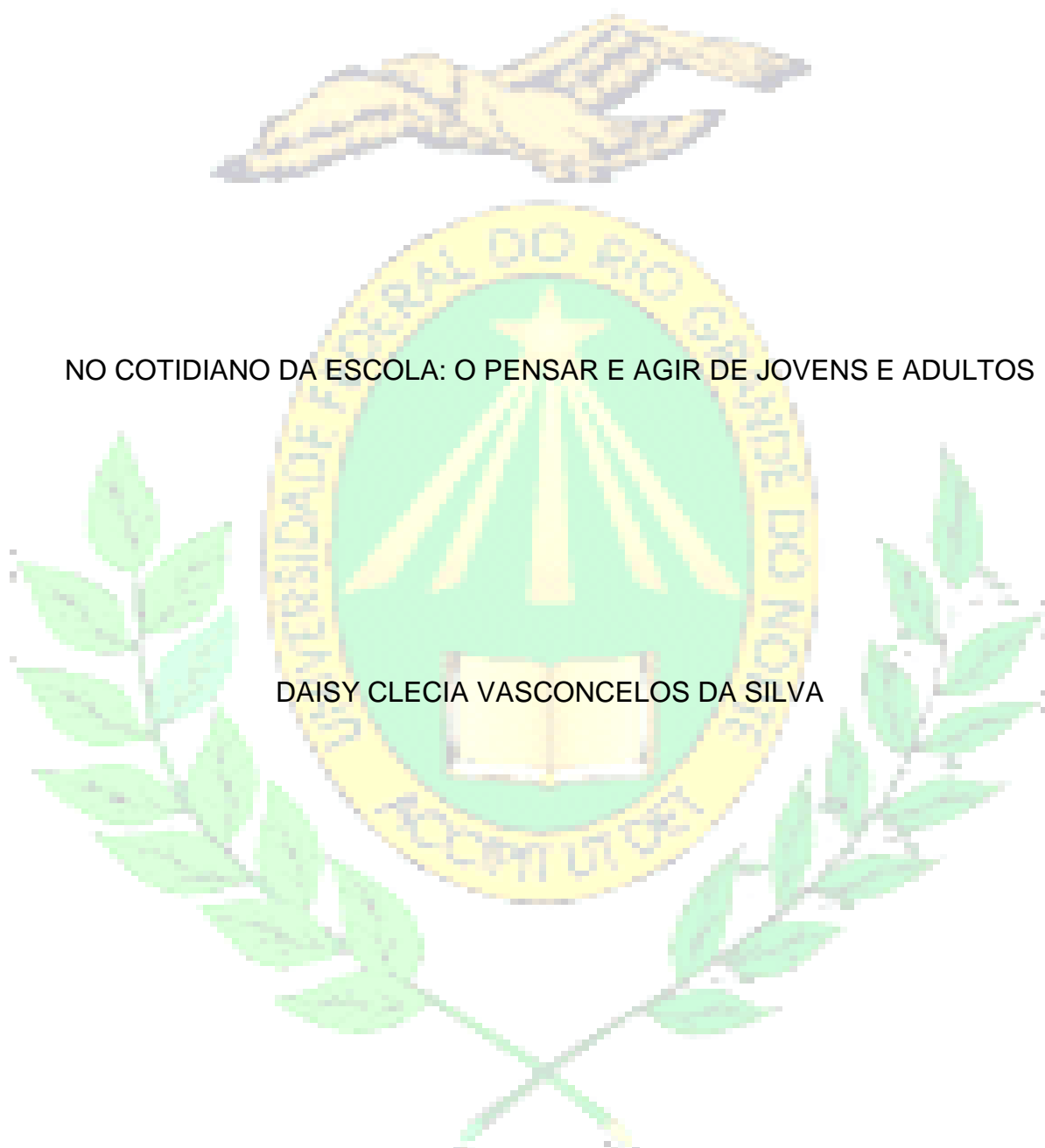


UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E CURRÍCULO



NO COTIDIANO DA ESCOLA: O PENSAR E AGIR DE JOVENS E ADULTOS

DAISY CLECIA VASCONCELOS DA SILVA

Natal  
2012

**Daisy Clecia Vasconcelos da Silva**

**NO COTIDIANO DA ESCOLA: O PENSAR E AGIR DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada como requisito parcial a conclusão do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal

2012

DAISY CLECIA VASCONCELOS DA SILVA

NO COTIDIANO DA ESCOLA: O PENSAR E AGIR DE JOVENS E ADULTOS

Tese apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Aprovado em \_\_\_\_\_

BANCA EXAMINADORA

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Neide Varela Santiago  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Antônia Tavares da Costa  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Francisca Terezinha Oliveira Alves  
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosa Aparecida Pinheiro  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Manoel Pereira da Rocha Neto  
Universidade Potiguar UnP

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosália de Fátima e Silva  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

## AGRADECIMENTOS

*ESPEREI com paciência no SENHOR, e ele se inclinou para mim, e ouviu o meu clamor.*

*Tirou-me dum lago horrível, dum charco de lodo, pôs os meus pés sobre uma rocha, firmou os meus passos.*

*E pôs um novo cântico na minha boca, um hino ao nosso Deus; muitos o verão, e temerão, e confiarão no SENHOR.*

*Bem-aventurado o homem que põe no SENHOR a sua confiança, e que não respeita os soberbos nem os que se desviam para a mentira. (Salmo 40: 1-4)*

A Deus, fonte de toda a vida e sabedoria. Em sua infinita bondade, foi me presenteando, ao longo desta caminhada, com pessoas especiais e inesquecíveis. A elas toda a minha gratidão.

Ao CNPq pelo apoio financeiro a esta pesquisa.

A minha família: pais, filha, tios, irmão, cunhada e sobrinha. Vocês são meu esteio e fonte que sempre procuro quando necessito redobrar minhas forças. Sem o carinho, o apoio e os puxões de orelha não teria conseguido ultrapassar as pedras do caminho e não chegaria até aqui.

A minha orientadora, Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neide Varela Santiago, para mim sinônimo de sabedoria e serenidade. Grata por sua inesgotável compreensão e por todo carinho dedicado ao longo destes anos.

Aos professores componentes da banca: Maria Antônia, Francisca Terezinha, Manoel Neto, Assis Pereira, Rosa Pinheiro e Rosália de Fátima. Grata pela disponibilidade de seu tempo e pelas importantes contribuições na construção deste trabalho.

As professoras Justina Iva e Delmira Dalva, ex-predidentes da Undime/RN, minhas antigas chefes, atuais companheiras de trabalho e amigas para todos os momentos. Grata por todo apoio recebido.

As queridas e eternas mestras da Sandra Borba e Rosa Aparecida. Há exatos onze anos confiaram no meu trabalho e me abriram as portas para o universo da Educação de Jovens e Adultos.

A diretora do Centro de Educação, Prof<sup>a</sup>. Márcia Gurgel e aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação: Estela Campelo, Adir Ferreira, Érika Andrade, Rosália de Fátima, Isauro Beltrán e Assis Pereira. Grata pelos ensinamentos, exemplos de disciplina acadêmica e pelas palavras de incentivo.

As coordenadoras do programa de Pós-Graduação em Educação, Professoras Alda Duarte e Denise Carvalho. Grata pelo total apoio na reta final deste curso.

Aos servidores do PPGE, Milton e Letsandra pelas inúmeras colaborações ao longo do curso e, em especial, a Edenise, minha “anja da guarda” em diversos momentos.

Aos colegas do Curso de Doutorado: Vivianne Oliveira, Tácio Vitaliano, Vandilma, Edineide Bezerra, Francisco Vitorino e Evanir.

As queridas amigas Maria do Carmo Angélia dos Reis e Maria Isabel de Medeiros Brito. Grata pelas leituras, opiniões e palavras de incentivo. Vocês foram essenciais neste percurso.

As companheiras da EJA e Geração Cidadã: Betânia, Jalmira, Patrícia, Rute, Gionava, Telma e a todos os alfabetizadores dos quais fui coordenadora. Aprendi muito com vocês nestes anos.

A toda equipe da Escola Municipal Irmã Arcângela que me recebeu de braços abertos.

Aos educandos da EJA, meus mestres, sem eles nada faria sentido.

Dedico esta tese a meu pai, Nivaldo Florentino da Silva. Graças a seu exemplo de disciplina, honestidade e tenacidade consegui ultrapassar as barreiras e realizar este trabalho.

## Epígrafes Inspiradoras

“Minha cabeça é dura, não aprendo!”  
Inês (aluna da EJA, num momento da entrevista)

“Professora não gosto nem de ouvir falar nesse negócio de amor, que dirá escrever! Eu não vou escrever isso não! Não tenho amor, pra quê vou escrever?” Joana (aluna da EJA, num momento de aula)

“É, minha filha: estuda! É estudando que a gente anda pra frente.” Paulina Francisca (Fala da minha avó, analfabeta, sempre que me via trabalhando na escrita da tese)

“Estamos defendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia...” (Miguel Arroyo)

## LISTA DE ABREVIATURAS

ABC	Ação Básica Cristã
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Informações gerais dos sujeitos entrevistados	63
Quadro 2:	Informações acerca da escolaridade dos sujeitos entrevistados	63

## LISTA DE FOTOS

Foto 1:	Caminhada de uma turma de alfabetização do Programa GerAção Cidadã em 2003.	18
Foto 2:	São João na turma da pesquisa em 2004.	22
Foto 3:	Aluna realizando atividades no quadro de giz em 2009	46
Foto 4:	Momento de aula em 2009	71
Foto 5:	Momento de aula em 2009	99
Foto 6:	Momento de aula em 2009	101
Foto 7:	Foto 7: Turma de Nível 1 em 2006	117

## RESUMO

A necessidade de ver os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos – EJA para além de seus fracassos escolares torna-se imprescindível para uma reconfiguração desta modalidade de ensino. Portanto, o compromisso dessa pesquisa é adentrar no universo desses sujeitos, dar-lhes voz e, com isso, compreender a teia de relações que se dá entre esses sujeitos e a escola de uma maneira geral. Entende-se não ser possível compreender os significados atribuídos pelos sujeitos sem considerar, como elemento primordial, o contexto social no qual esses significados são construídos. Para o desenvolvimento deste estudo foi adotada como metodologia a pesquisa etnográfica. Os procedimentos utilizados para a construção dos dados foram observação participante, entrevistas semi-estruturadas com grupo focal e entrevistas semi-estruturadas individuais. Para a compreensão dos dados construídos no campo, utilizou-se a técnica da análise de conteúdo, que atende as expectativas de uma análise interpretativa. As observações ocorreram principalmente dentro das salas de aula, de uma escola municipal, situada na cidade do Natal/RN. As entrevistas individuais foram realizadas com uma amostra de oito alunos, homens e mulheres, com faixa etária entre 25 e 60 anos. As entrevistas evidenciam que para o jovem e adulto, a escola é muito mais do que o lugar onde se aprendem conteúdos. Eles percebem este espaço como propiciador de interação social e como a possibilidade de galgar novos horizontes profissionais e, dessa forma, alcançar uma ascensão social. Nos alunos mais velhos, em especial nas mulheres, esta volta aos bancos escolares traz embutida no discurso da aprendizagem, o desejo de fazer novos amigos, de ter momentos de encontros, conversas e descontração, enfim, de esquecer os problemas do dia-a-dia. A observação do cotidiano escolar permite melhor entender a ação destes sujeitos em relação às práticas escolares. Por fim, afirma-se que a busca pela escola não se dá apenas para recuperar o tempo perdido na infância. Aprender acaba por ser secundário. Não importa se ficarão retidos ou serão promovidos para o nível seguinte, o importante é estar na escola.

Palavras chave: Educação de Jovens e Adultos. Cotidiano Escolar. Práticas Pedagógicas. Sujeitos da EJA.

## **ABSTRACT**

The necessity of the view of the Youth and Adults Education (EJA) subjects beyond of their academic failures becomes imperative for a reconfiguration of this teaching modality. Thus, the compromise of this study is to go into these subjects' universe, give them a voice and, therefore, understand, in general, the web of relationships between these subjects and the school. It is understood that it is not possible to figure out the means attributed by the subjects without consideration, as an essential element, the social context in which such means has been built. For the development of this study, the methodology adopted was the ethnographic research. The procedures used for the data construction were the participative observation, the semi-structured interviews with a focal group, and the individualized semi-structured interviews. For the understanding of the data constructed in the field, the content analysis technique was used, which reach the expectations of an interpretative analysis. The observation occurred mainly in the classrooms, on a public school, located in a City of Natal/RN. The interviews were taken with a sample of eight students, males and females, with 25 to 60 year-olds. Such interviews highlight that for the young adult students, the school is much more than a place to learn. They realize such space as enabler of social interaction, as well as the possibility of rising through new professional horizons and, therefore achieve a social mobility. For the older students, mainly among women, the return to the school benches brings into the learning discourse, the desire of making new friends, having moments of meeting, chatting and relaxation, finally, to forget the problems of the day by day. The school quotidian observation allows a better understanding of the action of the subjects in relationship with the school practices. Finally, it can be affirmed that seeking for the school has not only the intention to recover the time lost in the childhood. Learning remains as a secondary goal. It does not matter whether they will be retained or promoted to the next level at the end of the academic year, what really matters is to be in school.

**Keywords:** Youth and Adults Education. Academic quotidian. Pedagogical practices. Subjects of EJA.

## RESUMEN

La necesidad de ver los destinatarios de la educación de jóvenes y adultos – EJA más allá de sus fracasos escolares, resulta esencial en una reconfiguración de esta modalidad de enseñanza. Por lo tanto, el compromiso de esta investigación es adentrarse en el universo de estas personas, darles voz y así comprender la red de relaciones que hay entre ellas y la escuela en general. No es posible comprender el significado asignado por las personas sin tener en cuenta, como elemento primordial, el contexto social en que están contruidos estos significados. Para el desarrollo de este estudio se adoptó como metodología la investigación etnográfica. Los procedimientos utilizados para la construcción de los datos fueron la observación participante, entrevistas semiestructuradas con grupos focales y entrevistas semiestructuradas. Para la comprensión de datos incorporados en el campo, se utilizó la técnica de análisis de contenido, que cumple con las expectativas de un análisis interpretativo. Las observaciones se produjeron principalmente en las aulas de una escuela pública, ubicada en la ciudad de Natal / RN. Las entrevistas individuales se realizaron con una muestra de ocho estudiantes, hombres y mujeres, de edades comprendidas entre 25 y 60 años. Las entrevistas muestran que para los jóvenes y adultos, la escuela es mucho más que el lugar donde aprender el contenido. Se dan cuenta de este espacio como facilitador de la interacción social y la posibilidad de ascender a través de los nuevos horizontes profesionales, y así lograr un incremento social. Nos estudiantes de más edad, especialmente en las mujeres, este regreso a la escuela trae en el discurso de la educación, el deseo de hacer nuevos amigos, tener momentos de encuentros, conversaciones y relajación, en fin, para olvidar los problemas del día a día. La observación de la vida escolar cotidiana permite comprender mejor la acción de estas personas en relación a las prácticas escolares. Finalmente, se argumenta que la búsqueda por la escuela no es sólo para recuperar el tiempo perdido en la infancia. El aprendizaje resulta ser secundaria, ya sea que se mantienen o son promovidos al siguiente nivel, es importante estar en la escuela.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Vida Escolar Cotidiana. Prácticas Pedagógicas. Personas de la EJA.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 A GÊNESE DO TEMA</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 2 PROBLEMA E PROBLEMÁTICA: o ponto de partida deste estudo</b>	<b>22</b>
2.1 Configurando a Educação de Jovens e Adultos	28
2.2 Os sujeitos da EJA: quem são?	33
2.3 Aprendizagem na vida adulta	38
<b>CAPÍTULO 3 PERCURSO METODOLÓGICO: fundamentação e procedimentos</b>	<b>46</b>
3.1 A pesquisa Etnográfica em Educação	51
3.2 Sobre a Análise dos Dados	54
3.2.1 Análise de conteúdo	57
3.3 O campo da pesquisa	61
3.4 Os sujeitos	62
3.5 Os procedimentos metodológicos	66
3.5.1 Observação participante	66
3.5.2 Entrevistas com grupo focal	67
3.5.3 Entrevistas individuais	69
<b>CAPÍTULO 4 OS SUJEITOS E A ESCOLA, ENTRELAÇANDO SENTIDOS: o olhar do sujeito da EJA sobre a escola</b>	<b>71</b>
4.1 A pessoa saber é bonito, num é? (Alberto, 25 anos): a escola como espaço de aprendizagem	75
4.2 A escola pra mim é boa, é um divertimento, mesmo uma hora (1h) ou duas (2h) qu'eu passo, tô me divertindo, tô trabalhando com minha mente, tô pensando só ali (Inês, 60 anos): escola como espaço de interação social	80
4.3 As mudanças vão acontecer quando eu desarnar a aprender a ler, né? Quando eu terminar meus estudos, aí eu já tenho como me desenvolver, procurar um trabalho mais decente (Amália, 36 anos): escola como espaço de ascensão social	88
4.4 Eu gosto de escrever. É bom pra mim, quando eu tô ali escrevendo eu aprendendo, né? (Joana, 50 anos): sentidos da aprendizagem	92

<b>CAPÍTULO 5 “CAUSOS” E ACASOS: o cotidiano na sala de aula da EJA</b>	<b>99</b>
<b>5.1 A aula de Educação Física</b>	<b>110</b>
<b>CAPÍTULO 6 VENHA QUE VOCÊ VAI GOSTAR! VOCÊ VAI VER! VAI SER TÃO BOM, AVE-MARIA! (Beatriz, 26 anos): considerações finais</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>122</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>127</b>

## INTRODUÇÃO

Urge ver mais do que alunos ou ex-alunos em trajetórias escolares. Vê-los jovens-adultos em suas trajetórias humanas. Superar a dificuldade de reconhecer que, além de alunos ou jovens evadidos ou excluídos da escola, antes do que trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência. Negação até do direito a ser jovem. As trajetórias escolares truncadas se tornam mais perversas porque se misturam com essas trajetórias humanas. Se reforçam mutuamente. [...] (ARROYO, 2005)

Quando se fala nos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, normalmente vem à nossa mente a ideia de pessoas cuja vida escolar foi interrompida. Reportamo-nos aos fracassos e desilusões e, muitas vezes, nos esquecemos de que dentro de cada aluno/aluna da EJA há um universo humano a ser descoberto.

O que pensam acerca de si? Como compreendem a escola e seus rituais acadêmicos? Como se veem diante do saber escolar? Muitas são as questões, e para encontrarmos a resposta foi necessário adentrar neste universo. Reconhecer estes alunos/alunas como sujeitos sócio-históricos poderá nos levar a descobertas que servirão como base para um novo fazer pedagógico.

Partindo deste olhar diferenciado, sugerido por Arroyo (2005), pretendemos, neste trabalho, apresentar os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos de maneira a contemplar suas falas e suas realidades escolares. Nossa meta é dar voz a que tem voz, mas nem sempre é ouvido. Durante todo o processo da pesquisa empírica buscamos vê-los e reconhecê-los como sujeitos históricos.



Ouvimos atentamente cada história de vida, e esta escuta nos fez perceber que dentro de cada homem e mulher/aluno e aluna, existe uma pessoa que sonhou - e ainda sonha - com uma oportunidade de mostrar ao mundo que tem valor.

Para nos encontrarmos com estes sujeitos, participamos de seu cotidiano escolar nos anos de 2004, 2006 e 2009. Foram momentos ricos em trocas de saberes e experiências de vida. Momentos nos quais nos foi possível a compreensão acerca do universo dos protagonistas da EJA. Debruçamo-nos em compreender suas atitudes, que foram registradas em vídeo e caderno de campo, e realizamos entrevistas coletivas e individuais para melhor conhecê-los.

Buscamos nos referenciais teóricos a base para nossas análises e discussões acerca de todo material construído ao longo dos anos de pesquisa. Como resultado de todo o esforço apresentamos nosso trabalho de conclusão do Curso de Doutorado em Educação.

Para apresentar o resultado destes estudos nesta tese, procedemos a sua organização em cinco capítulos que apresentaremos a seguir. O primeiro aborda a gênese do tema, em caráter introdutório, onde explicitamos nossa trajetória enquanto pesquisadora da área, e os caminhos que nos levaram ao objeto de estudo e ao desenvolvimento da pesquisa.

No segundo capítulo falamos da problemática e do problema, buscando deixar claro ao leitor em qual universo surgiram nossas questões, bem como explicitar nosso objetivo principal e o pressuposto que norteou o nosso olhar. Também apresentamos o referencial teórico que nos serviu como base para investigar e compreender os fenômenos sociais observados no campo de pesquisa.

O terceiro capítulo trata do referencial teórico-metodológico que serviu de base para o desenvolvimento deste estudo, bem como apresenta o campo de pesquisa e os sujeitos que nos possibilitaram dar vida a este trabalho.

No quarto capítulo apresentamos as análises realizadas a partir das entrevistas individuais e das observações realizadas em sala de aula. A partir

destas análises definimos quatro categorias. Para compreensão do leitor sobre estas categorias estabelecemos uma ponte com o aporte teórico escolhido para o desenvolvimento deste trabalho.

O quinto capítulo nos apresentará as salas de aula da EJA, nele serão relatadas situações observadas durante a pesquisa de campo, bem como nossas observações das aulas de Educação Física, além da opinião dos sujeitos sobre esta disciplina inserida na grade curricular da EJA na rede municipal de ensino da cidade do Natal a partir de 2004.

O sexto e último capítulo contém nossas considerações finais, reflexões acerca do tema e as respostas às nossas questões iniciais.

Ao apresentamos o olhar do aluno jovem e adulto acerca das práticas escolares desejamos contribuir para as discussões na área da Educação de Jovens e Adultos. Temos a certeza de que a partir das discussões que ocorrem de norte a sul deste país, nos encontros para estudo e nas discussões dos fóruns de EJA, um dia chegaremos a uma reconfiguração da EJA, tão almejada por todos os que se propõem a investigar esta modalidade de ensino.

## CAPÍTULO 1

### A GÊNESE DO TEMA



Foto 1: Caminhada de uma turma de alfabetização do Programa GerAção Cidadã, 2006.

(...) todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje (...). Temos de saber o que fomos, para saber o que seremos. Paulo Freire

Uma tese não é construída ao acaso e muito menos as idéias que a compõem são recentes na vida do pesquisador. Toda tese tem uma história e uma pré-história. Para iniciarmos a escrita de um trabalho deste porte, percorremos muitos caminhos e é comum virem em nossa memória fatos que nos impulsionaram para o campo da pesquisa realizada. Comigo não foi diferente. Esta tese é fruto de anos de inquietação que será relatado a seguir.

No ano de 2011 completei dez anos da minha trajetória com a Educação Popular, mais especificamente com a Educação de Jovens e Adultos. Diante de uma data para mim tão expressiva, sinto a necessidade de socializar com o leitor algumas de minhas experiências. Estas foram de fundamental importância para que eu chegasse até aqui: na escrita desta tese.

Meu namoro com a Educação Popular data de mais tempo. Certo dia, durante uma reunião numa escola da rede privada do município de Natal, ouvi do diretor que estávamos ali para educar os futuros líderes do Rio Grande do Norte. Por ser uma escola religiosa, esta frase me chocou profundamente. No meu idealismo, escolhi ser educadora para colaborar na formação de cidadãos, líderes ou não.

Naquele instante percebi que estava no local errado, com as pessoas erradas, fazendo a coisa errada e o pior: sentia-me profundamente infeliz a cada vez que me via envolvida naquele tipo de ensino. Foi então que decidi dar uma guinada na minha vida profissional. Fiz um novo curso de especialização e resolvi que sairia daquele tipo de instituição escolar.

Daí para frente segui na busca do meu caminho como educadora de cidadãos comuns. Até que, em fevereiro de 2001, decidi retornar a vida acadêmica. Como estava afastada há alguns anos, achei que o melhor seria retornar como aluna especial do curso de Pedagogia. Lá encontrei como opção para alunos especiais, duas disciplinas na área de Educação de Jovens e Adultos. Foi aí que acendeu a centelha da educação popular. Inscrevi-me, cursei as disciplinas, me (re) descobri como educadora e encontrei pessoas que pensavam a educação da mesma maneira que eu a havia idealizado anos atrás.

Do meu desempenho nestas disciplinas surgiu o convite para integrar o grupo que ora se iniciava para dar vida a um projeto da Prefeitura Municipal do Natal: o projeto Reduzindo o Analfabetismo, batizado posteriormente de GerAção Cidadã<sup>1</sup>. Foram seis anos de trabalho nas mais variadas frentes: apoio administrativo, formação de alfabetizadores, coordenação setorial e, para mim o mais enriquecedor, coordenação de turmas. Nesta função, conheci Natal e seu povo e, confesso, me apaixonei!

Encontrei líderes que mal sabiam escrever o próprio nome, mas, ao contrário do que pensam os demais líderes, com uma sabedoria e um profundo respeito pelo ser humano. Também descobri neste novo universo, que para aquelas pessoas pouco importava a marca e ano do meu carro ou o meu jeito próprio de falar. Para elas, o que importava era se eu as respeitava em sua condição social de pouca renda e pouca escolarização.

