

REFLETINDO SOBRE HISTÓRICO E A RELAÇÃO DOCENTE E DISCENTE NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS ADULTAS E IDOSAS

Josinéia dos Santos Moreira
Doutora em Educação – UNEB
Professora da Rede Municipal de Educação de Jequié-Bahia
Grupo de Pesquisa (Auto) Biografia, Formação e História Oral - GRAFHO
E-mail: neliauesb@yahoo.com.br

Resumo: O trabalho ora apresentado é parte da tese denominada: Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação dos professores na perspectiva multicultural, a qual objetivou analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do perfil identitário de seus professores, associado aos percursos de formação da vida docente e sua vinculação nas práticas curriculares. A pesquisa é de cunho qualitativo que, metodologicamente, se aproximou do Estudo de Caso e para obtenção dos dados foram realizados encontros com o Grupo Focal, aplicação de questionários e entrevistas, além de escritas autobiográficas (memoriais) por parte dos interlocutores. Partes dos resultados da pesquisa demonstraram as representações que os interlocutores faziam dos seus discentes da EJA e manifestaram sua consciência sobre a profissão docente.

Palavras chave: Discentes da EJA. Educação de Jovens e Adultos. Trajetória Histórica.

Introdução

Na Europa, a teoria da educação de adultos, difundida atualmente, tem como referência a pedagogia iluminista e a teoria crítica. Conforme estudos recentes de Finger e Asún (2003), na área de educação de adultos, na Europa, o Marxismo¹ é apresentado como “a terceira mais importante escola de pensamento no campo da educação de adultos” (p.71), depois do pragmatismo (base intelectual americana da educação de adultos) e do humanismo (que se insere na filosofia do existencialismo desenvolvido na Alemanha). A Teoria Crítica de Habermas contribuiu para um discurso marxista na educação, como também levou à chamada Pedagogia Crítica, a qual no final da década de 80 evoluiu para o que é atualmente conhecido como “educação crítica de adultos” (FINGER; ASÚN, 2003).

¹ “Contudo não se pode confundir Marxismo com radicalismo, um termo, aliás, muitas vezes usado nos Estados Unidos”. Mas, centrar na educação de adultos marxista e não radical (FINGER; ASÚN, 2003, p. 71).

No entanto, Finger e Asún (2003) relatam que o principal problema da educação crítica de adultos e da pedagogia crítica seria a existência de pouca prática e muita teoria, com exceção de Paulo Freire “que ainda é o pai intelectual de qualquer espécie de prática de educação de adultos emancipatória” (p. 74). A análise de Finger e Asún (2003) parte do pressuposto que os autores da pedagogia crítica e a educação crítica de adultos quase não discutem sobre as questões relacionadas a estas, mas apenas falam sobre a necessidade e a importância das pessoas “tornarem-se críticas”. Todavia, os autores destacam o valor destas duas teorias para a educação de adultos, ressaltando neste contexto, os estudos de Paulo Freire, dizendo que:

Podem encontrar-se quatro raízes intelectuais diferentes no pensamento de Freire: o humanismo católico, o Marxismo, a filosofia alemã e a teoria do desenvolvimento. Freire combina-as de modo original para formar a sua “pedagogia da libertação”. [...] Freire combinou o Movimento de Educação de Base com a Teologia da Libertação e, assim, rapidamente se tornou uma personalidade-chave na América Latina. [...] Para Freire, consciência crítica ou conscientização é basicamente a crítica da falsa consciência – ou, em termos marxistas, a crítica da ideologia – que conduzirá à emancipação coletiva, sendo que a análise que a Teoria Crítica faz da alienação (cultural) veio acrescentar mais argumentos marxistas à pedagogia da libertação (FINGER; ASÚN, 2003, p. 77).

Os pensamentos e estudos de Freire são os principais contributos para autores, pesquisadores e estudiosos da área da Educação de Jovens e Adultos do Brasil, e também de vários países. Como salientam Finger e Asún (2003, p. 80): “Freire é, sem dúvida, um dos escritores mais importantes da educação de adultos. Além da sua própria vida, que dedicou à causa dos deserdados, deixou um importante legado de trabalho, que tem sido objeto de inúmeras dissertações, livros e discussões críticas”.

No Brasil, os estudos na área da EJA vêm ao longo do tempo ganhando notoriedade no cenário social, político e acadêmico, graças às lutas e pressões populares, dos movimentos sociais, ONGs e sindicatos, que despontaram inspirados nos ideais de Paulo Freire.

Segundo dados apresentados pela Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação – SECADI (MEC, 2017) à Comissão Nacional de Alfabetização (CNAEJA), 13,1 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler nem escrever.

