

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ALINE VANESSA GAVIOLI

**EJA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PRESENTES
NAS PUBLICAÇÕES DA ANPED NOS ANOS DE 2003 A 2013**

SÃO CARLOS
2016

ALINE VANESSA GAVIOLI

**EJA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PRESENTES
NAS PUBLICAÇÕES DA ANPED NOS ANOS DE 2003 A 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Marini Braga

SÃO CARLOS
2016

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária UFSCar
Processamento Técnico
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

G283e Gavioli, Aline Vanessa
EJA e práticas pedagógicas : contribuições e desafios presentes nas publicações da ANPED nos anos de 2003 a 2013 / Aline Vanessa Gavioli. -- São Carlos : UFSCar, 2016.
184 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Prática pedagógica. 3. Produção acadêmica. I. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Aline Vanessa Gavioli, realizada em 24/02/2015:

Profa. Dra. Fabiana Marini Braga
UFSCar

Profa. Dra. Jarina Rodrigues Fernandes
UFSCar

Profa. Dra. Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
UNESP

*Dedico este trabalho à minha mãe, Armerinda e a meu pai, José.
Aos dois, quero agradecer pela força, amor e incentivo dados ao
longo destes anos.*

Desistir... eu já pensei seriamente nisso, mas nunca me levei realmente a sério; é que tem mais chão nos meus olhos do que o cansaço nas minhas pernas, mais esperança nos meus passos, do que tristeza nos meus ombros, mais estrada no meu coração do que medo na minha cabeça.

Geraldo Eustáquio de Souza

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer a Deus por todas as coisas boas que tem me proporcionado, por ter me dado força para chegar até aqui e por trazer para minha caminhada pessoas maravilhosas as quais me ajudam a ser uma pessoa ainda melhor.

Agradeço imensamente à minha mãe, Armerinda, uma mulher guerreira e carinhosa, meu exemplo de vida, de vontade e determinação. Obrigada mãe, essa conquista é sua também! Ao meu pai José, que é um homem de coragem e de paciência, obrigada por me ensinar o valor dos estudos e por acreditar em meu potencial! Aos dois, meus mais fortes agradecimentos, se cheguei até aqui foi por causa de vocês! Amo vocês!

Aos meus irmãos, Lígia e Leandro, dos quais tenho a sorte de ser irmã e poder compartilhar momentos de muito carinho e amor, obrigada por se fazerem tão presentes, mesmo com a distância entre nós. Obrigada por poder contar sempre com vocês!

Agradeço ao meu companheiro, Paulo, por esses nove anos de caminhada juntos, pela cumplicidade, carinho, afeto e compreensão que me proporciona diariamente, por ser tão presente em minha vida e me fazer amada e sentir tanto amor!

Agradeço à minha tia Maria, minha segunda mãe, por todo carinho e atenção que me dá todas as vezes que estou em casa, por fazer de cada momento juntas um momento de carinho e por costurar amor ao longo da minha vida!

Agradeço ao meu avô Orestes, que há nove anos está na luta pela vida, com muita coragem e força. Seu eu tiver metade de sua garra, serei uma pessoa muito vitoriosa! Obrigada por me ensinar o valor da vida!

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dr.^a Fabiana Marini Braga, sem a qual esse trabalho não seria possível. Obrigada pela paciência, pela amorosidade, pelo carinho, pela forma com que me acolheu ao longo de todo o processo, foi muito bom estar ao seu lado, você um exemplo para mim, vou guardar com muito carinho esse momento de nossas vidas.

Agradeço à minha amiga Adriana, por ser uma pessoa mais que especial, por me acolher todas as vezes que precisei ir para São Carlos com um carinho imenso e um sorriso no rosto. Todos os momentos que podemos passar juntas são como um abraço acolhedor! Gostaria de poder ficar mais tempo ao seu lado para poder compartilhar ainda mais risadas gostosas juntas!

Agradeço ao seu Mariano e à Thaís, que aturaram esta atormentadora com muito carinho! Espero poder atormentar muito mais para podermos conversar por horas!

Agradeço à equipe da direção da escola Recanto das Palmeiras: Suze, Carlos, Solange, e também a Elaine e Lúcia, todos vocês fizeram com que fosse possível me dividir entre Holambra e São Carlos para a conquista deste sonho!

Agradeço meus colegas de profissão: Lilian, Antônio, Gabi, Rosinha, Suelen, Darli, Valkíria, Helen, Adriana, Vanessa, Silmara e Sônia que estão sempre ao meu lado e que fazem da escola um lugar tão bom de viver.

