

Revista de Comunicação Científica: RCC



ARTIGO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA TURMA MULTISSERIADA EM JI-PARANÁ/RO

Education of young people and adults in a multi-
grade class in Ji-Paraná/RO

Educación de jóvenes y adultos en un clase
multigrado en Ji-Paraná/RO

Jonismara Pinto Balbino

Graduanda do curso de Pedagogia da
Universidade de Rondônia campus de Ji-Paraná
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0195-7779>
E-mail: jonismara123.balbino@gmail.com

Silvana da Silva Moura

Graduanda do curso de Pedagogia da
Universidade de Rondônia campus de Ji-Paraná
Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-1550-4434>
E-mail: silvanamourasandro@gmail.com

Isaura Isabel Conte

Doutora em Educação pela Universidade Federal
do Rio Grande do Sul. Professora do
Departamento de Ciências Humanas e Sociais do
campus de Ji-Paraná da Universidade Federal de
Rondônia – UNIR.
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5600-6984>
E-mail: isaura.conte@unir.br

Como citar este artigo:

BALBINO; Jonismara Pinto; MOURA, Silvana da
Silva; CONTE, Isaura Isabel. Educação de jovens
e adultos em uma turma multisseriada em Ji-
Paraná/RO. **Revista de Comunicação Científica:
RCC**, set/dez., v. 2, n. 16, p. 23-41, 2024.

Disponível em:
<https://periodicos.unemat.br/index.php/RCC/index>

Volume 2, número 16 (2024)
ISSN 2525-670X



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UMA TURMA MULTISSERIADA EM JI-PARANÁ/RO

Education of young people and adults in a multi-grade class in Ji-Paraná/RO

Educación de jóvenes y adultos en un clase multigrado en Ji-Paraná/RO

Resumo

Este texto aborda a educação de jovens e adultos a partir da inserção em uma turma multisseriada nesta modalidade de educação. A metodologia utilizada é a pesquisa-ação e a coleta de dados se deu ao longo de um ano de projeto de extensão desenvolvido entre a Universidade Federal de Rondônia e uma escola pública municipal de Ji-Paraná/RO. Destaca-se como pontos relevantes: a interdisciplinaridade é de suma importância entre as aprendizagens dos conteúdos e os saberes dos alunos; a valorização da oralidade para o desenvolvimento da escrita e da leitura; a correção das atividades de forma coletiva; o empoderamento de si ao saber que sabem e o incentivo e companheirismo da docente. Como ponto falho, a falta de oferta de formação específica para docentes da EJA dos anos iniciais.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos; Aprendizagens; Saberes coletivos.

Abstract:

This text addresses the education of youth and adults through the integration into a multigrade classroom in this educational modality. The methodology used is action research, and data collection took place over a year-long extension project developed between the Federal University of Rondônia and a public municipal school in Ji-Paraná/RO. Key highlights include the importance of interdisciplinarity in learning content and the knowledge of students; the value of oral communication for developing writing and reading skills; collective correction of activities; individual empowerment through recognizing one's knowledge; and the encouragement and companionship of the teacher. A noted shortcoming is the lack of specific training opportunities for teachers involved in the initial years of Youth and Adult Education (EJA).

Keywords: Youth and adult education; Learning; Collective knowledge.

Resumen:

Este texto aborda la educación de jóvenes y adultos a partir de la inserción en una clase multiseriada en esta modalidad educativa. La metodología utilizada es la investigación-acción y la recopilación de datos se llevó a cabo a lo largo de un año de un proyecto de extensión desarrollado entre la Universidad Federal de Rondonia y una escuela pública municipal de Ji-Paraná/RO. Se destacan como puntos relevantes: la interdisciplinariedad es de suma importancia entre los aprendizajes de los contenidos y los saberes de los alumnos; la valorización de la oralidad para el desarrollo de la escritura y la lectura; la corrección de las actividades de forma colectiva; el empoderamiento de uno mismo al saber que se sabe y el apoyo y compañerismo de la docente. Como punto débil, se señala la falta de oferta de formación específica para docentes de la EJA en los años iniciales.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos; Aprendizaje; Sonocimiento colectivo.



Introdução

O trabalho com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido desafiador desde a sua origem, e, devido a sua natureza, é bastante provável que nunca deixará de ser, pois as pessoas que necessitam cursar essa modalidade de educação, via de regra, não é devido a uma opção e sim, a uma trajetória que não lhes possibilitou condições de estudo no tempo adequado. Esse tempo adequado da educação escolar, sendo previsto desde a infância, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) é permeado por incógnitas múltiplas, se for verificado o porquê cada pessoa analfabeta não teria frequentado a escola.