Tive a oportunidade de conhecer a fundo as tristezas, alegrias e expectativas de uma população com a qual eu ainda não havia tido a oportunidade de conviver. Foram momentos ricos, dos quais jamais me esquecerei. Com eles aprendi muito e, posso afirmar que também me modifiquei para melhor.

Dessas andanças surgiram diversas indagações: Como aprende o jovem e o adulto? Como estes sujeitos se sentem diante da escola e suas práticas? Como nossa permanência em suas vidas pode interferir não só para um processo de alfabetização, mas também, para um processo de escolarização posterior? Essas e outras tantas questões fizeram com que voltasse meus estudos para a EJA: seus sujeitos, suas características, seus professores e toda a rede de significados que compõem este campo pedagógico.

---

<sup>1</sup> O Programa Geração Cidadã, uma parceria entre a Prefeitura Municipal do Natal com a UFRN e MEC/Programa Brasil Alfabetizado, ocorreu entre os anos de 2001 e 2008 e tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos das quatro zonas administrativas de Natal, contribuindo com a redução do analfabetismo. O Programa de alfabetização popular tinha turmas formadas em igrejas, centros comunitários, casas, escolas, de acordo com a demanda apresentada. Os alfabetizadores inicialmente foram alunos oriundos dos cursos de licenciatura da UFRN e, posteriormente, compostos por alfabetizadores populares moradores das diversas comunidades onde o Programa era desenvolvido.

Das dúvidas e estudos advém minha entrada no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Novos horizontes, novas perspectivas. Como todo pesquisador iniciante, quis dar conta de muitas coisas: a escola, o aluno, a prática pedagógica, a formação dos professores. Com este leque de possibilidades optei por focar meu olhar na prática pedagógica. A partir deste olhar foi construída a dissertação “Alfabetização de Jovens e Adultos: desvendando práticas, construindo possibilidades”, defendida em dezembro de 2005.

Durante minha estada no campo de pesquisa, enquanto observava e participava da prática docente, não pude deixar de observar a forma de agir dos alunos diante da rotina escolar. Estas questões ficaram fortes em mim. Desde então surge a necessidade de um aprofundamento nas questões relacionadas às situações cotidianas da escola de EJA e seus sujeitos. Da vivência em campo emerge o desejo de aprofundamento teórico, a procura pelo curso de Doutorado em Educação e a indagação que moveu o desenvolvimento desta tese: como ocorre a interação do jovem e adulto entre a sua forma de agir e pensar e o cotidiano da escola?

Para obter esta resposta houve a exigência de um período maior de convívio na sala de aula e de um estreitamento nas relações entre pesquisadora e os atores sociais que movimentam este estudo: os alunos e alunas atendidos pela educação de Jovens e Adultos.

## CAPÍTULO 2

### PROBLEMÁTICA E PROBLEMA: PONTO DE PARTIDA PARA O DESENVOLVIMENTO DESTE ESTUDO



Foto 2: Casamento Matuto: São João na turma da pesquisa em 2004.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.  
Paulo Freire

Como ocorre a interação do jovem e adulto entre a sua forma de agir e pensar e o cotidiano da escola? Esta foi a pergunta que nos moveu para o campo de pesquisa. A partir daí definimos como nosso principal objetivo compreender como pensam e como agem os jovens e adultos no cotidiano da escola. Para tanto, partimos do pressuposto que o cotidiano da escola é o espaço possibilitador da interação entre o jovem e adulto, da sua forma de agir e pensar.

Para uma melhor compreensão destas questões faz-se mister apresentarmos nosso processo de busca, ou seja, a trajetória deste estudo.

Durante minha permanência em campo, em 2004, na construção dos dados referentes à pesquisa que resultou em nossa dissertação de mestrado, um fato começou a chamar nossa atenção. No desenrolar das atividades, alguns alunos apresentavam como reações respostas inusitadas aos nossos olhos. Por nossa pouca experiência na EJA até aquele momento, consideramos essas reações como algo pitoresco, muitas vezes engraçado. Porém, com o passar do tempo fomos percebendo que as tais reações, para nós, curiosas, nada mais eram que a manifestação da especificidade do pensamento do adulto pouco ou não escolarizado diante de um cotidiano que foge à sua realidade.

De certa forma, podemos afirmar que foram os momentos mais ricos de nossas observações, pois nos fizeram refletir, bem como suscitou-nos o desejo de pesquisar mais profundamente sobre o emaranhado de emoções que ocorrem no momento da sala de aula com alunos jovens e adultos.

Agora apresentamos duas situações vivenciadas em nossas observações ao longo dos meses de trabalho de campo. Cremos que elas podem ser utilizadas nos momentos de observação direta e participante do comportamento dos alunos, na tentativa de resolução de problemas em relação à língua escrita e às atividades alfabetizadoras propostas pelas professoras. São tentativas de desvendar o misterioso mundo da leitura e da escrita e, ousamos dizer, são momentos nos quais o alfabetizando perde a vergonha de errar, de se expor diante de toda a classe.



Iniciaremos falando sobre Joana<sup>2</sup>. Sua autoestima é muito baixa. É uma pessoa sofrida, pois, além das dificuldades financeiras, tem sérios problemas com o marido. Sempre levava estes problemas para dentro da sala de aula que, de certa maneira, se transformava em consultório de terapia de grupo. A turma estava sempre brincando com ela em relação a este fato e, como era de se esperar, seus problemas interferiam profundamente em sua atenção e aprendizagem, pois afirmava ser **cabeça-dura**, não ter capacidade para aprender.

Certa vez, a professora planejou como atividade a leitura de uma poesia que falava sobre a mulher. Nessa poesia encontramos as palavras: amor, carinho, entre outras. Percebemos, durante a leitura da poesia, que Joana estava distante, não participava da leitura coletiva realizada pela turma. Num determinado momento da atividade a turma deveria escrever no caderno as palavras da poesia, inclusive as citadas anteriormente e, no meio da tentativa de escrita, Joana interrompeu dizendo: “— Professora não gosto nem de ouvir falar nesse negócio de amor, que dirá escrever! Eu não vou escrever isso não! Não tenho amor, pra quê vou escrever?” (SILVA, 2005, p.126)

Evidenciamos na fala da aluna a constatação dos pressupostos da Andragogia<sup>3</sup>, apontados por Lindman (1926 apud OLIVEIRA, A. 1999), nos quais vemos que a orientação da aprendizagem do adulto está centrada na vida, no seu cotidiano. Em sentido similar, Oliveira, M. (1999) aponta como sendo uma das características do aluno da EJA a profunda ligação que faz entre a aprendizagem e seu uso no cotidiano, bem como o seu pensamento referido ao contexto da experiência pessoal imediata. Neste caso específico, como estava revoltada com o amor, se recusou a tentar escrever a palavra que representa um sentimento que a faz sofrer. Dessa forma, interpretamos essa

---

<sup>2</sup> Iremos nos referir aos sujeitos trocando seus nomes originais por outros que, de acordo com o dicionário de nomes, nos remete às características marcantes de sua forma de ser e agir no mundo. No terceiro capítulo apresentaremos os sujeitos, além de seus nomes seguidos do significado.

<sup>3</sup> Andragogia, em consonância com a própria origem etimológica da palavra — do grego *andros* —, refere-se à educação de adultos. Estuda o adulto por completo: vida, trabalho, sentimentos, habilidades, conceitos, gostos, comportamentos, enfim, tudo que está relacionado com o seu ser.

atitude, mesmo que de maneira inconsciente, como certa dificuldade para tratar a aquisição da leitura e da escrita como assunto abstrato. Fato este que se repetiu em diversas outras situações.

Outra aluna, aqui chamada de Inês, também apresentou respostas muito peculiares. Já estava no mesmo nível há cinco anos e a professora da turma acreditava que ela frequentava as aulas mais como terapia ocupacional do que por vontade de ser alfabetizada. Apresentou uma lógica própria, que se manifestou em alguns momentos da aula, principalmente quando se sentia segura diante dos outros alunos.

Em um momento de uma aula que tinha como tema o calendário, estávamos vendo a escrita dos dias da semana, tentando descobrir como escrevê-los. Estava tudo caminhando muito bem até que Inês escreveu em seu caderno a palavra **sábado-feira**. A professora explicou que a palavra feira só entrava na escrita de segunda a sexta, que no sábado não tinha o complemento feira. Sincera se indignou e respondeu: “\_ Tem sim! Sábado tem feira lá no Alecrim!”. Explicamos a ela que é apenas na palavra relacionada ao dia da semana que não tinha feira, mas ela se recusou a apagar a palavra “feira” de seu caderno. Ou seja, no caderno da aluna ficou registrada a expressão **sábado-feira**!

A partir desta afirmativa todos os alunos questionaram se Inês não estaria certa. Surgiu, então, a curiosidade dos alunos em compreender a origem dos nomes dos dias da semana na língua portuguesa<sup>4</sup>. Para tanto, realizamos uma pesquisa e, na semana seguinte, apresentamos a todos a explicação exata acerca dos nomes. Após nossa explanação todos compreenderam e aceitaram a falta da palavra feira no sábado e no domingo.

Neste caso específico, se dirigirmos nossos olhares para o terreno da oralidade, perceberemos que em nossa fala coloquial não utilizamos a palavra feira no final dos nomes dos dias da semana. Geralmente dizemos: nossas

---

<sup>4</sup> O nome sábado vem do hebraico *Shabbath*, que significa “repouso”. Para os hebreus, sábado é o sétimo dia da semana. O domingo, “dia do Senhor”, é o primeiro da semana. Os dias subsequentes, a partir do segundo, são dedicados ao trabalho e, portanto: segunda-feira, terça-feira, quarta-feira, quinta-feira e sexta-feira. A expressão “feira” tem origem em “féria” que indica a remuneração pelo dia de trabalho.

aulas vão de segunda a sexta, por exemplo. Somente na escrita utilizamos a palavra completa. De acordo com nossos estudos, afirmamos que o pensamento de Inês tem como base a oralidade, (LÉVY, 2001), portanto, faz sentido que ela acredite que na palavra sábado também seja necessário escrever a palavra feira.

Naquele período, para nós, foi muito valiosa a constatação do empenho dos alunos em compreender nosso sistema de escrita e estabelecer relações entre o sistema alfabético, suas expectativas de aprendizagens e as atividades propostas em sala de aula. Através da observação das expressões faciais e atitudes podemos perceber todo o esforço de pensamento que realizam para descobrir a escrita de determinadas palavras e a lógica utilizada para explicar determinadas escritas incorretas, ou seja, seu processo de construção da aprendizagem.

Esta constatação aguçou nossa curiosidade e levou-nos a retornar ao campo de pesquisa no ano seguinte – 2006 – no término do curso de mestrado. Ficamos instigados a conhecer mais deste universo tão específico e tão rico que é o cotidiano escolar nas turmas de Educação de Jovens e Adultos. Escolhemos uma turma de Nível 1, com a mesma professora participante da pesquisa anterior, e muitos dos sujeitos partícipes de nossa pesquisa.

Com esta nova ida a campo, em 2006, nos foi possível vislumbrar um universo de possibilidades. Reiniciamos nosso trabalho de campo com entrevistas coletivas semiestruturadas<sup>5</sup>, nas quais estávamos interessados em compreender quais as opiniões destes alunos acerca da escola enquanto local de aprendizagem e de convívio social. Quando questionamos em relação às diferenças entre a escola atual e a que conheceram na infância, alegaram ser a escola atual muito melhor que a da infância “—Antigamente as professoras humilhavam a gente quando a gente não sabia responder. Agora não! A professora entende e ajuda a gente! Prefiro assim!” (informação verbal, 2006).

Desta forma, voltamos ao trabalho de observação participante. Neste período algumas mudanças ocorreram na proposta pedagógica da Secretaria

---

<sup>5</sup> As entrevistas citadas estão gravadas em vídeo.

Municipal de Educação de Natal. Os professores passaram a utilizar um horário de suas aulas para a realização do planejamento. Com isto três novas disciplinas e três novos professores foram acrescentados na EJA - Artes, Educação Física e Religião -, trazendo novas relações destes sujeitos/alunos com outros professores e outros universos de aprendizagem. Nesse contexto, novas situações abriram-se aos nossos olhos e nos foi possível perceber as diversas interações entre adultos pouco escolarizados e o cotidiano da escola.

Vale ressaltar que, neste texto, estamos tratando da escolarização de jovens e adultos que retornam aos bancos escolares após anos de fracasso e/ou afastamento. Mas, afinal, qual é a realidade que permeia a educação brasileira de Jovens e Adultos?

## 2.1 Configurando a Educação de Jovens e Adultos

Segundo dados do Censo 2010, divulgados pelo IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, o Brasil possui 9% de sua população de analfabetos, o que equivale a cerca de 14,6 milhões de brasileiros. Sendo que o estado do Rio Grande Norte possui 17.38% de sua população acima de 15 anos analfabeta, o que equivale a cerca de 542 mil pessoas.

Diante de números ainda alarmantes para os dias atuais, quando o acesso à educação e à informação é mais democrático, faz-se mister aprofundarmos nossos conhecimentos acerca da modalidade de ensino que pode dar conta de reduzir este percentual de adultos não escolarizados e/ou pouco escolarizados. Não podemos pensar na EJA apenas vinculada ao processo de alfabetização, mas numa modalidade de ensino que, de acordo com a Lei nº 9.394/96, busca oportunizar educação formal para os sujeitos que não tiveram escolarização na infância ou que interromperam seus estudos.

Nesse sentido, o Marco de Ação de Belém (2010) enfatiza que a educação e a aprendizagem de adultos desempenham um papel crítico para o enfrentamento dos desafios culturais, políticos e sociais do mundo contemporâneo, e sublinha a necessidade de se colocar a educação de adultos em um contexto mais amplo do desenvolvimento sustentável. O documento reconhece também que políticas efetivas de governança, financiamento, participação, inclusão, equidade e qualidade são condições necessárias para que jovens e adultos estejam aptos a exercer os seus direitos à educação.

Refletindo o foco principal da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confintea, de que “a alfabetização como base da aprendizagem ao longo da vida” é “parte irrefutável do direito à educação”, o Marco de Ação de Belém apela para que se “redobrem os esforços a fim de reduzir o analfabetismo em 50%, em relação aos níveis de 2000, até 2015”. Faz um apelo também pelo aumento de recursos financeiros e humanos especializados, da oferta de currículos relevantes, de mecanismos de garantia de qualidade e uma redução na disparidade de gênero na alfabetização.

Sabemos que historicamente, no Brasil, a Educação de Jovens e adultos tem sido caracterizada como produto da miséria social (HADDAD, 2001) e, assim o sendo, constitui-se de uma educação para as camadas populares. Arroyo (2001) comenta que a educação popular nasce e se alimenta de uma variedade de projetos de EJA, que tem sua história marcada por desafios, derrotas e conquistas. Para Freitas (2007, p.52), ao falarmos de educação popular ao lado de alfabetização “significa falar da relevante presença da dimensão popular no cenário político nacional”.

Verificamos que a EJA se constitui historicamente em nosso país por projetos descontínuos, paralelos ao sistema de ensino elementar implementado pelo governo, projetos comunitários orientados por órgãos e organizações não governamentais e uma institucionalização que não atende às reais necessidades do grupo social a que se destina.

Após a Revolução de 1930, tivemos, com as mudanças políticas e econômicas, o início da consolidação de um sistema público de educação básica no Brasil. Nos estudos de Moura (1999) é destacado que a década de 1940 pode ser considerada como um período áureo para a educação de adultos, pois durante este período ocorreram várias iniciativas pedagógicas importantes no setor público, destacando-se dentre elas:

- 1942 - a regulamentação do Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), cujo objetivo era o de ampliar a educação primária, incluindo o ensino supletivo para adolescentes e adultos;
- 1947 - o lançamento da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e realização do I Congresso Nacional de Educação de Adultos (1947);
- 1949 - o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Após um período de êxito nos primeiros anos, a CEAA, que teve grande importância como fornecedora de infraestrutura a estados e municípios para a EJA, entrou em um momento de declínio (SOARES, L., 1996), fato este que incentivou o Ministério da Educação a organizar, em 1958, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos. Neste congresso, que contou com a

presença de Paulo Freire (1921-1997), discutiu-se, além da inadequação dos métodos de ensino e da falta de qualificação profissional do professor de adultos (SOARES, L., 1996), a implementação de um programa permanente, que vislumbresse a EJA a partir de uma visão das causas do analfabetismo. Consolidando essa ideia, surgiu o Plano Nacional de Alfabetização, no qual o Ministério da Educação previu a alfabetização de cinco milhões de adultos num prazo de dois anos (PAIVA, V. 2003), dirigido por Paulo Freire e extinto pelo golpe militar em 1964.

Temos em Paulo Freire um divisor de águas na história da EJA em nosso país. A partir de suas ideias e proposições, as reflexões e as práticas na área passam a ter um referencial próprio. A concepção de que o analfabeto nada sabe, devendo o professor preencher este vazio, passa a ser substituída por uma nova concepção sobre alfabetização (MOURA 1999). Na percepção freireana, os conceitos de alfabetização e educação estão muito próximos, para não dizer que se confundem.

Alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. Com efeito, ela é o domínio dessas técnicas em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. [...] Implica uma autoformação da qual pode resultar uma postura atuante do homem sobre seu contexto. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, apenas ajustado pelo educador. Isto faz com que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto sobre situações concretas, oferecendo-lhe os meios com os quais possa se alfabetizar. (FREIRE, 1989, p.72)

Com o golpe militar, em 1964, princípios norteadores como conscientização e participação foram abolidos do ideário da EJA que, anteriormente caminhava junto à educação popular. Durante o regime militar criaram-se novas campanhas de alfabetização. Destas podemos destacar a Cruzada do ABC (Ação Básica Cristã) e, posteriormente, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) que, longe de dar sequência ao que era realizado anteriormente, centralizou as iniciativas, restringindo o conceito de

alfabetização “como um processo de aquisição de uma técnica de decodificação oral (para escrever) e de decodificação escrita (para ler)” (MOURA, 1999, p.33).

Com a redemocratização brasileira, que instituiu a Nova República, o Mobral foi extinto e, em seu lugar foi criada a Fundação Educar, que tinha como funções fomentar o atendimento às séries iniciais do 1º grau (hoje Ensino Fundamental), produzir material e fazer a avaliação de atividades para EJA.

Após a promulgação da nova carta constituinte, em 1988, é apresentado o Projeto de Lei Nº 1.258/88, Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e pela primeira vez na história da educação brasileira a EJA passa a integrar-se ao sistema regular de ensino. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/96, a EJA passa a ser regida pelos Artigos 37 e 38:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

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

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

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

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.



Como visto, neste breve percurso histórico da EJA, passamos por avanços e retrocessos até chegarmos ao cenário atual. Ainda temos um longo caminho a percorrer na busca de uma maior compreensão acerca das especificidades desta área e na constituição de seus protagonistas.

Inúmeras questões ainda permanecem desafiando sua superação, tais como: a infantilização dos recursos e atividades, inadequação do espaço escolar e o pouco conhecimento acerca dos sujeitos que a constitui. Ademais, persistem: o não aproveitamento da experiência prévia e da cultura do aluno da EJA como conteúdo de aprendizagem, o desrespeito à especificidade de aprendizagem do aluno adulto, a inadequação da linguagem didática utilizada pelo professor e a ausência de uma melhor interação professor-aluno.

Corroboramos com Arroyo (2005, p.22) quando este afirma que a configuração da EJA como campo educacional específico, deve partir “da especificidade desses tempos de vida – juventude e vida adulta – e da especificidade dos sujeitos concretos históricos que vivenciam esses tempos”. Desta forma, concluímos que, para melhor compreender a Educação de Jovens e Adultos, precisamos dar voz a quem tem voz: os sujeitos da EJA.

## 2.2 Os sujeitos da EJA: quem são?

No que se refere especificamente à aprendizagem do adulto não alfabetizado, Ferreiro (1983) defende que é fundamental, quando nos propomos a trabalhar com ações pedagógicas voltadas a eles, buscando respostas para algumas questões. Quem são esses adultos? Como vivem? O que pensam? O que fazem? E, sobretudo, o que sabem sobre a escrita? Que conhecimento eles têm sobre esse objeto?

Defendemos que para um melhor desenvolvimento do trabalho pedagógico, o educador de jovens e adultos precisa conhecer e levar em consideração as particularidades dos protagonistas dessa modalidade da educação básica, suas características e suas expectativas em relação à escola e à sua aprendizagem.

Quando falamos em educação de jovens e adultos estamos nos referindo a uma categoria especial de pessoas, uma pluralidade de sujeitos que, segundo Ribeiro (1997), Oliveira, M. (1999), Andrade (2004) e Freitas (2007), possuem características comuns. O aluno da educação de jovens e adultos é, geralmente, o migrante que chega às grandes cidades, oriundo das zonas rurais empobrecidas, em busca de melhores condições de vida, filho de trabalhadores rurais não qualificados e também não escolarizados, geralmente com uma passagem curta e não sistemática pela escola, com histórias de fracasso escolar; é o trabalhador urbano em ocupações não qualificadas no setor industrial, comercial e de serviços, com baixa remuneração.

Uma gama de sujeitos tão diversificada e extensa quanto são os representantes das camadas mais empobrecidas da população (negros, jovens, idosos, trabalhadores, populações rurais etc.). Estamos falando de trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; das populações das regiões metropolitanas e rurais; dos internos penitenciários, contingentes esses que, em sua grande maioria, são formados por jovens; afrodescendentes; como também portadores de necessidades especiais, entre outros. (ANDRADE, 2004, p.1)

Assim como Ribeiro (1997) e Oliveira, M. (1999), Moll (2004, p.11) indica, quando falamos no aluno jovem e do adulto:

[...] nos referimos a homens e mulheres marcados por experiências de infância na qual não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar, por concepções que os afastaram da escola [...]. Também falamos de adultos que tentaram muitas vezes voltar à escola.

De maneira geral, o aluno da EJA regressa à escola com a expectativa de ascensão profissional, com uma representação bem definida: a escola é um local onde receberá informações — saber historicamente construído — transmitidas pelos professores, que senhores deste saber, normalmente rejeitam práticas pedagógicas diferentes das tradicionais. Buscam neste retorno a escola na qual fracassaram e que os excluiu no passado (MOLL, 2004).

É preciso considerar que para grande parte dos alunos jovens e adultos, buscar a escola não é tarefa simples. Muito pelo contrário, é um desafio. É preciso livrar-se do preconceito, da família, dos problemas financeiros e ajustar os horários de trabalho para que a aprendizagem se torne efetiva. Por tudo isso, é muito comum na EJA que esse processo seja marcado por “idas e vindas”. Os alunos esperam que a escola vá além do processo de aprendizagem, que seja um espaço capaz de atender às suas necessidades não apenas como alunos, mas também como pessoas, que seja um processo marcante em suas vidas.

“Eu voltei por opção, para aprender mais. É porque o futuro da gente depende dos estudos, não é?! Você num tendo estudo, você num é nada na vida. Até pra pegar transporte é ruim, se você num souber ler tem que ficar perguntando.” O relato da aluna Amália, 36 anos, é um exemplo que nos leva a perceber que muitos dos jovens e adultos veem na EJA a oportunidade de se integrar à sociedade letrada, pois apesar de nela encontrarem-se inseridos por direito, não podem participar de maneira efetiva, por não dominarem a leitura e a escrita.

Dessa maneira, para que possamos efetivamente trabalhar com esse público acreditamos ser necessário internalizarmos três condições básicas apontadas por Oliveira, M. (1999):

1. A condição de não criança: o fato de o adulto ser analfabeto ou pouco escolarizado não o torna uma criança que cresceu demais. Dessa forma não devemos utilizar práticas pedagógicas próprias para crianças.
2. A condição de excluído da escola: boa parte dos alunos que compõem as turmas de EJA já passou pela escola regular e, através da reprovação e/ou das condições sociais, foi excluído dela.
3. A condição de membro de um determinado grupo cultural: todos esses alunos trazem consigo uma grande bagagem cultural.

Sobre a condição de excluídos do sistema escolar, Arroyo (2005, p.25) nos alerta que devemos ampliar nosso olhar acerca destes sujeitos, pois “[...] suas trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política. Quando voltam à escola carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagem”.

Vemos que, atualmente, a EJA não é composta apenas por sujeitos que não frequentaram a escola em idade regular. Temos uma parcela significativa de jovens, entre 15 e 20 anos, que abandonam as classes regulares e migram para essa modalidade de ensino. De acordo com Paiva (2009, p. 32, grifo no original) as “distorções idade-série e idade-conclusão também veem influenciando a composição de um contingente jovem na EJA. Na prática, a maioria dos alunos de EJA provém de situações típicas dessas chamadas distorções”.