A dívida social que insiste em permanecer até os dias atuais, comprometendo a vida social dessas pessoas jovens, adultas e idosas, é fruto do contexto histórico, social, político e

econômico que deixou graves sequelas educacionais para o público estudantil que não adentrou à escola ou que não foi integrado nas suas diversas tentativas de frequentar as salas de aula. Como salienta Faria (2010, p. 213), “Ao longo da história brasileira, ideologias de longa data discriminam jovens e adultos (EJA), revelando-se continuamente sob novas roupagens, que se reproduzem hoje”.

Analisando a trajetória histórica da EJA, observamos que a educação “oferecida” em cada época atendia aos anseios e valores da classe dominante vigente e, não, às necessidades de aprendizagem da parcela da população menos favorecida; tornando-se, assim, uma “herança histórica” a qual desconsidera as diferenças culturais, tratando-as como desigualdades sociais e, naturalizando a questão da inferioridade. Nesse contexto, as políticas oferecidas à EJA revelavam um formato assistencialista ou filantrópico (FARIA, 2010).

Tomando como referência a história da EJA no Brasil, esta modalidade de ensino centrou seu foco principalmente na questão da alfabetização, delineando-se a partir da colonização portuguesa, tendo como objetivo prioritário inserir a cultura europeia e inculcar os ideais da religião católica. Conforme Romanelli (1978), os elementares resquícios desta modalidade de ensino são visíveis no período da colonização, mais ou menos em 1549, após a chegada dos jesuítas. Estes tinham como objetivo a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes nativos e colonizados, de acordo com o grupo social no qual estava inserido.

Segundo Machado (2008), o Mobral e o ensino supletivo marcaram intensamente a EJA, no que se acena aos aspectos negativos. Segundo a autora, as Leis que criaram o Mobral (Lei nº. 5379/67) e a que oficializou o ensino supletivo (Lei nº. 5692/71), no período da ditadura, “tiveram forte influência na educação para jovens e adultos, deixando o estigma, difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada da escolarização” (p. 162).

Em contrapartida, naquele período, começou a surgir um novo olhar para a EJA, fundamentada numa concepção de “educação como prática da liberdade”, motivada pelos ideais de Paulo Freire o qual pensava sempre na educação como um ato político e de conscientização do sujeito. A pedagogia desenvolvida por Freire (1987) primou essencialmente pela formação crítica do sujeito, enfocando em especial a camada popular da sociedade, que, segundo ele, encontrava-se em condição de subserviência às camadas sociais mais ricas.

Freire valorizou o sujeito enquanto ser ativo, e não como mero aprendiz à espera do professor como detentor do saber e dirigente da sua aprendizagem, como acontece na “educação bancária”. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se

julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – “a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”. (FREIRE, 1987, p. 57).

As transformações sociais, as lutas dos movimentos sociais e a consolidação de algumas leis no âmbito nacional foram modificando o cenário social e educacional, ressignificando ao longo dos tempos a concepção da EJA na educação brasileira. Em relação às leis oficiais, a partir da Constituição Federal de 1988 ampliou-se o direito à EJA. Em alguns artigos ficam explicitados esse direito, como no Artigo 205: “A Educação é direito de todos”. E no Artigo 208, em que estabelece o dever do Estado com o “ensino fundamental”, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (SOARES, 2007).

Contudo, o dever do Estado não foi cumprido, sendo que “os artigos referentes à educação só foram regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº. 9394 em 1996” (SOARES, 2007, p. 280). Dentre estes artigos está no capítulo II, seção V da Educação de Jovens e Adultos, o artigo 37 que diz: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Nesse sentido, Machado analisa a questão, 20 anos após a LDB nº 9394/96, ao afirmar que:

Desse contexto de final de 1996 até início de 2016, o que podemos afirmar é que a EJA ocupou um espaço na agenda da política educacional brasileira, na tentativa de se configurar como política pública, como nunca visto em toda a sua trajetória histórica. Estamos longe da solução dos principais problemas de garantia do direito a educação para todas e todos os jovens trabalhadores do país e não se pode dizer que a Lei, efetivamente, alcançou seus objetivos, em termos da escolarização desta população. Todavia, as lutas travadas no âmbito das questões normativas, a busca pelo espaço específico da modalidade no sistema nacional de educação e o fortalecimento da sociedade civil organizada em torno dessa modalidade são inegáveis (2016, p. 442).

No cenário internacional, a Educação de Adultos vem sendo apresentada nas realizações das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs). A primeira foi realizada em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, logo após a Segunda Guerra Mundial (SOARES, 2011). Dando prosseguimento, a V CONFINTEA, aconteceu em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, com o tema “Educação de Adultos, a chave para o século XXI”,

foi considerada a mais significativa para as discussões da EJA. Como ratifica Soares: “A concepção de educação como processo de formação ao longo da vida foi um marco teórico, superando as ideias de suprimento e de educação compensatória presentes nas conferências anteriores” (2007, p. 280).