Este artigo tem por objetivo trazer reflexões sobre a EJA a partir de inserção direta em uma turma multisseriada de séries iniciais. Possui como base metodológica a pesquisa-ação, descrita por Thiollent (2011) como um tipo de pesquisa em que os pesquisadores atuam e se imbricam no objeto de estudo. Este texto, portanto, evidencia elementos vivenciados com a turma de EJA, cujos dados foram recolhidos durante as atividades, por meio conversas direcionadas, anotadas em diário de campo, desde um projeto de extensão desenvolvido entre a Universidade Federal de Rondônia, campus de Ji-Paraná/RO, curso de Pedagogia e uma escola pública do mesmo município. O referido projeto¹ teve como objetivo trabalhar alfabetização de adultos utilizando a interdisciplinaridade, mas ao estar na turma ficaram latentes questões que vão muito além da aprendizagem da escrita, da leitura, do numeramento e dos saberes das disciplinas em si.

De acordo com Fazenda (2008), a Interdisciplinaridade é um conjunto de ações planejadas e encadeadas, trabalhadas em sala de aula, em geral, entre mais de um professor, que possibilita o entrecruzamento entre as diversas áreas do conhecimento. A mesma autora destaca ainda, que quando se trabalha com interdisciplinaridade é impossível saber a quantidade e a qualidade dos conteúdos

¹ O projeto de extensão intitulado “Educação de Jovens e Adultos e Interdisciplinaridade” foi vinculado à Universidade Federal de Rondônia, curso de Pedagogia, campus de Ji-Paraná no ano de 2023. A atuação envolveu uma professora da UNIR e duas bolsistas do curso de Pedagogia, do terceiro e quinto períodos, sendo aprovado pela Pró-Reitoria de Extensão (Procea) no Programa de Bolsas de Extensão e cultura (Pibec).



que os alunos irão produzir, por mais que este conteúdo seja imaginado ou planejado pelos professores, pois nessa perspectiva de trabalho, os saberes, as vozes dos alunos e seus conhecimentos são instigados e potencializados.

A turma em que atuamos era noturna, composta de cinco alunos, dois homens e três mulheres, os quais frequentavam as aulas regularmente, sendo juntados alunos de 3ª e 4ª séries e uma mesma professora. Nesse caso, nos anos iniciais do ensino fundamental, a interdisciplinaridade, envolvia diretamente a docente regente e a professora coordenadora do projeto; as duas bolsistas de extensão atuavam em sala de aula com a professora regente e também auxiliavam no planejamento e avaliavam o desenvolvimento das aulas de forma coletiva, permanentemente.

Demarcamos desde já, que os alunos possuíam uma relação de apego e de afeto para com a professora, pois da parte dela, ocorria o mesmo com cada um de seus alunos. Nossa atuação se dava durante quatro dias da semana em sala de aula com a professora regente, sendo que a coordenadora do projeto (professora da UNIR) planejava as atividades interdisciplinares com ela a cada semana, ou por vezes, a cada duas, conforme a necessidade. A docente da turma não conhecia a interdisciplinaridade como modo/método de trabalho, mas se propôs a aprender e a colocá-la em prática junto conosco.

Os sujeitos, os contextos e as aprendizagens na EJA

Para que um processo de ensino-aprendizagem escolar seja eficaz é preciso que se considere quem é o sujeito aprendente, de onde ele vem, o que ele já sabe quando chega à turma. Essa concepção parece ter virado jargão, de tanta repetição, mas na prática ela ainda está longe de ser efetivada, inclusive considerando a especificidade da educação de jovens e adultos. Como é da EJA que tratamos neste texto, são de sujeitos adultos, considerando o *locus* de pesquisa, que vamos ter em consideração.

De primeira mão, podemos afirmar, a partir de nossa pesquisa-inserção, que os adultos que se encontram na EJA não estudaram na idade adequada não por não quererem, pois não dependia da vontade deles. Embora, em alguns casos, isso possa parecer e possa ser dito por eles mesmos, em uma análise das condições de



vida em que se encontravam imersos, percebemos que as circunstâncias familiares e culturais não favoreciam para que se mantivessem na escola e, a escola naquele momento não tinha importância para eles. Ela era secundária diante da necessidade maior de ter o que comer, ou mesmo, diante da fuga de situações de abandono e violência e, mesmo da migração forçada.