Embora inserido no mesmo contexto escolar, o aluno jovem apresenta características marcantes, diferentes do aluno adulto. Oliveira, M. (1999) destaca que, assim como o adulto descrito anteriormente, o jovem também possui características próprias — além da idade cronológica e das mudanças biológicas pelas quais passam —, um tanto diferente dos jovens assistidos pelo ensino regular. Como destacado por Paiva, J. (2009), estes jovens também

foram excluídos da escola, porém com uma escolarização maior, são mais ligados ao mundo urbano, “envolvidos em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana” (OLIVEIRA, M., 1999).

Nesse aspecto, Ribeiro (1997, p.43) afirma que “[...] estão normalmente retornando depois de um período recente de sucessivos fracassos na escola regular. Têm, portanto, uma relação mais conflituosa com as rotinas escolares”. Estes jovens têm uma tendência a rejeitar os alunos mais velhos. Em nossa experiência enquanto coordenadora de salas de alfabetização de jovens e adultos e integrante de um grupo de pesquisa, tive a oportunidade de vivenciar momentos nos quais essas diferenças tornavam-se evidentes.

Durante nossa permanência no campo da pesquisa tivemos a oportunidade de perceber que o aluno da EJA, diferente do jovem e adulto em outras situações de aprendizagem — o aluno universitário, por exemplo — possui certa dificuldade em desenvolver sua autonomia enquanto aprendiz. Ribeiro (1997) nos aponta que, em virtude das experiências passadas de fracasso na escola, esse aluno desenvolve uma baixa autoestima e esta poderá ser demonstrada através da timidez, de bloqueios (“Minha cabeça é dura, não aprendo!”)<sup>6</sup> e insegurança. Sobre este aspecto corroboramos com Paiva, J. (2009, p.33) quando ele afirma que:

[...] A ausência de oportunidades concretas para vivenciar trajetórias de sucesso no sistema educacional acaba por culpabilizar a vítima, ou seja, cada sujeito, por mais uma história de fracasso. Frente aos descaminhos da EJA, torna-se imperativo assumir uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização.

Por fim, no tocante à Educação de Jovens e Adultos, faz-se essencial destacarmos que a escola para muitos alunos se constitui no único momento de lazer e de convívio social. De acordo com Gómez (2007), deve-se fazer uma análise sobre “a complexidade que o processo de socialização adquire em

---

<sup>6</sup> As entrevistas citadas estão gravadas em vídeo.

cada época, comunidade e grupo social”. A partir das nossas observações, conversas informais e entrevistas individuais, foi possível depreender que a função de interação social é mais forte nos alunos acima de 35 anos. Para estes alunos, estar na escola é não só a oportunidade de aprender, mas é, principalmente, a oportunidade de fazer amigos, conversar e esquecer os problemas deixados em casa.

Entretanto, em nossas conversas com os mais jovens, entre 25 e 30 anos, percebemos que este caráter de socialização tende a desaparecer. Estes buscam na escola a possibilidade de melhores empregos. Ainda, de acordo com Gómez (2007), todos os autores e correntes da sociologia da educação concordam que desde o surgimento das sociedades industriais que o objetivo precípua da socialização é preparar os indivíduos para o mundo do trabalho.

De um modo geral, podemos destacar que os sujeitos atendidos pela EJA são marcados pela baixa autoestima. As afirmações de que **papagaio velho não aprende a falar** ou que é **cabeça-dura e não aprende** podem ser bons exemplos de como a percepção de *déficit* intelectual do adulto pode interferir na sua capacidade cognitiva. Sobre este aspecto trataremos a seguir.

## 2.3. Aprendizagem na vida adulta

Iniciaremos esta temática retomando uma das situações descritas inicialmente, na qual Inês registrou em seu caderno a expressão “sábado-feira”:

“— Tem sim! Sábado tem feira lá no Alecrim!”. Dessa vez não teve jeito, explicamos que é apenas na palavra que não tinha feira, mas ela se recusou a apagar a palavra feira de seu caderno, ou seja, no caderno da aluna 2 está registrada a expressão “sábado-feira”! (SILVA, 2005, p. 129)

Qual o ponto de partida para analisarmos esta situação? Por ser adulta e pouco escolarizada esta aluna não seria considerada **cabeça-dura**, teimosa, sem condições de aprender? Percebemos que ela, assim como tantos outros alunos que frequentam as salas de aula da EJA, tem uma maneira própria de encarar o mundo e de interagir com as situações de aprendizagem em sala de aula.

Percebemos que, para estes adultos, deve haver uma relação direta entre os conteúdos e sua experiência de vida. Este fato não nos autoriza a afirmar que não aprendem ou pior, que não tem capacidade para aprender coisas novas. Neste aspecto, Emília Ferreiro (1983) nos alerta que é possível confundirmos um modo diferente de organização com a ausência desta.

Nossa inquietação inicial foi compreender o universo de possibilidades que cerca a capacidade de aprendizagem de pessoas jovens e adultas, mais especificamente aquelas que frequentam as salas de aula da EJA. Para tanto, adotaremos primeiramente como pressupostos teóricos os estudos realizados por Marchand (2005), Luria (1994), Tfouni (1988, 2006), Ferreiro (1983) e Lévy (2001). Estes estudos apontam para um olhar mais profundo no que se refere às especificidades do pensamento do adulto.

Dos autores citados, apenas Luria (1994) e Tfouni (1988, 2006) realizaram pesquisas específicas em busca da compreensão de como se processa o pensamento lógico do adulto não escolarizado, em situações onde

se faz necessária a dedução de fatos e/ou resolução de situações. Ressaltamos que, para os autores, não existe relação apenas da escolarização com o desenvolvimento do raciocínio lógico, mas este emerge também do convívio social. Neste sentido, Tfouni (2006), à luz de Dasen (1977), aponta que “[...] as diferenças que se têm observado entre “primitivos” e “civilizados” são antes de desempenho que de competência, e desempenhos diferentes devem ser creditados a diferenças culturais e não cognitivas”. (DASEN, 1977, *apud* TFOUNI, 2006, p.41. grifo no original)

Luria (1994), em seus estudos na década de 30 com camponeses da União Soviética, confirma sua hipótese de que o convívio social, aliado à escolarização, influencia sistematicamente na maneira como os sujeitos irão agir no momento de resolução de problemas e de classificação de objetos.

Os sujeitos de vilarejos isolados que vivem quase que exclusivamente da terra, com grande experiência nesse trabalho, mas sem instrução e analfabetos, usam um método de classificação que difere radicalmente dos que utilizamos normalmente. (LURIA, 1994, p. 104, grifo nosso)

Destacamos que, para o referido autor, quando se fala nestas diferenças não se está ressaltando uma suposta inferioridade dos sujeitos, mas apenas diferenças que devem ser consideradas. Ao final de seu estudo, ele pôde concluir que com a socialização, os sujeitos estudados demonstraram não só uma mudança na forma de pensar, como também evidenciaram estas mudanças.

Ainda na questão das diferenças, Lévy (2001) estabelece relações entre a ordem social e a forma de pensamento em geral. Neste caso, entrelaçam-se suas conclusões com as situações observadas por nós no campo de pesquisa. Para o autor, em relação às tecnologias da inteligência<sup>7</sup>, podemos destacar “três tempos do espírito: a oralidade primária, a escrita e a informática” (p. 75). Neste sentido, ele aponta que a capacidade dos sujeitos em perceberem

---

<sup>7</sup> À luz de Lévy (2001), compreendemos como tecnologias da inteligência as atividades mentais desenvolvidas para resolução de problemas, que interferem diretamente como os sujeitos percebem situações de aprendizagem.



situações cotidianas irá variar de acordo com o seu “tempo de espírito”. Em nossas investigações percebemos que os pressupostos de Lévy (2001) podem ser entrelaçados aos pressupostos de outros estudiosos, como veremos mais adiante.

Ferreiro (1983) destaca que quando nos propomos a trabalhar com ações alfabetizadoras voltadas aos adultos é necessário: renunciar a visão simplista, que consiste em supor que os adultos não alfabetizados são ignorantes nesse domínio específico e aceitá-los como sujeitos cognoscentes e como portadores de conhecimentos sobre a língua escrita; admitir que os adultos não alfabetizados necessitam de conhecimentos acerca do sistema de escrita e sua função; procurar conhecê-los do ponto de vista existencial e social; mostrar a necessidade de conhecê-los em relação às condições existenciais, às formas de vida e de trabalho, às representações que constroem sobre a sociedade e à escola; e as suas expectativas em relação ao processo de escolarização e às consequências dos resultados da aprendizagem para suas vidas.

Nossa experiência na pesquisa em Educação de Jovens e Adultos nos mostra que a disposição e a capacidade de aprender dos sujeitos em questão estão fortemente ligadas ao interesse deste adulto e, principalmente, como ele se vê diante do mundo e diante de si mesmo. Expressões como **cabeça-dura, papagaio velho não aprende, meu tempo já passou**, dentre outras, são comuns nas salas de aula da EJA e, afirmamos, dificultam muito os resultados do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores. Acreditamos que os estereótipos sobre redução das habilidades cognitivas na fase adulta são um dos fatores que contribuem para as dificuldades de aprendizagens dos alunos atendidos pela EJA, já que interferem diretamente na construção da identidade do eu para estes sujeitos.

Para um bom planejamento das atividades pedagógicas nas salas de aula torna-se fundamental considerar que a fase da vida dos alunos desta modalidade de ensino confere à EJA uma identidade que a diferencia da

escolarização **regular**<sup>8</sup>, quando se refere ao público excluído ou fora da idade apropriada à educação escolar. Ao mesmo tempo, a fase de vida dos alunos exige da EJA demandas educativas específicas, características diferenciadas de aprendizado, práticas adequadas de trabalho, representações distintas acerca da idade cronológica, como tempo de formação. Para que essas demandas ocorram, necessário se faz um conhecimento mais aprofundado acerca das especificidades desta clientela, bem como das possibilidades de aprendizagem de pessoas adultas.

Vale ressaltar que os jovens e adultos de que nos ocupamos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem, operam de uma forma que é universal ou que é marcada por uma pertinência cultural específica. Autores como Ribeiro (1997), Oliveira, M. (1999) e Moll (2004), dentre outros, apontam que ao nos referirmos ao aluno atendido pela EJA estaremos sempre falando de uma pluralidade de sujeitos, jovens e adultos não escolarizados, não alfabetizados, trabalhadores e não trabalhadores; das diversas juventudes; idosos; das populações das regiões metropolitanas e rurais; afrodescendentes; pessoas que vivem e sobrevivem numa sociedade letrada, portanto “sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento, que, via de regra, não possuem escolaridade, mas que estão iniciados em processos de alfabetização”. (MOLL, 2004, p.11).

Em sua maioria são membros de grupos sociais/culturais que não são urbanos, escolarizados, burocratizados e marcados pelo desenvolvimento científico e tecnológico por excelência. Muitas vezes, seus conhecimentos e sua capacidade de aprender são compreendidos como menos desenvolvidos que os escolarizados, e classificados como primitivos ou pré-lógicos (Piconez, 2000), sem capacidade para o pensamento abstrato, mais baseado na imaginação e na intuição do que na racionalidade.

Estas pessoas, em seu cotidiano, desenvolvem inúmeras estratégias mentais para que possam conviver na sociedade letrada: tomar um ônibus, fazer compras, descobrir um endereço, etc. Desta forma, desenvolvem uma

---

<sup>8</sup> Não entendemos que a EJA seja escolarização irregular, o termo escolarização regular será utilizado para referendar o Ensino Fundamental, na faixa etária dos 6 aos 14 anos, e Ensino Médio dos 15 aos 17 anos.

lógica de pensamento diferente dos sujeitos escolarizados. O que não nos permite afirmar que sejam menos capazes que estes. Com isso, queremos reforçar a condição das estratégias de pensamento, instrumentos mentais mediadores, utilizadas por estas pessoas. Estratégias estas que diferem em inúmeros aspectos das utilizadas por sujeitos letrados e escolarizados. Sobre este aspecto, Lévy (2001) nos alerta para as distintas tecnologias da inteligência, ligadas, sobretudo, ao nível de desenvolvimento da sociedade onde vivemos.

Diante disso, Salvador (1999, p.191) alerta que devemos considerar que “as peculiaridades do seu pensamento, de sua forma de enfrentar os problemas não devem levar a pensar necessariamente em desvantagens intelectuais”; o mais adequado seria reinterpretar essas peculiaridades, avaliando-as no contexto nas quais se realizam, num processo de desenvolvimento que difere dos adultos escolarizados com ritmos próprios.

Outra característica comum aos jovens e adultos não escolarizados é o fato de a oralidade ser o principal canal de informação. Tendo em vista essa perspectiva, Lévy (2001) considera que a organização do pensamento deste grupo está profundamente ligada à memória, tal como ocorre com as sociedades sem escrita.

Desta forma, podemos considerar que os adultos não alfabetizados estão mais ligados às características da oralidade primária (LÉVY, 2001), sem que este seja um fator de “déficit intelectual” (FERREIRO, 1983, p. 230), mas apenas uma condição relacionada com o fato de não haverem passado por um período de escolarização.

Em relação à capacidade de aprendizagem, os estudos realizados apontam que, contrariando crenças arraigadas na sabedoria popular, o sujeito adulto tem a capacidade de aprender durante toda sua vida. Estudos apresentados por Marchand (2005) apontam caminhos para a compreensão da fase adulta que, nos afirma a autora, é a mais longa no que se refere ao desenvolvimento de aptidões e atividades. Esta percepção leva ao entendimento de que a etapa de vida do jovem e do adulto é um tempo rico de formação e, como tal, deve ser sabiamente explorado.

Com esta perspectiva, nossos estudos atuais objetivam compreender melhor quem são estes jovens e adultos, o que pensam, como pensam, como interagem na sociedade letrada, e como ocorre a interação entre sua forma de agir e pensar e o cotidiano da escola. Para tanto, é de suma importância compreender como se dá o desenvolvimento na fase adulta e como ocorre a cognição neste período, que é “de todas as fases do ciclo da vida a mais longa” (MARCHAND, 2008, p.11). Em relação a esta temática, a leitura dos textos de Marchand (2005) nos elucida conceitos e nos abre um novo horizonte para a compreensão desta fase da existência humana.

Com base nos estudos realizados até agora, acrescentamos às nossas reflexões a necessidade de se reconhecer aspectos mais distintos da fase adulta. A identidade do adulto pode ser avaliada a partir de vários aspectos, dentre os quais destacamos:

[...] (1) a dimensão cronológica, definida pelo tempo que decorre desde o nascimento até a morte (2) a dimensão biológica, que se refere aos diversos níveis de maturidade física; (3) a dimensão psicológica, associada à evolução dos processos cognitivos, emotivos, etc.; (4) a dimensão funcional, referente à capacidade de adaptação às exigências sociais, e (5) a dimensão social, relacionada com os papéis, hábitos e expectativas quanto à participação social. (Huyck & Hoyer 1982, apud Abarca, 1985 apud Marchand, p.19)

Apoiados nestas dimensões, podemos concluir que não somente o aspecto idade deve ser considerado quando tratamos dos sujeitos da EJA. A dimensão psicológica e a social devem ser levadas em consideração quando pensamos numa proposta educativa que promova a autoconfiança e, conseqüentemente, a aprendizagem destes sujeitos.

Esta afirmação vem do cruzamento dos conhecimentos adquiridos com a experiência vivida em campo de trabalho e pesquisa. Em relação à dimensão cronológica, Lenvinson (1978, 1979, 1990 apud Marchand, 2005, p.19) aponta que “a vida adulta é geralmente definida enquanto período de vida do sujeito que vai dos 18/20 anos até aos 70 anos”. Porém, atualmente, vemos em nossa

sociedade um número crescente de jovens que, apesar de ainda estarem na fase da adolescência – 15/18 anos –, assumem atitudes mais adultas no que se refere à dimensão social deste ser adulto. Desta forma, não somente o fator cronológico deve ser relevante.

No caso específico da EJA, é possível afirmar que existe uma tendência em aproximar os diversos indivíduos a partir do conceito de dimensão social, já que a maioria dos jovens inseridos nesta modalidade de educação, precocemente assumem responsabilidades da etapa de vida adulta, como a entrada no mundo do trabalho e a constituição de uma família. Estes fatores devem ser considerados para além da dimensão cronológica, pois interferem diretamente nas expectativas e no modo de interação entre estes sujeitos e a escola na qual estão inseridos.

Acreditando que existem dimensões formadoras específicas na vida do jovem e do adulto que os diferenciam das crianças e adolescentes em processo de escolarização nos cursos diurnos, que a escola tal qual se configura não é a instância formadora da vida adulta por excelência, e que o tempo e os espaços de formação do jovem e do adulto têm suas particularidades, o aprofundamento na questão da cognição do adulto torna-se de suma importância. Sobre este aspecto Marchand (2005, p. 51, grifo nosso) nos alerta que:

[...] existem barreiras disposicionais, associadas a atitudes e autopercepções das pessoas enquanto educandos, que têm fortes implicações nos seus desempenhos. Uma dessas barreiras é a interiorização do estereótipo que associa a idade adulta e, sobretudo, a velhice com declínio nas capacidades cognitivas, a qual conduz a profecias de baixas realizações que, em certos casos, se concretizam.

A guisa de conclusão, podemos afirmar que existe **sim** um espaço e um tempo apropriado para a aprendizagem de jovens e adultos ao longo da vida e que, no caso específico da EJA, o processo de escolarização tardia destes indivíduos deve levar em conta suas particularidades, capacidades e anseios. Neste sentido, o conhecimento sobre a psicologia do adulto e do idoso torna-se imprescindível quando desejamos que este processo seja bem sucedido e que

estes indivíduos sejam vistos como sujeitos de conhecimentos e aprendizagens.

Esta é a proposta desta pesquisa, pois acreditamos que, ao ouvir os sujeitos e compreendê-los nas suas especificidades, ampliaremos nossos saberes e poderemos somar ao conhecimento já existente acerca do aluno jovem e adulto e sua relação com a escola, o que vai poder ser aplicado num melhor e mais efetivo planejamento pedagógico.

### CAPÍTULO 3

## O PERCURSO METODOLÓGICO: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTOS



Foto 3: Aluna realizando atividades no quadro de giz, 2009

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. Paulo Freire

Conhecer a realidade e o desdobramento das questões desta pesquisa requer um olhar apurado a partir de um espectro que mostra uma visão multifacetada do objeto de estudo. Nesse sentido, nos indagamos: Quais caminhos seguir na busca de respostas? Como devemos proceder para que possamos confirmar nossas hipóteses? Na busca destas respostas procuramos um aprofundamento nas questões de ordem metodológica. Conceitos e procedimentos povoaram nossa mente até chegarmos a uma linha de pensamento que nos dessem condições de construção e, posterior análise de dados, que possam efetivamente comprovar nossas questões preliminares.

Faz-se necessário o detalhamento dos procedimentos metodológicos, que inclui a indicação e justificação do paradigma que orienta o estudo, as etapas de desenvolvimento da pesquisa, a descrição do contexto, o processo de seleção dos participantes e o referencial teórico que norteou a construção e análise dos dados. (ALVES-MAZOTTI, 2001b)

Conforme explicitaremos mais detalhadamente na parte subsequente deste texto, o referencial metodológico que nós utilizaremos é a abordagem qualitativa em educação, em especial alguns subsídios da etnografia escolar e a etnometodologia, como a observação participante, entrevista coletiva e a entrevista semiestruturada.

### *Sobre a Observação Participante e as Entrevistas*

Observar é aplicar atentamente os sentidos a um objeto a fim de adquirir conhecimento claro e preciso, um procedimento investigativo de suma importância na pesquisa qualitativa. O trabalho de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno do estudo o que favorece o acúmulo de informações sobre fenômenos que requerem procedimentos metodológicos elaborados. (BARROS e LEHFELD, 2000).

Nesse horizonte, Gil (2002) nos elucida que a observação participante é caracterizada pela interação entre pesquisadores e membros das situações



investigadas, o que geralmente supõe uma forma de ação planejada de caráter social. Todavia, deve-se realizar a distinção entre ciência popular e ciência dominante. Envolve posições valorativas, suscita muita simpatia entre grupos e mostra-se bastante comprometida com a minimização da relação entre dirigentes e dirigidos.

Os estudos de Bressan (2005), nos mostram que este é um tipo especial de observação, na qual o pesquisador deixa de ser um membro passivo e pode assumir vários papéis na situação em estudo, podendo, desta forma, participar e influenciar os eventos nos quais está presente; “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1995, p.28).

Dessa forma, compreendemos por observação participante:

O processo no qual um investigador estabelece uma multifacetada e relativizada relação de longo prazo com uma associação humana em seu cenário natural, tendo o propósito de desenvolver uma compreensão científica dessa associação. (LOFLAND, J. e LOFLAND, L., 1984, p.12 apud MAY, 1993)

Para cumprirmos os objetivos desta pesquisa, os momentos de observação foram fundamentais em nosso trabalho de campo, pois acreditamos que “[...] o pesquisador deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.15). Assim sendo, durante os momentos de observação nos foi possível adentrar no universo pesquisado e melhor compreender a atuação dos atores sociais envolvidos.

[...] a observação participante não se concretiza apenas através da participação do pesquisador, mas que essa participação deve significar um envolvimento maior do pesquisador, um compartilhar, não somente com as atividades externas do grupo, mas com os processos subjetivos – interesses e afetos – que se desenrolam na vida diária dos indivíduos e grupos.[...] o compartilhar os aspectos subjetivos

das ações das pessoas pesquisadas parece-nos um requisito fundamental na compreensão da ação humana.” (HAGUETTE, 2000, p.72)

Este é o aspecto que nos leva à necessidade de um maior contato com os sujeitos. Compreendemos que a observação, por mais sensível que seja este observador, não possibilita o conhecimento do que se passa psicologicamente com o sujeito. Podendo, então, fazer-se uma análise superficial, baseada em fatos e nas crenças observadas.

Como nos indica Haguette (2000, p.86), a entrevista é “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”. Nessa perspectiva, sentimos a necessidade da realização de entrevistas semiestruturadas, já que esta é caracterizada pela participação ativa do entrevistador que, apesar de observar um roteiro, pode fazer perguntas adicionais para esclarecer questões para melhor compreender o contexto.

A entrevista é uma técnica que permite o relacionamento entre o entrevistador e os entrevistados. Na entrevista de grupo os entrevistados se compõem em grupos, respondem e narram sobre o assunto colocado pelo entrevistador de forma direta ou indiretamente. Neste momento o entrevistador analisa e interpreta os depoimentos exigindo uma posterior argumentação de conteúdo e uma análise detalhada de tudo o que foi dito (BARROS e LEHFELD, 2000).

Durante nossa permanência no campo de pesquisa sentimos a necessidade da realização de entrevistas coletivas. Compreendemos que a entrevista com grupos focais é uma técnica de coleta de dados cujo objetivo principalmente é estimular os participantes a discutir sobre um assunto de interesse comum, apresentando um debate sobre o tema. O grupo é escolhido a partir de um determinado grupo cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa. Conta com a presença de um moderador que intervém sempre que achar necessário, tentando focalizar e aprofundar a discussão (BONI e QUARESMA, 2005).

As complexidades da vida em sociedade e dos fenômenos educacionais nos sugerem um olhar que não permite que façamos hipóteses fixas de cunho comprobatório no cotidiano escolar. Visto que nosso objetivo principal situa-se no estudo das relações sociais dos atores envolvidos, tentando compreender o fenômeno pesquisado, a partir de seus discursos e atitudes, encontramos na pesquisa etnográfica um princípio que sustentará nossas análises.

### 3.1. A pesquisa Etnográfica em Educação

A pesquisa etnográfica visa compreender, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades. Trata-se de um mergulho no microsocial, olhado com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa (SEVERINO, 2007).

Optamos pela pesquisa do tipo etnográfica, pois desta forma pudemos abordar a vida escolar cotidiana (ANDRÉ, 1995, 1997a, 1997b), onde as interações ocorridas na escola fazem parte de um contexto repleto de significados, que, por sua vez, estão inseridos no universo cultural que deve ser considerado. Entendemos cultura como processo de construção onde estão inseridas as visões de mundo, os estilos, as histórias, as expressões e os símbolos usados por um grupo, ou seja, seus conceitos e conhecimentos que são transmitidos de geração em geração.

Em nosso texto, o estudo sobre o cotidiano dá-se à luz de Heller (1972, 1977, 1989), pois, assim como a autora, compreendemos que o ser humano já nasce no cotidiano e aprende, no grupo, a viver no cotidiano. A vida cotidiana é caracterizada pela sua espontaneidade. Seguindo sua proposta, os conceitos e a elaboração sobre a vida cotidiana se encontram na esfera da vida na qual reside o objeto de estudo da nossa pesquisa, ou seja, estudamos a vida cotidiana na escola. Consideramos o cotidiano como o conjunto de reflexões, de atividades realizadas, sendo o indivíduo visto como sujeito concreto, social e histórico (HELLER, 1989, p. 17), enfocando as relações e os confrontos estabelecidos com o mundo, organizando sua concepção de mundo, pois “a vida cotidiana é a vida de todo homem”.

Complementamos nossa concepção de cotidiano, recorremos a Ferreira, M. (2000) que nos apresenta o cotidiano lembrando-nos que este também é uma composição de lugares onde se desenrolam ações e práticas comuns a estes locais. No nosso caso a escola por inteiro e as salas de aula em seu sentido mais específico.

