

Educação de Jovens e Adultos:

Perfil Identitário Discente e suas Implicações para o Trabalho Docente

Elisângela da Silva Callejon

José Carlos Miguel

Como citar: CALLEJON, E. S.; MIGUEL, J. C. Educação de Jovens e Adultos: Perfil Identitário Discente e suas Implicações para o Trabalho Docente. *In:* MIGUEL, J. C. **Educação de jovens e adultos:** diversidade, inclusão e conscientização. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2021. p. 205-248.

DOI: <https://doi.org/10.36311/2021.978-65-5954-134-8.p205-248>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Educação de Jovens e Adultos: Perfil Identitário Discente e suas Implicações para o Trabalho Docente

*Elisângela da Silva Callejon*²⁸

*José Carlos Miguel*²⁹

Introdução

É consenso estabelecido em diversos estudos (ANDRADE, 2009; FREIRE, 1996; 2005; IRELAND, 2009, entre outros) que considerar a diversidade cultural, suas vivências e saberes cotidianos, enfim, as suas histórias de vida, deve se constituir no ponto de partida para os trabalhos que serão desenvolvidos com os alunos da educação de jovens e adultos, a EJA. Esses saberes devem ser contextualizados de maneira que não se infantilize o trabalho a ser desenvolvido com o adulto, ou seja, não se deve aplicar os mesmos métodos utilizados com as crianças. Se com as crianças o ponto de partida para alguns ensinamentos como os conteúdos de Matemática, podem e devem ser iniciados a partir de jogos e atividades

²⁸ Mestranda em Educação pela UNESP; Especialista em Gestão Escolar: Administração, Supervisão e Orientação - Faculdade Única/Grupo Prominas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela FATEC- Faculdade de Tecnologia do Vale do Ivaí/ Grupo Rhema. Licenciada em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Faculdade de Filosofia e Ciências/Campus Marília - SP.

²⁹ Livre-Docente em Educação Matemática. Professor Associado vinculado ao Departamento de Didática e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, Campus de Marília.

lúdicas; com os adultos, por outro lado, deve se considerar como ponto de partida o seu saber, sua experiência de mundo para a posteriori romper o senso comum e avançar para a formação de conceitos científicos. Isso exige o estabelecimento de uma relação dialógica, concebendo o sujeito como agente de seu próprio conhecimento.

Contribuir para o desenvolvimento das potencialidades dos jovens e adultos da EJA pressupõe o respeito às suas necessidades específicas e aos saberes construídos ao longo da vida. Não se pode aniquilar isso e começar do zero. Também não é questão de preencher vazios daquilo que não estudaram quando crianças, mas de proporcionar aprendizagens que possibilitem a maximização de seu desenvolvimento intelectual, para a efetiva compreensão da realidade vivida com vistas à sua transformação.

Ao analisar a trajetória educacional de estudantes da EJA, Andrade (2009) é enfática ao estabelecer que a inserção dos alunos na EJA geralmente constitui movimento praticamente individualizado e solitário, sugerindo a necessidade de tal fenômeno ser analisado no contexto de um conjunto mais amplo de valores.

Igualmente, Ireland (2009) ao estudar o processo de escolarização de trabalhadores na indústria de construção civil aponta para a contextualização, a significação operativa e a especificidade escolar como elementos centrais da busca de coerência entre esse trabalho e o desenvolvimento de uma conduta didático-pedagógica que efetivamente contribua para melhor formar esses sujeitos. Defende que a prática pedagógica na EJA deve incorporar valores e refletir sobre as condições de vida dos estudantes, o contexto no qual se inserem, em busca de sentido e de constituição de significados, de modo a viabilizar a eles os saberes escolares, razão de ser da instituição educadora.

Certos dessas implicações para a constituição de sujeitos de aprendizagem na EJA e da profusão de condicionantes do trabalho educativo nessa área, com políticas públicas marcadas por forte apelo regional, de características, necessidades e interesses muito díspares para a sua consolidação, nos propomos a discutir a complexidade da lógica que orienta o desenvolvimento dessas ações no contexto de uma cidade média do interior paulista.

A questão norteadora para essa abordagem é a seguinte: como as histórias de vida e a identidade cultural dos alunos da EJA repercutem no trabalho de aprendizagem desenvolvidas pelos professores? A hipótese de estudo é que considerando a perspectiva cultural e experiência de vida do sujeito da EJA, o trabalho a ser desenvolvido pelo professor será intencional e sistemático no sentido de flexibilizar o Currículo da EJA, adequando-o à necessidade dos sujeitos em questão.

Assim sendo, o objetivo aqui proposto é estabelecer, em linhas gerais, os traços das histórias de vida e da identidade cultural dos sujeitos jovens e adultos da EJA em Marília, debatendo algumas implicações para a organização do trabalho docente.

Para desenvolvimento e embasamento da pesquisa foi utilizado o método de revisão bibliográfica, por fontes de pesquisa primária, secundária e terciária, a partir do qual foi realizada a análise de obras científicas e publicadas em forma de livros, artigos científicos, Teses de Doutorado, Dissertações de Mestrado e Periódicos que discutem o tema pesquisado, bem como análise de documentos oficiais federais, estaduais e municipais que abordam e regulamentam esse segmento. Além disso foi elaborado, também, dois questionários por meio do Google Forms que foram disponibilizados nas duas escolas municipais que atendem o público de EJA: (1º) questionário sobre o perfil identitário dos jovens e adultos da

EJA em Marília/SP e (2º) questionário sobre o perfil do educador de jovens e adultos da EJA em Marília/SP.

Os dados empíricos do estudo em questão foram obtidos por meio dos formulários direcionados aos alunos e professores da EJA. A pesquisa exploratória desenvolvida teve uma abordagem quanti-qualitativa.

Enfim, o capítulo foi disposto da seguinte forma: primeiro foi abordado sobre as implicações legais que regulamentam o ensino da EJA; depois foi explanado sobre o percurso da Educação de Jovens e Adultos em Marília; na sequência foram realizadas as análises dos resultados concebidos nos questionários sobre o perfil identitário dos alunos da EJA e do perfil do professor desta modalidade da Educação Básica, finalizando-se o capítulo com as considerações finais sobre os resultados obtidos, bem como sua relevância e pertinência.

Bases legais para constituição de programas de EJA no Brasil: algumas considerações

Para abordagem e análise do universo de pesquisa eleito é necessária a explanação e algumas considerações sobre as Leis que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos no país. É preciso pontuar, de início, que o processo de regulamentação das ações educativas nesse âmbito vem melhorando gradualmente no decorrer dos anos, porém ainda falta organização e vontade política para que a EJA se firme como instrumento efetivo para erradicação do analfabetismo e que cumpra seu papel de proporcionar educação de qualidade àqueles que tiveram esse direito outrora desconsiderado.

Assim, recorrer-se-á à Constituição da República Federativa do Brasil que reestabeleceu preceitos relevantes para a retomada da democracia em 1988, por meio de um conjunto de leis que ora regem o país, sendo imprescindível para a nossa discussão o que ela dita em seu Art. 208: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I-ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 2019a, p. 145).

Tendo como base esse princípio da Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN nº 9394/96, pontua a EJA, especificamente, como Modalidade da Educação Básica, já incluindo o “Princípio XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, corroborando esse princípio na Lei nº13.632, de 2018:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

§ 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 (BRASIL, 2019b).

Note-se que a LDBEN nº 9394/96 é enfática sobre a questão, determinando o alcance relativamente à EJA, sendo consignado, também na educação infantil e na educação especial, em legislação complementar, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. Isso implica que tais institutos legais ampliam a perspectiva de educação

inclusiva, a qual não pode ser limitada à educação especial como, por vezes, sói acontecer. E a inclusão de mais de onze milhões de analfabetos absolutos no processo educativo brasileiro nos parece algo inadiável se desejamos consolidar, verdadeiramente, o processo decisório no país.