Desde essa perspectiva, em grande medida, quem teve acesso à escola, foi expulso dela ou não conseguia permanecer, tendo como fatores principais: migrações de um lugar para outro em busca de condições de sobrevivência; trabalho desde criança para ajudar no sustento da família; a questão de racismo por parte da escola, que os fazia invisíveis; discriminação de gênero por parte das famílias, como fator que impedia meninas poderem estudar; fuga de situação de violência sexual etc. Dizia-se que a escola era uma perda de tempo, que elas precisavam saber lavar e cozinhar para serem boas donas de casa e mães. Esse era o destino! Outro fator ainda, era a forma com que a escola trabalhava os conteúdos, partindo do seu universo, do seu tipo de saber e linguagem, que afastava alunos/as que não conseguiam se ver naquele lugar, muito menos aprender. E, saíam/evadiam, tendo sobre si mesmos, o peso do próprio fracasso.

A existência e a premente necessidade da EJA ainda nos dias atuais denotam lacunas profundas no sistema educacional brasileiro somado às desigualdades sociais e de raça/etnia. Nesse aspecto Rodrigues (2011, p. 19) argumenta:

Não é possível dissociar a questão da desigualdade social, promovida pela péssima distribuição de renda, do descaso para com a educação. Nenhum país resolverá plenamente todos os seus problemas com a educação, mas sabe-se que país algum os resolve se não der atenção especial a ela.

A partir da autora, podemos inferir que a falta da oferta escolar, somadas as várias desigualdades da nossa sociedade, sobre as quais o Brasil foi estruturado, incide em termos uma parcela de pessoas analfabetas ou com nível mínimo de escolarização. O analfabetismo não foi e não é uma escolha das pessoas, ao contrário, ele foi originado desde o princípio do Brasil colônia para perpetuar desigualdades, inclusive de classe. Paulo Freire na obra *Pedagogia do oprimido* diria



que essas pessoas foram proibidas de ser; foram negadas do seu ser mais, para serem menos. Esse é um fato.

Para ilustrar, Paiva (2003) enfatiza que desde o período colonial, a educação escolar brasileira não foi prioridade, tampouco poderia ser, pois Portugal, a metrópole, proibia o país de criar e estender a educação escolar e só se deu início de forma mais articulada, porém tímida e escassa, com a chegada da família real em 1808. Durante esses mais de 300 anos a população brasileira ficou à mercê do acesso às escolas e, os filhos (homens) da elite eram enviados a países europeus para estudarem. Esse fator dizia e nos diz muito ainda nos dias atuais sobre a educação formal brasileira.

Neste mesmo período, mais precisamente, até 1750, de acordo com a mesma fonte, a educação existente era a jesuítica, com catequização de crianças indígenas, basicamente filhos dos caciques. Por meio dela, se almejava cristianizar, inculcar a cultura cristã ocidental como modo de civilidade e lhes ensinar técnicas agrícolas e manuseio de instrumentos para o trabalho na agricultura, “raramente abrangendo a leitura e a escrita” (Ibid., p. 66).

Contudo, os jesuítas deram início ao primeiro sistema de educação e,

Com a introdução do regime escravagista, também aos negros buscava-se catequisar, combatendo o culto aos deuses africanos e difundindo-se entre eles o catolicismo. Entretanto, era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática da moral cristã e à fé católica (Paiva, 2003, p. 67).

A forma com que o país tratou a educação ao longo dos tempos a ponto de só ter um sistema educacional, incipiente, “quase inexistente” explica e também é fruto do isolamento cultural do Brasil colônia, o que implicou no “retardamento da penetração das ideias de emancipação”, segundo descreve Paiva (2003, p. 69). Esse fator, nos leva a perceber que a lógica não era os “gentios” terem acesso à educação, por isso ainda na atualidade, ela é vista como fator que chega a atrapalhar o trabalho que garante a sobrevivência, nas classes populares.