De acordo com André (1995, p. 28), na educação, a etnografia está preocupada com o processo educativo. Contudo, um aspecto característico desta abordagem é que toda pesquisa etnográfica exige do pesquisador um prolongado tempo de permanência no campo de pesquisa. Porém, verifica-se que o que tem sido realizado na atualidade é uma “adaptação da etnografia à educação”, que visa a efetivação de um estudo desse tipo e que admite ao pesquisador a “observação participante, a entrevista intensiva e a análise de documentos” com um tempo reduzido em campo.

Para que este processo ocorra efetivamente, faz-se necessária a presença constante do observador no campo, e ele passa a fazer parte do grupo, tornando-se parte da situação observada, interagindo por longos períodos com os sujeitos e compartilhando do seu cotidiano. Assim, percebemos que, para a realização desse tipo de pesquisa, há a necessidade de algumas habilidades por parte do pesquisador, que se resumem em estabelecer relação de parceria entre os sujeitos envolvidos; estar sempre aberto a ouvir, a formular novas indagações; se familiarizar com o contexto; ser flexível para as devidas adaptações quando se fazem necessárias; trabalhar sob sua própria responsabilidade; inspirar confiança; ter autodisciplina; ser sensível aos outros e a si mesmo; guardar confidencialmente algumas informações; e realizar ações de aceitação do grupo (ALVES-MAZZOTTI, 2001b; LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, na pesquisa do tipo etnográfica, as entrevistas são semiestruturadas, assemelhando-se a uma conversa, sendo atribuições dos sujeitos dar significados a situações que fazem parte da sua vida cotidiana.

As pesquisas do tipo etnográficas geram enorme volume de dados que necessitam ser cuidadosamente organizados para poder serem compreendidos. Isso deve pode ser feito através de um processo continuado, onde se identificam as dimensões, categorias, tendências, amostras, relações e significados. Nesta perspectiva, os dados construídos devem ser analisados com base nas hipóteses formuladas, relacionando o fenômeno com a realidade

cotidiana observada, e a identificação dos participantes caracterizando-os dentro do contexto estudado (ALVES-MAZZOTTI, 2001a).

Concluímos, reafirmando que a observação e a imersão no campo de pesquisa proporcionam ao pesquisador a possibilidade de obter uma visão geral do fenômeno estudado, onde as descrições da cultura e da realidade ajudam a delinear o panorama do problema a ser investigado, proporcionando assim uma melhor construção sistemática dos dados, e as informações levantadas podem gerar novas perspectivas para a pesquisa.

### 3.2 Sobre as análises dos dados

Como anteriormente visto, na fase da pesquisa de campo, na construção dos dados, o pesquisador registra os dados obtidos para depois passar ao processo de classificação e categorização.

É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações, o que envolve desde a análise do conteúdo das mensagens dos enunciados dos discursos à busca do significado das mensagens (BARROS e LEHFELD, 2000).

A categorização dos dados possibilita sua descrição, porém é necessário que o pesquisador ultrapasse a mera descrição, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto. O que exige constantes retomadas às anotações e à literatura, e até mesmo a coleta de dados adicionais (GIL, 2002).

Em nossa pesquisa, o dia a dia da sala de aula, as relações, as tensões e o cotidiano da escola devem ser analisados para que se possa compreender a interação entre os sujeitos e a escola na EJA. Nesse sentido, a etnografia busca ir muito além da simples descrição, busca a compreensão dos significados culturais através das falas e comportamentos dos atores envolvidos, pois, de nada adianta apenas a reprodução do real. Na verdade pretendemos buscar a sua compreensão.

Para que haja esta compreensão, Barbier (1998) nos sugere que para qualquer situação educativa, haja três tipos de escuta: a científico-clínica, com a metodologia da pesquisa-ação; a poético-existencial, que conta com o imprevisível, concernente com as ações das minorias e das especificidades individuais; e a espiritual-filosófica, que considera os valores últimos, isto é, aquilo que dá sentido à vida, no qual mais se investe, aquilo que é íntimo, de cada um.

Um grupo, assim como um indivíduo, para se conhecer precisa da interpretação do outro, não do grande e inexorável decifrador que trabalha com as aparências, mas do espelho-ativo, que não tem medo do conflito para juntos se desvendarem. O outro é o pesquisador, hermeneuta da existência cujo projeto é fazer com que o grupo atinja a autonomia elucidada, aceitando correr o risco de atribuir sentido (ARDOINO, 1998).

A partir dos estudos de Barbier (1998, 2000, 2002), vemos que a escuta sensível, além das três escutas, realiza-se também através de um eixo de vigilância sustentado nos três tipos de imaginário da abordagem transversal, que sempre ocorrem na situação educativa: o pessoal-pulsional, que remete às questões das pulsões; o social-institucional, que trata das significações imaginárias sociais, advindas de importantes transformações que se impõem pelas instituições e organizações; e o sacral, que chega por forças incontroláveis: telúricas, ecológicas, cósmicas, pandemias e com a morte e o não ser. A dimensão religiosa é considerada pelo autor como característica determinante da identidade do ser humano. O homem desenvolve o imaginário sacral ao se sentir impotente para controlar as forças imprevisíveis da natureza.

Cada um dos três imaginários cria a sua transversalidade, ou seja, sua rede simbólica dotada de um componente estrutural-funcional, ao lado do seu imaginário: transversalidade fantasmática (imaginário pulsional) - conjunto de fantasmas do indivíduo ou grupo; transversalidade institucional (imaginário social) -rede simbólica na qual interferem dialeticamente o instituinte, o instituído e a institucionalização; transversalidade noética (imaginário sacral) - caminho para autodefesa contra o mistério do ser-no-mundo. (BARBIER, 1998, p. 172).

A abordagem transversal, utilizando a pesquisa-ação existencial (BARBIER, 2002), busca esclarecer essas transversalidades considerando, de forma global, imaginário e concretude do sujeito (indivíduo, grupo, organização). O pesquisador pode assumir essa abordagem transversal através da escuta sensível.



Segundo Barbier (1998, 2002), a escuta sensível tem a ver com a escutar/ver da abordagem rogeriana, também tem a ver com a atitude meditativa, no sentido oriental do termo. Apoiar-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro, para compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos.

A escuta sensível começa por não interpretar, por suspender qualquer juízo. Ela procura compreender por "empatia", no sentido rogeriano, o "excedente" de sentido que existe na prática ou na situação educativa. Ela aceita deixar-se surpreender pelo desconhecido que sem cessar anima a vida. Por isso, questiona as ciências humanas e permanece lúcida quanto às suas fronteiras e suas áreas de incerteza. Nesse plano, trata-se mais de uma arte do que de uma ciência, pois toda ciência procura circunscrever seu território e impor seus modelos de referência, até prova em contrário. E como a arte de quem esculpe na pedra que, para fazer surgir a forma, deve primeiro passar pelo trabalho no vazio, desbastando o que há a mais. (BARBIER, 1998, p.188)

Ressaltamos que, para o autor, a escuta sensível significa compreender a existencialidade interna. Esta noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara. O pesquisador compreende o outro, contudo, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Esforça-se em não rotular o indivíduo segundo seus papéis e posições sociais, mas identificando-o em seu ser, obrigatoriamente, complexo, livre e criativo.

Corroboramos com Cancherini (2010), quando afirma que o pesquisador deve ter sensibilidade para sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do sujeito e, dessa maneira, compreender as atitudes, os comportamentos, os sistemas de ideias, de valores, de símbolos, de mitos. A autora ressalta que, para Barbier (2002), significa compreender a existencialidade interna.

Essa noção reconhece a aceitação incondicional do outro, não julga, não mede, não compara. O pesquisador compreende o outro, todavia, sem aderir ou se identificar com suas opiniões e atitudes. Ao ouvir, o pesquisador

suspende, momentaneamente, suas posições filosóficas e seus valores morais, porém, durante o procedimento de pesquisa, haverá momentos para seguir afirmando sua coerência, podendo até mesmo recusar-se a trabalhar com um grupo com o qual suas opiniões conflitem (BARBIER, 2002).

Munidos deste **ouvir para além das palavras** dos sujeitos, ganha centralidade uma teoria de análise que nos permita apresentar os resultados de nossa investigação.

Nos estudos de Lüdke e André (1986), é destacado que, durante as análises, o pesquisador deverá mergulhar em todo material construído durante a pesquisa de campo: diário de campo, entrevistas, análise documental e as demais informações disponíveis.

A partir desta perspectiva, acreditamos ser necessária uma fundamentação para que pudéssemos escolher qual o melhor caminho a seguir. Considerando as características de nossa pesquisa e a construção de nossos dados através de registros verbais, audiovisuais e registros oriundos de observações, encontramos na teoria da Análise de Conteúdo, a fundamentação necessária para realizarmos nossas análises.

### 3.2.1 Análise de conteúdo

Freitas (2000) aponta que uma parte importante do comportamento, da opinião ou das ideias das pessoas é expressa sob a forma verbal ou escrita. Desta forma, a análise de conteúdo tem sido muito utilizada no estudo dessas comunicações nas ciências humanas e sociais. Para Bardin (1988), a análise de conteúdo abrange as iniciativas de explicação, sistematização e expressão do conteúdo de mensagens, com o objetivo de efetuarem-se deduções lógicas e justificadas a respeito da origem dessas mensagens — quem as emitiu, em que contexto e/ou quais efeitos se pretende causar por meio delas. Segundo a autora, citada, a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens. (BARDIN, 1998, p.42)

A finalidade da análise de conteúdo é produzir inferência, trabalhando com sinais e índices postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. No nosso caso, em particular, através da escuta-sensível das falas dos sujeitos.

Bardin (1988) caracteriza a análise de conteúdo como sendo empírica e, por esse motivo, não pode ser desenvolvida com base num modelo exato. Porém, para sua operacionalização — processo de explicitação, sistematização e expressão do conteúdo das mensagens promovido pela análise —, devemos seguir três etapas. De acordo com Bardin (1988) e Minayo (2000), essas etapas correspondem:

1. A pré-análise: fase de organização e sistematização das ideias, em que ocorre a escolha dos documentos a serem analisados, a retomada das hipóteses e dos objetivos iniciais da pesquisa em relação ao material construído; e a elaboração de indicadores que orientarão a interpretação final;
2. A exploração do material: trata-se da fase na qual os dados brutos constituídos ao longo da pesquisa são codificados para alcançar o núcleo de compreensão do texto;
3. O tratamento e interpretação dos resultados obtidos: os dados brutos são submetidos a uma análise mais detalhada com a finalidade de tornarem-se significativos e válidos, e de evidenciarem as informações obtidas: confirmação das hipóteses.

Dentro das diversas técnicas que podem ser desenvolvidas na análise de conteúdo, elencamos a análise temática ou categorização, que consiste em

“operações de desmembramento do texto em unidades – categorias – segundo reagrupamentos analógicos” (MINAYO, 2000).

### *Categorização*

Para o desenvolvimento da análise de conteúdo, utilizamos a técnica descrita por Bardin (1988), sob a designação de análise temática ou categórica, que consiste na decomposição de textos em unidades e depois classificação por reagrupamento. Segundo Bardin (1988, p.119), “a categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental), fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”.

Prevê duas etapas de execução:

1. Inventário: que consiste na organização do material, operacionalização e sistematização, escolha dos documentos e isolamento dos elementos;
2. Classificação: que consiste em reorganizar os elementos, impondo uma determinada organização às mensagens.

À luz de Bardin (1988), compreendemos que a categorização é o ato concreto de imersão do pesquisador nos dados construídos ao longo de suas observações e/ou entrevistas, agrupando-os de acordo com a sua compreensão do fenômeno. Como estamos tratando de pesquisa qualitativa, onde o olhar do pesquisador está mais no processo do que no resultado final, podemos afirmar que a definição das categorias poderá variar de um pesquisador para outro (SZYMANSKI, ALMEIDA e PRANDINI, 2002), a depender de seu olhar sobre o objeto.

Com esse olhar definimos nossas categorias de análise, procurando seguir os passos descritos por Bardin (1988):

- Exclusão mútua: estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma categoria;
- Homogeneidade: um único princípio de classificação deve nortear a definição das categorias.

- Pertinência: cada categoria deve estar adequada ao material de análise e ao aporte teórico definido pelo pesquisador.

Com este olhar, definimos nossas categorias de análise que serão discutidas no capítulo quatro desta tese.

### 3.3 O Campo de Pesquisa

Neste estudo, nosso objetivo é aprofundar os conhecimentos iniciados na pesquisa já citada. Para tanto, voltar ao mesmo campo e buscar os mesmos sujeitos tornava-se fundamental.

A Escola Municipal Irmã Arcângela pertence à rede municipal de ensino e está situada no bairro de Igapó, zona norte da capital potiguar. É a maior escola da rede, contando, em 2009, com 43 (quarenta e três) funcionários, 80 (oitenta) professores, 2 (duas) coordenadoras pedagógicas e 1700 (um mil e setecentos) alunos matriculados nos três turnos. À noite, quando funcionam as turmas de EJA, temos os alunos assim distribuídos:

- Nível 1 - 2 turmas
- Nível 2 - 1 turma
- Nível 3 - 4 turmas
- Nível 4 - 4 turmas

Neste universo de 11 turmas, elencamos as duas turmas do Nível 1 para realizarmos nossas observações. A escolha deu-se pelo fato de seus alunos estarem em processo de alfabetização. Nestas turmas reencontramos quatro dos sujeitos com os quais convivemos em 2004. Logo após nossa chegada uma das alunas se afastou da escola por problemas de saúde. Dessa forma não foi possível contar com sua participação.

Para as entrevistas, selecionamos oito alunos, sendo quatro alunos do nível 1, três alunos do nível 2 e um aluno do nível 3. A escolha do aluno do Nível 3 deu-se pelo fato deste ter participado da pesquisa anteriormente mencionada.

### 3.4 Os sujeitos

Nesta terceira ida a campo já não encontramos todos os sujeitos envolvidos anteriormente. Porém, as alunas Inês e Joana, já descritas, continuam por lá. Além delas, mais dois partícipes da pesquisa anterior, a aluna Beatriz, ainda no Nível 1, e Jorge, este no nível 3.

Os demais sujeitos foram escolhidos com base nos seguintes critérios: idade, heterogeneidade de gênero e disponibilidade para os encontros individuais.

Em nosso estudo optamos por investigar as características de aprendizagem e representações dos alunos adultos, para tanto tomamos como base sujeitos acima dos vinte e cinco anos. Esta escolha justifica-se no fato de que em estudos anteriores vimos que os mais jovens atendidos pela EJA tem características e expectativas diferentes dos adultos.

Como anteriormente dito, em sua maioria, os jovens atendidos pela EJA na atualidade, não ficaram fora da escola, mas passaram por inúmeras reprovações. Com isso, quando atingem a idade de 15 anos são **encaminhados** para a EJA por ainda estarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, são considerados **fora de faixa**.

Para estes jovens não há um estranhamento nas práticas pedagógicas e muito menos do cotidiano escolar. Seus anseios em relação à escolaridade estão voltados à inserção no mercado de trabalho. Em nossas conversas informais vimos que não demonstram tanta atração pelo espaço de interação social que a escola representa para alunos adultos.

No tocante à heterogeneidade no gênero, acreditamos que nos aspetos a serem pesquisados e avaliados não existem diferenças entre homens e mulheres. Em nosso estudo, as mulheres são maioria por termos encontramos um menor número de homens matriculados nas salas de aula da escola na qual realizamos a pesquisa.

Para apresentarmos inicialmente nossos sujeitos traçamos um perfil social, a partir de informações obtidas nas entrevistas (ANEXO B), que resultou nos quadros a seguir:

IDENTIFICAÇÃO	NATURALIDADE	IDADE	SEXO		ESTADO CÍVIL				PROFISSÃO/ OCUPAÇÃO
			M	F	S	C	V	O	
Afonso	Natal – RN	26	X		X				Desempregado
Alberto	Bragança – PA	25	X		X				Desempregado
Amália	Natal - RN	36		X	X				Empregada Doméstica
Beatriz	Natal – RN	27		X	X				Do lar
Débora	Ielmo Marinho – RN	25		X	X				Desempregada
Inês	Lajes – RN	60		X		X			Do lar
Joana	Natal – RN	50		X		X			Do lar
Jorge	Natal – RN	31	X			X			Auxiliar de Serviços Gerais

Quadro1: Informações gerais dos sujeitos entrevistados.

IDENTIFICAÇÃO	ESCOLARIDADE NA INFÂNCIA/TEMPO		ESCOLARIDADE NA VIDA ADULTA/TEMPO	NÍVEL DE ESCOLARIDADE 2009
	SIM	NÃO		
Afonso	7 anos		1 ano	Nível 2
Alberto	Não soube informar.		1 ano	Nível 1
Amália	4 anos		1 ano	Nível 1
Bruna		X	5 anos	Nível 1
Débora	2 anos não consecutivos		1 ano	Nível 2
Inês	meses		7 anos	Nível 1
Joana	1 ano		5 anos	Nível 2
Jorge	1 ano		5 anos	Nível 3

Quadro 2: Informações acerca da escolaridade dos sujeitos entrevistados

Além dos critérios mencionados, o fator escolaridade também interferiu em nossa escolha, bem como as atitudes em sala de aula, diante de situações de aprendizagem. Estes momentos estão registrados em vídeo e em nosso caderno de campo.

Como dito anteriormente, com o objetivo de preservar suas identidades, os nomes dos sujeitos foram substituídos por outros. Para a escolha dos novos nomes recorremos a um dicionário de nomes próprios e escolhemos nomes



que correspondam às principais características destes sujeitos por nós observados. A seguir apresentaremos cada um:

**Afonso, 26 anos:** O nome significa pronto para o combate e indica uma pessoa que é preocupada com o bem estar dos outros, procura ajudar a todos que estão em dificuldades. Nosso Afonso mostra-se justamente dessa maneira, busca ajudar aos colegas em sala de aula e seu maior desejo é aprender a ler para poder ensinar aos que ainda não sabem.

**Alberto, 25 anos:** Este nome indica uma pessoa forte e extremamente ativa e que, por isso, quase sempre alcança seus objetivos. Seus pontos fortes são a persistência e a força de vontade. O Alberto da nossa pesquisa é tímido, fala pouco, entretanto demonstrou, em todas as situações, que tem foco, sabe o que quer e o que fazer para alcançar. Seu desejo é ser policial.

**Amália, 36 anos:** Significa trabalhadora e revela uma pessoa esforçada na luta pelos seus objetivos. Emotiva e sensível, magoa-se com facilidade, mas não demonstra nada disso. Também não guarda rancor de quem a ofendeu sem querer. Prefere exibir sua simpatia, a qual lhe abre muitas portas. Nossa Amália é extrovertida, muito simpática e agitada. Em sala de aula não fica sentada por muito tempo. Quando conclui uma atividade levanta-se e vai circular pela turma para ajudar aos colegas. Decidiu voltar à escola depois de ser reprovada em um teste para trabalhar na indústria,

**Beatriz, 27 anos:** Significa aquela que traz felicidade ou beatus, que significa feliz. Beatriz é alegre e irreverente, incapaz de se conformar com uma situação que não a agrada. Prefere muitas vezes o sonho à realidade, e a sua rebeldia impede-a de se resignar com as injustiças do mundo e de entender que nem sempre os nossos desejos podem ser realizados. Nossa Beatriz tem muitas destas características. Apesar da idade, é muito controlada pela mãe e sempre se revolta quanto a isto. É romântica e sonhadora. Seu maior desejo é aprender para poder trabalhar e ter mais liberdade.

**Débora, 25 anos:** Significa abelha e designa uma pessoa que possui uma força de vontade excepcional. Ela luta com grande determinação para alcançar seus objetivos. Embora muito cautelosa, quando confia em alguém se

revela uma companheira doce e amigável. O que nos marcou em Débora foi a sua força e determinação. Apesar da total falta de apoio familiar pretende continuar a estudar e realizar seu sonho de ser advogada.

**Inês, 60 anos:** Variação de Agnes, a casta, a pura, de origem Grega. Naturalmente calma e ponderada, seus modos indicam até certa timidez. Quando gosta de uma pessoa, torna-se amiga fiel para toda a vida. Nossa Inês nos revelou durante a entrevista ter uma vida marcada pela intolerância e injustiça, entretanto afirma não guardar mágoas e segue seu caminho. Sua autoconfiança é baixa, mas não deixa a escola. Ela afirma que precisa exercitar a mente.

**Joana, 50 anos:** É a versão feminina do nome João. Significa "agraciada por Deus", "abençoada por Deus", ou mesmo "presente de Deus". Nossa Joana é uma mulher sofrida, seu marido é alcoólatra e no período da pesquisa estava muito doente. Para ela a escola é o lugar onde esquece seus problemas. Muito carente, constrói com os professores uma relação muito forte de afetividade.

**Jorge, 31 anos:** Significa agricultor e indica um homem determinado e seguro de si. Pode ser um pouco arrogante e impetuoso, mas sempre respeita os limites das pessoas à sua volta. Nosso Jorge, em alguns momentos, parece ser intolerante. Tem uma opinião formada sobre a escola e sua finalidade. É extremamente avesso a métodos que sejam diferentes da escola tradicional.

Apresentados os nossos protagonistas, passaremos a descrição dos procedimentos utilizados para a construção dos dados deste estudo.

### **3.5. Procedimentos Metodológicos**

#### **3.5.1. Observação participante**

Como dito no primeiro capítulo, realizamos observações participantes em 2006, com a mesma professora da pesquisa realizada em 2004. Além das aulas em sala também observamos as aulas de Educação Física, pois esta se mostrava ter despertado um interesse maior nos alunos. Após 2006 elaboramos nosso projeto de pesquisa e, em 2009, retornamos ao campo. Nesta nova fase, nossas observações deram-se entre os meses de março e novembro do ano letivo de 2009.

Para reiniciarmos os trabalhos realizamos conversas com a direção, coordenação e os professores das turmas. Depois iniciamos nossas visitas semanais. Mesmo sendo conhecida por alguns, percebemos que nossa presença em sala de aula causou um constrangimento inicial.

Para que todos ficassem à vontade, iniciamos nossa trajetória com uma dinâmica, na qual fizemos nossa apresentação e conseguimos conhecer um pouco do universo daquele grupo.

A dinâmica utilizada foi a da confecção de crachás com os nomes dos alunos. Distribuímos os papéis e orientamos que cada um deveria escrever seu primeiro nome e, logo após, buscar em revistas alguma imagem que os representassem, que fossem “a sua cara”, na linguagem popular.

A partir de então fomos circulando entre as carteiras, auxiliando na escrita, orientando sobre a confecção, buscando figuras e conversando com todos. Este momento foi de grande importância, pois foi o primeiro passo para estabelecer um vínculo de confiança entre nós.

Quando todos concluíram, iniciamos a segunda parte da dinâmica. As professoras foram as primeiras, mostrando os crachás com as figuras, explicando o porquê da escolha, fazendo a relação entre sua personalidade e a imagem. Logo após os alunos, de maneira espontânea, foram mostrando seus

crachás e falando sobre si. Apenas uma aluna não quis falar e sua vontade foi respeitada.

Após essa experiência, nossa presença em sala de aula passou a ser considerada normal. A partir de então, começamos a nos envolver com as atividades organizadas pela professora: auxiliamos em alguns momentos, circulamos pela sala e fomos estabelecendo um ambiente de confiança e respeito. Estes momentos estão registrados em nosso caderno de campo e serão apresentados no capítulo seguinte, que trata das ações dos alunos em sala de aula.

Um dia, chegando à sala de aula para observação, Joana chegou muito animada para contar que no dia anterior havia dançado a música “Na boca da Garrafa” na aula de Educação Física. Neste momento percebemos o alvoroço dos demais em relação a este episódio, fato este que me foi muito útil, já que a temática da aula era justamente a importância da atividade.

Para iniciarmos a conversa, perguntamos à turma como aconteciam as aulas de Educação Física, e todos insistiam em falar da dança da Joana. Insistimos em perguntar sobre as aulas em geral e não somente àquela em questão. Desta conversa surgiu nosso interesse acerca das aulas de Educação Física. Para melhor compreendermos esta questão realizamos, em outro momento, uma entrevista coletiva com os sujeitos.

### 3.5.2 Entrevista com grupo focal

As técnicas de entrevista para a construção de dados são os procedimentos operacionais que servem de mediação prática para a realização das pesquisas conduzidas mediante diferentes metodologias e fundadas em diferentes epistemologias, tratando-se de uma interação entre o pesquisador e o pesquisado (SEVERINO, 2007).

O pesquisador busca, através de conversação, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, dados relevantes ao seu objetivo, nas entrevistas coletivas (BARROS e LEHFELD, 2000)

A entrevista com grupos focais é uma técnica de construção de dados que tem como principal objetivo estimular os participantes a discutir sobre um determinado tema. Apresenta-se como um debate aberto sobre o assunto em pauta. Os participantes são escolhidos a partir de um determinado grupo, cujas ideias e opiniões são do interesse da pesquisa. No nosso caso, em particular, utilizamos esta técnica para falarmos acerca das aulas de Educação Física.