A VI CONFINTEA foi realizada no Brasil, em Belém do Pará, no ano de 2009. O Documento final da CONFINTEA (2010, p. 3), frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”. Também neste encontro, os países representados reconheceram a importância de reforçar políticas públicas na EJA, a necessidade de se aumentar o financiamento e de estreitar as parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação destinada a esse público.

Segundo Haddad (2009), na V CONFINTEA várias conquistas foram assinaladas, como também algumas articulações significativas da participação da sociedade civil como, por exemplo, o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Os fóruns da EJA, assim como o ENEJA,² têm desempenhado um papel político-pedagógico de suma importância, pois se constituem como nova ação política, envolvendo os vários interesses de pessoas diversas em torno do mesmo objetivo e, também, por ser um espaço intersetorial que visa articular as várias instituições e indivíduos em seus encontros. Nestas reuniões são realizadas trocas de experiências, proporcionando uma “socialização” do que vem sendo produzido e experimentado na EJA (SOARES, 2007). Segundo Machado, os fóruns da EJA:

São instâncias de mobilização e debate em torno da política pública de educação para jovens e adultos. Sua composição é plural, agregando, em cada estado e nos regionais, representantes de vários segmentos, que atuam diretamente ou indiretamente na EJA: universidades, movimentos populares, redes públicas de ensino, conselhos municipais e estaduais de educação, sindicatos, organizações não governamentais, empresas, educandos e educadores (2008, p. 169).

² Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) - é um espaço de discussão coletiva, na qual os participantes de todos os Fóruns de EJA (educandos, educadores, entidades governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, entre outros) partilham suas concepções acerca da EJA. Tem como objetivo criar instrumentos de pressão política, que influenciem nas políticas públicas de educação de jovens e adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal (ENEJA. II, 2000, p.03). Extraído na íntegra do site: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/1%C2%BAboletimformativoxieneja.pdf>. Acessado em 05 jan. 2017.

O movimento em prol da EJA, também, se instalou nas universidades, de forma que estas se deram conta do grande número de jovens e adultos, dentre os trabalhadores dos *campi*, que não tinham concluído a escolaridade básica, assim como o quanto era pequeno o número de pesquisadores e professores voltados para essa temática. Essas constatações contribuíram de forma significativa para a atenção das universidades na área da EJA. “Tais fatos concorreram para aumentar a atenção das universidades para essa área, não só convocando novos pesquisadores e professores, como também valorizando seus profissionais que tinham a temática como centro de suas preocupações” (HADDAD, 2011, p. 10).

Em relação à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), também aconteceu, entre 1995 e 1996, a manifestação de descontentamento dos pesquisadores da EJA, inseridos nos vários grupos de trabalho da referida associação, por não ter um espaço para a discussão de suas especificidades, principalmente os membros dos grupos de trabalho de Educação Popular e Movimentos Sociais. Diante deste fato, em 1997 foi aprovado o grupo de estudos sobre EJA e, em 1999, após a avaliação das suas atividades e produções, o mesmo foi aprovado como Grupo de Trabalho – GT 18 (HADDAD, 2011). Segundo Soares, tal fato proporcionou um avanço na produção acadêmica:

Desde então, a área da Educação de Jovens e Adultos vem aglutinando uma gama variada e crescente de estudos e pesquisas crivados pela seleção e pelo debate, propiciando o intercâmbio entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, tal como se propõe a ANPEd em um dos seus objetivos, que é “discutir o saber produzido na área de educação e promover o intercâmbio entre pesquisadores” (2011, p. 24).

Conforme Arroyo (2006, p. 20), O GT da EJA da ANPEd “é um dos espaços de apresentação e troca dos produtos dessas pesquisas. Este pode ser um ponto promissor na reconfiguração da EJA: as universidades em suas funções de ensino, pesquisa e extensão se voltam para a educação de jovens e adultos”.

No cenário brasileiro atual, após um retrocesso político e social, a EJA, bem como todo o cenário educacional, vem sofrendo algumas mudanças significativas, como emendas na LDB nº. 9394/96, por meio de medidas provisórias e a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual, nas suas proposições não contempla a EJA, pois não aparece nenhuma sinalização para esta modalidade da Educação Básica no item que trata sobre o Ensino Fundamental. Tais alterações no cenário educacional estão sendo processadas em todos os segmentos da sociedade, inclusive no âmbito das universidades, tornando-se um

campo para possíveis estudos e produções com foco no impacto dessas mudanças para a população estudantil, sobretudo de classes populares.

Portando, observamos por meio deste breve percurso histórico, que a EJA, no Brasil, nasce com a perspectiva de “alfabetizar e compensar”. Entendia-se por educação de adultos apenas a transmissão assistemática de alguns poucos conhecimentos da cultura letrada. Neste sentido, a EJA surge com o objetivo de suprir e complementar as deficiências educacionais as quais não foram adquiridas na infância, uma forma de incluir social e culturalmente os sujeitos que se encontram privados dos códigos da escrita.