Nesse caso, a escola além de ser vista como aquela que não produz nada de útil, é lugar de vagabundagem, de criar hábitos que leva as pessoas a não gostarem



e não saberem trabalhar, sendo esta uma concepção bastante arraigada entre populações camponesas em um passado nem tão distante. Falas que respaldam essas ideias foram coletadas durante nossas intervenções com alunos da EJA, quando tocado no assunto de porquê não estudaram quando crianças. O fato de viverem em sítios ou mesmo na floresta, como filhos de coletores do látex da borracha nos estados de Rondônia e Amazonas foi destacado como fatores primordiais do não acesso à escola. Uma das alunas dizia “eu vivia no mato com meus pais, não sabia o que era escola”. Outra fala de outro aluno “a gente vivia no sítio, sabia da escola, mas ela não era pra nós porque tinha de trabaíá desde muleque”.

Pinto (2007) ao tratar do tema do analfabetismo no país descreve que o analfabeto/a é alguém que não necessita ler, ou seja, é a pessoa em que não foi criada, devido as circunstâncias de sua vida e cultura, a necessidade de saber ler e escrever, tanto é que o autor vai afirmar que o trabalho alfabetiza as pessoas – nesse caso, ele é a razão pela qual o indivíduo precisa ler e escrever, ou não. Isso explica porque no universo rural, os índices de analfabetismo sempre foram muito maiores do que nas zonas urbanas. O rural era tido como lugar de quem não precisa de escola para viver.

Discussões atuais sobre a Educação do Campo (EdoC) denunciam a precariedade da educação rural, rasa, precária, insuficiente e cópia/ resto de modelos urbanos (Arroyo, Caldart, e Molina 2004) e por esse motivo defensores da EdoC a têm também como anúncio de outra educação, pois o campo, fazendo o recorte da pequena agricultura, sempre fora tratado como atraso, como resíduo, assim como as pessoas que nele viviam. Para melhor entender, na república velha (1889-1914), já adentrando ao século XX,

A população do campo (a maior parte da população brasileira), ligada por laços paternalistas às oligarquias estaduais, não sentia a instrução como uma necessidade imediata nem pressionava no sentido da sua difusão. O sistema de dominação política – consubstanciado na política dos governadores, nas fraudes eleitorais, no sistema de reconhecimento dos eleitores, no próprio federalismo que possibilitava a preservação do domínio estadual das oligarquias rurais – em nada favorecia a difusão do ensino popular (Paiva, 2003, p. 89).



Feitos esses apontamentos que nos levam a entender fatores originários do analfabetismo e da baixa escolaridade por parte de milhares de pessoas no país, inclusive com índices sempre bem mais elevados no campo, cabe destacar que, a educação de adultos, como era chamada, punha o Brasil como um dos países de maior número de analfabetos na América Latina por volta dos anos de 1900, ou seja, já no século XX. Tanto é que, Romão e Gadotti (2007) afirmam que em 1889 o índice de analfabetismo chegava a cerca de 85%.

Os mesmos autores destacam que entre 1946 a 1958 foram realizadas campanhas contra o analfabetismo, chamadas de cruzadas para o erradicar, como se fosse uma doença e, se falava em zonas negras de analfabetismo no país. Grosso modo, o analfabetismo no campo era cerca de três vezes ou mais, quando comparado com a cidade. Foi nesse período que houve uma soma de esforços em maior nível, por parte dos governos até então, pois antes disso era quase um faz de conta.

Portanto, somente na década de 40, a educação de adultos insinua-se mais sistematicamente nos textos oficiais e nas preocupações dos administradores, ganhando uma formulação específica, que lhe conferia – ainda que questionável, uma identidade própria (Romão; Gadotti, 2007, p. 68)

Da década de 1940 até o ano 2000, cujo marco é a Resolução 01/CNE/CEB/2000, perpassando pela Lei de Bases e Diretrizes 93.94/96 a EJA tem sido discutida e melhor implementada, podemos assim dizer, no entanto, entre as dificuldades de acesso e permanência, a mais incisiva segue sendo a mesma velha questão: pobreza/desigualdade social, que faz com que as pessoas adultas precisam trabalhar e por isso, mesmo tendo acesso a matrícula para cursarem, são levadas a não permanecerem, pois o cansaço de um dia de trabalho, geralmente braçal, é um imperativo. Pudemos observar que por muitas vezes, esses alunos chegavam à escola sem ter se alimentado, pois ao chegar do trabalho, só dava tempo de tomar banho e, por isso hora da alimentação na escola era bastante aguardada.