Destaque-se, também, na legislação do ensino, a concepção na qual a educação, de forma geral, deve estar articulada com a educação profissionalizante. Porém, a educação não pode ser rasa, ou superficial, para atender aos ditames do mercado. Nem apenas voltada ao ensino profissionalizante ou técnico, em contexto de aligeiramento da formação. Deve ir além e prover um ensino de formação geral, em sentido pleno, com vistas à concretização da emancipação do indivíduo e à viabilização de condições de humanização do sujeito. Como bem cita a Comissão Internacional sobre a Educação do século XXI:

A educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento. Desenvolver os talentos e as aptidões de cada um corresponde, ao mesmo tempo, à missão fundamentalmente humanista da educação, à exigência de equidade que deve orientar qualquer política educativa e às verdadeiras necessidades de um desenvolvimento endógeno, respeitador do meio ambiente humano e natural, e da diversidade de tradições e de culturas (UNESCO, 1998, p. 85).

Essas teses sobre equidade e justiça social apontam para um projeto de sociedade na qual os bens públicos como educação, saúde e cultura, principalmente, são tratados articuladamente, preservados e promovidos com vistas à dignificação da condição humana, à convivência solidária, à liberdade, à fraternidade e ao desenvolvimento com base na

sustentabilidade e na preservação ambiental. É pela educação que o homem se faz humano.

No entanto, se a análise dos planos nacionais de educação mais recentes aponta para o corolário de que as desigualdades educacionais expressam as desigualdades sociais e econômicas, impondo parâmetros para a organização das políticas educacionais, também é fato que a democratização do acesso à educação exige a melhoria progressiva da qualidade do ensino. É o que sugerem Garcia e Hillesheim (2017, p. 135) ao definirem que:

À medida que a educação é vislumbrada como meio para a superação das condições de pobreza, sua articulação com outras políticas sociais, como saúde, assistência social, moradia, trabalho e emprego etc., é reforçada. Essa tentativa de integração de ações envolvendo todos os entes da federação e a sociedade civil organizada não é algo novo quando se pensa nos desenhos e no conteúdo das políticas públicas, o que indica que as estratégias adotadas, com base na intersetorialidade, não têm alcançado resultados suficientes para alterar a fragmentação e, por vezes, a duplicidade de ações, cujo produto final é manutenção da realidade que se tenta alterar.

De fato, a análise da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos revela de modo claro essa preocupação com o papel das escolas na mobilização e organização de um processo formativo no qual a comunidade se envolva, promovendo a integração dos diversos espaços educativos:

Esse fato tende a mudar fundamentalmente a estrutura da sociedade, criando novas dinâmicas sociais e econômicas, como também novas

políticas. É, pois, indispensável que a escola o considere e o debata, especialmente em relação aos professores e alunos da EJA. Se a educação torna-se central em todos os níveis, se a idéia de aprendizagem toma conta de todas as áreas e se a necessidade de aprender mantém-se presente por toda a vida (educação permanente), as concepções de conhecimento, de aprendizagem, de autonomia intelectual precisam ser rediscutidas pelos professores (BRASIL, 2002, p. 96, *sic*).

Considerando, em síntese, as concepções básicas da legislação brasileira sobre a educação, em especial, a Constituição Federal de 1988, a LDBEN 9394/96 e as diretrizes emanadas da UNESCO, cabe agora discorrer sobre a regulamentação da EJA no Município de Marília. Esta abordagem será iniciada pela Lei Orgânica do Município (LOM) que é considerada a Lei maior do município, ou seja, a Constituição do município. A mesma traz no Título IV - Da Ordem Econômica e Social, no Capítulo VIII – Da Educação:

Art. 199: O dever do Município com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; para jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria (MARÍLIA, 1990, p. 54).

Neste trecho nota-se o comprometimento que o município assume em oferecer essa modalidade de ensino aos cidadãos desta cidade e como tal, atualmente, vem oferecendo essa modalidade em duas Escolas Municipais, uma localizada na Zona Sul e a outra na Zona Norte. Outro ponto relevante é que o Artigo situa a oferta de ensino noturno regular e direciona para a adequação às condições do educando, porém não profere de quais maneiras se darão essas adequações. Portanto, torna-se necessária

uma reformulação das leis que regulamentam o Ensino da EJA de forma que especifiquem como será desenvolvida essa modalidade no município de Marília.

Desse modo, em que pese os esforços que devem ser reconhecidos, impõe-se também que a comunidade escolar envolvida com a educação de jovens e adultos possa conhecer, discutir e aprofundar tais diretrizes e orientações, constituindo um rol de ações e princípios voltados para um trabalho coerente com a realidade, transformando a cultura escolar, sobejamente marcada ainda, no caso da EJA, pela função de suprimento, ou seja, pela reposição mera e simples do direito outrora subtraído de acesso à escolarização.

Para finalizar a seção sobre a esfera legal em relação à EJA no município de Marília, resta mencionar a Lei Número 8354 de 19 de fevereiro de 2019 que “Regulamenta o Sistema Municipal de Ensino de Marília e dá outras providências”. A mesma é de ordem do Executivo e traz no Capítulo III – Do Direito à Educação e o Dever do Educador:

Art. 4. O dever do Município com a educação escolar será efetivado mediante a garantia de: V - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos (E.J.A.), com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades; VI - atendimento ao educando, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (MARÍLIA, 2019, p. 02).

A mesma lei, traz na Subseção da Educação de Jovens e Adultos - EJA Art. 20 e 21:

A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ciclo 1 (1º ao 5º) do Ensino Fundamental § 1º. O Sistema Municipal de Ensino assegurará gratuitamente aos jovens e adultos, a partir de 14 (catorze) anos de idade, oportunidades educacionais apropriadas consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho. § 2º. A Educação de Jovens e Adultos corresponde ao ciclo 1 do Ensino Fundamental, de forma presencial, com a duração mínima de 2 (dois) anos, correspondentes a quatro semestres, com a carga horária diária de 3 (três) horas e semanal de 15 (quinze) horas. Art. 21. A sede da Secretaria Municipal da Educação certificará, mediante avaliação de escolaridade de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental os processos formativos em escolarização anterior, que não apresentarem comprovantes, para prosseguimento de estudos e ingresso no mundo do trabalho (MARÍLIA, 2019, p. 09).

O princípio de igualdade compõe a base do Direito de cada cidadão brasileiro e juntamente com o princípio da isonomia prevê a aplicação igualitária das normas. Dessa forma a EJA como um de seus fins, a todos apresenta este princípio de igualdade, como bem salienta o Parecer CNE/CEB nº11/2000:

Desse modo, a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 07).

Note-se a ênfase na ideia de que reparação, tal como enunciado no Parecer, não significa a mera reposição de um direito outrora negado. A função reparadora desta forma deve se constituir em um ponto de partida para a igualdade de oportunidades. A observação deste princípio deve consolidar a função equalizadora da EJA dando conta de garantir o direito à educação, atendendo necessidades de aprendizagens específicas de trabalhadores, senhoras do lar, aposentados, jovens com histórico de evasão da escolar regular, enfim, todos àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos, ou precisou abandoná-lo por fatores diversos.

Considerando tudo que foi discorrido até o presente momento é possível perceber que as Leis Municipais asseguram e regulamentam a modalidade de ensino da EJA, porém ainda não estão conseguindo trazer a demanda de jovens e adultos existente em Marília para a sala de aula, por diversas razões, o que poderá resultar em retrocesso em relação à Política Educacional do município, considerando-se, principalmente, os resultados satisfatórios nos indicadores de avaliação em larga escala.

Dentre os incentivos para a procura da escola pelos jovens e adultos estão as políticas sociais inclusivas e formas inovadoras de divulgação, utilizando-se mais os meios de comunicação de massa, e não apenas faixas de divulgação na frente das escolas.