Esta técnica pode ser utilizada com um grupo de pessoas que já se conhecem previamente ou então com um grupo de pessoas que ainda não se conhecem. A discussão em grupo se faz em reuniões com um pequeno número de informantes, ou seja, de 6 a 8 participantes. Geralmente conta com a presença de um moderador que intervém sempre que achar necessário, tentando focalizar e aprofundar a discussão.

Realizamos a entrevista coletiva para compreendermos o grande envolvimento de parte dos alunos nas aulas de Educação Física. Iniciamos nossa entrevista ao final da aula. Mesmo assim uma boa parte da turma quis participar.

A partir de um roteiro (ANEXO A) demos início à conversa. O debate foi muito produtivo. Os alunos que frequentam as aulas mostraram todo seu encantamento pela atividade física. Chegaram a afirmar que dores pré-existentes haviam ficado para trás.

Como resultado desta entrevista ficou acordado entre pesquisadora e turma que haveria momentos de observação das aulas. Estas observações serão descritas no capítulo quatro desta tese.

### 3.5.3. Entrevistas individuais

Após um período de seis meses de observações participantes e interação com o grupo, iniciamos nossas entrevistas individuais com os sujeitos escolhidos.

Para organizarmos as questões de nossa entrevista verificamos nossas necessidades e nossos objetivos enquanto pesquisadores, portanto, buscamos organizar um roteiro com objetividade e clareza, pois acreditamos que:

[...]a entrevista também se torna um momento de organização de ideias e de construção de um discurso para um interlocutor, o que já caracteriza o caráter de recorte de experiência e reafirma situação de interação como geradora de um discurso particularizado. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p 14)

A partir de um roteiro (ANEXO B), fomos conduzindo nossa conversa, com um ar de bate-papo entre amigos, pois acreditamos ser esta a melhor maneira de chegarmos aos nossos sujeitos.

Para evitar constrangimentos, iniciamos todas as entrevistas com uma conversa informal na qual, mais uma vez, foi esclarecido nosso objetivo na escola. Uma maneira encontrada para iniciar as conversas foi falar um pouco acerca da nossa vida enquanto estudante.

Devido ao tempo de convívio e à experiência de muitas conversas informais travadas ao longo das observações, não houve rejeição. Ao contrário, algumas alunas (Beatriz, Inês e Joana) aproveitaram o momento para desabafar acerca de seus problemas. Inês que foi a primeira entrevistada animou as colegas a participarem usando o seguinte argumento: “Vá lá falar com Daisy, é tão bom! Ela até parece uma psicóloga, ouve a gente dá bons conselhos” (informação verbal, Joana, 2009).

Com este **empurrãozinho** dado por Inês, os resultados foram muito positivos. Em nossas conversas conseguimos deixar os alunos à vontade e

eles falaram sobre suas vidas, seus problemas e alegrias, suas expectativas acerca da escola e da aprendizagem, opinaram sobre a escola, sobre os professores e as atividades propostas.

Desta forma nos foi possível adentrar no universo dos sujeitos, de suas opiniões, de suas esperanças e toda força que demonstraram no desejo de aprender, e os sentidos que dão à aprendizagem. Este universo será, a partir de agora, a base sobre as quais iremos apresentar nossas análises, tomando como referências teóricas as já mencionas neste texto.

## **CAPÍTULO 4**

### **OS SUJEITOS E A ESCOLA, ENTRELAÇANDO SENTIDOS: o olhar do sujeito da EJA sobre a escola**



Foto 4: Momento de aula, 2009

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.  
Paulo Freire



Nossa maior motivação ao planejar a pesquisa que ora apresentamos foi a possibilidade de conhecer quais as opiniões dos sujeitos acerca da escola com seus rituais e suas práticas. Durante nossas andanças pelas salas de aula, fomos conversando com os sujeitos. Destas interlocuções fizemos anotações que serviram de base para a elaboração do roteiro das entrevistas individuais.

Defendemos que é necessário um novo olhar sobre os jovens e adultos, mais do que um olhar é preciso estar atento e ouvir as suas falas e os seus sentidos. Para a construção deste novo olhar, optamos por ouvi-los com atenção redobrada, buscando, nas entrelinhas do discurso, encontrar as respostas aos nossos questionamentos.

Como anteriormente abordado, para a concretização desta pesquisa, foram realizadas observações diretas, observações participantes, entrevistas coletivas e entrevistas individuais. Ressaltamos que nossas observações acerca do cotidiano escolar favoreceram a uma melhor compreensão das falas dos sujeitos. Graças intimidade e camaradagem desenvolvidas ao longo do trabalho de campo os alunos ficaram mais a vontade e deixaram o coração falar mais alto. Ao dar voz aos sujeitos nos foi possível entender algumas ações que nos levaram a eleger quatro categorias distintas.

Durante as entrevistas realizadas, ao indagarmos aos sujeitos qual é a função da escola, temos como resposta de que é um local aonde vamos para “aprender coisas novas” (informação verbal, 2004, 2006 e 2009). Daí temos a primeira categoria: **a escola como local de aprendizagem.**

Entretanto, quando argumentamos sobre a capacidade de aprendizagem obtemos como resposta ser isso uma ilusão, pois adultos não são capazes de aprender com a mesma facilidade das crianças. Neste caso, em especial, podemos apontar que as representações dos sujeitos em relação a papel da escola e da aprendizagem na vida adulta, além de serem antagônicas, estão próximas ao senso comum, ou seja, foram construídas ao longo da vida, através da sabedoria popular.

Visto que as representações em questão são antagônicas, questionamos aos sujeitos: Se a escola é o local em que se aprende e os adultos não tem essa capacidade, o que te traz a escola?

A resposta é imediata:

\_Aqui saio dos meus problemas, aqui estão os meus amigos e a professora me escuta. Quando chega o final de semana sinto falta da escola.

\_Sente falta das aulas?

\_Também, mas falta mesmo dos colegas.

(Joana, 2009)

Em outra fala:

\_ Por que você quis voltar para a escola?

\_ Porque eu gosto. Eu não gosto mesmo é de ficar em casa. Gosto de vir pro colégio pra me divertir, pra escrever, pra ler...

(Beatriz, 2009)

Lançando um olhar nas entrelinhas, podemos supor que a representação desse sujeito sobre a escola vai além do espaço para aprendizagem para um espaço de relações onde o aprender passa a ter um papel secundário. O ambiente escolar para estes sujeitos, além de ser um espaço de formação, educação e conhecimento, é também o espaço para o encontro com outras pessoas que vivenciam os mesmos processos. É um espaço de busca e troca de referências, de ampliação do círculo familiar e de trabalho, e, de relações afetivas e sociais. Desta compreensão extraímos a segunda categoria: **a escola como espaço de interação social**.

Durante as entrevistas com os mais jovens do grupo, as respostas foram diferentes acerca do papel da escola. Quando indagados sobre o que esperavam da escola obtivemos como respostas:

P – Onde que você acha que a escola vai te levar? Como você acha que será o seu futuro? O que você quer do teu futuro?

A – É uma coisa boa. Bacana.

P – Ganhar bem?

A – É. (Afonso, 2009)

Quando indagada sobre seu retorno a escola, Amália nos revela:

P – Então, quer dizer, que o que fez voltar mesmo foi ...

A – Opção de tudo.

P – De tudo. De aprender mais pra poder seguir adiante?

A – De aprender mais. É porque o futuro da gente depende dos estudos. Não é?

P – É verdade.

A – Você não tendo estudo, você não é nada na vida.

Para nós, fica claro a partir destas e outras falas que, para estes sujeitos a **escola é um local que possibilita a ascensão social**. Suas expectativas giram em torno da possibilidade de evoluir intelectualmente para que possam evoluir economicamente.

A última categoria a ser incorporada em nossa análise gira em torno da aprendizagem. **Quais sentidos estes sujeitos dão a aprendizagem?** Como o sujeito acredita aprender? Qual deve ser a postura do professor/a para que estes sujeitos aprendam.

#### 4.1 A pessoa saber é bonito, num é? (Alberto, 25 anos): a escola como espaço de aprendizagem

Iniciamos esta discussão fazendo uma reflexão da fala de Alberto que dá título a esta seção:

Alberto – A pessoa saber é bonito, num é? É muito ruim não saber ler, não sabe fazer nada, aí!  
 Pesquisadora – Então você sempre achou bonito quem sabe ler?  
 Al – É.  
 P - Você queria ser bonito também? (risos)  
 Al – É. (envergonhado)

Onde buscar este saber que é bonito? Qual instituição, desde a Idade Moderna<sup>9</sup> é a responsável pela transmissão do saber historicamente construído pela humanidade? Neste caso, cabe somente uma resposta: a escola. Sabemos que com o Iluminismo<sup>10</sup> a escola passou a exercer ainda mais a função de instrução. Dessa maneira, nada nos parece mais natural do que a busca desta instituição pelos que desejam aprender.

Analisando a fala da Amália, acerca da escola, “Se eu não quisesse aprender eu tinha ficado em casa” podemos observar a ideia da escola como *lócus* de aprendizagem:

Amália – Acho bom! A minha dificuldade agora é pra escrever. Passei muito tempo sem escrever, é tanto que quando os meninos começam a reclamar pra escrever, eu digo: “menino você reclama demais!” Vera reclama direto quando a professora enche o quadro lá. E eu a fazer e achar bom! Aí teve um dia que a professora encheu o quadro e Vera disse: professora já tô com os dedos doendo! Eu digo: “professora fique aí até onze horas da noite!” Aí ela disse assim: “então vai

---

9 Entre os séculos XVI e XVIII, um volume extraordinário de transformações estabeleceu uma nova percepção de mundo. De acordo com Manacorda (1999), a exigência de instrução e de democracia respondem especialmente aos movimentos heréticos e reformadores que, nas instâncias religiosas, levantaram questões sociais.

<sup>10</sup> Originário do período compreendido entre os anos de 1650 e 1700, o Iluminismo foi um movimento cultural de intelectuais do século XVIII na Europa, que procurou mobilizar o poder da razão, a fim de reformar a sociedade e o conhecimento prévio. Promoveu o intercâmbio intelectual e foi contra a intolerância e os abusos da Igreja e do Estado.

ficar você e a professora!” Eu digo: “se a professora ficar, eu fico! Não é aula?!”

Pesquisadora – Não tem problema! O que você quer é aprender, não é?

A – **É! Se eu não quisesse aprender eu tinha ficado em casa.**

P – Via novela?

A – É! Aí eu comentei até uma novela Caminho das Índias, estava doidinha pra assistir a novela, mas preferi a sala de aula.

Nesta fala podemos perceber claramente que, para Amália, assim como os demais entrevistados, o local para aprender é a escola. Para ela, outros espaços não são educativos. Vê na escola a possibilidade de aprender para recuperar o tempo perdido e buscar uma nova posição social. A mesma aluna, em outro momento nos diz: “Até para pegar lixo é preciso estudar”, numa alusão a falta que sente da aprendizagem escolar em sua vida profissional.

Vemos que, de acordo com Gómez (2007), um dos objetivos da tarefa educativa da escola obrigatória nas sociedades industriais é a reconstrução do conhecimento e da experiência. O autor afirma que, na sociedade contemporânea, a escola perdeu o papel hegemônico na transmissão e distribuição da informação.

Os meios de comunicação de massa, e em especial a televisão oferece de modo atrativo e ao alcance da maioria dos cidadãos uma abundante bagagem de informações. Contudo para os adultos da nossa pesquisa, o saber escolar é considerado o mais apropriado. Para eles outros espaços ou meios, como a TV, por exemplo, não são considerados para instrução, somente para diversão.

Vejamos que Joana reforça a opinião de Amália e atribui à escola o local onde pode fazer tarefas para aprender.

Pesquisadora – Por exemplo, eu falo ‘a escola é...’. Para você... O que a escola é?

Joana – Boa, né.

P – Boa. O que mais?

J – É a gente vem pra cá para aprender, né, tarefa.

P – Hum, tá certo. A escola é boa e a gente vem pra aprender.

J – É.

P – É a aula? A aula é...?

J – É boa também.

P – Também é boa?

J – É.

P – Hum-rum. Você me disse que gosta de fazer tarefa, então pra você ‘fazer tarefa é o que’?

J – É bom pra mim, eu tô ali escrevendo, aprendendo, né.

Nas falas dos sujeitos, a dimensão do saber aparece destacada e associa a escola ao aprendizado, visto em diversos planos: desde o aprendizado de habilidades como ler e escrever, a aprendizagem de regras sociais e de características de desenvolvimento valorizadas socialmente, como atenção, educação e inteligência. Temos um exemplo desta representação na fala de Amália sobre o comportamento de alguns alunos:

Amália – Estão sabendo que tão errado! Estão estudando pra que? J.,<sup>11</sup> tem uma onda que quando a professora M... estava dentro da sala não tinha educação. No início eu até ignorei, mas depois eu chamei a atenção dele, porque do jeito que ele faz com a professora ele faz com qualquer pessoa. Não é?

Pesquisadora – Claro, claro.

Am – A professora tava no quadro e ele disse: “Sai do meio!” Aí eu disse: “Pelo amor de Deus, peça licença a professora! Diz assim professora, por favor. Não vai cair sua boca não!” Aí ele disse: “Não!! Só quer ser certinha!” Eu digo: “Não, isso é falta de educação!”.

P – Claro.

Am – Você está estudando pra que?

P – E quem é que gosta de ser destrutado?

Am – É a educação que professora tá dano não tá servindo de nada?!

P – Exatamente.

Am – Você vem pra aula pra que? Todo bonito pra dizer que todo dia vem pro colégio!

P – É, tem que aprender alguma coisa.

Am – Tem que aprender alguma coisa. Alguma coisa vai servir.

P – Exato.

Am – Você estudando, o seu estudo num vai servir pra nada? Então fique em casa!

P – É verdade!

Am – É o caso de J...Ele é interessado, ele tem força de vontade, mas tem hora que ele tira a professora do sério mesmo! Por causa da falta de educação. Porque não pode pedir licença? Não custa nada! “Professora me dê licença”, ou então se não estiver muito vexado<sup>12</sup>, espere ela terminar. Não é não?

<sup>11</sup> O aluno J não estava mais freqüentando as aulas quando chegamos à escola para as observações em 2009.

<sup>12</sup> Outra expressão nordestina. Significa apressado.

Sobre o papel da escola na transmissão de conhecimentos, um aluno, na nossa primeira ida a campo, sempre nos chamou a atenção por ficar na porta da sala ouvindo a professora. Questionado pela professora sobre esta postura ele deu a seguinte resposta: Quando a aula começar eu entro! Dito isto, continuou parado na porta e só entrou quando a professora iniciou a escrita no quadro de giz. Entrou falando para si: Agora sim, a aula começou!

Em nosso retorno ao campo, em 2009, encontramos com Jorge matriculado no terceiro nível. Em nossa entrevista fizemos uma comparação entre as aulas do Nível 1 e as do Nível 3.

Pesquisadora – Você lembra que ficava na porta da sala esperando a professora escrever no quadro?

Jorge – Lembro sim.

P – E agora, no nível 3, você ainda fica na porta?

J – Não.

P – Não?! Por quê?

J – Por que agora a turma tem muitos professores quando sai um entra o outro e eles não ficam conversando. Vão logo dando aula.

P – Risos... Aí você gosta, não é?!

J – Gosto sim! Venho para escola para aprender.

Nas duas situações Jorge nos deixa claro que, para ele, a escola é o local para assistir aula, para a aprendizagem e que, para tanto, não deve haver **perda de tempo** com conversas ou brincadeiras. Sobre mesmo aspecto, de transmissão pragmática de conhecimentos, Inês dá sua opinião: “Não gosto nem de jogo, nem de dança. Gosto de ginástica. Quando eu quero dançar, ligo o rádio em casa e danço” (Informação verbal, 2009, sobre a metodologia das aulas de Educação Física).

Esta visão da escola que encontramos nas falas dos nossos alunos como sendo um local pragmático de aprendizagem, contrapõe-se a ideia de que a escola possui um papel muito mais abrangente que a mera reprodução de conteúdos. Souza (2009, p. 59) sinaliza “que a educação auxilia ao homem a pensar sobre si e sobre suas relações com o mundo físico e social, sendo a escola o lugar privilegiado para a aprendizagem de uma série de conhecimentos mais complexos que, em tese, o indivíduo sozinho não seria capaz de apreender [...]”.

Acreditamos ser esta representação de escola fruto da frustração gerada pela não escolarização na infância e pela urgência em recuperar o tempo perdido, a infância perdida para o trabalho precoce. Como bem coloca Jorge: “Venho para escola para aprender.”

Nestes casos é comum rejeitarem práticas pedagógicas diferenciadas, com a utilização do lúdico na aprendizagem, por exemplo. Cobram dos professores uma postura voltada a transmissão, a reprodução dos conteúdos. A respeito desta questão falaremos mais detalhadamente no capítulo cinco, onde descreveremos situações ocorridas nas salas de aula.

Por fim, cabe ressaltar que esta maneira de ver a escola é mais forte no grupo de alunos mais jovens, mais ávidos a entrar no mercado de trabalho formal. Entre os mais velhos, em especial nas mulheres, este sentimento confunde-se com o desejo de interação social.



## **4.2 A escola pra mim é boa, é um divertimento, mesmo uma hora (1h) ou duas (2h) qu'eu passo, tô me divertindo, tô trabalhando com minha mente, tô pensando só ali (Inês, 60 anos): escola como espaço de interação social**

“Eu voltei por opção, para aprender mais. É porque o futuro da gente depende dos estudos, não é?! Você não tendo estudo, você não é nada na vida! Até pra pegar transporte é ruim, se você não souber ler tem que ficar perguntando.” (Amália, 36 anos). O relato da aluna é um exemplo que nos leva a perceber que muitos dos jovens e adultos vêm na EJA a oportunidade de se integrar à sociedade letrada, pois apesar de nela encontrarem-se inseridos por direito, não podem participar de maneira efetiva, por não dominarem a leitura e a escrita.

Para Postic (2000, p.101) a interação é *‘[...] la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del outro’*. Dessa forma, não podemos deixar de considerar que a interação social é fator determinante nas práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.

O mesmo autor (2000. p.15) nos mostra que:

La relación educativa es el conjunto de relaciones sociales que se establecen entre el educador y los que él educa, para ir hacia objetivos educativos, en una estructura institucional dada, relaciones que poseen características cognitivas y afectivas identificables y que tienen un desarrollo y viven una historia.

Dessa forma, não podemos ver a escola e seus sujeitos (gestores, professores alunos e demais atores sociais) sem considerarmos as suas expectativas e trocas de saberes, de experiências, de afetividade

Quando discorremos sobre a procura da escolarização de jovens e adultos, o que o senso comum nos responde? Imediatamente pensamos na

busca por uma escolarização que dê novas e melhores oportunidades de trabalho, bem como sua inserção efetiva na sociedade letrada. Quando perguntamos aos alunos da EJA, independente da idade, ouvimos, de imediato, dois grandes motivos.:

1. Busca por um futuro melhor
2. Recuperar o tempo perdido na infância (visão institucional, intelectual da escola).

Estes dois aspectos, certamente, impulsionam o retorno do joven-adulto à escola. Entretanto, se aguçarmos nosso olhar leremos, nas entrelinhas do discurso, um terceiro e provavelmente mais forte, que é a busca da escola enquanto espaço de interação social. Sobre este aspecto Ardoíno (1998, p. 34-35, grifo no original) afirma que a escola

[...] é um lugar de vida, uma comunidade, que reúne um conjunto de pessoas e de grupos em interação recíproca. As relações que o vivido coletivo tece no decorrer das situações sucessivas estão inscritas numa duração, carregadas de história (e de "histórias" que estabelecem uma contenda entre os protagonistas) e se encontram mesmo assim determinadas mais pela dinâmica das pulsões inconscientes da vida afetiva, pela ação dos fenômenos transferenciais e contra-transferenciais, pelas incidências das implicações que têm nos papéis ou nas associações, pelo peso próprio das estruturas psíquicas, pelos viéses específicos que decorrem das bagagens intelectuais de uns e de outros, do que pela lógica de um sistema que pretende dividir funções e estabelecer tarefas para bem conduzir missões. [...]

Um bom exemplo acerca do papel da escola como local vivo, muito além do que currículos e programas é o relato de Afonso:

Afonso – Eu acho bom ir pra escola, gosto dos meus colegas.  
 Pesquisadora – Ahn-ran. É uma boa companhia, não é?  
 Af – E... eu gosto de todos: professor, funcionários... às vez eu saio daqui é... nove e quarenta (9 e 40), nove e quarenta e cinco (9 e 45)...  
 P – Quando você não tá na escola você sente falta?  
 Af – Eu sinto falta.

P – Mas, por exemplo, a aula acaba, mas você ainda fica na escola. Não fica?

Af – Fico.

P – O que é que te motiva ainda a ficar aqui? Além da leitura tem mais alguma coisa boa aqui dentro.

Af – É... (risos) é que é bom saber muito mais e entender as pessoas.

P – Certo. Então o que você acha bom aqui também conviver com as pessoas?

Af – É conviver com as pessoas.

P – Então, além de aprender a escola também é um lugar onde você faz amigos? É isso?

Af – É. Onde faço amigos.

P – Então quando você sente falta da escola final de semana, você sente falta da aula e dos amigos? Ou só da aula? Ou só dos amigos?

Af – De tudo.

P – De tudo?

Af – É.

P – Sente falta da aula, mas também sente falta dos amigos.

Af – É. Às vezes eu tô na igreja, dia de semana. Às vezes, tô na igreja e... eu sinto falta da...

P – Daqui?

Af – Da escola. Daqui da escola. Dos alunos, dos amigos...

Afonso é protestante e congrega na Igreja Assembléia de Deus. Não frequenta as aulas diariamente, pois é o responsável por abrir e fechar a Igreja nos dias de culto. Nestes dias, invariavelmente, falta às aulas. Faz trabalhos de evangelização na comunidade onde mora e em outras quando é solicitado pela Igreja. Seu grande desejo é aprender a ler e escrever para poder ensinar a outras pessoas. Mesmo assim, vimos em seu relato que sente tanta falta dos colegas quanto das aulas.

Esta postura de Afonso faz sentido se tomarmos como base os estudos de Gómez (2007), pois apontam que a função educativa da escola ultrapassa a função reprodutora do processo de socialização, já que se apóia no conhecimento público (ciência, filosofia, cultura, arte, dentre outros) para provocar o desenvolvimento do conhecimento particular de cada um de seus alunos. Dessa forma, devemos analisar na escola a complexidade que o processo de socialização adquire em cada época, comunidade e grupo social, assim como os poderosos e diferenciados mecanismos de imposição da ideologia dominante da igualdade de oportunidades numa sociedade marcada pela discriminação.

Ainda acerca do papel socializador da escola temos o relato de Beatriz:

Pesquisadora - E porque que você quis voltar pra escola?

Beatriz - Porque eu gosto. Eu não gosto é de ficar em casa. Eu gosto de ir pro colégio pra me divertir, pra...pra escrever, pra ler...

P - Hum, hum, então a escola não é só pra escrever, para aprender a ler e escrever, também é para encontrar os amigos, para conversar.

B- É, pra conversar. Eu converso com um bocado de amigos, que eu converso.

P - É melhor do que ficar em casa. Não é? (Risos)

B- (risos) É. Quando é domingo, não tenho ninguém, fica só minha mãe e meu pai lá.

P - Ah.

B- Aí fico do lado de fora, fico conversando com as minhas amigas.

P - Mas o que é melhor? Ficar do lado de fora conversando com as amigas ou vir pra escola?

B- Ir pra escola.

Na opinião de Beatriz percebemos o que nos mostra Ferreira (2009, p 34) acerca da complexa diferenciação entre escolarização e socialização. Para o autor, “a denominação mais específica de socialização escolar, ou simplesmente escolarização, daria mais clareza ao processo ou fenômeno”, pois a experiência da escola é maior do que a instituição escola, pois o espaço e a vivência escolares não estão restritos a dimensão do currículo, à cultura do estabelecimento e menos ainda à rotina da sala de aula. Para estes sujeitos, os intervalos, a hora do lanche, o pátio, o banheiro e o caminho de casa a escola são efetivamente momentos de socialização..

Chegamos a estas conclusões ao longo dos mais de dez anos de envolvimento com a Educação de Jovens e Adultos e, mais especificamente seus protagonistas, os sujeitos. Ao longo deste período muitas conversas foram travadas: umas informais e outras com objetivo específico de compreender o universo destes sujeitos.

É preciso considerar, também que para grande parte dos alunos jovens e adultos, buscar a escola não é tarefa simples, ao contrário, é um grande desafio. É preciso desvencilhar-se do preconceito, da família, dos problemas

financeiros e ajustar os horários de trabalho, para que a aprendizagem se torne efetiva, por esse fato, é muito comum na EJA que esse processo seja marcado por idas e vindas. Os alunos esperam que a escola vá além do processo de aprendizagem, que seja um espaço capaz de atender às suas necessidades não apenas como alunos, mas também como pessoas, que seja um processo marcante em suas vidas.