Em contrapartida, vem sendo (re) discutidos, por meio de debates mundiais e nacionais, os objetivos educacionais da EJA, principalmente no que se refere à função educacional e social desta modalidade de ensino, como também os sujeitos e suas especificidades identitárias, seu tempo e processo de aprendizagem. Sendo assim, cabe a nós, pesquisadores e estudiosos desta modalidade, dar continuidade aos estudos e pesquisas nesta área a qual foi, durante anos, tida como o “apêndice³” da educação, na perspectiva da educação assistencialista.

Assim, acreditamos na educação de pessoas jovens, adultos e idosas a partir da perspectiva emancipatória, baseada nos princípios freireanos, os quais levam em consideração as possibilidades dos seus educandos, vislumbrando o sucesso de todos. Freire também ressaltou a educação multiculturalista, democrática e participativa para a EJA, em contrapartida à educação elitista e mecânica, apontando para o respeito e valorização da cultura popular.

Portanto, acreditamos na EJA sob a perspectiva de uma educação pautada na concepção multicultural, a partir da diversidade e das identidades culturais dos sujeitos da EJA, reconhecendo que estes, ao retornarem a escola, trazem consigo as marcas da exclusão e do abandono do sistema de ensino. Como salienta Mota (2004, p. 16), “a abordagem multiculturalista pretende, assim, recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores”.

³ Termo utilizado por um dos interlocutores (professor da EJA) da pesquisa, o qual salienta que historicamente a EJA foi vista desta maneira no cenário educacional, sendo deixada sempre para depois no que se referem às políticas públicas educacionais.

Para tanto, faz-se necessário que os professores da EJA compreendam os contextos em que estão inseridos seus discentes da EJA, mas para isso é preciso que essas questões sejam discutidas nas experiências de formação docente.

Representações Docentes sobre os Discentes da EJA

A Educação de Jovens e Adultos, denominada como uma modalidade de ensino surge de forma diferenciada. Ao tratarmos dos outros segmentos da educação básica, usamos o termo ensino - Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Mas, quando nos referimos a EJA utilizamos a palavra “educação” e completamos com os sujeitos (jovens e adultos) a quem se destina essa modalidade (DAYRELL, 2007). Segundo Dayrell (2007, p. 53), “essa diferença é muito significativa e tem uma relação com a própria história da EJA, cujas origens remontam aos riquíssimos processos da Educação Popular no Brasil, uma tradição que não podemos relegar ao esquecimento”. Por isso, não podemos deixar de fazer referência à educação popular quando tratamos da EJA, pois esta é herdeira das lutas de movimentos sociais.

A EJA tem se organizado enquanto campo de estudos, práticas e reflexão, com o objetivo de proporcionar aos sujeitos aprendizes matriculados nestas turmas um desenvolvimento integral, levando em consideração as suas especificidades etárias e características identitárias enquanto pessoas que ficaram fora da escola. A comprovação disso são os Encontros Nacionais da EJA – ENEJA (anualmente), a organização de linhas de pesquisas em alguns Programas de Pós-Graduação que estão tratando das várias questões direcionadas a essa modalidade, reconhecendo a EJA como um campo produtivo, entretanto ainda necessitado de investimento acadêmico em pesquisas (EUGÊNIO, 2010).

Em relação às pesquisas no campo da EJA, Dantas (2009), em seu trabalho de doutoramento, já chamava a atenção sobre a falta de pesquisas principalmente em relação à temática da formação de professores, o que reforça a relevância da pesquisa que ora apresentamos. Contudo, não podemos esquecer que a “ideia” desta modalidade de ensino como parte constituinte da educação básica é recente. A EJA foi garantida como modalidade oficial de ensino da educação básica por meio da Constituição Federal de 1988 e sancionada pela LDB Lei nº. 9394/96, no seu artigo 4º, que visa atender o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias que já ultrapassaram a faixa de escolarização regular.

A EJA acolhe um grupo de pessoas de diversas faixas etárias, cuja maioria é composta por adultos que tiveram passagens fracassadas pela escola, por adolescentes, jovens

recém-excluídos do sistema regular e, também, idosos que pouco ou nunca frequentaram a escola (ARROYO, 2001). Mas, por que os sujeitos da EJA adentram ou retornam à escola? Qual o perfil dos discentes que compõem as turmas da EJA? Quem são estas pessoas? Quais são suas expectativas, realizações, dificuldades e frustrações?

A partir das discussões no GF e das entrevistas, procuramos analisar as representações dos professores-interlocutores do segmento I da EJA do município de Jequié sobre os seus discentes da Educação de Jovens e Adultos, contemplando assim um dos objetivos da pesquisa. Verificamos por meio dos instrumentos de coleta de dados que os docentes da EJA apontam questões consideradas positivas em relação aos seus discentes como: a afetividade, o desejo do retorno à escola, a heterogeneidade dos estudantes, dentre outros. Mas, também, assinalam algumas outras questões com certa preocupação como, por exemplo, a juvenilização da EJA e o conflito geracional.