Trajetória da Educação de Jovens e adultos em Marília

A história da EJA, nos moldes atuais, em Marília deu-se a partir da municipalização do ensino que foi iniciada em 1997. Em 1998, a Lei 4438, de 21 de maio, instituiu o ensino supletivo no município de Marília. Àquela época, os professores que atuavam nessas salas eram os professores de Educação Infantil (Pré-escola), o que de certo modo revelava uma

incoerência se pensarmos na especificidade das atribuições. Em 2002, por meio do Decreto nº 8500, de 08 de novembro, o prefeito da época regulamentou a jornada diária fracionada do professor de EMEF, que a partir deste Decreto passou a atuar em classes de Educação de Jovens e Adultos:

Art.1º. O Professor de EMEF que atuar em classes de Educação de Jovens e Adultos deverá ter sua jornada diária fracionada da forma como segue: I- 03 (três) horas no período noturno, das 19 às 22 horas, quando atuará efetivamente com alunos de Educação de Jovens e Adultos; II- 02 (duas) horas no período diurno, segundo a necessidade da escola em que estiver lotado, podendo ser de manhã ou à tarde, quando será responsável pelas aulas de Reforço Escolar (MARÍLIA, 2002, p. 01).

Esse fracionamento se devia, obviamente, ao fato de que a demanda da EJA é majoritária no período noturno, mas desconsiderou o fenômeno histórico da juvenilização da EJA, ou seja, a demanda de adolescentes que passam anos na escola regular, pouco aprendendo, e se evadem, engrossando as estatísticas de analfabetismo funcional. Esses sujeitos constituem o que alguns analistas denominam como geração “nem, nem”, ou seja, não estudam e não trabalham. Considerar isso será fundamental para a redução dos índices alarmantes de analfabetismo funcional, uma vez que é significativo o contingente de pessoas com idade pouco superior aos 15 anos, mas que não se adaptam mais ao ensino regular, tornando imperativo o atendimento dessa demanda também no período diurno. Além disso, a política educacional para esses jovens precisa pensar mecanismos de associação com processos de formação profissional e de geração de renda.

No ano de 2014 o Decreto nº 11243, de 30 de abril de 2014, tornou a atribuição das salas de EJA como Carga Suplementar de Trabalho, ou seja, os docentes interessados faziam as inscrições e apresentavam um Projeto (Proposta de Trabalho) e eram classificados pelo tempo de efetivo exercício. Desta forma o docente assumiria uma sala no período regular por 5 (cinco) horas, mais a sala da EJA, no período noturno por 3 (três) horas.

Por fim a Lei 7825, de 30 de junho de 2015, extinguiu a Carga Suplementar e implantou a Jornada Especial:

§ 4º - Para o Professor de EMEF e o Professor de LIBRAS: I – a jornada especial por tempo determinado, de 42 (quarenta e duas) horas semanais, destina-se a: ** a) assumir orientações de estudos, recuperação intensiva e paralela para os alunos com defasagem de conteúdos; b) atuar no Projeto de Escolas de Educação em Tempo Integral; c) ministrar aulas de Língua Estrangeira Moderna (Inglês), desde que habilitado, para as classes de Ensino Fundamental; d) ministrar aulas em classes de Educação de Jovens e Adultos – EJA; e) oferecer apoio a professores em classes que tenham alunos com necessidades educacionais especiais (MARÍLIA, 1986, p. 14).

Assim, a atribuição da Jornada Especial passou a ser realizada por meio de um processo seletivo interno de provas, promovido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação.

Em suma, a trajetória da oferta de salas de EJA teve início no ano de 1998, quando foi instituído como Ensino Supletivo, com a abertura de 4 salas distribuídas nas quatro zonas de Marília. Em 1999 foi denominada de Ensino Supletivo – Educação de Jovens e Adultos, sendo aberta mais uma sala na Zona Norte. Já em 2000 com a mesma denominação, foram

abertas mais salas na Zona Sul e também na Zona Norte. Este foi um período promissor, onde essa modalidade cresceu gradualmente, pelo menos em relação à oferta de vagas. Até o ano de 2007 a EJA passou por um período de ascensão, sendo que nesta época o município contabilizava em torno de dezoito salas de aula e atendia em média trezentos e cinquenta alunos. Depois, com o passar dos anos começou a fechar as salas. Cada ano diminuía o número de salas e em 2020 só restaram duas salas de EJA, uma na Zona Norte e outra na Zona Sul, multisseriada, que atende alunos de todas as regiões e até de distritos de Marília. Esta é uma realidade que precisa ser revista. Segundo Freire (1967):

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca — a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência (FREIRE, 1967, p. 90).

Dessa forma, para garantir os princípios de igualdade e equidade, reconhecendo os direitos de acesso e permanência na escola aos cidadãos que historicamente tiveram essas prerrogativas negadas, é preciso que a EJA seja operada em primeiro plano, ou que seja tratada de forma isonômica diante das outras modalidades de ensino. Como muito bem foi ressaltado por Miguel (2019):

Por certo, não há de se falar de equidade sem se atentar para a diferença, isto é, para a necessidade de identificação e reconhecimento da alteridade própria dos alunos das classes populares em seu processo formativo, das valorizações das experiências e méritos de cada um, para avançar no desenvolvimento de seus conhecimentos e valores. Assim, é no contexto do

materialismo histórico-dialético que a questão ganha dimensão inovadora relativamente às propostas de mero caráter meritocrático: **é preciso conhecer a sociedade, os alunos das classes populares que tiveram reconhecido o direito de acesso à educação, mas não de aprendizagem com qualidade**, e os condicionantes para uma atuação profícua na busca da superação das desigualdades sociais (MIGUEL, 2019, p. 32, grifos nossos).

De fato, além de reconhecer o direito de todas as pessoas à educação é necessário ir além, ou seja, proporcionar uma educação de qualidade garantindo a aprendizagem ao longo da vida. Só se combate as desigualdades com bons projetos voltados às políticas públicas de combate às desigualdades sociais e com investimento em educação, seja ele em qualquer setor, ou modalidade, de modo a se consolidar efetivamente uma política de educação inclusiva, a qual não pode ser reduzida ao atendimento dos portadores de deficiências, ou seja, à educação especial. Sem minimizar a importância do atendimento com qualidade dessa clientela, é imprescindível considerarmos um contingente de analfabetos absolutos que há décadas supera o quantitativo de 11 milhões de brasileiros, entre os quais, também, um número significativo de portadores de necessidades especiais, o que, per si, revela o alcance social, político e econômico da educação de jovens e adultos. EJA é educação inclusiva na melhor acepção da palavra inclusão.

Concluindo o tópico, importante ressaltar que o problema do analfabetismo não se resolve sem políticas efetivas de distribuição de renda. O que se observa é que, quanto menor a renda familiar, maior a desigualdade de oportunidades para evolução na educação de seus membros, sem desconsiderar as questões raciais e de gênero envolvidas na constituição do analfabetismo.

As crianças desfavorecidas, destas famílias serão os jovens e adultos de amanhã em busca de novas oportunidades e aprendizagens na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

O perfil identitário dos alunos da EJA em Marília/ SP: análise e interpretação dos dados coletados

No momento em que escrevemos, vivemos uma realidade atípica, em função da pandemia de COVID-19, o Coronavírus, a qual mudou a rotina diária das pessoas. Dessa forma, todas as atividades, principalmente ligadas à educação, ocorrem de maneira remota. Assim sendo, para realizar a pesquisa com os alunos da EJA e também com os professores que atuam nesse seguimento, foi utilizado uma ferramenta da Plataforma Google For Education; o Google Forms, ou habitualmente conhecido como Google Formulário. O mesmo possibilitou, de maneira remota, a coleta de dados abordados nesse capítulo, sem que fosse necessário um contato direto com os envolvidos na pesquisa. Com alguns alunos, devido ao fato de ainda não estarem alfabetizados, o questionário foi realizado por meio do WhatsApp, por videochamada.

Atualmente a cidade de Marília conta com duas escolas municipais que trabalham com Educação de Jovens e Adultos, uma na Zona Sul (E1) e outra na Zona Norte (E2). Por meio de contato com as Coordenadoras de tais escolas, foi possível enviar o questionário para que os professores e também os alunos respondessem.