Num diálogo mais longo com Joana podemos observar o quanto a frequência na escola é importante em sua vida. Vale ressaltar que Joana constrói uma relação de afetividade muito grande com todos da escola. Sempre afirma serem como pais e mães em sua vida. Em um momento da conversa ela relatou: “Porque aqui eu tenho mãe e lá em casa não tem”.

Pesquisadora - Você estava me dizendo que quando você vem pra escola, você vem/vê se eu entendi direito. Você vem por dois motivos, primeiro porque você quer aprender.

J – É.

P – E segundo porque mesmo quando não tem aula você vem que é pra não ficar em casa?

J – Venho.

P – Tem muitos amigos aqui na escola Isabel?

J – Tenho, as meninas, já fizeram amizade comigo. Só na sala de C... (professor da turma) que as meninas que estudaram comigo foram para outras classes, aí eu fiz outras amigas.

P – E quando chega final de semana que não tem aula, você sente falta da escola?

J – Sinto falta. Aí eu fico dizendo assim tomara que já chegue segunda.

P – Pra poder vir pra aula?

J – Pra poder vir pra aula.

P – Então, assim além de assistir aula...

J – As vez eu vou pra casa das minhas irmãs, mas é muito difícil.

P – Não é a mesma coisa que vir pra cá?

J – É.

P – Aqui?

J – Eu acho mais bom.

P – Aqui é o lugar que...

J – Aqui as meninas dizem assim: a Joana nunca falta a aula, mesmo ela estando doente ela vai.

P – Porque pra você a escola é um lugar que é bom?

J – É, mais tranquilo mulher.

P – Mais tranquilo, não é? E é um lugar onde você tem amigos, todo mundo gosta de você.

J – É.

J – Agora vou dizer a você Daisy,

P – Pode dizer.

E – Só a você. Vocês gostam mais de mim que a minha própria família. Por mim eu ia só viver aqui.

Amália, apesar de mais jovem que Joana, também tem com a escola uma relação de afetividade:

Amália – Eu gosto de ter aula aqui. É tanto que a minha irmã nem veio hoje. Parece que vão entrar em greve, alguma coisa assim, mas eu digo: “não, mas eu vou”.

Pesquisadora – Mas você gosta de ficar aqui, né?

Am – Gosto, eu gosto.

P – Quer dizer, assim..., além da aula.

Am – Além da aula. É tanto que a aula termina e eu fico por aí. No dia que não tem aula, não é obrigado a ficar porque num tem aula. Quando ela (a professora) falta eu vou lá pra sala dos professores. Minha irmã que vai embora só fica eu. Ela ainda agora me chamou, eu digo não, eu vou fazer uma entrevista ali com a professora.

Em outro momento da entrevista ela nos revela:

Am – Eu num conhecia M..., né, até disse assim eu vou deixar de estudar. Aí a outra professora disse: “não, num deixe não! Porque você vai achar diferente uns dias, depois você se acostuma”. Aí eu tô tentando me acostumar, sabe. Num me acostumei diretamente, mas tô tentando. E ontem eu falei com ela, eu comentei com a professora “mesmo, quando a senhora voltar eu vou desistir”. Aí ela disse assim: Amália, não faça isso não, você vai ver que não é um bicho de sete cabeças, não!” Realmente não é não, viu?!

P – É. Então assim, pelo que eu já observei você gosta de aprender, mas você também gosta de estar aqui, gosta do ambiente também.

E – É porque é um ambiente onde não tem tanto tumulto. Apesar dos alunos que ficam vagando, mas na nossa sala, pelo menos num tem tumulto. É boa, eu gosto de estudar aqui. Sempre gostei de estudar aqui.

Por fim, no tocante à Educação de Jovens e Adultos, faz-se essencial destacarmos que a escola para muitos alunos se constitui no único momento

de lazer e de convívio social. De acordo com Gómez (1998), deve-se fazer uma análise sobre a complexidade que o processo de socialização adquire em cada época, comunidade e grupo social. A partir das nossas observações, conversas informais e entrevistas individuais nos foi possível depreender que a função de interação social é mais forte nos alunos acima de 35 anos. Para estes alunos, estar na escola é não só a oportunidade de aprender, mas é, principalmente, a oportunidade de fazer amigos, conversar e esquecer os problemas deixados em casa.

Outro fator que devemos levar em conta é que, por razões culturais em nossa cidade, a vida social das mulheres adultas oriundas das classes populares resumem-se a vizinhança e a igreja (Católica ou Protestante). Com isso, para este grupo, em especial, a escola torna-se uma opção de encontro social. Vimos que, para elas, o aprender é secundário. Tem o desejo, porém não acreditam serem capazes de realizar.

Um exemplo são as alunas Beatriz e Inês, ambas não acreditam na sua capacidade de aprendizagem, entretanto não falta às aulas sob nenhuma hipótese. Nos finais de semana dizem sentir falta da escola.

Pesquisadora - E aí você sente a maior saudade da escola?

Beatriz: Sinto a maior saudade. Porque quando venho para escola eu não fico em casa. Eu não gosto de ficar em casa.

P - É?

B - Eu não gosto de ficar em casa não. Pronto. Amanhã..depois de amanhã é a festinha.

P - É, eu venho.

B - É o encerramento.

P - Para você, o que é a escola?

B - Muito bom! É eu gosto muito de ficar lá, conversando com as meninas. Aí eu gosto muito de estudar, gosto muito de ler, gosto de ficar com minhas amigas conversando, até com professor também. Eu gosto de conversar com ele.

Pelo que vimos até então, o caráter de interação social é um fator determinante para que os adultos permaneçam na escola. Entretanto, em conversas com os mais jovens, entre 25 e 30 anos, este caráter socialização tende a desaparecer.

Estes buscam na escola a possibilidade de melhores empregos. Ainda, de acordo com Gómez (1998), todos os autores e correntes da sociologia da educação concordam que desde o surgimento das sociedades industriais que o objetivo precípua da socialização é preparar os indivíduos para o mundo do trabalho. Com este objetivo chegamos a nossa terceira categoria que trata da escola enquanto local que possibilita a ascensão social dos indivíduos.



### **4.3 As mudanças vão acontecer quando eu desarnar<sup>13</sup> a aprender a ler, né? Quando eu terminar meus estudos, aí eu já tenho como me desenvolver, procurar um trabalho mais decente (Amália, 36 anos): escola como espaço de ascensão social**

Sabemos que as mudanças ocorridas no mercado de trabalho, vêm exigindo mais conhecimentos e habilidades das pessoas, assim como atestados de maior escolarização, obrigando-as a voltar à escola básica, como jovem, ou já depois de adultas, para aprender um pouco mais ou para conseguir uma certificação. Essa realidade tem sido responsável pela criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos em todo o país.

Sob este olhar, a EJA é uma necessidade tanto na comunidade como nos locais de trabalho. À medida que a sociedade se desenvolve novas possibilidades de crescimento profissional surgem, mas, por outro lado, exigem maior qualificação e constante atualização de conhecimentos e habilidades. Nesse contexto, surge a necessidade de uma escolarização cada vez maior que dê acesso a inserção em um mercado de trabalho dignificante.

Nesse sentido, a escola representa e é representada como a via legítima de ascensão social para jovens e adultos inseridos em meios sociais desfavorecidos, ou como a única via de acesso a uma cultura diferente da cultura popular.

Ao conversarmos com os alunos mais jovens observamos que esta é uma preocupação constante. Retornam a escola na esperança que, de posse de um certificado, as portas do mercado de trabalho formal, considerado por eles como mais digno, facilmente serão abertas. No diálogo com Alberto, mesmo falando pouco, nos expõe suas idéias a este respeito.

Pesquisadora - A gente estava conversando sobre voltar pra escola; você me disse que voltou porque você quis voltar. Por

---

<sup>13</sup> Desarnar: termo usado no Nordeste brasileiro para indicar que se aprendeu algo. Sinônimos: ativar, avivar, deslanchar, despertar.

qual motivo você quis voltar?

Alberto – Quis voltar por que com o tempo vai servir pra mim o estudo, aí...

P – O que é que você acha que o estudo vai ser melhor pra sua vida?

Al – É porque... as coisas vão ficar mais melhor ainda.

P – Mas o quê? Você conhecer mais... pra você trabalhar...

Al – É isso mesmo.

P – Você trabalha?

Al – Não.

P – Então agora você vai estudar que é pra conseguir um trabalho melhor, é isso?

Al – É.

P – Então você acha que estudando você vai conseguir?

Al – É.

Amália, que trabalhou por muito tempo como empregada doméstica, nos relatou uma experiência frustrada de busca de emprego na indústria. Justamente esta frustração que a motivou a retornar a escola. Vejamos o que nos conta:

Amália – Saí e passei uns quinze anos sem retornar ao colégio.

Pesquisadora – Sem nada de escola?

Am – Sem nada de escola. Aí quando foi agora resolvi a voltar de novo.

P – E por que você resolveu? O que é que deu em você que resolveu assim: agora eu volto!?

Am – Não, porque muita gente é assim, muita gente fala, não é? Isso influenciava muito a estudar. Coisa boa é a pessoa ter estudo. A gente depende muito do estudo. Até pra apanhar lixo hoje precisa ter estudo.

P – É verdade.

Am – Porque se num tiver num entra.

Em outro momento da conversa ela reforça ao continuar os estudos ela poderá “evoluir”. Este mesmo sentimento é expresso por Débora. Trabalhou como empregada doméstica aos 12 anos e demonstra ter ressentimentos com a família por causa do trabalho na infância. Durante nossa conversa mostrou ser uma jovem determinada

Pesquisadora – E o que é que te fez voltar a estudar? Que é que você pensou? Disse assim: Ah! Vou tentar!

Débora – Não! Eu voltei de força de vontade!

P – Foi?

D – Eu quero algo melhor pra mim. Tem coisas assim que ninguém pensa aqui na escola. Tem coisas qu'eu penso assim/ eu quero me organizar. Tenho. a capacidade de... querer muito mais do que tenho. Os outros que ficam brincando não pensam em nada. Eu gosto assim de planejar, igual a professora planeja

Em outro momento da conversa:

Pesquisadora – E aí você acha que a escola vai te ajudar?

Débora – Vai.

P – A conseguir esse mais que você deseja?

D – Vai.

P – Onde é que esse mais vai te levar? Que é que você acha? Aonde você quer ir?

D – Vai. Eu sei que escola vai ajudar muito, assim a me ensinar a aprender mais... Me ensinar muito a chegar no meu objetivo. Porque a pessoa tá parada não chega a nenhum lugar. Eu quero estudar, fazer uma boa/ fazer uma faculdade.

P – Você quer entrar na faculdade?

D – Quero.

P – Você quer fazer faculdade de quê?

D – De/ eu ainda quero ser advogada. Desde pequena! Ainda penso em ser advogada!

A determinação de Débora no sentido de alcançar uma melhor posição social fica mais clara nesta outra parte do nosso diálogo:

Débora – Tem gente que diz assim: “É você quer ser isso e nunca vai poder ser.” Eu fico assim pensando...eu presto atenção no que o povo diz, porque/ tem gente assim, lá da rua: “Você é baixinha, você não vai ser advogada, você num dá pra advogada”.

Pesquisadora – E para ser advogada precisa ser alto?

D – Eu digo: “Não! O interesse tá nos estudos e vai da capacidade da pessoa em querer aprender ser alguma coisa melhor na vida.

P – O que você quer para sua vida?

E – Estudar e ser algo melhor.

A dimensão de futuro melhor é associada à representação do estudo, tomando-o como elemento facilitador da ascensão social das classes desfavorecidas, seja essa mobilidade social garantida por um melhor emprego

ou profissão, seja ela assegurada por elementos abstratos como “ser alguém na vida”, afirmação essa associada ao sucesso financeiro. Acreditamos que este desejo de ascensão social seja responsável pelo crescimento de matrícula na EJA, principalmente pelos mais jovens, tendo a EJA, de acordo com Ehrhardt (2008, p151),

[...]tem se popularizado junto aos mais diversos segmentos das comunidades, rompendo com limites de idade, de classe social, de gênero e outras tantas categorizações, ao reunir, sob um mesmo teto, jovens e idosos, homens e mulheres, com as mais diferentes motivações. O avanço dessa modalidade de ensino também oportunizou a professores assumir um novo papel: o de educador da EJA, na estrutura do ensino formal.

Este sentimento de mobilidade social ganha sentido nos discursos a medida em que nos reportamos à exclusão social com a qual estes sujeitos convivem desde a infância. Ainda hoje, o sujeito analfabeto, o aluno da EJA é estigmatizado pela ausência de saber, pela ausência de oportunidades. Na compreensão de Amália “são humilhados” em sua condição de cidadão de direitos. Dessa forma, nada mais natural que buscar na escolarização uma saída para esta condição de inferioridade.

#### **4.4 Eu gosto de escrever. É bom pra mim, quando eu tô ali escrevendo eu aprendendo, né? (Joana, 50 anos): sentidos da aprendizagem**

Em nossas observações, muitas situações tornaram-se significativas, por demonstrarem a maneira como os alunos julgam uma boa aula e como conseguem aprender. Um exemplo pode ser dado a partir um fato ocorrido com Joana. Em diversas situações de observação da sala de aula percebemos que, para ela, há dificuldade entre a separação suas verdades e percepções das situações propostas na escola. Esta dificuldade, em alguns momentos, nos renderam boas aprendizagens. Descreveremos uma atividade realizada com jornal, cuja primeira página havia a foto de um candidato ao pleito eleitoral para chefe do executivo municipal:

Joana: Não vou fazer!

Professora: Por quê não?

J: Porque não quero! Não sei fazer.

P: Tá certo, mas tudo tem um por que! Me diz, por que você não quer tentar ler o que está no jornal?

J: Não gosto deste homem! Não vou tentar ler nada que fale dele! Nem adianta você pedir...

P: Ah! É isso! Se eu trocar de jornal por um sem foto você tenta ler?

Após alguns segundos...

J: Ai sim! Tá certo!

No fato narrado podemos perceber a relação direta entre o eu subjetivo e a realidade objetiva. Em nosso percurso de pesquisa, percebemos que as representações que os alunos fazem acerca de si, da escola, da relação professor-aluno e da sua capacidade de aprendizagem em muito interferem na interação entre estes e o objeto de conhecimento, definindo, muitas vezes, o sucesso ou não destes aprendizes. Uma vez que boa parte dos adultos pouco escolarizados tendem a ver-se como pessoas inferiores, o ambiente da sala de aula é muito propício para elevar a auto-estima e facilitar a aprendizagem.

Sobre este aspecto, Campos (2008, p.83) destaca que é:

[...]importante é que se possa dar outro significado ao ato de ensinar, não como mera transmissão de conhecimentos prontos e sem significado algum para o jovem, mas sim como algo que seja experienciado por ele de forma concreta, onde intenções e ações pessoais revelem, de certa forma, um respeito profissional sobre o que fazemos e realizamos enquanto professores da EJA. (p.83)

Verificamos a pertinência desta afirmativa ao analisarmos as respostas obtidas ao perguntarmos sobre a boa aula ou a sobre qual melhor disciplina para estudo. Débora e Alberto, os mais novos do grupo, relatam ser a disciplina de Ciências, pois o professor fala “sobre coisas da vida da gente: saúde, animais, plantas, alimentação”(informação verbal, 2009). Já os alunos mais velhos, representados aqui por Joana e Inês preferem as aulas de Educação Física, afirmam sentirem-se fisicamente melhor depois dos exercícios. Acrescentamos a este fato a certeza da não aprendizagem que ronda os alunos adultos, sentimento este já referido no segundo capítulo desta tese.

Desmistificar este pensamento junto aos alunos adultos implica superarmos a concepção de que a idade adequada para aprender é a infância e a adolescência e que a função prioritária ou exclusiva da educação de pessoas jovens e adultas é a reposição de escolaridade perdida na “idade adequada” (DI PIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p. 70). Quando todos reconhecem que adultos são cognitivamente capazes de aprender ao longo de toda a vida estes alunos vencem o medo e se entregam às situações de aprendizagem.

A partir dos diálogos a seguir será possível identificar e perceber de que forma as situações cotidianas da escola possibilitam a aprendizagem, bem como, quais são os significados atribuídos ao processo de escolarização por eles vivenciado.

Em conversa com Afonso, ele nos revela qual o momento da aula é mais significativo:

P – Quando que é mais legal? Pra você. (a aula)  
 Af – É na segunda-feira.  
 P – E o que ela faz na segunda-feira?

Af – Na segunda feira ela coloca é... as histórias todinhas pra que nós possa tirar do quadro, (P – Hum.) e faz várias perguntas.

P – Segunda feira é aula de História?

Af – É não. Ela quem...

P – Ah! Ela traz uma história?

Af – Traz uma história.

P – Bota no quadro

Af – Coloca no quadro pra gente tirar e ler também. (P – Hum.)

P – Certo. Ah! Eu ainda não assisti a essa aula! Aí ela bota a história, vocês tiram do quadro e depois ela faz perguntas sobre essa história?

Af – Exato.

P – Então vocês têm que ler,

Af – Que ler.

P – Entender

Af – Entender.

P – E responder pergunta?

Af – É, pra ver se a gente entendeu..

P – Pra você essa é quando a aula é mais/ mais massa?

Af - É

Como Afonso está no Nível 1 e não está alfabetizado, podemos inferir que esta **aula massa** faz com que ele sinta segurança no que está fazendo. Sente-se valorizado ao ter que escrever um texto e debater sobre ele. Para Afonso, esta interação entre texto e leitor é a melhor forma de aprender a ler e a escrever com proficiência, seu maior desejo.

Entretanto, Amália, que estuda na mesma turma que Afonso, acredita que aprende melhor em duas situações, prestando atenção a explicação da professora: “Eu digo: você não presta atenção na explicação da professora, como é que você quer aprender alguma coisa?”.e quando a professora passa tarefas de cálculo. Vale ressaltar que, durante as observações, percebemos que ela faz cálculo mental com muita facilidade. Dessa maneira, inferimos que esta preferência está ligada a facilidade com a qual ela desenvolve a atividade, ou seja, não corre o risco de errar na frente dos colegas. Podemos entender melhor analisando o diálogo a seguir:

Pesquisadora - Pra você quando é que a aula da professora é melhor, quando é matemática?

Amália – É na de matemática assim na minha opção, né.

P – Não, claro! E dentro da matemática qual é melhor, é quando ela dá problema ou quando faz conta.

Am – Eu acho melhor as contas.

P – As contas.

Am – Desenvolvo mais rápido. Agora problema também é bom, não é? Mas as conta eu tiro de letra.

É fato que, nas aulas de Matemática, Amália é sempre a primeira a concluir as atividades. Depois que concluir seus trabalhos e levanta e vai às carteiras para ajudar aos colegas. Percebemos uma enorme satisfação ao colaborar com seus pares.

Para Joana o aspecto afetivo sempre fala mais alto. Ela sempre espera que os professores a compreendam e atendam às suas necessidades emocionais e educativas. Durante nosso diálogo ela nos esclarece:

Pesquisadora – Assim, por exemplo, quando a atividade é muito difícil você faz força pra tentar fazer ou você espera o professor explicar?

Joana – Ele explica. Aí ele explica a primeira vez, eu sou ruim, aí eu digo: professor explique aí de novo como é que é que faz. Ele diz assim: você já sabe, porque você fica perguntando?

P – Mas aí quando ele explica de novo você consegue fazer?

J – Consigo

P – Das atividades que ele passa qual você acha melhor de fazer? Você falou que ele passa ditado ...

J – Não, ele passa ditado e matemática só.

Durante as observações em classe vimos que Joana, mesmo quando compreende a atividade, fica esperando por uma segunda explicação. Só inicia a tarefa após a autorização do professor. Admite ter medo de errar e os colegas rirem do seu erro. Como vimos no diálogo, sua autoestima é baixa e ela sempre afirma ter dificuldades para aprender. Mesmo assim, percebemos que para ela o sentido da aprendizagem é o da libertação, de conquista de uma autonomia.

Este mesmo sentimento é percebido nas conversas com Beatriz. Para ela, o maior valor da aprendizagem da leitura e da escrita é a possibilidade de sair sozinha e pegar um ônibus sem precisar pedir a ninguém. Por ter problemas de saúde ela é superprotegida pela mãe e, essa proteção a sufoca.



Mesmo em busca da autonomia, para Beatriz, a aprendizagem ocorre quando o professor fica ao lado dela.

Pesquisadora – Como é uma boa aula. É quando você pensa assim: “Essa aula pra mim tá boa!”

Beatriz - Tá! É quando ele passa muito dever pra mim fazer. Quando eu não faço, ele vem a me ensinar.

P - Hummm.

B - Ele vem a me ensinar quase tudo! “Essa letra não é assim não! Faz direito essas letras!” Aí eu faço tudo direito.

O que observamos é que os sentidos da aprendizagem, para nossos sujeitos, variam de acordo com os sentidos que eles colocam em suas vidas. Nessa perspectiva, vemos que na compreensão de Jorge a aprendizagem irá ser útil para evoluir na vida. Dessa forma, leva as aulas a sério e não gosta de conversas paralelas. Está sempre compenetrado, ouvindo as explicações dos professores e realizando suas atividades. Geralmente pede ajuda quando não consegue realizar. De nossa conversa, destacamos:

Pesquisadora – Você me disse que está na escola para aprender e evoluir. Não é? Como você acha que deve ser a aula para você aprender?

Jorge – A aula deve ser sem bagunça. Não gosto quando os boys ficam fazendo zoadas.

P – O barulho te atrapalha?

J- Atrapalha sim! A gente vem do trabalho, cansado, para aprender e não para ficar ouvindo zoadas de boy.

P – Entendo... Então para a aula ser boa...

J – O professor tem que botar tarefa no quadro e explicar direito.

Como anteriormente dito, Alberto e Débora gostam de Ciências por fazerem relação direta dos conteúdos estudados com as necessidades cotidianas. Outro fator que interfere nesta preferência é o fato de poderem visualizar, através de experiências, os conteúdos explicitados, ou seja, saem do terreno da abstração para a concretização da aprendizagem.

Pesquisadora - Então o que você estava me falando o que você mais gosta então, é a aula de Ciências.

Al – É.

P – E aqui na escola, porque à noite eu acho que num dá, o professor faz alguma experiência? Ou não? É só realmente a aula ele explicando?

Al – Não, ele faz.

P – Ele faz?! Ah! Por isso que você gosta! Como é que ele faz? Eu nunca vi, eu tenho que assistir à esta aula!

Al – Ele faz negocio de... tipo exercício: ele faz Português, Matemática uma variação que ele tá passando pra gente. (P – Ahn-ran.) É.

Sobre a concretização da aprendizagem, Inês, crê que esta se dá com muita calma, preferencialmente com a turma em silêncio e a professora passando em cada carteira para auxiliar os alunos. Como Inês se julga cabeça dura, incapaz de aprender, sente-se insegura sem a presença da professora. Em nossa conversa ela descreve um momento de nossa participação durante uma aula:

P – É naquele dia a gente fez! Eu só ia perguntando você ia me dizendo.

I – Foi na calma aí eu vou, não é? Mas aí eu vou fazendo... É o seguinte, o negócio, quando C... tá ensinando, na classe dela você não ouve bagunça nem conversa.

P – É verdade.

I – Aí a gente tem mais tempo da gente aprender. Pronto, quando os alunos começam a escrever, C... ia escrevendo as palavras, a primeira palavra, ou já a do meio eu soletrava, Assim eu aprendo!

P – Eu me lembro disso! Eu me lembro.

I – Quando ela começou a ensinar eu comecei a aprender alguma coisa, agora com a outra, desaprendi.

P – Porque fica mais barulho?.

I – É tem umas alunas que ficam na frente conversando. Elas já sabem ler, não era para estar no Nível 1.

P – É verdade.

I – Nível um é pra quem num sabe ler. Aí tem uma que diz: “Pode encher o quadro que a gente vai aprender assim mesmo!”. Mas não é assim, não!.

P – Não que se encher o quadro pra quem não sabe, não adianta!

E – Não adianta. Pode encher o quadro todinho qu’eu confio a escrever tudinho que tem ali, mas eu vou ler o quê?!!

Em outro momento da conversa ela afirma estar na escola para exercitar a mente. Com isto voltamos a conversar sobre a aprendizagem:

P – Para você a melhor aula é quando ela faz ditado? Ou quando bota no quadro para copiar?

I – Não, gosto quando ela bota no quadro e depois também, ela bota um ditadinho e ela vai dizendo qual é...

P – Isso, pra você saber o que tá escrito?

E – Isso. Exatamente.

P – Se eu entendi bem, boa é a aula que faz puxar a cabeça.

E – É. Eu não gosto de colar. (P – Hum-rum.) Entendeu? Se tá colando num tá aprendendo.