A Resolução 01/2000 dá ênfase à necessidade de formação específica de professores para a EJA em vista de pensar e adequar metodologias, considerando o



público jovem e adulto trabalhador. Além disso esse documento prevê organização de tempos educativos diferenciados conforme a necessidade de adequação curricular. Isso parece não ocorrer na maioria dos casos na realidade dessa modalidade de educação no Brasil. A esse respeito, Oliveira (2004, p. 105) assim se pronuncia:

Alguns dos problemas que enfrentamos nas escolas decorrem exatamente dessa organização curricular que separa a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que deve aprender e apreender os conteúdos escolares. No caso da EJA, outro agravante se interpõe e se relaciona como o fato de que a idade e vivência social e cultural dos educandos é ignorada, mantendo-se nessas propostas a lógica infantil dos currículos destinados às crianças que frequentam a escola regular.

Quando nos inserimos na turma multisseriada da EJA, o número de matrículas era de doze pessoas, mas sete, nunca vieram à aula. Algo que logo ficou perceptível, é que o conteúdo para a turma de dois jovens e três adultos era o mesmo utilizado para as crianças das turmas diurnas, sendo a maioria dos materiais retirados da internet; atividades soltas para completar com letras, ligar pontos e responder perguntas simplórias de textos infantis.

Os alunos faziam tudo o que a professora pedia, prontamente, e ficavam felizes quando terminavam a atividade, pedindo para verificar se haviam acertado. Os cálculos de matemática eram mínimos e soltos de qualquer contexto, ainda não utilizando multiplicação e divisão, pois tinham de saber a tabuada. Era início do ano letivo e a professora dava toda a atenção possível aos alunos; ela dava o melhor que sabia e podia aos alunos e preenchiam folhas e mais folhas retiradas da internet. Olhavam as letras e reproduziam lentamente, em letra de fôrma, alguns soletravam com dificuldade e uma, lia de forma mais fluente. Pairava a dúvida conosco: será que estão apreendendo?

Desses cinco alunos, verificamos que um tinha grande habilidade para a matemática, pois era pedreiro e fazia cálculos mentais rapidamente, sua dificuldade era ler e escrever; uma aluna conseguia ler bem e escrevia razoavelmente; outro aluno conhecia muito do contexto da região Norte do país, pois passou por vários estados, migrando, buscando trabalho. As outras duas mulheres eram menos participativas,



mas se esforçavam para fazerem as atividades e falavam quando instigadas. De modo geral, no início, todos eram bastante tímidos para se expressarem sobre conteúdos em sala de aula. Eles estavam acostumados a baixar a cabeça e fazer as tarefas e a professora da turma os incentivava e os ajudava, questionando quando percebida se algo não estava correto.

A docente da turma conhecia bem os seus alunos, tinha empatia e sabia o que cada um que estava ali fazia, entendia o esforço tremendo para aprenderem após um dia exaustivo de trabalho. Todos diziam estar na EJA para conseguir ou um trabalho melhor, ou não passar por apuros no seu trabalho. A docente acreditava na humanização de cada um e cada uma. Fazenda (2008) ao refletir sobre o ensino que faz sentido para as pessoas, afirma que o educador precisa ser alguém extremamente humano capaz de enxergar a alma daqueles que ali estão. E mais: docência sem humanidade é apenas transferência de conhecimento e em quase todo tempo sem êxito, reafirma ela.

O que nos chamou a atenção foi quando os alunos disseram gostar mesmo desta professora, pois elas os ajudava, dava atenção e não gritava com eles, tampouco lhes chamava de burros, como havia acontecido em turmas anteriores, na EJA mesmo, sendo que uma das alunas disse ter revidado, pois ela disse ter voltado para escola para superar esse estigma de uma vida inteira. Infelizmente, alunos relatavam que em uma turma determinada turma eram constrangidos porque não sabiam e, alguns colegas desistiram por causa do tratamento recebido.

Esses relatos nos tocaram e nos fizeram perguntar como é a preparação dos profissionais ou o que os leva a agir assim com alunos da EJA, ou mesmo com outros alunos; o que pensam sobre educação, sobre o ato de educar, de ensinar e, sobre a humanização, lembrando Freire. Para Freire (1996) o papel do educador não é de depositar conhecimento nos alunos, mas sim o de despertar suas curiosidades, fazendo com que eles se tornem sujeitos autônomos e críticos em sua própria aprendizagem. Como os tornar sujeitos se eles têm medo de se expressarem? Como seriam críticos, sem poder indagar ou questionar, pois nem sabem que podem fazê-lo? Essas são questões que ficam para cada docente pensar e repensar as suas práticas.