Do ponto de vista das questões consideradas positivas, assim falaram as interlocutoras Cravina e Tulipa sobre o perfil dos seus discentes e a questão da afetividade:

São pessoas maravilhosas, dedicadas, são pessoas com as quais eu aprendi muito, aprendi a valorizar a vida, sabe? A gente não valoriza. A gente tem e não valoriza. Eles aqui valorizam. (...). O que eles precisam é ser notado, é ser valorizado. A primeira coisa que a gente precisa na EJA é a afetividade, se não houver afetividade, não há educação, no meu ponto de vista (CRAVINA).

Bem, esses alunos da EJA são alunos assim, diferentes entre aspas dos alunos do ensino fundamental da série regular. Primeiro, o perfil desses alunos são alguns jovens, mas temos também adultos e idosos que chegam com suas bagagens culturais. Eles têm o conhecimento de vida deles, as histórias de vida e isso encanta a gente, a partir do momento em que a gente dá espaço para que eles contem a vida deles, o que eles passam, a sua vida e o seu sofrimento. É essa coisa de quando você consegue se aproximar do aluno e deixar que ele fale, que ele conte as suas histórias, você passa a ter assim, um laço de afetividade com eles e isso é que encanta a partir do momento que você percebe que eles querem aprender. Eles descobriram que agora, mesmo que tardiamente, o valor da aprendizagem formal, da escola, de aprender ler e escrever, isso encanta. A forma que eles se dedicam, que eles frequentam, que eles demonstram ter por você. Então esses alunos são assim trabalhadores, cansados, a maioria de classe média baixa, com seus problemas, vamos dizer assim, com suas necessidades (TULIPA).

Nas falas das interlocutoras Cravina e Tulipa observamos claramente que os discentes da EJA se constituem como um público estudantil distinto que adentra aos espaços escolares, trazendo uma bagagem cultural, além das questões sociais, econômicas e pessoais, carecendo de um olhar diferenciado por parte dos seus professores no que diz respeito ao conhecimento

de mundo e, também, a afetividade destas pessoas. Em relação ao fenômeno da juvenilização da EJA, Silva, N. (2009, p. 06) salienta que o jovem da EJA necessita “ser mais bem compreendido pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, sobretudo no que se refere às questões da diversidade”.

Quando nos referimos à educação de pessoas “jovens ou adultas” estamos assumindo a compreensão das identidades culturais na sua diversidade, situando-as também nas dimensões temporais e espaciais. Desta maneira, o indivíduo deixa de ser visto de forma generalizante apenas como “aluno” e passa a possuir especificidades próprias devido ao seu contexto histórico. Como nos chama atenção Dayrell (2007, p. 54), “essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos – jovens e adultos – que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas”.

Alguns interlocutores também apontaram nas suas falas a questão da heterogeneidade em relação à idade dos discentes das turmas da EJA, salientando os aspectos positivos desta convivência entre os alunos. Também comentaram sobre os objetivos destes retornarem para as classes da EJA, após anos de afastamento da escola e das limitações de aprendizagens vivenciadas por alguns que tem necessidades especiais comprovadas e outros que apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim relataram os interlocutores Delfínio e Dália:

Olha! Cada ano a gente recebe um público que tem um perfil assim, diferenciado. Não tem como ser igual, até porque toda sala de aula é heterogênea, então essa heterogeneidade eu acho fantástico, porque a partir dessas diferenças que encontramos logo no início quando faz a sondagem da sala, a gente já começa a traçar aquele perfil dos nossos alunos. E esse ano o que diferenciou muito foi o grupo de alunos que recebemos do Centro POP⁴, que são alunos considerados “aleijados” da sociedade, excluídos, literalmente excluídos, são usuários de álcool e a gente assim teve que adaptar uma realidade com eles (DELFINIO).

Então é uma turma assim. Cada turma tem sua particularidade, é uma turma heterogênea, mas essa tem esse diferencial por conta dessas limitações que estes alunos têm, porque não é uma limitação de uma dificuldade, mas sim na linha de uma deficiência. É a maioria da turma e cada um, assim, com uma particularidade maior do que a outra. Aí por essa experiência que eu tenho, eu tenho conseguido na medida do possível ficar próximo deles, dar

⁴ “O Centro Pop é um espaço de referência para o convívio grupal, social e o desenvolvimento de relações de solidariedade, afetividade e respeito. É um Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua, proporcionando vivências para o alcance da autonomia e estimulando a organização, a mobilização e a participação social”. Extraído na íntegra do site institucional do Governo federal > <<http://www.brasil.gov.br/observatoriocrack/cuidade/centro-pop.htm>>. Acessado em 05 abr. 2017, às 21h e 15min.