Como vimos no capítulo dois desta tese, quando tratamos da EJA e seus sujeitos, é real a possibilidade de aprendizagem na vida adulta e estes jovens-adultos que frequentam as salas de aula da EJA buscam uma relação o que buscam aprender e sua vida cotidiana, sem, contudo, deslegitimar a escola como *lócus* do saber. O podemos afirmar, após meses de observações e muita escuta é que, para estes sujeitos, a aprendizagem vai além da memorização. Como nos diz Barbier (2000, p. 4) "[...] Aprender implica compreender o que nos informam. Aprender corresponde a algo mais do que simplesmente informar [...] Aprender é diferencial, depende do nível de cultura que a pessoa tem".

Eles querem esse algo mais, sentem falta de ações específicas que os levem ao conhecimento que, para eles, os levará a conquistas, seja da autonomia, do respeito pela sociedade ou pela possibilidade de mobilidade social. Não importam o que os impulsiona o importante é a garra com a qual eles buscam alcançar seus sonhos e defendem os seus direitos enquanto cidadãos.

Veremos mais claramente estes aspectos no capítulo a seguir, que trata do cotidiano nas salas de aula.

## CAPÍTULO 5

### “CAUSOS” E ACASOS: o cotidiano da sala de aula na EJA



Foto 5: Momento de aula em 2009.

A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão. Paulo Freire

Os **Causos Nordestinos** retratam com humor histórias que povoam o cotidiano popular, contadas de geração em geração, nas conversas das calçadas, das praças e das portas das igrejas nas cidades do interior do Nordeste. Esta característica justifica a escolha do título deste capítulo que é dedicado a descrição dos momentos de observação participante nas salas de aula.

Passamos a conhecer este tipo de narrativa em nossa chegada ao Nordeste. Ao longo de nossa vivência na EJA ouvimos diversos **causos** por parte dos alunos. Também presenciamos diversas situações que, aos nossos olhos ainda inexperientes, tornavam-se engraçadas. A partir de então, em nossos momentos como professora universitária, passamos a contar os fatos ocorridos nas nossas andanças pelas salas de aula na forma de **causos**.

Normalmente as situações ocorridas nas escolas são comentadas nas salas de professores, nos momentos de contato entre os profissionais antes do início das aulas ou durante o intervalo. Muitas vezes, nestas trocas de experiências, conseguimos aprender com a vivência de um colega, ou ajudá-lo com a nossa experiência.

Ao longo da nossa pesquisa ouvimos muitas histórias na sala dos professores, umas curiosas, outras preconceituosas, outras engraçadas. Também tivemos a oportunidade de vivenciarmos ou sermos protagonistas em algumas delas. São estas histórias que chamamos de **causos** e que contaremos neste capítulo.

Para nós, um ponto em comum nas situações vivenciadas é que todas nos revelam o que há nas entrelinhas dos rituais escolares entre carteiras, cadernos e livros, bem como mostram que existe uma vida que pulsa, no cotidiano das salas de aula. Tomando como pressupostos os estudos de Heller (1989, p. 18), neste texto temos a visão de cotidiano como

[...] a vida dos sujeitos por inteiro, da qual eles participam com todos os aspectos de sua individualidade: todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, suas paixões, idéias, ideologias. São partes orgânicas da vida cotidiana a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação (HELLER, 1989, p.18)

É na vida cotidiana, que adquirimos todas nossas habilidades, nossos conhecimentos e as práticas indispensáveis para vivermos em sociedade. Dessa forma, podemos dizer que o cotidiano é tão somente o modo de o homem viver a vida e realizar as suas atividades, sejam elas sociais, escolares ou profissionais. Ante as considerações expostas por Ferreira, M (2000, p.54) não podemos deixar de citar que “[...] o exame das práticas cotidianas não implica num retorno ao indivíduo, a análise requer que se considere a relação sempre social e suas determinações e não o inverso”.

O significado que emerge da nossa observação no campo de pesquisa é a construção da sala de aula como um espaço de interação, trocas, enfim, de relações humanas. Um espaço onde vivenciamos muitas situações que, como anteriormente dito, serão chamadas de **causos** em alusão a um jeito sertanejo de contar histórias.

O primeiro ponto que nos chama a atenção ao adentrar no cotidiano escolar dos alunos é a questão da ajuda mútua entre eles, tal como ocorre no cotidiano da rua onde moram ou do convívio familiar. Vislumbramos as salas de aula da EJA como um espaço de solidariedade. Vimos os alunos, durante todo o tempo, buscando ajudar-se mutuamente, mesmo que o professor centralize a sua aula em atividades individuais.

Estas trocas acontecem antes das aulas enquanto esperam o professor, após e durante as mesmas e são sempre pontuadas pelas tarefas escolares (FERREIRA, A 2009). A solução para os problemas propostos nos conteúdos era sempre buscada pela interação, sendo os colegas na maioria das vezes a fonte de aprendizagem. A foto a seguir exprime esta situação.



Foto 6: Momento de aula, 2009.

No depoimento de Afonso vemos a força deste sentimento de solidariedade que é marcante nos sujeitos observados.

Pesquisadora – Você me disse que uma pessoa que não sabe ler, perde muita coisa. Não é?

Afonso – É.

P – Então, se ela aprender e se ela se dedicar ela pode ser professor um dia. Num é impossível.

A – É verdade.

P – Então esse é o seu desejo?

A – Meu desejo, **aprender pra poder ensinar a quem precisa.**

Mesmo ainda não dominando o código escrito, Afonso já pensa em como pode ajudar a seu semelhante. Esta forma de ver a si e ao outro faz com que estes alunos busquem nas salas de aula uma parceria entre eles e os professores.

Sobre a atuação dos professores, há uma cobrança velada. Devem ter autoridade, sem ser autoritário. Precisam ser pontuais, amigos, pacientes, detentores do saber, dentre outras produções do imaginário social. Durante a entrevista, Joana fez uma colocação significativa sobre os professores:

Pesquisadora - Vamos inventar uma história: Você vai dar um conselho para o professor que vai começar a dar aula aqui. O que você iria dizer para ele fazer? O que seria bom para os alunos?

Joana - Pra ele dá aula boa, né?

P – Mas, como é que é essa aula boa? Na sua opinião, o que ele tem de fazer pra aula ser boa?

J – Daisy, ele tem que passar uns dever (atividades) que a gente saiba fazer também sozinha. E dar aula direito e falar direito com a gente.

P – Falar direito, não é?

J – É. Porque tem professor que fala com ignorância, não é?

Acerca da prática pedagógica dos professores que atuam na EJA Arroyo (2005, p. 41) comenta que:

[...] A EJA será mais pragmática, aprender a seco? Mais parecida com suas duras vivências de jovens-adultos? Talvez alguns coletivos de professores (as) decidam por um colorido, músicas, discursos de acolhida, fantasia, sentimento. Um clima humano, como os educandos merecem exatamente porque suas vivências de jovens-adultos são duras mesmo e porque da EJA esperam alguma forma de ser mais livres em suas escolhas.

Sobre este aspecto observamos duas situações distintas. Mais uma vez com a diferenciação entre mais novos e os mais velhos na mesma turma. Muitos professores que trabalham com o Nível 1 tem por prática pedagógica o colorido referido por Arroyo na citação anterior: sempre recebem os alunos com uma conversa informal que irá remeter ao tema da aula. Os mais velhos participam, opinam, gostam. Os mais jovens sentam-se desconfortavelmente, conversam e não participam. Alguns chegam a reclamar: “Professora começa logo a aula!”. Afirmam categoricamente que, enquanto há conversa, a aula ainda não foi iniciada.

Em 2004, Jorge tinha 26 anos e cursava o Nível 1. Quando a professora iniciava com a conversa introdutória da aula ele fica na porta da sala, esperando que acabasse. Quando a professora voltava-se para o quadro e iniciava uma a escrita de uma atividade ele entrava em sala. Um dia ficamos próximas a ele e nos foi possível ouvir “agora sim a aula começou!”

Disse esta frase para si, como que a se justificar por não entrar na sala. Durante a entrevista, em 2009, indagado sobre esta reação ele afirmou que aquela professora perdia muito tempo falando e que, desta forma ele não gostava, pois queria aprender e “só com conversa não se aprende”.

Como vimos no capítulo anterior, em 2009, já no nível 3, Jorge estava satisfeito, pois os professores não perdem tempo e vão direto ao assunto. Cabe ressaltar que no Nível 3 as aulas são divididas pelas disciplinas, com duração de quarenta e cinco minutos para cada professor. Acreditamos que, por este motivo, os professores sejam mais pragmáticos.

Diante desses esclarecimentos relataremos alguns **causos** ocorridos nas salas de aula durante o período de observação. São situações vividas e



ouvidas no campo de pesquisa. Serão narrativas curtas, pois **causo** muito comprido é coisa de mentiroso, é história de trancoso<sup>14</sup>.

### *Sobre as práticas pedagógicas*

#### *Primeiro causo:*

Durante a observação em uma turma de Nível 1, nos deparamos com a seguinte situação. Era aula de matemática, a professora listou números no quadro de giz. Foram eles: 10, 20, 30, 40, 50, 60, 70, 80, 90 e 100. Após concluir a escrita, pediu que todos lessem os números que estavam no quadro. Uma aluna indignada, respondeu: “Como ler os números? E número se lê? A gente lê é palavra! Que ideia!”

A professora explicou que aquela também era uma leitura, que existem diversos tipos de leitura, mas não conseguiu convencer a aluna. Nesta situação podemos visualizar que a compreensão de leitura, para esta aluna, limita-se às letras, palavras, frases e textos escritos. Para ela números são contados e não lidos.

#### *Segundo causo:*

Um detalhe que merece destaque é o fato de que, em todos os dias, deve haver atividade de cópia do quadro de giz. Por mais que os professores busquem atividades diferenciadas, ao final de tudo tem de haver escrita no quadro.

Um dia levamos os alunos da turma de Nível 1 a biblioteca da escola. Foi a primeira ida da turma, pois a biblioteca não abria a noite. Entramos na sala de aula, iniciamos o diálogo e fomos cobradas por não colocar no quadro de giz o cabeçalho com a data e a disciplina a ser estudada. A pergunta mais comum é: Professora, hoje vai ser Português ou matemática?”

---

<sup>14</sup> Em Portugal, no século XVI, fez sucesso entre os letrados lusitanos a obra “Contos de proveito e exemplo”, de Gonçalo Fernandes Trancoso. Neste livro, Trancoso reuniu histórias que compunham os relatos orais que o povo construía acerca de algumas figuras e fatos considerados marcantes na História Ibérica. Desses relatos emergiram casos extraordinários, situações inverossímeis, levando muitos a associar as histórias de Trancoso a relatos fantasiosos, quiçá mentirosos. Fonte: [www.recantodasletras.com.br](http://www.recantodasletras.com.br)

Colocamos no quadro que seria aula de Português e voltamos a falar sobre a temática: texto jornalístico. Após a conversa fomos a biblioteca. Ficaram admirados com a quantidade de livros e revistas. Dividimos a turma em pequenos grupos e distribuímos revistas para que observassem as manchetes das reportagens. Buscamos realizar leitura com eles e solicitamos que escolhessem uma manchete para discutimos sobre o tema.

Boa parte dos alunos, em especial os mais desinibidos participou da atividade. As discussões foram ricas e conseguimos que eles participassem da atividade. Ao final, quando estávamos satisfeitas com o resultado, vem a cobrança: “Professora a gente não vai voltar para a sala? Hoje a senhora não vai escrever no quadro? Não vamos escrever no caderno?” Não nos surpreendemos, pois conhecendo a turma, a escrita já estava planejada para aquela noite.

#### *Terceiro caso:*

Numa outra aula, na qual a professora estava trabalhando a escrita dos meses do ano, a atividade consistia nos alunos irem dizendo quais letras formavam a palavra e a professora ia escrevendo no quadro-de-giz. Ao final de cada palavra era solicitado aos alunos que a copiassem em seu caderno. Este tipo de atividade é bem aceito pelo grupo, pois acreditam que assim irão aprender a escrever.

A aula transcorria como o planejado pela professora até a escrita da palavra **maio**. O grupo foi dizendo as letras M, A, I, até formar **mai** que, estava de acordo com o nível de construção de escrita do grupo, mas a professora queria mais e foi instigando a turma, avisando que estava faltando algo na palavra para que ficasse completa.

Depois de um tempo de silêncio, Inês, levantou o dedo e disse bem baixinho: “Eu sei o que está faltando.” Nesse momento a professora ficou entusiasmada e disse para toda classe: “Vamos ouvir, minha gente. Inês já sabe o que está faltando! Fala Inês!” Então respondeu, com toda segurança: “O pontinho do i!” .Vale ressaltar que estávamos usando a escrita do tipo bastão maiúscula, ou seja, nesta escrita a letra “i” não tem pingo, mas foi o que ela percebeu e, a professora colocou, meio decepcionada, porém, sem pestanejar, dizendo que além do pontinho ainda faltava mais alguma coisa.

*Quarto caso:*

Em alguns momentos foi observado que as tentativas de metodologias diferenciadas nem sempre agradavam aos alunos ou geravam brincadeiras. Uma das professoras sempre busca trabalhar com a diversidade textual: poesias, contos, músicas, etc.

Tinha certa preferência por músicas e sempre pesquisava alguma que tivesse relação com a maior parte do grupo e que pudesse ser utilizada para apresentar algum conteúdo de estudos da sociedade. No geral, apresentava a letra para a leitura em grupo e somente após muita discussão sobre a letra colocava o áudio para ser ouvido.

Um dia, numa destas aulas, estava à professora bem envolvida com a atividade e feliz com a participação da turma. Na hora de colocar o áudio, alguns começaram a cantar e um gaiato lança a frase: “Dona C... quer que a gente forme uma banda! A gente vai sair daqui cantor”. Todos riram e não conseguiram mais cantar.

*Sobre afetividade*

Sobre a questão da afetividade, nossa maior representante é a Joana. “Daisy, eu gosto muito quando você vem dar aula pra gente. Pra mim você é uma mãe” (Informação verbal, 2004). Compreendemos aqui a relação de afetividade e a representação da figura materna como sendo aquela que acolhe a todos os seus filhos.

*Quinto caso:*

Além de definir os professores como mães e pais, faz todo o possível para ter atenção de todos: alunos e professores. Uma tática muito utilizada por ela era chegar à porta da sala, chamar a professora e dizer: “Professora, eu vim avisar que não venho hoje”. A turma não se agüentava e ria muito desta história. Depois que dava o aviso ficava esperando a professora falar com ela. Aí contava o que havia ocorrido em casa, chorava e depois entrava e ficava na aula. Percebíamos que na verdade ela queria conversar sobre seus problemas

e assim a professora iria perguntar, ouvir e depois pedir para ficar. Quando ela demorava a chegar à sala sempre algum aluno dizia: “Professora daqui a pouco a Joana vai chegar para dizer que vai embora!”

Esta questão da afetividade é muito forte nos alunos, principalmente nos mais velhos. Muitos relatam o receio de mudarem de turma. Afirmam aos professores que não querem ser promovidos chegam a ameaçar deixar a escola caso isto ocorra. Em nossos anos de experiência com a EJA ouvimos várias vezes esta opinião. Temem não serem aceitos por um novo grupo ou que um novo professor não tenha paciência com eles.

Sobre esta situação nos aconteceu um fato que merece destaque.

#### *Sexto caso:*

Verificamos logo nas primeiras observações que uma das alunas do Nível 1, se destacava dos demais no tocante a compreensão do sistema alfabético. Tentamos puxar conversa, mas ela não foi receptiva. Conseguimos olhar seu caderno e vimos que ela escrevia com muita habilidade. Nas aulas seguintes observamos que, quando ela percebia que iríamos caminhar pela sala e ver as atividades ela apagava o que havia escrito. Após alguns dias de observação, esta aluna deixou de frequentar as aulas.

Ficamos curiosos, perguntamos sobre ela, mas as respostas eram vagas. Somente durante as entrevistas individuais ficamos sabendo da história real. A aluna em questão é irmã de Amália, achava que estávamos vinculadas a secretaria de educação e que iríamos transferi-la de turmas, para o nível 2. Como se sentia insegura para avançar nos estudos, passou a apagar as atividades e depois resolveu faltar nos dias em que sabia da nossa presença na escola.

Amália nos contou esta história rindo e, no final, arrematou: “Eu digo: É abestalhada! Nem veio conversar com você!”

#### *Sobre solidariedade e conhecimento popular*

#### *Sétimo caso:*

Devido a uma crise de Gastrite, durante algumas semanas não nos foi possível ir a escola para realizarmos nossas observações. Ao voltarmos ao

campo, esclarecemos o motivo de nossa ausência. Os alunos ficaram preocupados e esclarecemos que iríamos ao médico para tratar melhor da doença.

Com isto várias receitas caseiras foram sendo exposta para a cura da Gastrite. A mais popular foi o consumo da água da ameixa. Para este caso, vale apresentar o diálogo travado entre a pesquisadora e a turma.

Turma: Professora, bom pra isso é água de casca de ameixa.  
 Ad<sup>15</sup>: Eu tomei e fiquei logo bom!  
 Pesquisadora: Aquela água que vem na latinha?  
 Ad: Não! Pega a casca da ameixa e deixa na água de um dia para o outro. Depois bota na geladeira e fica tomando.  
 P: Casca da ameixa?! Como é que faz para tirar a casca? Não é ruim de descascar?  
 A: Não tira, já compra assim!  
 P: Agora complicou!!! Nunca vi vender casca de ameixa! Acho melhor comprar a latinha e tentar fazer.  
 Todos (às gargalhadas): A professora não entendeu nada! Só conhece ameixa de lata!

Ao ouvir os risos e esta frase, ficamos ainda mais perdidas com as explicações. Afinal, de que eles estavam falando?! Uma das alunas levantou e saiu da sala. Em alguns minutos voltou com uma sacola plástica. Entregou-me e disse: “Pegue professora! Isso é casca de ameixa! A senhora não conhece?”. Perplexa, vimos que se tratava da casca de uma árvore e não da ameixa que, na nossa experiência totalmente urbana, só conhecíamos no supermercado.

Nesse **causo** o que nos encantou foi o novo aprendizado, sobre chás e outros remédios populares e a disponibilidade da aluna em sair da escola, ir até a sua casa somente para pegar algo para auxiliar na cura de uma doença. Finalizando, na semana seguinte recebemos diversas sacolinhas com casca de ameixa. E nas semanas que se seguiram tínhamos que relatas se estávamos bebendo a água e se havíamos melhorado.

Outros **causos** aconteceram nas turmas, entretanto alguns escaparam ao nosso olhar e outros fazem parte das aulas de Educação Física. Como dito no início deste texto, em 2004, as aulas de Educação Física passaram a fazer

---

<sup>15</sup> Neste caso participaram vários alunos que não fizeram parte do grupo de entrevistados descrito no capítulo 3. Dessa forma, seus nomes serão substituídos pelas letras iniciais.

parte do cotidiano dos alunos da EJA. Devido às características da clientela: adultos, trabalhadores e idosos, essas aulas não são obrigatórias. Com isto, muitos alunos optam por não fazer, pois alegam já exercitarem-se em demasia nas suas obrigações profissionais. Todavia, os alunos que frequentam as aulas tem muitas histórias para contar. Sobre este assunto trataremos a seguir.

## 5.1 As aulas de Educação Física

Durante as entrevistas questionamos a preferência dos alunos acerca das disciplinas consideradas extras (Educação Física, Artes e Ensino Religioso). As aulas de Educação Física foram as preferidas de seis dos nossos oito sujeitos. Para nós não foi novidade, pois havíamos notado esta preferência em nossas conversas informais, nos momentos de observação participante.

Como anteriormente dito, no momento em que retornamos ao campo para novas observações e entrevistas, percebemos que havia novidade no ar. Numa noite chegamos à turma do Nível 1 e percebemos um alarido entre um grupo de alunos. Quando chegamos à sala de aula Joana veio animada para contar que no dia anterior havia dançado “Na boca da Garrafa” na aula de Educação Física.

Percebemos o alvoroço dos demais em relação a este episódio, fato este que nos foi muito útil, já que a temática da aula naquela noite era justamente os benefícios da atividade física. Para iniciarmos a conversa perguntamos à turma como aconteciam as aulas de Educação Física, todos insistiam em falar da dança da Joana. Insistimos em perguntar sobre as aulas em geral e não somente aquela em questão. Mesmo assim, o assunto girava em torno de Joana e a aula de Educação Física. Este fato despertou nossa atenção e decidimos investigar o que levava a tanta animação.

Como de costume, estávamos com o gravador e, iniciamos uma conversa com o grupo.

Pesquisadora: Eu quero saber como é que está acontecendo essa aula de Educação Física. A última coisa foi a dança. E antes da dança? Quem pode me contar?

Ar: Quem se habilita é a dançarina da noite. A Joana é que arrasou ontem.

Alunos: A gente correu, andou de calcanhar. (Falavam ao mesmo tempo)

P - Quem correu, quem correu mais?

Ad: A finalidade de Joana ter sido escolhida pra dançar a boquinha da garrafa é que ela foi excluída da física ontem.

P: Foi excluída?!

Ad: das brincadeiras, ela foi uma das vítimas. (risos)

Alguns alunos conseguiram esclarecer-nos o significado desta exclusão. Na dinâmica das aulas o professor divide a turma em grupos e vai apresentando as atividades. Fica combinado que, ao final da aula, quem não conseguir realizar tudo para uma prenda. Foi o que aconteceu com Joana.

Na continuação da conversa:

P: A aula de Educação Física é sempre assim? Sempre alguém tem que pagar uma prenda ou foi só ontem que Joana foi sorteada?

Ad: Não, não, não... Geralmente é com ginástica, costuma ter toda vida uma sobra

P: Então ele faz jogos, exercícios... Como é que isso acontece?

Neste momento vários alunos levantaram-se para me mostrar os exercícios.

Ad: Tem várias coisas: é caminhada, é ginástica, é correr de um lado para o outro, caminhar na ponta dos pés, de calcanhar...

Inês: Ele bota a gente para andar de ponta de pé até lá e com o calcanhar de lá para cá. Andar de costas.

Ad: Exercícios de cócoras, ficar de costas para a pessoa...

P: Eu percebi que só umas pessoas foram, outras não. Por quê? Eu vou perguntar para os dois grupos: quem foi, por que que gosta de ir? Vai por que gosta ou vai por que não tem nada para fazer? O que acha dessa aula de Educação Física? Vale a pena? O que vocês acham?

Inês: Vale! Com entusiasmo

Ad: Primeiro por que eu acho que é obrigatório, não é?

P: Mas, tirando a obrigação?

Muitos: Vale a pena

Ad: Eu acho que é interessante

P: Pronto: é isso que eu quero saber. Por que é interessante?

Joana: Pro corpo da gente, né?

T: cuidar da saúde

Inês: do coração, da coluna, as dores que a gente sente...

Depois desta conversa iniciamos a aula, esclarecendo que tudo o que falamos até então tinha relação com o assunto daquele dia. Distribuímos um folheto que continha informações sobre a importância das atividades físicas



para a promoção da saúde e destacamos para o trabalho daquela noite a frase do folheto: "Para agitar não tem idade!"

Lemos juntos e, quando indagados sobre a veracidade da frase todos concordaram que, não tem idade. Um dos alunos completou dizendo que não havia idade para nada. Que, em qualquer idade podemos tudo.

A aula transcorreu na sua normalidade: lemos e depois, em dupla, os alunos listaram atividades físicas que conheciam. Percorremos a sala de aula, ajudando na escrita das palavras. Alguns ficaram com receio de escrever, mas conseguiram.

Inês não conseguiu compreender o que foi pedido e escreveu as palavras que ela sabia de memória: bola, boneca e bicicleta. Após este período de escrita no caderno, solicitamos que fossem ao quadro. Alguns quiseram e outros não, mesmo assim o resultado foi bom.

Quando terminaram, solicitamos que alguns ficassem na sala, pois ainda teríamos algumas perguntas a serem realizadas e gravadas. Deixamos o grupo a vontade, só ficou quem quis.

A seguir veremos o resultado da nossa conversa<sup>16</sup>:

A: Eu vou ficar, mas ainda não fiz.

M: 2: Fui só uma vez, não sei de nada da física.

A 1: Eu não fiz ainda

T: Eu to fazendo. Aí eu to achando bom. Melhorei mais das dores... eu sentia muita dor nos ossos. Até que eu melhorei mais um pouco. Aí eu gosto.

N: Eu gosto de fazer. A primeira vez que eu fiz, me senti assim, sabe? Com medo, será que eu vou ficar doída? Mas, graças a Deus que eu não fiquei não, sabe? Eu tô achando até bom, que eu chego em casa, tomo aquele banho depois da física ... Ave-Maria é bom demais!

Várias: É bom pra coluna. Ele faz a gente mexer.

A1: Pra quem tem problema de coluna

N: Eu tenho problema de coluna

Joana: Ele faz a gente mexer pra lá, mexer pra cá e a gente fica com o corpo todo relaxado. Menina, é bom demais!

P: Me diz uma coisa. É todo mundo junto? Homens e mulheres?

Todas: é todo mundo junto sim.

P: E vocês não ficam com vergonha não?

Todas: Não

<sup>16</sup> Desta entrevista participaram vários alunos que não fizeram parte do grupo de entrevistados descrito no capítulo 3. Dessa forma, seus nomes serão substituídos pelas letras iniciais.