Consideramos importante trazer esses relatos, que infelizmente ocorreram com esses alunos da EJA, pois são fatos que os marcam como sujeitos, lembrando que suas trajetórias de negação de direitos, incluindo a educação os deixou marcas profundas e, se neste momento procuraram voltar à escola, é porque acreditam que ela tem algo bom para lhes oferecer. De modo geral, os alunos da turma por vezes ou outra, faltavam, pois são responsáveis por famílias; alguns vinham andando à pé por falta de transporte, então em tempos de chuvas eram mais frequentes as faltas, mesmo para quem se deslocava de motocicleta ou bicicleta. Eram as condições sobrepostas à grande força de vontade que tinham de aprender.

Quando começamos a fazer intervenções didático-pedagógicas com a turma, junto com professora que nos dava liberdade para desenvolver conteúdos (sempre na presença e supervisão dela) era bastante evidente a dificuldade na escrita e na leitura e logo percebemos que o material utilizado era infantilizado e desconectado da realidade do adulto. Buscamos mudar, desenvolvendo pequenos textos com eles, trabalhando frases escritas por cada um e cada uma, que na maioria dos casos era socializado. Assim, eram produzidos textos que eles iam falando e escrevendo e desse modo, começaram a se soltar. Bem no início, eles tinham medo de se expressar em sala de aula, medo de errar e jamais contestavam o saber da professora.

Ao fazer mais coletivo os levou a falarem e aos poucos viam que tinham informações e conhecimentos valiosos. E, eis que eles são chamados para escrevem no quadro! E todos foram, os mais envergonhados, por último, mas aí já havia o encorajamento dos demais que haviam feito a sua escrita. Depois das escritas, as correções coletivas e a percepção do que não estava correto, visto por eles mesmos, com discussões, alguns argumentos e risos. Eles iam entendendo e pensando alto, como diziam; já não tinham mais aquele medo, aquela vergonha. Como demonstram as imagens abaixo. Os discentes já se sentiam sujeitos exercendo sua autonomia.



Imagem 1- Discente produzindo um texto a partir da sua cidade natal.



Fonte: acervo das pesquisadoras 2023

Imagem 2- Discente resolvendo cálculos matemáticos na lousa



Fonte: Acervo das pesquisadoras 2023

Começamos a construir textos que falavam deles, de suas vidas e de seus conhecimentos e dessa maneira fomos instigando, junto com a professora, leituras desses textos e reescrita. Conseguíamos, junto com a docente, dar atenção individualizada ao olhar suas escritas, que iam ficando cada vez melhores, a ponto de quererem ir ao quadro fazer escrita e cálculos. Ficou explícito aquilo que Freire (2011) já dizia, que quando se trabalha a leitura de acordo com a vida do estudante, considerando a sua leitura de mundo, proporciona a ele/a, a releitura de suas memórias, indo ao encontro da leitura crítica e assim é possível assumir o seu lugar de sujeito frente ao aprendizado.

Foi muito gratificante quando eles já faziam discussões sobre o conteúdo entre eles mesmos e se colocavam diante do saber da professora, no caso, nós também éramos consideradas professoras. Isso foi expresso por uma das alunas no dia que, orgulhosa disse: “hoje foi nós que ensinamos a professora” e nesse momento todos já haviam incorporado a ideia de que todos da turma aprendem sempre uns com os outros, inclusive as professoras, pois elas não sabem tudo e os alunos não desconhecem tudo. Eles foram percebendo que as aulas estavam sendo aquele espaço de aprenderem e não mais terem medo de errarem, pois estavam ali para aprenderem melhor.

Neste aspecto lembramos a importante contribuição de Tardelli (2002) ao tratar do ato de escrever e de aperfeiçoar a escrita. Esta autora afirma que a escrita se dá por meio do diálogo, da cooperação mútua entre colegas/pares e professores, deixando de lado a ideia de apenas correção e trazendo o conceito de contribuição/colaboração de uns com os trabalhos dos outros. Assim, os alunos não focam no medo de errar, e sim, de aprender coletivamente e foi esse processo que pudemos acompanhar com a turma. Mais que isso, eles foram se fazendo sujeitos do seu processo de aprendizagem e levantando a cabeça, agora como pessoas que já sabem, e, portanto, não precisam suportar piadas de mau gosto e mesmo humilhações em nenhum espaço da sociedade.