Participaram da pesquisa 5 (cinco) alunos da (E1) e 4 (quatro) alunos da (E2). Em relação aos professores, apenas dois deles atuam no momento: um na (E1) e o outro na (E2). Os outros respondentes, 5

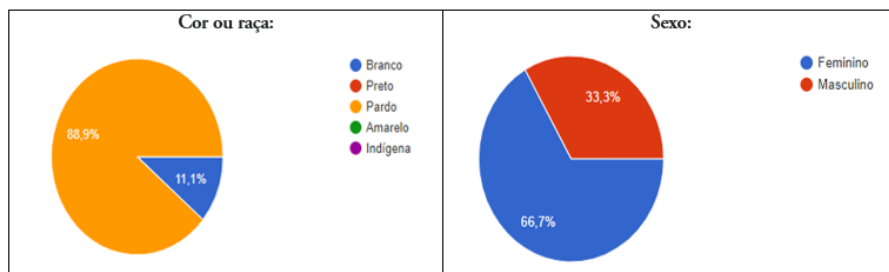
(cinco) atuaram no passado, porém hoje lecionam no Ensino Fundamental.

Os questionários foram divulgados pelas redes sociais (grupos de WhatsApp) e também via e-mail. Para melhor apreciação e visualização dos dados coletados durante a pesquisa, os mesmos foram organizados em quadros com perguntas abertas para abordagem qualitativa e gráficos com perguntas fechadas para abordagem quantitativa. Em algumas situações foi necessário elencar consecutivamente os quadros e os gráficos, pois se tratavam de perguntas sequenciais e complementares à anterior. Também foi utilizado o agrupamento de questões por seções: dados pessoais; perfil socioeconômico e escolarização.

Entende-se por P (1): P (pergunta) e o numeral (1) remete-se ao número da pergunta. Da mesma forma, entende-se por R (1): R (respondente) e o numeral (1) ... (2)... se referem às pessoas que responderam às questões.

Por meio das respostas coletadas, o próprio Google Forms, os apresenta na forma de Gráficos de Setores. Desta forma foram estabelecidas algumas análises e discussões acerca destes dados.

Gráfico 1 – Dados Pessoais

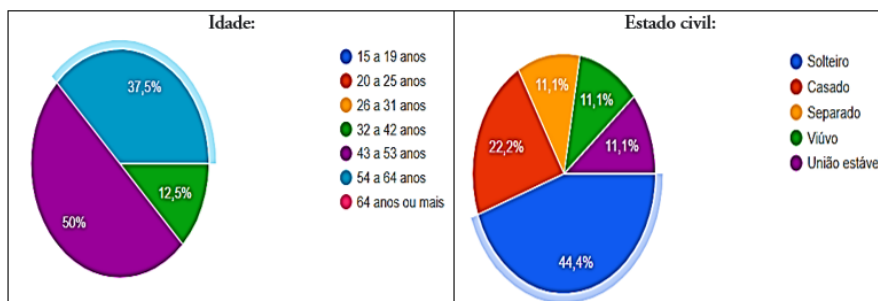


Fonte: Arquivo de dados da pesquisa

O Gráfico 1 apresenta os dados obtidos dos nove alunos respondentes, sendo que apenas um assinalou como sendo branco os outros (oito) assinalaram a cor parda. O Censo Escolar da Educação Básica 2019, publicada em 31 de janeiro pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que pretos e pardos predominam nos dois níveis de ensino, no Ensino Fundamental representam 75,8% dos alunos, porcentagem parecida com a apresentada na pesquisa em Marília. Em relação ao sexo, nota-se que 66,7% são mulheres, contabilizando um total de seis respostas do sexo feminino. O mesmo Censo aponta que quando os estudantes apresentam mais de 30 anos, as mulheres totalizam 58,6%, tal fato também é observado em relação aos respondentes desta pesquisa.

Destaque-se, o que também aparece nos indicadores da EJA, a presença marcante do público feminino nas salas de aula, fenômeno relacionado ao movimento de emancipação feminina. Decididamente, as mulheres progressivamente superam as dificuldades para estudar em função de impeditivos relacionados a questões de gênero.

Gráfico 2 – Dados Pessoais



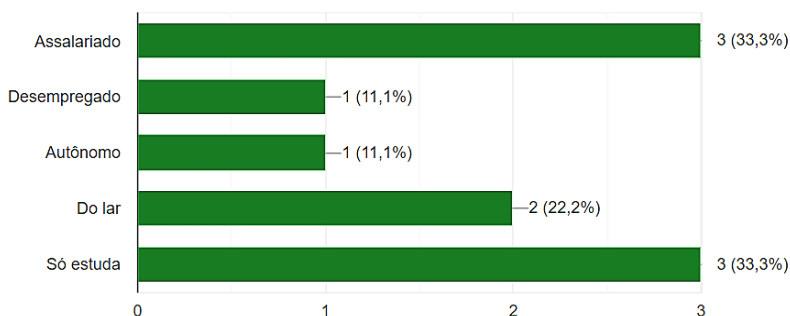
Fonte: Arquivo de dados da pesquisa

Quanto às idades dos respondentes observa-se que todos os indivíduos estão acima da faixa etária de trinta anos, contrariando o que traz o Censo 2019, possivelmente em função da dimensão da amostra. Ele aponta que os alunos com menos de trinta anos representam 62,2% das matrículas da educação de jovens e adultos. Em relação ao estado civil, se percebe que há um equilíbrio entre os que estão separados, viúvo e em união estável. Porém se sobressaem os solteiros em relação aos casados.

Gráfico 3 – Perfil Socioeconômico

1- SITUAÇÃO ATUAL:

9 respostas

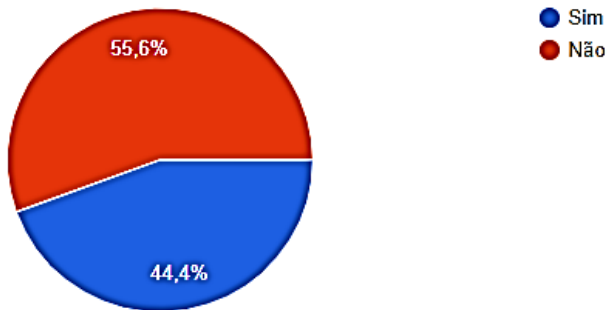


Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Na questão sobre a situação atual no gráfico 3 os respondentes podiam assinalar mais de uma resposta, um deles assinalou como “Autônomo” e “Do lar”. Somente três dos nove indivíduos entrevistados são assalariados.

Gráfico 4 – Perfil Socioeconômico

Possui carteira assinada?



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Outro dado importante sobre o perfil socioeconômico foi que a maioria dos respondentes não possui registro em carteira. Alguns estão desempregados, outros vivem como autônomos. As profissões variam como mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 - Questões Abertas P (1)

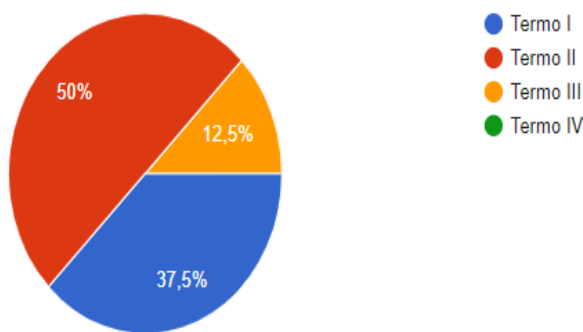
P (1) – Perfil Socioeconômico: Profissão que exerce	
R(1)	Saqueiro- afastado (INSS)
R(2)	Doméstica
R(3)	Servente de pedreiro
R(4)	Dona da casa
R(5)	Doméstica
R(6)	Dona de casa.
R(7)	Diarista

R (8)	Pensionista
R (9)	Não respondeu

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Gráfico 5 – Escolarização

Você está matriculado em qual termo?



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

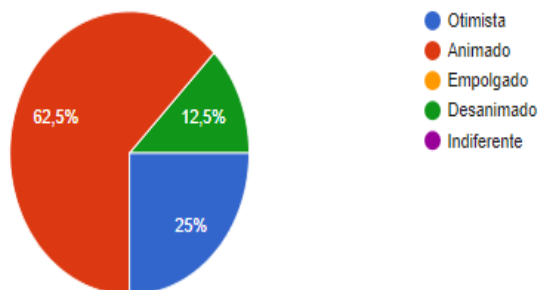
Como mencionado anteriormente, atualmente em Marília é oferecido o ensino da EJA em apenas duas escolas. Nestas há um total de 40 alunos, dezoito na escola da Zona Norte e 22 na escola da Zona Sul. Eles estão alocados em salas multisseriadas, ou seja, que englobam educandos de todos os Termos da EJA.