uma orientação e incentivá-los, pelo menos incentivar a continuar, incentivando para que eles não desistam. Então é uma sala assim, que tem um aluno de 16 anos que é o menor da sala, é o mais novo e tem o outro com 63 anos. Então se a gente for ver a idade, a gente vai ver que é um choque, mas é uma turma que tem um diferencial. Tem aluno de 19, tem aluno de 27, tem aluno de 30, tem aluno de 50, mas mesmo com essa diferença de idade, esses alunos se dão bem, eles se respeitam, eles brincam. É uma turma animada, a gente faz assim muita brincadeira, a gente dá muita risada. É uma turma que se respeita. Eu acho legal aqui é que eles se respeitam. Tem João, que a deficiência de João é mais visível, mas todo mundo respeita ele. Todo mundo ajuda João. Tem Seu Pedro que é uma verdadeira criança, mas todo mundo também respeita, faz a brincadeira até onde dá para brincar. E assim é uma sala que, ao mesmo tempo, tem toda essa questão da diversidade, dessa diferença de idade, mas é uma sala que se respeita, se valoriza, um ajuda o outro, eles estão sempre se ajudando, então o perfil deles é assim (DÁLIA).

A questão da heterogeneidade e a diversidade etária são vistas como situações positivas do ponto de vista social e pedagógico por parte desses interlocutores, enquanto que, para outros, a questão da juvenilização na EJA é vista como um “certo problema”, pois, segundo alguns interlocutores, este fato ocasiona um afastamento das pessoas adultas e idosas do contexto da sala de aula. Assim falaram as professoras Edelvais e Magnólia:

Na EJA eu comecei este ano, já trabalhei três anos, de 2002 a 2004 e fui parar no fundamental I. E foi esse ano que consegui vir de volta para esse segmento. E apesar de já ter trabalhado há muito tempo e sair, o tempo passa e as realidades são outras e vai mudando. As experiências vão mudando um pouco. Mais diante da turma que tenho é muito dívida. Uma turma mais madura e outros mais jovens. Assim, eles (jovens) incomodam. O idoso fica incomodado com o barulho, porque os jovens fazem muita coisa ao mesmo tempo ou não fazem nada e querem fazer outra coisa, ou seja, o tempo que ele está fazendo a atividade é conversando. Às vezes você tem que mostrar certa autoridade, pedir para os jovens não conversarem ou falar baixo, então tem essa dificuldade (EDELVAIS).

A minha turma não é diferente das anteriores. Na minha sala tem mais donas de casa. Eles também trabalham durante o dia e eles querem mais é aprender a ler. Eles querem ler a bíblia e as mulheres não tiveram oportunidade de estudar quando mais jovem, porque casaram. Eles preferem também estudar para ajudar no financeiro, essas coisas. É quase a mesma coisa, igual a de todos vocês. Só que eu não tenho problemas, porque eu não tenho muitos jovens, eu tenho mais alunos com certa idade. Só um ou dois que são mais jovens de 17 e 18 anos, mas eles sumiram da sala. Não foram mais e quando vão é assim: eles ficam lá no canto da sala, eu chamo e eles somem, porque um colega pega o caderno deles coloca pela janela e diz que vão beber água e somem. Mas, os outros não, são bem tranquilos. A minha sala é bem tranquila (MAGNÓLIA).

As falas das interlocutoras Edelvais e Magnólia expõem o processo da ‘juvenilização’ da EJA e alguns conflitos que emergem nas salas de aula devido ao choque de gerações nas turmas. Observamos que este fenômeno é cada vez mais crescente nas turmas da EJA em vários lugares, segundo Leão (2007, p. 69): “O ‘rejuvenescimento’ da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”.

A questão intergeracional nas classes da EJA existe em várias escolas do país; seria interessante uma intervenção pedagógica em relação às questões intergeracionais vivenciadas no contexto das salas de aula da EJA, superando assim a percepção dos jovens de estar sempre “fora do lugar”, pois estes sentem que suas presenças de alguma forma incomodam os adultos e idosos, pois ambos se encontram em momentos diferentes, com objetivos diferentes (SILVA, N., 2009).

Muitos pesquisadores já se debruçam sobre as questões relacionadas à juvenilização da EJA, a exemplo de Dayrell (2007), Leão (2007), Silva, N. (2009), entre outros, nos auxiliando na compreensão do contexto histórico, social e educacional que explica o crescimento do número de jovens nas turmas da EJA. Leão nos chama a atenção para o pré-julgamento em relação a esses jovens. Ele ressalta: “penso ser necessário afastar a ideia de que os jovens não se interessam e não demandam escolarização. Estudar é um dos poucos caminhos ainda vislumbrados pelos jovens pobres como possibilidade, ainda que remota de realizar seus projetos de vida” (LEÃO, 2007, p. 74).