Então... a vida começou a mudar; a forma de se ver no mundo, começou a mudar e essa mudança começou na força coletiva que esses alunos encontraram na EJA. Eles se ajudavam fora da sala de aula, pois se sentiam parceiros de uma mesma



jornada e parecia que todos queriam ver todos juntos, nenhum para trás. Eles já estavam realizando sonhos que estavam escondidos e talvez com vergonha de expressarem, mas quando perceberam, estavam dizendo suas palavras, Freire (1989); estavam se colocando e já não estavam permitindo que outros lhes dissessem ou fizessem/escrevessem por eles.

Quando perguntamos diretamente a cada um e cada uma no que EJA estava ajudando-os, segundo suas percepções, obtivemos respostas como: “Tem sido bom demais, estou aprendendo bem”. E sobre o que mudou em minha vida... diz que “mudou [coisas] no serviço, agora vou tendo mais visão, agora eu consigo ler os meus projetos [na obra que trabalho]; até na convivência com as pessoas aprende mais”. E continua: “Antes da EJA era muito ruim viajar e até para usar o banheiro tinha que esperar, porque não sabia ler nem palavras pequenas. Agora consigo fazer os meus pedidos de fé na igreja; hoje palavras pequenas eu mesmo consigo escrever e já leio”.

Na mesma perspectiva, que mudou muita coisa além da escrita e da leitura, quando perguntado a outra aluna o que ela aprendeu ao estar na EJA, diz: “professora, aprendi mais o que não sabia. Desenvolvi mais a ler e escrever, estou melhorando, agora não tenho tanto medo de escrever mais, me sinto confiante. Até o jeito de conversar muda, a gente vai aprendendo a falar as palavras certas”. Antes da EJA... “eu achava ruim porque não tinha estudo e queria um trabalho melhor; meu sonho era estar aqui e agora eu consegui, estou muito feliz, agora vou até o final, não vou desistir nunca. Antes de entrar na EJA eu dependia muito mais e agora devido ao estudo, eu não preciso ficar em um serviço onde fazem abusos. Antes, tinha medo de ser mandada embora, agora penso... posso trabalhar em outro lugar”.

Essas falas nos mostram a importância de tornar-se sujeito e perceber que os saberes escolares são mais um em meio a tantos. Como diz Freire (1996), os saberes não estão somente nos livros didáticos e também não são propriedades da escola. Eles estão no mundo, em cada prática realizada, como o ato de cozinhar ou velejar, por exemplo, por isso, teoria sem considerar o que já se sabe é apenas um amontoado de palavras vazias, ou blábláblá, ou ainda, ativismo.



Considerações finais

A educação de jovens e adultos no Brasil ainda carece de um olhar mais apurado no âmbito da educação básica. Se, neste nível de educação os desafios são enormes, considerando a complexidade do ato de educar, as condições físicas das escolas brasileiras, a falta de formação adequada, inicial e continuada de professores, a realidade dos alunos em situação de desigualdade e vulnerabilidade social, para alunos e alunas da EJA, há que se ter maior cuidado ainda. Não porque esses alunos são colocados como vítimas, ao contrário, porque precisam de esforços de políticas públicas para somarem aos seus esforços pessoais, em vista de permanecerem na escola, quando a ela, finalmente têm acesso.

Não há como não considerar a leitura de mundo dos alunos da EJA para que as atividades de leitura, escrita e compreensão fluam e isso não ocorre de modo natural ou naturalizado, é intencional, como já dizia Freire (1996) e, os educadores precisam saber conduzir esse processo, perceber cada avanço e cada entrave, se for o caso. O que pudemos perceber durante a pesquisa-ação é que os entraves dos alunos são advindos de inculcações que lhes impuseram ao longo da vida, como estigmas de que não conseguiam aprender; que já eram velhos para ir à escola, então, era uma luta que tentavam vencer e provar a si mesmos que conseguiriam.

Frente aos desafios da vida de adultos, de baixa renda e que sustentam suas famílias, para permanecerem na EJA o ensino deve fazer sentido a cada um e a cada uma, como já destacado, portanto, não pode ser qualquer escrita, qualquer cálculo solto, qualquer leitura que lhe seja ofertado. Eles precisam se motivar pelo processo de suas aprendizagens para a escola valer a pena. Devem conseguir se sentir cada vez mais sujeitos frente a aprendizagem e frente a vida como pessoas, como trabalhadores e isso significa que vão desenvolvendo leitura com criticidade e maior grau de reflexão sobre as coisas. Com um ensino que faz sentido na vida desses jovens e adultos, segundo constatamos em nossa inserção, conseguem verificar na prática em seus cotidianos que a escola está lhes proporcionando algo que vale a pena, que vai muito além da decodificação de letras e palavras.