Entre os alunos desta pesquisa constatou-se que a maioria está no Termo I, seguida do Termo II, um aluno faz parte do Termo III e nenhum ingressou no Termo IV. Esses Termos se remetem aos cinco anos do Ensino Fundamental, isso significa que em sua maioria ainda não estão alfabetizados e como tal são provenientes de processos educacionais não inclusivos.

Segundo Gadotti (2011) tal fato é decorrente da desigualdade social.

Gráfico 6 – Escolarização

Como se sente em relação aos estudos?



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Quadro 2 - Questões Abertas P (2)

P (2) – Escolarização: Por que você se sente desta forma em relação aos estudos?	
R(1)	Porque eu quero ser alguém na vida
R(2)	Porque eu estou aprendendo muito ao estudar.
R(3)	Porque estou aprendendo a ler
R(4)	É bom estudar
R(5)	Por vontade de aprende além que eu já sei
R(6)	Porque tenho muita dificuldade.
R(7)	Por que eles nos tratam muito bem (os professores)
R(8)	Não respondeu
R(9)	Não respondeu

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Quadro 3 - Questões Abertas P (3)

P (3) – Escolarização: O que você gostaria de aprender nas aulas?	
R(1)	Ler e escrever
R(2)	Aprender mais matemática
R(3)	Eu quero aprender fazer contas
R(4)	A ler e a escrever
R(5)	Matemática
R(6)	Português
R(7)	Aprender a ler e escrever
R(8)	Aprender a fazer contas, de escrever e cantar as músicas, conversar, fazer amigos.
R(9)	Não respondeu

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

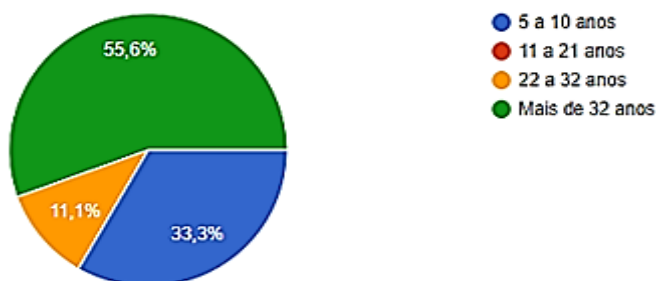
O Gráfico 6 e os Quadros 2 e 3, mostram as expectativas dos alunos entrevistados em relação às atividades desenvolvidas em sala de aula. No Quadro 3 os alunos sugerem algumas alternativas para suprir seus anseios em relação ao que é proposto pela escola. Vê-se que eles almejam muito pouco relativamente ao que têm direito. E conforme os dados analisados no Gráfico 62,5% se consideram animados em relação aos estudos, porém existe uma parcela 12,5% que se consideram desanimados.

Destaque-se o fato de quatro respondentes manifestarem gosto pela aprendizagem matemática, algo não muito corriqueiro nos processos de EJA. Além disso, um dos respondentes relata o papel da EJA na socialização, na convivência e no acolhimento quando declara que gosta de “fazer amigos”. Depoimentos desta natureza reforçam a tese da educação

como espaço para consolidação da humanização no sentido de Freire (1996; 2005).

Gráfico 7 – Escolarização

Por quanto tempo você ficou afastado da escola?



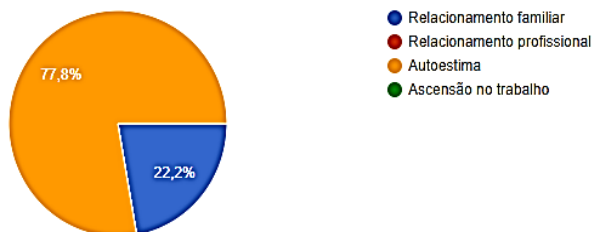
Fonte: Arquivo de dados da pesquisa/Google Forms.

Com os dados acima é possível vislumbrar que a maioria ficou por muitos anos fora do ambiente de escolarização, ou seja, mais de trinta anos, constituindo um processo de envelhecimento da clientela da EJA. Mas há um contingente significativo (33,3%) de sujeitos que ficaram entre 5 e 10 anos fora da escola, os jovens da EJA que nesse contexto educacional se sentem acolhidos. Observa-se que em Marília o analfabetismo ou a escolarização baixa recrudescer nas faixas etárias mais avançadas, mas há contingente significativo em contexto de juvenilização dos processos de EJA.

Quando foram questionados sobre o que fez com que voltassem a estudar foram obtidas várias respostas: “ampliar o conhecimento”; “Realização de um sonho pessoal”; “Recuperar o tempo perdido”; “Exigência do mercado de trabalho”.

Gráfico 8 – Escolarização

Com a volta aos estudos o que mudou em sua vida?



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa/Google Forms.

No gráfico acima é possível perceber que a maioria alega que a volta à sala de aula e a continuação dos estudos melhoraram a autoestima dos respondentes. Dois respondentes sinalizaram melhora no “Relacionamento familiar” e os outros foram categóricos ao afirmarem que ocorreu uma melhora significativa em relação à autoestima. Quando o aluno retorna aos estudos ele busca aprimorar não somente no que tange à alfabetização, ou os cálculos matemáticos.

Uma característica frequente do (a) aluno (a) é sua baixa autoestima, muitas vezes reforçada pelas situações de fracasso escolar. A sua eventual passagem pela escola, muitas vezes, foi marcada pela exclusão e/ou pelo insucesso escolar. Com um desempenho pedagógico anterior comprometido, esse aluno volta à sala de aula revelando uma autoimagem fragilizada, expressando sentimentos de insegurança e de desvalorização pessoal frente aos novos desafios que se impõem (BRASIL, 2006, p. 16).

Evidencia-se, também, que não são citadas as categorias “Relacionamento profissional” e “Ascensão no trabalho”.

E revela, enfim, que o aluno da EJA busca o aprimoramento pleno, ou seja, precisa ser ouvido, ser respeitado e principalmente é necessário que o professor explore todo o legado trazido ao longo da sua trajetória.

Quadro 4 - Questões Abertas P (4)

P (4) – Escolarização: O que você gostaria que mudasse em relação aos conteúdos ensinados na EJA? O que gostaria de aprender que não faz parte da programação atual?	
R(1)	Queria que tivesse cartilha e tarefas para fazer em casa. Uma profissão nova (curso profissionalizante)
R(2)	Que os professores ensinassem um pouquinho mais. Gostaria que tivesse também algum curso lá dentro.
R(3)	Aulas de culinárias
R(4)	Que a escola focasse mais em ensinar a ler e a escrever
R(5)	Informática
R(6)	Apenas aprende a. Ler
R(7)	Ter aula de informática e de culinária.
R (8)	Não respondeu
R (9)	Não respondeu

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

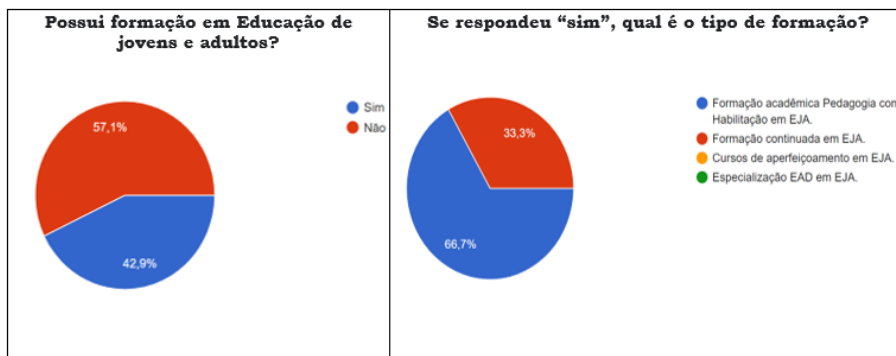
Na última questão os respondentes podiam sugerir alguns conteúdos, ou atividades que eles gostariam que fizessem parte do Currículo da EJA. Nota-se que alguns ainda buscam o básico: ler, escrever e fazer contas simples utilizando as quatro operações, porém outros fazem

apontamentos à inserção de alguns cursos profissionalizantes, ou cursos diferentes dos fornecidos nas grades curriculares do município. Uma política de formação profissional e desenvolvimento de processos de geração de renda são absolutamente compatíveis com a escolarização na EJA e podem contribuir para reduzir a evasão.