N: Eu não fico com vergonha não! Eu quero contar: quem fica com vergonha são os homens  
 A: Não sei dizer por que não fiz ainda, mas eu vou fazer!  
 P: Mas, você já assistiu à aula ou quer ir só de ouvir falar? Você não foi nem olhar?  
 A: Nunca assisti.  
 N: Você não sabe o que está perdendo!  
 Várias: É bom demais!

Durante a conversa, uma aluna dizia ao fundo, bem baixinho, é muito bom. Outra aluna que não queria participar da conversa se animou com os demais e começou a participar, mas só falava junto com os outros, não falou só.

Pesquisadora: E, como é que ele faz? Ele faz aquecimento antes?  
 Todas: Faz, faz  
 T: Primeiro aquece, depois começa  
 P: Acho que vou dar um jeito de vir, numa segunda-feira. Não sei qual  
 Ân: Venha que você vai gostar. Você vai ver, vai ser tão bom! Ave-Maria!  
 Inês: Vai ser bom. Eu melhorei muito das dores.  
 P: Você também melhorou?  
 A: De repente eu acabo com o meu problema de coluna.  
 Ân: Quando a gente faz exercício, a gente ri tanto que Ave-Maria!  
 T: Quando eu faço. Quando é no outro dia, parece que eu tenho 15 anos. Eu tô tão maneira.  
 P: E você, Inês?  
 Inês: É muito bom, também melhorei das dores.  
 Todas, falando ao mesmo tempo: É muito bom! Gosto muito. Você tem que vir também! Minha gente é bom demais! Precisa ver.

Após esta conversa, não havia como deixar a Educação Física para trás. Decidimos que a aula de Educação Física seria alvo de nossas observações futuras. Entramos em contato com o professor, esclarecemos nossos objetivos e marcamos uma entrevista. Apesar do nosso olhar estar voltado para a percepção do aluno, conhecer o planejamento das aulas fazia-se fundamental. Com este pensamento, organizamos um roteiro para uma conversa sistematizada com o professor (ANEXO C).

Esta conversa foi realizada na semana seguinte e compreendemos a movimentação do professor tanto para planejar as primeiras aulas quanto para a organização das atividades ao longo do ano letivo.

As aulas ocorrem duas vezes por semana, sendo que uma aula é destinada a todos os alunos da escola e acontece antes do horário de aulas, entre 18h e 18h30. O outro encontro acontece em um horário intermediário, ad quartas-feiras, às 20h, dele participam apenas os alunos das duas turmas de primeiro nível. Quanto à frequência, vimos que em sua grande maioria são as mulheres quem freqüentam as aulas com mais assiduidade.

O professor das turmas nos esclareceu que a estrutura das aulas é dividida em três momentos: aquecimento, a parte principal e o relaxamento, seguido sempre de uma reflexão coletiva. Também apontou que o foco das aulas, por ele ministradas, consiste em atividades lúdicas e recreativas, que possam trabalhar o princípio da cooperação.

Para encontrar este enfoque o professor percorreu as turmas e fez um levantamento das expectativas e sugestões dos alunos, corroborando com as diretrizes citadas na proposta curricular para Educação Física na EJA (PIRES *et al.*, 2002). Cabe ressaltar que esta foi a primeira experiência do professor com alunos da EJA. Diante deste desafio, julgou primordial percorrer as turmas e conhecer os anseios dos alunos, bem como buscas a fundamentação teórica pertinente a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Observando o movimento da aula do primeiro nível, foi possível constatar a afirmação do professor acerca do bom envolvimento da turma seu efeito em relação a estas pessoas. Todas as alunas envolvidas na entrevista afirmaram que, após a aula percebem uma sensação de bem-estar, bem como benefícios trazidos pelas aulas para a manutenção da saúde, com cura para as dores musculares.

Silva, D e Silva, G (2006), lembram que nestes relatos os benefícios de caráter psicológico ficam evidenciados, pois pela periodicidade dos exercícios os benefícios fisiológicos (cura para as dores) ainda não podem ser verificados. Outro ponto comum nas falas dos alunos é a sensação de felicidade, de

descontração que cerca as aulas. Este aspecto corrobora com a afirmação de Pires *et.al.* (2002, p. 194, grifo nosso):

[...] cabe à Educação Física formar o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir de jogos, esportes e ginásticas, em benefício do exercício crítico da cidadania e da **melhoria da qualidade de vida**.

O grupo observado participa ativamente. Assim como na sala de aula, existe uma união entre eles os alunos, uma vez que o professor preocupa-se em envolver a todos, não havendo, dessa forma, destaques em relação aos mais habilidosos.

Cremos que esta postura é fundamental para a manutenção do bem estar do grupo e para a efetiva participação nas aulas. O envolvimento é tamanho que, diversas vezes, insistiram para que participássemos das atividades com eles. Para tanto se utilizam do seu repertório de argumentações: “Ah, Daisy, se você vier, você vai gostar!” “Você não sabe o que está perdendo!”

Finalizando esta exposição nos utilizaremos das palavras do grupo focal, onde deixam claro o valor que os momentos de atividade física em suas vidas.

Pesquisadora: Só para finalizar, se eu entendi bem o negócio é mesmo fazer Educação Física à noite.

Todas: É!

P: Ajuda?

Todas: Ajuda muito!

P: Deve continuar?

Todas: Tem que continuar!

P: Vou contar isso para o professor, viu?

Todas: Pode contar!

Pelo anteriormente exposto, estas palavras finais falam por si. Para nós, o segredo do sucesso consiste numa tripla composição: um fazer pedagógico que garanta o respeito ao sujeito, o ótimo relacionamento do professor com o

grupo e a possibilidade de uma maior interação social entre os alunos. Estes fatores reunidos fazem com a prática da Educação Física seja a preferida entre os alunos, em especial, entre as alunas de todas as idades.

## CAPÍTULO 6

### VENHA QUE VOCÊ VAI GOSTAR! VOCÊ VAI VER! VAI SER TÃO BOM, AVE-MARIA! (Beatriz, 26 anos): considerações finais



Foto 7: Turma de Nível 1 em 2006

[...] gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Está é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. Paulo Freire

Ao chegarmos ao final desta narrativa, sentimos o peso das palavras de Freire e temos a consciência de nosso inacabamento. Ao escrevermos os capítulos que se seguiram tomou conta de nosso ser uma nostalgia: saudade do campo, dos sujeitos com os quais tanto aprendemos, das noites em claro realizando pesquisas, leituras, escrevendo esta tese. Na escrita das páginas finais, fica-nos a sensação de querer mais, de aprendermos mais para podermos apresentar estes sujeitos que tanto nos encantam.

Ao iniciarmos a escrita buscamos em Paulo Freire a inspiração, daí a escolha das epígrafes que iniciam cada capítulo. Lembremos que Freire, com sua visão humanista de mundo, mostra-nos que a escola é um local de troca de saberes e de afetividade, onde educadores e educandos se encontram para uma tarefa conjunta e nos desperta, outrossim, para a necessidade do diálogo e da reflexão entre todos os sujeitos que ocupam este espaço.

Como vimos inicialmente, o compromisso desta pesquisa é adentrar no universo dos sujeitos da EJA, dar-lhes voz e, com isto, compreender a teia de relações que se dá entre estes sujeitos e a escola de uma maneira geral.

Para tanto, percorremos salas de aula, pátios escolares, festas juninas, quadra de esportes e realizamos diversas conversas formais e informais com os protagonistas desta pesquisa. Participamos de suas vidas escolares e ouvimos suas histórias de vida. Buscamos, a partir da escuta sensível, proposta por Barbier (1998, 2000, 2002), ler as entrelinhas do discurso de cada um. Em muitos momentos foi necessário instigar os alunos para que dissessem as palavras que temiam sair de suas bocas, mas que percebíamos através das expressões e olhares.

Ouvimos histórias, narramos histórias e buscamos mostrar a importância de um maior conhecimento acerca dos jovens e adultos para que possamos contribuir para uma reconfiguração do olhar sobre estes sujeitos. Nosso maior desejo é que sejam reconhecidos não pelo estigma de analfabetos, população de baixa renda, evadidos ou jovens que não gostam de estudar, dentre outros adjetivos pejorativos. Nossa contribuição está no fato de mostrarmos estes sujeitos como pessoas que tem desejos, sonhos, anseios, sentimentos, enfim, parafraseando Paulo Freire, seres inacabados e com a certeza de seu inacabamento.

Com eles aprendemos não somente a fazer chás, mas aprendemos a valorizar mais as pequenas coisas do cotidiano. Aprendemos a gostar de ser gente e a gostar ainda mais de estar com pessoas.

Voltando a pergunta que impulsionou este estudo: Como ocorre a interação do jovem e adulto entre a sua forma de agir e pensar e o cotidiano da escola? Podemos responder que são vários os caminhos percorridos pelos alunos para esta interação. A maneira como esta ocorre varia de acordo com as faixas etárias e com as experiências escolares anteriores a entrada na EJA.

Quando observamos as atitudes, ou seja, **o agir** podemos perceber que este é contemplado na narrativa dos **causos**. Através dela podemos observar como se dão as reações dos sujeitos a situações ainda novas para eles. Como exemplo podemos recordar o primeiro caso que trata sobre a leitura dos números.

Ao vislumbrarmos as diferenças no **pensar**, construímos quatro categorias que nos apresentaram a forma de ser a escola, seus sujeitos e suas relações com o cotidiano escolar. Ao tratarmos da escola como *lócus* da aprendizagem, vemos que estes atores sociais buscam um saber historicamente construído e que lhes foi negado na infância. Procuram compreender a escola e suas práticas, muitas vezes improcedentes aos seus olhares.

Vimos também que esta busca pela escola não se dá apenas para recuperar o tempo perdido na infância. Nos alunos mais velhos, em especial nas mulheres, esta volta aos bancos escolares traz embutida no discurso da aprendizagem, o desejo de fazer amigos, de ter momentos de encontros, conversas e descontração, de esquecer os problemas domésticos. Aprender, nestes casos, acaba por ser secundário. Não importa se ficarão retidos ou serão promovidos para o nível seguinte, o importante é estar naquele local. No dizer de Inês, é estar na escola “para exercitar a mente”.

Entretanto, nos mais jovens, excluídos da escola diurna devido a distorção idade-série, o retorno ou a continuidade dos estudos na EJA, muitas vezes acarreta a certeza de estarem construindo uma vida financeiramente melhor. Com a escolarização e uma certificação, desejam ser inseridos no mercado de trabalho formal, em profissões que tenham algum destaque social para que não sejam humilhados em sua condição de pouco escolarizados.



Com esta determinação rompem as barreiras de preconceito e lutam contra a própria baixa autoestima. Vimos nos olhares e nos discursos um desejo profundo de vencer e mostrar a todos que têm valor.

Nestes meses de convívio observamos muitas situações nas quais, às vezes, os professores ficavam sem ação diante das reações expostas. Julgamos que, ao apresentar essas situações em nosso texto estaremos contribuindo para que os educadores envolvidos com a EJA, de posse destes saberes, possam dar um novo rumo aos seus planejamentos e suas práticas pedagógicas.

Por fim, apresentamos o olhar dos nossos sujeitos acerca da prática da Educação Física nas escolas da EJA. Por não ser de presença obrigatória, chamou-nos a atenção o envolvimento dos alunos com as aulas. Realizamos conversas com o grupo e descobrimos serem estas aulas momentos de harmonia, descontração e de cuidados com a saúde. Em conversa com o professor confirmamos nossas hipóteses acerca da importância do conhecimento sobre a clientela para um planejamento eficaz.

O professor em questão, por não ter experiência profissional com o público da EJA, percebeu a importância de um maior entrosamento para conhecê-los, bem como a realização de estudos sobre esta modalidade de ensino e, com isto, planejar melhor suas aulas. O resultado desta ação é o fato da disciplina de Educação Física ser a preferida dos alunos jovens e adultos, principalmente os mais velhos.

Esperamos que, com os resultados apresentados neste estudo possamos todos: pesquisadores, gestores, coordenadores pedagógicos e, especialmente, professores aprimorarmos nossos conhecimentos, aguçar nossos ouvidos e utilizarmos o nosso olhar diferenciado na busca de uma reconfiguração da EJA que leve em conta a voz dos sujeitos por ela atendidos.

Ao darmos voz a estes sujeitos historicamente calados, representantes de uma grande parcela da população brasileira que conviveu e ainda convive com o problema da dificuldade de acesso a educação escolar, bem como com a descontinuidade dos estudos. Devido às injustiças sociais em nosso país, a esse público não tem sido garantido o acesso e a permanência na escola durante a infância. Neste sentido, a educação de jovens e adultos ainda

“representa uma dívida social não reparada para com os que tiveram acesso à educação” (CURY, 2000).

Não temos uma veia poética, portanto, finalizamos a apresentação deste estudo com uma poesia de Paulo Freire que, para nós, traduz todas as observações e inferências realizadas ao longo deste estudo. Certamente é esta escola com a qual os homens e mulheres sujeitos da Educação de Jovens e Adultos almejam estudar um dia.

"Escola é...  
o lugar onde se faz amigos  
não se trata só de prédios, salas, quadros,  
programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente,  
gente que trabalha, que estuda,  
que se alegra, se conhece, se estima.  
O diretor é gente,  
O coordenador é gente, o professor é gente,  
o aluno é gente,  
cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor  
na medida em que cada um  
se comporte como colega, amigo, irmão.  
Nada de 'ilha cercada de gente por todos os lados'.  
Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir  
que não tem amizade a ninguém  
nada de ser como o tijolo que forma a parede,  
indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,  
é também criar laços de amizade,  
é criar ambiente de camaradagem,  
é conviver, é se 'amarrar nela'!

Ora , é lógico...  
numa escola assim vai ser fácil  
estudar, trabalhar, crescer,  
fazer amigos, educar-se,  
ser feliz."

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 113, p. 39-50, jul. 2001a.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith ; GEWADSNJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001b.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. **Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida**. Boletim, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2004/eja/index.htm>. Acesso em: 04 set. 2010.

ANDRÉ, Marli E.D.A. **Etnografia na pesquisa escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. Avanços no conhecimento etnográfico da escola. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1997a.

\_\_\_\_\_. **Tendências atuais da pesquisa na escola**. Cadernos CEDES, Campinas, v. 18, n. 43, p.1-9, dez. 1997b.

ARDOINO, Jacques. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord.). **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

ARROYO, Miguel. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Alfabetização e Cidadania, [S.l.], n. 11, abr, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. GIOVANETTI, Ma. Amélia G de C. GOMES, Nilma L. (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARBIER, René. A escuta sensível na abordagem transversal. In: BARBOSA, Joaquim Gonçalves (coord). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Abordagem Transversal nas Ciências Humanas e em Educação: Mudança Paradigmática e Pesquisa-Ação**. 2000. Tradução de Hélène Leblanc Universidade de Brasília - UnB / Faculdade de Educação - FE, Brasília-DF. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/transcricao\\_conferencia\\_rene\\_barbier.pdf](http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/transcricao_conferencia_rene_barbier.pdf)>. Acesso em 20 nov 2011.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação**. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.  
 BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1988.

BARROS, Aidil J. da S. LEHFELD, Neide A. de S. **Fundamentos da Metodologia Científica**: um guia para iniciação científica. 2 ed ampliada. São Paulo, SP: Editora Pearson Makron Books, 2000.

BONI, Valdete. QUARESMA, Silvia J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em ciências sociais. 2005. In: **Revista Eletrônica de Pós-graduados em sociologia política da UFSC**. Vol. 2 n. 1(3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: <[www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)>. Acesso em 20 dez 2011.

BRESSAN, Flávio. **O método do estudo de caso**. Administração on Line. V.1, n.1, jan./mar., 2000. Disponível em:  
 <[http://www.fecap.br/adm\\_online/art11/flavio.htm](http://www.fecap.br/adm_online/art11/flavio.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2005.

CAMPOS, Miriam Piber. A cultura Juvenil e o jovem na EJA. In: SCHEIBEL, Maria Fani. LEHENBAUER, Silvana (Orgs). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CANCHERINI, Ângela. **A escuta sensível como possibilidade metodológica**. 2010. Universidade Católica de Santos. IV Seminário Internacional de Pesquisas e Estudos Qualitativos. Anais... Disponível em:<<http://www.sepq.org.br/IVsipeq/anais/artigos/49.pdf>>. Acesso em 09 jul 2011.

**CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS** (VI: 2009: Belém, Brasil): Marco de Belém: Brasília: Unesco, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Relator Jamil Cury. Brasília: CNE, Parecer 11/2000.

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes. ano XXI, n. 55. Novembro, 2001. Disponível em:  
 <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>>. Acesso em 08 set 2011.

**Dicionário de Nomes Próprios**.<http://www.dicionariodenomesproprios.com.br/>

EHRHARDT, Neici. Aprendendo com a educação de jovens e adultos. In: SCHEIBEL, Maria Fani. LEHENBAUER, Silvana (Orgs). **Saberes e singularidades na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERREIRO, Emília. **Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones Del sistema de escritura**. Cuadernos de Investigaciones Educativas, México, n.10, p. 10 – 54, abr. 1983. Texto datilografado. Livre Tradução: Daisy Clecia Vasconcelos da Silva

FERREIRA, Adir L. Formação social do sujeito contemporâneo: discutindo a socialização e os papéis sociais na vida escolar. In: FERREIRA, Adir L. (Org). **A escola socializadora: além do currículo tradicional**. Natal, RN: EDUFRN, 2009

FERREIRA, Mª Salonilde. E por falar de cotidiano escolar. In: FERREIRA, Adir L. (Org.) **O cotidiano escolar e as práticas docentes**. Natal, RN: EDUFRN, 2000.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

FREITAS, Ma. De Fátima Q de. **Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana**. In: Educar em Revista. n. 29. Curitiba, PR: Ed UFPR. Jan – jun, 2007.

GIL, Antonio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2002.

GOMÉZ, A.I. Pérez. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998. Reimpressão 2007.

HADDAH, Sérgio. **Desafios da educação de jovens e adultos: a perspectiva brasileira**. In: Telecongresso Internacional de Educação de Jovens e Adultos, 1, 2001, Brasília. Painéis... Brasília, SESI, 2001.

HAGUETTE, Teresa M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HELLER, Agnes. **Historia y vida cotidiana: aportación a la sociología socialista**. Barcelona: Grijalbo, 1972. Livre Tradução: Daisy Clecia Vasconcelos da Silva

\_\_\_\_\_. **Sociologia de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1977. Livre Tradução: Daisy Clecia Vasconcelos da Silva

\_\_\_\_\_. **O cotidiano e a história**. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989. Livre Tradução: Daisy Clecia Vasconcelos da Silva

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed.34, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U., 1986.

LURIA. A.R. **Desenvolvimento Cognitivo**. Trad.: Luiz Mena Barreto, Marta Kohl Oliveira, Miriam M.M. de Andrade e Regina Heloisa Maciel. 2 ed. São Paulo: Ícone Editora, 1994.

MARCHAND, Helena. **O declínio intelectual na vida adulta**. In MARCHAND, Helena. Psicologia do Adulto e do Idoso. 2 ed. Coimbra: Quarteto, 2005.

MAY, Tim. The method of participant observation. In:\_\_\_\_\_. **Social Research: issues, methods and process**. Buckingham: Open University Press, 1993. Tradução livre: Prof. Dr. Adir Ferreira da UFRN

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOLL, Jaqueline (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2004.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky**. Maceió: EDUFAL, 1999.

OLIVEIRA, Ari Batista. **Andragogia: facilitando a aprendizagem**. SESI, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação, 23., 1999, Caxambu. Anais... Meio Digital. 1999.

\_\_\_\_\_. **Ciclos de Vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, maio/ago. 2004.

PAIVA, Jane. Direito formal e realidade social da Educação de Jovens e Adultos. In: SAMPAIO, Marisa N. ALMEIDA, Rosilene. (org) **Práticas de Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PICONEZ, Stela C B. **Educação Escolar de Jovens e Adultos**, Campinas, SP: Papirus, 2000.

PIRES, C.M.C.; ORENSZTEJN, M.; PANICO, R.L. MEDRANO, S.M.M. Educação física na educação de jovens e adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: v.3**. Brasília, 2002.

POSTIC, Marcel. **La relación educativa: factores institucionales, sociológicos y culturales**. 2 ed. Madri: Narcea Ediciones, 2000. Livre Tradução: Daisy Clecia Vasconcelos da Silva.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**: pesquisa com jovens e adultos. Campinas: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

SALVADOR, Cesar C. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre, RS: Artmed, 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed revista e atualizada. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2007

SILVA, Daisy C. V. **Alfabetização de jovens e adultos**: desvendando práticas construindo possibilidades Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2005. 174p.

SILVA, Daisy C. V., SILVA, Gilvan Vasconcelos. **A Prática da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos**: o olhar do educando. Paidéia (UFRN). , v.1, p.160 - 174, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A Educação de Jovens e Adultos**: momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, [s.l.], set/out.1996.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Adultos não alfabetizados**: o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Adultos não-alfabetizados em uma sociedade letrada**. São Paulo: Cortez, 2006.

## **ANEXOS**



## ANEXO A

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COLETIVA

## Pontos Chave:

1. Como ocorrem as aulas de Educação Física?
2. Quais as atividades: jogos ou exercícios?
3. O professor faz aquecimento no início da aula?
4. Não são todos os alunos que fazem a aula. Por quê?
5. Para o grupo que frequenta:
  - a. Por que gosta de ir? Por que gosta ou por que não tem nada para fazer?
  - b. O que acham dessa aula de Educação Física? Vale à pena? O que vocês acham?
6. Para o grupo que não frequenta:
  - a. Por que não gosta?
  - b. Acha que não é bom?
7. Todos fazem a aula junto? Homens e mulheres?
8. No dia que tem aula às 18h. Teve a aula e depois relaxamento. Como é que foi para assistir a aula na sala? Foi igual ou foi melhor?

## ANEXO B

### ROTEIRO PARA ENTREVISTAS INDIVIDUAIS

#### Pontos Chave:

1. Retorno a escola
2. Elencar a melhor aula: artes, educação física e religião
3. Quando a aula da professora é melhor? Atividades significativas.
4. O que espera aprender
5. Pra que espera aprender: uso cotidiano da leitura e da escrita
6. É difícil aprender a ler e a escrever?
7. Qual o tipo de atividade preferida?
8. Opinião sobre a escola da infância e a de hoje.
9. Opinião sobre a aula: como deveria ser?
10. Teste de Associação Livre de Palavras - frases indutoras:
  - 10.1. A escola é...
  - 10.2. Aprender é ...
  - 10.3. A professora é ...
  - 10.4. A aula é ...
  - 10.5. Atividade é ...

## ANEXO C

## ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1. Você já trabalhava com educação física escolar? ( ) sim ( ) não
  2. Qual a sua experiência (anos) nesse campo?
  3. Qual a sua experiência (anos) com educação física escolar para EJA?
  4. Na sua opinião, qual é a principal diferença entre as aulas da educação física escolar tradicional e a educação física para EJA?
  5. Descreva de maneira sucinta como você está estruturando as suas aulas.
  6. Como está direcionado o foco/objetivo dessas aulas?  
( ) condicionamento geral ( ) condicionamento aeróbio  
( ) condicionamento anaeróbio ( ) força ( ) RML  
( ) alongamento/flexibilidade ( ) jogos esportivos  
( ) jogos/brincadeiras cooperativas ( ) atividades lúdicas  
( ) danças diversas ( ) danças típicas/folclore  
( ) outros \_\_\_\_\_
- Obs. Pode marcar mais de uma opção.
7. Qual(is) a técnica(s)/metodologia(s) escolhida(s) para se atingir o(s) objetivo(s) das aulas? Por quê?
  8. Como foi(ram) definido(s) o(s) objetivo(s) das aulas?  
( ) experiência do professor ( ) solicitação da turma  
( ) experiência do professor + solicitação da turma  
( ) objetivos pedagógicos estabelecidos pelo Projeto Acreditar  
( ) outros \_\_\_\_\_
  9. Comente/disserte sobre a resposta da pergunta anterior. Foi a melhor opção? Você teria outra?
  10. As aulas têm sido predominantemente práticas ou também ocorrem reflexões/discussões e/ou debates sobre os temas relacionados à atividade física (obesidade, doenças do coração, estética, consumismo, dores na coluna, outros)? Por quê?

11. Caso estejam ocorrendo reflexões/discussões e/ou debates, dê exemplos de temas discutidos e a sua opinião sobre a validade desse tipo de aula.
12. Caso NÃO estejam ocorrendo essas reflexões/discussões e/ou debates nas aulas, comente se foi uma opção sua ou conjectural e dê a sua opinião sobre a validade desse tipo de aula para as suas turmas de EJA? Justifique.
13. Como você descreveria a reação e a participação da turma?
14. Você saberia enumerar alguma(s) mudança(s) de comportamento que já ocorreram após o início das aulas de educação física? Qual(is)?
15. Você tem alguma sugestão para as aulas de educação física? (periodicidade, objetivos, metodologias, horários, outros)