A esse respeito Freire (2011) ressalta a importância do ato de ler como uma ferramenta importantíssima para o desenvolvimento crítico e emancipatório das



peças. Para ele, o ato de ler vai além da decodificação das palavras, sendo um processo de compreensão e interpretação do mundo. A leitura é vista como uma prática que permite aos indivíduos refletir sobre a realidade. Não há como os alunos desenvolverem autonomia, como tanto é apregoado nas escolas, se não lhes é possibilitado primeiramente a fala desde a sua leitura de mundo, como processo de oralização que amadurece o pensamento para a escrita, como já dizia Tardelli (2002).

Por isso é preciso instigar que esses alunos falem sobre o que sabem a respeito dos assuntos das aulas, que dialoguem entre eles, que expressem suas opiniões, que possam falar sobre vivências de seus trabalhos, lugares que conhecem, passaram ou viveram. Isso é importantíssimo no processo de aprendizagem e de fazerem-se sujeitos. Se os alunos se sentem encorajados para falarem sobre os assuntos escolares e de fazerem algumas discussões entre eles, se sentem empoderados de conhecimentos e isso ficou perceptível na turma em que trabalhamos e pesquisamos.

Destacamos o salto qualitativo de cada um ao fazerem as suas escritas individuais e posteriormente, coletivas, com direito a rirem do que haviam escrito; com direito a um complementar a informação do outro; à professora intervir quando necessário e questionar se era aquilo mesmo e, de eles perceberem que alguns assuntos eles sabiam mais do que a professora pelo fato de terem uma vasta bagagem de experiência de vida. Aí se dava o crescimento, a autoconfiança. Não se tratava apenas de buscar por erros nas correções porque eles mesmos iam percebendo o que faltava, sobrava, ou estava fora do lugar na escrita de uma palavra ou frase. O importante era o que queriam e conseguiam escrever e calcular; se davam conta que já sabiam e isso gerava entusiasmo.

Mas, o avanço maior, junto com o desenvolvimento da escrita era outro: nas suas profissões estavam com coragem de se colocarem e de interagirem com colegas e mesmo com seus patrões e chefes, segundo relatavam. Nas famílias, antes não se manifestavam frente a certos assuntos e agora se autorizavam a falar também. Outro fator relevante foram os desbloqueios diante de certos assuntos que marcaram suas vidas, em geral impactada por sofrimentos e violências. Na atualidade, se supõe que o que é difícil na escola, tentavam fugir, como faziam na vida, mas agora, na EJA se sentiram seguros para falar e enfrentar. Há uma acolhida por parte da docente e por



cada um deles enquanto turma, além de uma grande confiança, caso contrário, isso não ocorreria.

Quando os alunos se sentem sujeitos, falam com entusiasmo das coisas que sabem fazer e gostam de fazer nas suas profissões e isso deve ser captado para ser potencializado durante o processo de ensino. Por esse motivo, não deve haver apego a um determinado material didático, com temas irrelevantes e descontextualizados. Não basta passar o livro didático ou apostila; não bastam professores que não se põem humanizados e humanizadores e que não se põem a pensar dia a dia o seu processo de ensino e de avaliação e para tal, precisam constante processo de formação.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzales; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. In: ARROYO, Miguel Gonzales; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma educação do campo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004. p. 7-17.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane (Orgs.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 101-109.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei 9394/96. Brasília: Senado Federal, 1996 atualizada.

BRASIL. Ministério da educação. **Resolução 01/CNE/CEB/2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: MEC, 2000.

FAZENDA, Ivani (Org). **O Que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Brasília: ANCA/Incrá edição especial, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez, 2011.



RODRIGUES, Verone Lane. A educação de adultos na perspectiva freiriana. In: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Orgs.) **Educação de adultos**. Paulo Freire e a educação de adultos, teorias e práticas. Brasília: Liber Livro, 2011. p. 13-56.

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

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete ensaios sobre a educação de jovens e adultos**. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos**. Cenários, perspectivas e formação de educadores. Brasília: Liber Livro, 2007. (coleção educação de adultos).

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da língua materna**. Interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

Recebido: 23/02/2024

Aprovado: 18/06/2024

Publicado: 01/09/2024