Perfil do professor da EJA em Marília/SP: análise e interpretação dos dados coletados

A divulgação, distribuição, coleta e interpretação dos dados recebidos dos professores da EJA foi igual ao realizado com os alunos. Eles passaram pelas mesmas etapas e também foram organizados em gráficos e quadros para melhor visualização e apreciação.

Gráfico 9 – Formação



Fonte: Arquivo de dados da pesquisa/Google Forms.

No Gráfico 9 é possível perceber que a maioria dos professores que atuaram na EJA não possuem uma formação específica. Os docentes que

estão atualmente nesta modalidade de ensino não possuem especialização, ou seja, fazem parte dos 57,1% da pesquisa. Eles são contratados para Jornada Especial Determinada por um certo período. Geralmente para o ano letivo vigente. A sua Portaria pode ser revogada a pedido, ou por seu chefe imediato, neste caso o Diretor (a). Ou quando não houver mais interesse ou necessidade do Poder Público.

Os dados coletados na pesquisa realizada por meio do Google Forms foram organizados nos quadros abaixo para melhor visualização e apreciação, da mesma forma de como foi realizada a pesquisa com os alunos da EJA. Entende-se por P (1): P (pergunta) e o numeral (1) remete-se ao número da pergunta. Entende-se por R (1): R (respondente) e o numeral (1) ... (2)... ao professor que respondeu às questões.

Quadro 5 - Questões Abertas P (5)

P (5) Você considera o Currículo da EJA adequado? Justifique?	
R(1)	Na época em que atuei, havia muitas tentativas de tornar o Currículo adequado, pois acredito que varia muito de acordo com o tipo de interesse que a turma tem.
R(2)	Sim. Há muito o que melhorar, mas, de modo geral, é adequado
R(3)	Não. O professor precisa adequá-lo à realidade do adulto
R(4)	Sim, Porque existe o currículo...mas ele pode ser flexível, para atender as necessidades de aquisição de conhecimentos dos educandos.
R(5)	Sim
R(6)	Não! Deveria ser mais prático e menos teoria.
R(7)	Não

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Em relação ao currículo, a maioria indica que é necessário ocorrer uma melhoria na organização curricular. Citam ainda, que houve tentativas de adequá-lo, porém em decorrência da diversidade cultural dos alunos fica difícil manter um currículo fechado, engessado. Também foi mencionado por uma respondente sobre a necessidade de flexibilização do currículo da EJA. Dessa forma aponta o Parecer CNE/CEB nº11/2000:

O importante a se considerar é que os alunos da EJA são diferentes dos alunos presentes nos anos adequados à faixa etária. São jovens e adultos, muitos deles trabalhadores, maduros, com larga experiência profissional ou com expectativa de (re) inserção no mercado de trabalho e com um olhar diferenciado sobre as coisas da existência, que não tiveram diante de si a exceção posta pelo art. 24, II, c. Para eles, foi a ausência de uma escola ou a evasão da mesma que os dirigiu para um retorno nem sempre tardio à busca do direito ao saber. Outros são jovens provindos de estratos privilegiados e que, mesmo tendo condições financeiras, não lograram sucesso nos estudos, em geral por razões de caráter sócio-cultural (BRASIL, 2000, p. 33-34).

Por isso, o papel do professor se torna fundamental. Pois é ele que irá, de acordo com a necessidade da sua sala, propor a flexibilização do currículo levando em consideração a vivência e experiência de seus alunos. Partir do que o indivíduo já traz consigo, para ampliá-lo e escolarizar esse conhecimento, para que assim não fique apenas no senso comum. Em que pese a existência de diretrizes curriculares para a EJA, contemplando razoavelmente a ideia de flexibilização, a cultura escolar não as incorporou ao cotidiano das aulas.

Quadro 6- Questões Abertas P (6)

P (6) Para você, o professor da EJA precisa de uma formação continuada permanente para aprimoramento da sua prática de ensino? O município oferece essa formação? De que maneira?	
R(1)	Sim. Havia reuniões semanais para discussão de problemas e estudos em grupo.
R(2)	Sim, para mim é absolutamente necessária uma formação continuada com cursos e capacitações visando o aprofundamento. O município fornece formação para a alfabetização através de cursos na Secretaria da Educação e também do próprio HEC nas escolas, porém a relação de ensino com o EJA é bem específica e deveria ter algo voltado somente a esse público.
R(3)	Sim. Necessita. Porém, desde 2016 essa formação continuada foi extinta, em conjunto com o fechamento progressivo e sem justificativa das salas de EJA existentes
R(4)	Sim, o professor necessita dessa formação, mas o município não oferece.
R(5)	Sim, mas o município não oferece
R(6)	Deveria acontecer, mas aqui não temos
R(7)	Concordo, os cursos sempre auxiliam na prática

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Essa questão traz à tona um problema enfrentado atualmente: a falta de uma formação continuada para os professores que trabalham neste seguimento. É necessário criar parcerias entre as universidades locais e a Secretaria Municipal de Educação para proporcionar a esses professores uma formação continuada e específica na área, com profissionais qualificados. Assim, esses professores teriam um maior envolvimento com a construção do currículo. Sendo capazes de flexibilizá-lo e adequá-lo à realidade de seus alunos. De fato:

[...] o problema da educação de jovens e adultos remete, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. É necessário historicizar o objeto da reflexão pois, ao contrário, se falarmos de um personagem abstrato, podemos incluir, involuntariamente, um julgamento de valor na descrição do jovem e do adulto em questão: se ele não corresponde à abstração utilizada como referência, ele é contraposto a ela e compreendido a partir dela, e definido, portanto, pelo que ele não é (OLIVEIRA, 2008, p. 19).

No curso de sua reflexão, Oliveira (2008) demonstra a necessidade de uma abordagem da EJA associada à teoria histórico-cultural para contemplar a retroalimentação dos artefatos culturais concretos e simbólicos, as formas de significação, as visões de mundo e as histórias de vida inerentes ao grupo sociocultural no qual os educandos estão inseridos.

Os depoimentos dos docentes entrevistados apontam para essas preocupações, sugerindo nas entrelinhas que o problema não se refere apenas às diferenças individuais, mas principalmente às diferenças sociais, fato que reforça a ideia de que o problema do analfabetismo não se resolve apenas pela oferta de vagas, mas exige transformação da cultura escolar e políticas públicas voltadas à minimização da desigualdade social.

Quadro 7 - Questões Abertas P (7)

P (7) Você leva em consideração a realidade social do aluno ao preparar suas aulas? Justifique.	
R(1)	Sim. Pois do contrário, os alunos perdem o interesse e evadem.
R(2)	Sempre. Sobretudo para os alunos do EJA trabalhar conceitos a partir de elementos e situações de sua realidade concreta proporciona um melhor aprendizado e até mais rápido.

R(3)	Sim. O tempo todo. Principalmente trazendo o olhar crítico do aluno sobre sua trajetória de vida, ou sua vivência; bem como a valorização dos seus aspectos culturais.
R(4)	Com certeza, os temas das aulas precisam fazer sentidos no dia a dia dos educandos
R(5)	Sim, porque cada aluno vive num contexto social diferente.
R(6)	Sim. Pois é necessário trabalhar com a realidade.
R(7)	Sempre.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Os docentes que se propõem, efetivamente, à abordagem da educação de jovens e adultos com tais preocupações devem considerar que a escola é, de forma simultânea, um espaço de confronto de culturas e de encontro de singularidades. Por isso buscam romper com práticas educativas a serviço da domesticação dos grupos pouco ou não escolarizados, voltados à conformação dos educandos à forma dominante e padronizada de funcionamento intelectual. Um processo educativo no qual

A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem na formação democrática uma prática de real importância. A aprendizagem da **assunção** do sujeito é incompatível com o **treinamento pragmático** ou com o **elitismo autoritário** dos que se pensam donos da verdade e do **saber articulado** (FREIRE, 1996, p. 42, grifos do autor).