Nossos interlocutores também sinalizam para outros fatos em relação aos objetivos e às expectativas dos discentes da EJA diante do retorno à escola. Sabemos que as turmas da EJA são compostas por pessoas que possuem histórias de vida diferenciadas, com suas particularidades, seus anseios e seus receios. Sendo assim, cada um traz consigo seus “desejos” de aprender. Em relação aos objetivos educacionais dos discentes da EJA, as interlocutoras Peônia e Angélica falaram:

São alunos assim, tem aqueles mais velhos um pouquinho e aqueles outros assim maduros, nem tão velho, nem tão novo. O perfil é esses aí, alunos que trabalham, empregada doméstica, vendedor, eu tenho aluno que é pedreiro. O perfil deles é daqueles alunos que ficaram muito tempo sem estudar, 20 anos e agora teve a necessidade de retornar aos estudos. Qual é mais a necessidades deles? Eles dizem que é para ler a bíblia, porque já passou por uma situação muito constrangedora porque não sabia ler. Tenho outra aluna que quer aprender a ler para tirar a habilitação. Engraçado que agora ela já está fazendo as aulas práticas para tirar a habilitação, meio caminho andado

com sua habilitação. Aquelas provas mais difíceis, as provas teóricas, ela passou de primeira, agora está só na prática. Ela vai conseguir a carteira dela. Ela já sabe pilotar moto, mas não tinha habilitação, agora está fazendo para moto e carro, foi um sonho que está sendo realizado (PEÔNIA).

São guerreiros, firmes, persistentes, são alunos dedicados apesar de terem um dia de labuta. Seu Antônio mesmo trabalha na construção civil. Dona Célia trabalha regular, mas faz também trabalhos de artesanatos para ganhar um extrazinho. Então, assim, apesar deles terem essa labuta diária, ter essa vida difícil, cansativa, mas são fieis aqui nos estudos, estão aqui todos os dias. Quando Seu Antônio não vem é porque ele está muito cansado, teve um dia muito cansativo e no outro dia ele vem e diz: “Ó pró, ontem não pude vim, porque ontem eu estava muito cansado”. E a gente entende, porque realmente é muita dedicação, é muito querer, então é uma turma assim, de vencedores. O perfil deles é de guerreiros e vencedores (ANGÉLICA).

Os interlocutores da pesquisa também apontaram as questões relacionadas ao mundo do trabalho e às questões financeiras como necessidades dos jovens e adultos ao retornarem a escola. Assim, a interlocutora Edelvais relata sobre as expectativas dos seus discentes em relação a estes assuntos, como também, destaca na sua fala, o compromisso dos professores da EJA em relação à natureza dos conteúdos pedagógicos, mas, também, o compromisso de fazer destas pessoas sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Assim ela pontuou:

Mas, o que eu percebo em relação a nossos alunos é essa necessidade de crescimento financeiro. Ainda ontem eu levando um texto e fazendo uma reflexão sobre o dia do estudante, fiz uma retrospectiva da escola de antigamente, de hoje e a do futuro. E aí perguntando a eles o objetivo de estar ali, porque tinha uma questão sobre o objetivo de estar na escola, e a maioria citou: a questão financeira, a promoção dentro do serviço, do emprego ou conseguir algo melhor, melhorar de vida. Então ganhar mais dinheiro, mais essa perspectiva. Em relação ao trabalho com os meus alunos, eu tento sempre ressignificar um texto que estou trabalhando, aplicando no dia-a-dia. Porque eu preciso aprender isso aqui na escola? Onde vou aplicar isso no meu dia-a-dia? Por que é importante? (...). Porque a gente pode estar colocando o aluno lá alfabetizado, mas não letrado. Eu sempre coloco para os meus alunos a questão de serem instigadores, de serem - como é que eu posso dizer? - que tenham sua autonomia de falar, de contrapor, de discordar, de ter uma visão, de colocar seu ponto de vista. E hoje, nós da EJA, temos essa responsabilidade até de fazer essa criticidade do que acontece no município, do que acontece no país. Abrir os olhos deles nessa perspectiva de mudar mesmo, para que eles não sejam massa de manobras, não ser massa na mão desse povo (políticos). É isso, essa é a nossa função, além de ensinar a eles a ler e escrever. De estar questionando, indagando, buscando melhorias. Eu acho que esse é nosso papel (EDELVAIS).

Os sujeitos da EJA são cidadãos que, na sua maioria, foram excluídos socialmente, ao lhe serem negadas as oportunidades de escolaridade e ascensão social. Trata-se de pessoas de

baixo poder aquisitivo, geralmente com baixo nível de escolarização, que vivem em situação financeira difícil e que terminam sucessivamente, abandonando os estudos para trabalhar e garantir o sustento. São, na sua maioria, afrodescendentes, donas de casa, pais e mães de família, trabalhadores assalariados, jovens, idosos, aposentados, pessoas que vivem na zona rural, nas periferias dos grandes centros urbanos, trabalhadores informais, os quais retornam às escolas com objetivos e expectativas diversas. Assim, observamos que os sujeitos da EJA que são excluídos da escola, também estão à margem de outros direitos básicos como: habitação, saneamento básico, direito à saúde, à terra, alimentação, etc. (FARIA, 2010).