Quadro 8 - Questões Abertas P (8)

P (8) De que forma você trabalha com as vivências e experiências trazidas pelos alunos? Tem conseguido transformar essas experiências em conhecimento significativo para o desenvolvimento da aprendizagem? Justifique.	
R(1)	Sim. Buscando textos, atividades e levando essas vivências a discussões coletivas.
R(2)	Através de rodas de conversas eu procuro conhecer a realidade social e escolar de cada um, até onde estudou, o porquê parou, o que motivou a voltar a estudar e, a partir disso, crio conteúdos e estratégias de ensino.
R(3)	Sempre procuro utilizar temas de trabalho, que em algum momento abordem experiências ou vivências comuns aos alunos. Quando chegamos nesse ponto, eles argumentam, falam sobre suas vidas e analisam o tema trabalhado em comparação com o vivido. É como um ir e vir ...que faz com que se avança na aprendizagem. Um exemplo, Mazzaropi foi um ator, produtor, cineasta que não teve estudos e é aclamado por todas as gerações. Quando trabalhamos a história da vida dele, os alunos relatam suas vivências, o porquê não estudaram na idade certa... entre outras análises possíveis.
R(4)	Valorizando as experiências trazidas por eles e socializando. A partir delas desenvolver estratégias para trabalhar os conteúdos.
R(5)	Sim, sempre que possível!
R(6)	Não posso opinar, fiquei pouco tempo com uma turma
R(7)	Sempre, as experiências que trazem de casa enriquece o aprendizado.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

O quadro 8 denota indícios da imperiosidade pedagógica de produção de sentidos de aprendizagem e de negociação de significados da ciência ao apontar para o alcance pedagógico das discussões coletivas, das vivências, de artefatos da cultura popular e das histórias de vida.

Considerar tais invariantes da realidade cultural da EJA impõe ao professor sair da “zona de conforto” dos pacotes curriculares engessados, marca característica da prescrição curricular, e lançar-se na “zona de risco” do currículo real, em processo, típicos dessa realidade escolar. Um currículo com ação compartilhada entre educadores, educandos e gestores.

Uma escola para jovens e adultos, com esses propósitos, precisa viabilizar o processo de apropriação das primeiras letras a partir do texto, para compreender o contexto, e não pela abordagem fragmentada da silabação. Igualmente, deve tratar o número não apenas como quantidade, mas também como um código tal como se registra nos documentos de identificação dos sujeitos, o RG e o CPF, ou como a compreensão da ordenação necessária para localizar uma determinada residência.

Quadro 9 - Questões Abertas P (9)

P (9) Como você trabalha para contribuir para a permanência dos seus alunos, para que eles não desistam de frequentar as aulas? O que você faz para que seus alunos obtenham êxito no processo de escolarização?	
R(1)	Tentava descobrir o que levou o aluno a voltar a estudar e tentava adequar as aulas ao interesse da maioria dos alunos.
R(2)	Além do trabalho no ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, eu tento criar um ambiente mais leve, de harmonia e companheirismo onde eles se sintam acolhidos e não tenham vergonha de expor suas dificuldades. Também gosto de conversar e brincar bastante com eles, contar piadas e histórias para que, além do ensino, tenham ali um lugar onde gostam de estar.
R(3)	O professor de EJA precisa estabelecer um laço afetivo com os alunos e mostrar a eles que cada dia ali é importante...que nós somos capazes de aprender, cada um em seu tempo, mas que todos nós aprendemos. E que estudar é um ato que só a pessoa pode fazer por ela mesma...Cada dia de aprendizado nos torna melhor que "ontem". E que esse processo não

	precisa ter tempo para acabar, pode ser contínuo...ao longo da vida! É um direito humano.
R(4)	Diversifico bem as aulas usando estratégias diferentes...
R(5)	Muito incentivo
R(6)	Muitas vezes recorro a minha própria história de vida
R(7)	Muita conversa, "bate papo", ter muita paciência ao ensinar.

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

As questões apresentadas nos Quadros 7, 8 e 9 discorrem sobre o fazer da prática docente em sala de aula. Em ambos, os respondentes deixam claro que sempre levam em consideração a experiência que o aluno traz para a sala de aula, e a partir dele elaboram seus Planos de Aula. A questão abordada no Quadro 9, complementa e mostra como o professor age para evitar que, mais uma vez, esses alunos abandonem os estudos. Como bem salienta o Parecer CNE/CEB nº 11/2000:

A maior parte desses jovens e adultos, até mesmo pelo seu passado e presente, movem-se para a escola com forte motivação, buscam dar uma significação social para as competências, articulando conhecimentos, habilidades e valores. Muitos destes jovens e adultos se encontram, por vezes, em faixas etárias próximas às dos docentes. Por isso, os docentes deverão se preparar e se qualificar para a constituição de projetos pedagógicos que considerem modelos apropriados a essas características e expectativas. Quando a atuação profissional merecer uma capacitação em serviço, a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação, deve-se acionar o disposto no art. 67, II que contempla o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes e, quando e onde couber, o disposto na Res. CNE/CEB 03/97 (BRASIL, 2000, p. 57).

Esse trecho do Parecer, evidencia a indispensabilidade de uma capacitação do profissional da educação que trabalha com jovens e adultos. E enfatiza que os professores devem elaborar projetos pedagógicos que valorizem e desenvolvam as habilidades necessárias aos alunos que frequentam a EJA.

Quadro 10 - Questões Abertas P (10)

P (10) Caso julgue necessário faça apontamentos e observações que considere importante e que não foram indagadas neste questionário.	
R(1)	Quando se tem uma turma de EJA, o fator mais difícil é manter os alunos na escola durante todo o ano letivo. Muitos fatores externos contribuem para a evasão.
R(2)	Talvez hoje a principal dificuldade do trabalho seja a questão da sala multisseriada, há alunos em níveis muito diferentes na mesma sala o que, consequentemente prejudica o ensino visto que é necessário preparar conteúdos muito diferentes e dar atenção individual
R(3)	No momento, sem apontamentos.
R(4)	Os alunos da EJA, são em sua maioria inseguros e o prof. valorizando os seus conhecimentos eleva muito a sua autoestima e a capacidade de aprender ...e lutar com as dificuldades diárias para estarem em sala de aula. Pra mim, foi uma experiência gratificante atuar com essa modalidade de ensino.
R(5)	Trabalhar com a EJA é muito especial e relevante, os alunos sentem a necessidade e de aprender, são esforçados, porém aqui em Marília se torna difícil, pois a sala é multisseriada e fica difícil atender a todos nas suas especificações e necessidades.
R(6)	Nada a constar
R(7)	Mais cursos voltados para esse tipo de ensino

Fonte: Arquivo de dados da pesquisa.

Na última questão os professores puderam relatar, segundo o seu ponto de vista, aspectos que não foram abordados nesta pesquisa. Surgiu outro fator mencionado no início deste capítulo: as salas multisseriadas. Este fato deixa o professor apreensivo e inseguro, justamente por não ter uma formação inicial e a posteriori, a continuada que dê conta de tratar destes assuntos de forma a desmistificá-lo e propor ações possíveis para o trabalho com salas multisseriadas.

Como bom professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não **aprendo** nem **ensino**. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade (FREIRE, 1996, p. 95).

Os problemas relativos ao conteúdo e à estrutura da Atividade de Estudo se colocam em um contexto didático-pedagógico no qual a unidade da atividade consciente é composta pelo caráter coletivo da prática da atividade por um sujeito ou grupo social, de acordo com Davidov (2019):

A atividade coletiva é praticada pelo sujeito coletivo. Qualquer atividade coletiva possui formas materiais e espirituais de sua realização, ou seja, algo que é chamado de comunicação profissional. Isso seria o primeiro ponto. O segundo ponto é a comunicação entre as pessoas e a reflexão de uma pessoa ou do coletivo sobre suas ações, sobre as ações dos outros membros e métodos usados por outras pessoas para executar uma ou outra ação. O terceiro ponto da unidade da atividade é o plano ideal e a imaginação. O quarto ponto é a atividade individual consciente do sujeito individual (DAVIDOV, 2019, p. 298).

Por que o posicionamento do autor é importante? Sem dúvida, porque a aprendizagem se constitui no plano das interações. É a aprendizagem que guia o desenvolvimento das pessoas. Imagine-se uma sala multisseriada na qual se deva discutir a temática da migração. Por certo, ao se fazer um levantamento, que pode oral, das histórias de vida dos educandos, constatar-se-ão peculiaridades relativas à naturalidade, formas e condições de locomoção, questões ambientais, demográficas, dificuldades para a sobrevivência, etc., as quais se revelarão ricas de nuances científicas a serem exploradas, inclusive, matemáticas.

Essas particularidades podem ser exploradas em diversos níveis de abordagem, seja dos educandos envolvidos com a busca de conhecimento das primeiras letras, seja no contexto daqueles interessados em atividades pós-alfabetização. A troca entre esses sujeitos e o docente propiciará uma nova forma de percepção da sala multisseriada, impondo-se uma transformação da cultura escolarizada ainda muito marcada pelo individualismo.

Impõe-se, então, favorecer o desenvolvimento da autonomia dos educandos, estimulando-os à avaliação permanente de seus avanços e dificuldades, de modo a contribuir para a tomada de consciência do modo como a sua aprendizagem se realiza. À medida que aprendem, se desenvolvem, tornando-se mais aptos até a colaborar com a aprendizagem dos outros colegas.

Assim, encerra-se esta seção comungando-se do pensamento de quem sempre lutou pela conscientização, pela libertação das amarras da opressão. Um ser humanizado e completo, embora inconcluso, mas capaz de pensar e permanecer como membro atuante na busca da transformação da atual sociedade. Livre de preconceitos, poderá compreender a realidade para depois transformá-la, se tornando sujeito da sua própria história (FREIRE, 2005). É preciso saber de onde vem e onde se quer chegar.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto neste capítulo e de acordo com a análise e interpretação dos dados obtidos pelos questionários, realizados remotamente, conclui-se que os professores procuram levar em consideração a bagagem cultural trazida pelos alunos da EJA e, na medida do possível, tentam adequar os conteúdos trabalhados com esses alunos. Porém, percebe-se que, em alguns momentos, os professores se sentem engessados pelo Currículo. Outras vezes se sentem isolados pois, segundo seus relatos, não possuem formação inicial em Educação de Jovens e Adultos e também não são ofertadas, ao menos atualmente, uma formação continuada para esses professores que atendem a EJA.

É sabido que a Educação de Jovens e Adultos possui suas especificidades. Não é possível considerar um currículo elaborado para as crianças do Ensino Fundamental como algo que possa ser empregado na EJA. Pois, como discutido, uma dificuldade ainda presente nos processos de EJA é a tendência à infantilização dos jovens e adultos. Deve-se, efetivamente, serem levadas em consideração, as experiências de vida e as vivências desses alunos para a posterior escolarização. Nesse sentido, é preciso transformar a cultura escolar que torna hermético o conhecimento, desvelando, no mais profundo sentido freireano, as amarras para consolidação do princípio da educação como o mais sublime ato de humanização. Sobre esse ponto de vista é crucial que a liderar e organizar esse pensamento pedagógico esteja um professor qualificado, especializado, em constante processo de formação continuada. Será ele, o professor, o mediador para transformar o saber que o aluno já traz consigo de forma a ampliá-lo, tornando-o um saber científico.

Outra questão importante é o fato de que em Marília ainda não existe o Cargo de Professor da EJA. Essas salas são atribuídas por meio de Jornada Especial. É necessário mobilizar as instâncias de gestão, principalmente o Poder Executivo, para que se elabore um Projeto de Lei neste sentido. Pensar a educação inclusiva, voltada à superação do contingente de analfabetos no país, ainda superior a onze milhões de pessoas, impõe considerar a especificidade do trabalho educativo na EJA e a necessidade de profissionalização docente.

Torna-se necessário também, a implementação de políticas universitárias de oferta de cursos voltados à formação de professores para lecionar nesta modalidade de ensino.

Por fim, tem-se como certo que é necessário um engajamento nas políticas públicas do município de Marília para que, de fato, possam interferir diretamente para desenvolver esse segmento da Educação Básica, ainda posto em contexto de segundo plano, algo que não se constitui como prioridade. É preciso nivelá-lo às demais modalidades de ensino.

Referências

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ, 2009. p. 35-43.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições70, 2011.

BLACKMAN, Cledenice; MIGUEL, José Carlos; SOUZA, Moisés José Rosa (Orgs.). **A Educação de Jovens e Adultos: práticas, políticas e desafios**. Curitiba – PR: Editora CRV, 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular do 2º Segmento do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica**. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Imprensa Oficial, governo de Estado de São Paulo, 2019a. Disponível em: https://www.imprensaoficial.com.br/downloads/pdf/Constituicoes_declaracao.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2019b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 07 set. 2020.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos (MEC)**. 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 13 out. 2020.

DAVIDOV, Vasili Vasilievich. Uma nova abordagem para o entendimento do conteúdo e estrutura da atividade. *In*: PUENTES, Roberto Valdés; CARDOSO, Cecília Garcia Coelho; AMORIM, Paula Alves Prudente (Orgs.). **Teoria da Atividade de Estudo**: Contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin – Livro I. Curitiba: Editora CRV; Uberlândia: EDUFU, 2019. p. 289-300.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/5.-Educa%C3%A7%C3%A3o-como-Pr%C3%A1tica-da-Liberdade.pdf>. Acesso em: 28 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leiturinha).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49. reimp. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

GARCIA, Adir Valdemar; HILLESHEIM, Jaime. Pobreza e Desigualdades Educacionais: uma análise com base nos Planos Nacionais de Educação e nos Planos Plurianuais Federais. **Educar em Revista**, Curitiba, Edição Especial, n. 2, p. 131-147, set. 2017.

IRELAND, Timothy. Escolarização de trabalhadores: aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. *In*: PAIVA, Jane; OLIVEIRA, Inês B. de. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, RJ, 2009. p. 44-57.

MARÍLIA. **Decreto nº 8500**, de 08 de novembro de 2002. Disponível em:
http://sapl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=16757&texto_original=1. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Decreto nº 11243**, de 30 de abril de 2014. Disponível em:
<https://www.marilia.sp.gov.br/publicos/27619f8ef158a08bddd04cc60b6c8e7d.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 3200**, de 30 de dezembro de 1986, Estatuto do Magistério Público Municipal de Marília. Disponível em:
https://www.marilia.sp.gov.br/arquivos/lei-3200-completa_30085716.pdf. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 4438**, de 21 de maio de 1998. Disponível em:
<https://www.marilia.sp.gov.br/publicos/c08a26ef446283ef34943c7b6336ae49.pdf>. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Lei nº 8354**, de 19 de fevereiro de 2019. Disponível em:
https://sagl.marilia.sp.leg.br/pysc/download_norma_pysc?cod_norma=38693&texto_original=1. Acesso em: 21 set. 2020.

MARÍLIA. **Lei Orgânica do Município (LOM)**, de 04 de abril de 1990. Disponível em: <https://www.marilia.sp.leg.br/leis/lei-organica-municipal/lei-organica-do-municipio-de-marilia>. Acesso em: 21 set. 2020.

MIGUEL, J. C. Educação Matemática de Jovens e Adultos no Contexto das Relações de Equidade, Igualdade e Justiça Social: implicações relativas à constituição do pensamento teórico. *In*: BLACKMAN, Cledenice; MIGUEL, José Carlos; SOUZA, Moisés José Rosa. **A Educação de Jovens e Adultos: práticas, políticas e desafios**. Curitiba: CRV, 2019.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Ação Educativa, 2008.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 1998. Disponível em: https://www.pucsp.br/ecopolitica/documentos/cultura_da_paz/docs/relatorio_dellors.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

VENÂNCIO, João Carlos. A Educação de Jovens e Adultos na primeira etapa do Ensino Fundamental no Município de Marília. **Revista Científica Eletrônica de Pedagogia**, ano V, n. 10, periódico semestral, jul. 2007.