Embora a maioria dos jovens e adultos da EJA seja proveniente de um contexto socioeconômico que não favorece o início ou continuidade dos estudos em um sistema regular de ensino, cabe às políticas educacionais a tarefa de desconstruir a representação social que vê os discentes da EJA como pessoas desprovidas, desinteressadas, ao invés de reconhecer que são cidadãos com possibilidades e direitos. Como afirma Arroyo (2017, p. 43): “Destacamos a necessidade de reconhecer como ponto de referência os próprios jovens-adultos como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, classe... Reconhecê-los sujeitos de direitos. O primeiro direito que lutam: o direito ao trabalho”.

Considerações Finais

Os resultados da pesquisa apresentam que o perfil identitário docente do professor da EJA é de um profissional que demonstra ter afetividade pelos discentes, mas que se incomoda com o processo da juvenilização da EJA, e acredita nas potencialidades dos seus educandos. Verificamos que os interlocutores têm consciência acerca de suas lacunas na profissão docente e anseiam por encontros e momentos de formações continuadas na área da EJA, contudo desejam que as formações sejam realizadas por profissionais que possuam formação específica na área do domínio teórico e também experiência na EJA.

Também observamos que os discentes das classes da EJA não se restringem apenas a sujeitos carentes de instrução, os quais não usufruíram do processo de alfabetização, mas aqueles que já possuem um domínio básico da leitura e da escrita e buscam seguir estudando, por motivos diversos: profissionais, pessoais, religiosos etc. Estes buscam maiores níveis de escolarização na fase adulta, pois sentem necessidades de terem mais conhecimentos e assim

acessar os meios de comunicação e informação, proporcionando a estes a afirmação como sujeitos participantes das sociedades complexas (DI PIERRO, 2000).

A EJA surge também como oportunidade de melhoria na qualidade de vida destas pessoas, pois por meio da escolarização estes jovens e adultos que retornam às escolas terão a oportunidade de estudar e avançar nos estudos, conseguindo, desta forma, serem inseridos no mercado de trabalho formal, melhorar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte emprego etc.) e exercer plenamente sua cidadania, isto é, a possibilidade de se desenvolver individual, social e culturalmente. Deste modo, Eugênio (2010, p. 8) salienta ser imprescindíveis “mais que simples programas de alfabetização para que os sujeitos excluídos do processo regular de escolarização tenham acesso a uma educação que lhes possibilite participar plenamente como cidadão da vida política, econômica e cultural de sua comunidade e do país”.

O sistema escolar trata essas pessoas como defasadas, repetentes, evadidas, não levando em consideração a dimensão humana desses sujeitos, pois esta deveria ser a condição principal para o processo educacional. Assim, as propostas da EJA empenhadas com a formação humana passam pela concepção que os docentes devem conhecer esses sujeitos e que os processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades educacionais, respeitando suas especificidades (ARROYO, 2001).

Portanto, faz-se necessário que seja oferecida aos discentes da EJA uma educação escolar que proporcione, além dos conteúdos curriculares e pedagógicos de acordo com o seu percurso escolar, o desenvolvimento crítico reflexivo sobre os acontecimentos globais e locais, com o objetivo de lhes garantir a participação efetiva na construção do seu desenvolvimento pessoal e educacional.

Referências

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category>. Acesso em: 15 jan. 2017.

_____. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394/96, Presidência da República, dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 05 jan. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: COEJA/ SEF, 2000.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Brasília: MEC. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm Acesso: 25 de março de 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular:** proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2017.

DANTAS, Tânia Regina. **Professores de adultos:** formação autobiográfica narrativa autobiográfica e identidade profissional. 2009. 525f. Tese (Doutorado) – Dep. Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Práticas curriculares na educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: PUBLIT Soluções Editoriais, 2010.

FARIA, Edite Maria da Silva de. Pluralidade dos sujeitos da EJA – ponto de partida para políticas públicas de estado. In: COSTA, Livia Alessandra Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano. (Org.). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A Educação de adultos numa encruzilhada:** aprender a nossa saída. Porto - Portugal: Porto Editora, 2003.

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

HADDAD, Sérgio. (Coord.). A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p.355-369, maio/ago. 2009.

_____. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de jovens e adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

MOTA, Kátia Maria Santos. Multiculturalismo: perspectivas pedagógicas para uma sociedade mais solidária. **Formadores**. Revista da Faculdade Adventista da Bahia “Formadores: vivências e estudos”, Faculdade de Educação, Cachoeira, Bahia, v. 1, n. 1, p. 23-33, jun. 2004.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1978.

SOARES, Leôncio José Gomes. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 273-287.

_____. (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.