Agradeço à minha amiga Deizieli, que, por mais que não possamos nos encontrar sempre, terá sempre um espaço garantido na minha vida. Eu te adoro, amiga!

Agradeço também às companheiras de mestrado, Michele e Luana, pela parceria e amizade.

Por fim, um agradecimento especial à Prof.^a Dr.^a Jarina Rodrigues Fernandes e à Prof.^a Dr.^a Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo, por todas as contribuições feitas no exame de qualificação e forma amorosa e generosa pelas quais fizeram, muito obrigada!

RESUMO

A presente tese de mestrado tem como questão norteadora compreender quais as práticas pedagógicas que contribuem para o atendimento de jovens e adultos em sala de aula a partir da análise do GT 18 da ANPEd, que acolhe as publicações da EJA, durante os anos de 2010 a 2013. Essa questão tem como objetivos identificar e analisar em que medida nos trabalhos publicados nesse GT as práticas pedagógicas correspondem a propostas de ação para o trabalho em salas de EJA, bem como se essas ações apresentam-se como rupturas e/ou transformações na aprendizagem dos estudantes. Para alcançar estes objetivos foi realizada uma pesquisa bibliográfica para coleta e seleção dos artigos com base em Salvador (1986) e a análise de conteúdo, pautada em Bardin (2011). A pesquisa analisou 24 artigos, destacando-se as propostas desenvolvidas sobre a perspectiva da metodologia de projetos, que foram artigos que indicaram diretamente ações práticas para a EJA. Além disso, os artigos que buscavam o ensino transformador apontaram que as práticas dialógicas e a articulação dos saberes dos educandos com os saberes escolares, os quais têm suas bases na teoria freiriana, são as que mais contribuem para o trabalho de impacto na vida acadêmica dos sujeitos, pois facilitam o domínio do conhecimento instrumental e também se refletem na vida social dos educandos, possibilitando transformações das relações e do meio em que os educandos e educandas estão inseridos/as.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica. Produção Acadêmica.

ABSTRACT

This master thesis is guiding question understand what teaching practices that contribute to the care of young people and adults in the classroom from the analysis of the GT 18 ANPEd, which hosts the publications of the EJA, during the years 2010 to 2013. This issue aims to: identify and analyze to what extent the work published in this GT, teaching practice match action proposals for work in adult education rooms, and whether these actions are presented as ruptures and / or processing in student learning. To achieve these objectives was performed a literature search for collection and selection of articles based in Salvador (1986) and the content analysis, based on Bardin (2011). The research analyzed 24 articles, especially the proposals developed from the perspective of design methodology, which were articles that indicated directly practical actions for adult education. In addition, the articles sought the transformer indicated that the dialogic teaching practices and the articulation of knowledge of students with school knowledge, which have their basis in Freire's theory, are those that contribute most to the impact of work in the academic life of subject because facilitate mastery of instrumental knowledge and are also reflected in the social life of students, allowing transformations of relationships and the environment in which the students are inserted.

KEY-WORDS: Adults and Young Adults Education. Pedagogical Practice. Academic Production.

ÍNDICE DE TABELAS E QUADROS

Tabela I: Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de Educação de Jovens e Adultos ou supletivo, por Grandes Regiões do Brasil.....	43
Tabela II: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões e algumas características selecionadas- 2002/2012.....	44
Tabela III: Quantidade de artigos selecionados por Reuniões Científicas.....	63
Quadro 1: Categoria 1 - Estudos que abordam concepções subjacentes à prática pedagógica na EJS.....	72
Quadro 2: Categoria 2 - Estudos que apresentam práticas transformadoras para a EJA.....	73
Quadro 3: Artigos selecionados pela palavra-chave Prática(s).....	176
Quadro 4: Artigos selecionados pela palavra-chave Procedimento (s).....	177
Quadro 5: Artigos selecionados pela palavra-chave: Processo (s).....	177
Quadro 6: Artigos selecionados pela palavra-chave: Experiência(s).....	179
Quadro 7: Artigos selecionados pela palavra-chave: Projeto (s).....	180
Quadro 8: Artigos selecionados pela palavra-chave: Proposta (s)	181
Quadro 9: Artigos selecionados pela palavra-chave: Alternativa (s).....	181
Quadro 10: Artigos selecionados pela palavra-chave: Estratégia (s).....	181
Quadro 11: Artigos selecionados pela palavra-chave: Currículo (os).....	181
Quadro 12: Artigos selecionados pela palavra-chave: Caminho (s).....	182
Quadro 13: Artigos selecionados pela palavra-chave: Material (is)/ Livro (os) Didático (s).....	183
Quadro 14: Artigos selecionados pela palavra-chave: Programa (s).....	183
Quadro 15: Artigos selecionados pela palavra-chave Dispositivo (os).....	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior

CEEJA - Curso de Especialização em Educação de Pessoas Jovens e Adultas

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CNE - Conselho Nacional de Educação

CREA - Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades

EAJA - Educação de Adolescentes Jovens e Adultos

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GT – Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - Instituto Federal do Espírito Santo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

MOVA - Movimento de Alfabetização

NIASE - Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa da Universidade Federal de São Carlos

PNE - Plano Nacional de Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SciELO - Scientific Electronic Library

UFSCar - Universidade Federal de São Carlos

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUA TRAJETÓRIA E A BUSCA POR PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS	18
1.1 Breve Panorama Histórico da EJA	18
1.2 Considerações a partir das Diretrizes Curriculares de EJA	34
2. SUJEITOS DA EJA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS	41
2.1. Conhecendo os sujeitos da EJA: sua importância para práticas emancipatórias	42
2.2. Práticas pedagógicas e currículo: limites e possibilidades.....	46
2.3. Paulo Freire: uma proposta de transformação social	52
3. TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO	58
3.1. A escolha da base da ANPEd para a coleta de dados	58
3.2. A pesquisa bibliográfica como base para a seleção dos artigos.....	60
3.3. A análise de conteúdo	66
3.3.1. A pré-análise.....	67
3.3.2. A exploração do material: codificação.....	69
3.3.3. O tratamento dos resultados, inferência e interpretação.....	75
4. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS ARTIGOS DA ANPEd	76
4.1. Análise quantitativa dos artigos selecionados.....	76
4.2. Categoria temática Estudos que abordam concepções subjacentes à prática pedagógica na EJA.....	78
4.2.1. Análise da subcategoria Trabalho	78
4.2.2. Análise da subcategoria Currículo.....	84
4.2.3. Análise da subcategoria Língua Materna	90
4.2.4. Análise da subcategoria Outros	93
4.3. Categoria temática Estudos que apresentam práticas transformadoras para a EJA .	99
4.3.1. Análise da subcategoria Matemática/Letramento	99
4.3.2. Análise da subcategoria Diálogo	112
4.3.3. Análise da subcategoria Currículo.....	120
4.3.4. Análise da subcategoria Experiência.....	125
4.3.5. Análise da subcategoria Projetos.....	131
4.4. Estabelecendo relações entre as categorias analisadas	148
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	157
REFERÊNCIAS	162
APÊNDICES	170

INTRODUÇÃO

A pesquisa que se apresenta neste trabalho foi pensada e elaborada ao longo de minha trajetória estudantil e profissional, na qual pude ter o privilégio e a sorte de trilhar muito bem acompanhada por pessoas comprometidas com a superação de desigualdades sociais, as quais contribuíram para que as ideias fossem ganhando vida e se delineando até chegar à atual configuração.

Em minha família, faço parte da primeira geração que pode fazer um curso superior e, agora, a pós-graduação. Fiz todo o ensino fundamental e médio em escola pública, na cidade na qual morava, no interior de São Paulo. Em 2006 ingressei no curso de pedagogia da UFSCar, e me mudei para São Carlos para poder realizar a graduação. Por fazer parte de uma família de classe popular, durante toda a graduação trabalhei na própria Universidade, em programas que ofereciam bolsas de auxílio estudantil. Em 2007 fui selecionada para participar do projeto “Conexões de Saberes”, que oferecia uma bolsa para estudantes de baixa renda para a realização de um trabalho que os conectasse com as comunidades carentes do município, por meio dos cursinhos populares, e em paralelo, também potencializava a produção acadêmica dos e das bolsistas pela realização de diferentes pesquisas sobre o município e a comunidade.

A partir do projeto Conexões de Saberes tive contato com o Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) e, conseqüentemente, com uma atividade de leitura de livros clássicos com pessoas adultas: A Tertúlia Literária Dialógica, a qual era muito interessante para o trabalho no cursinho popular. Desse modo, num primeiro momento, tinha por interesse a compreensão da atividade para levá-la ao cursinho, como uma proposta para o estudo dos livros exigidos nos vestibulares.

Comecei a participar, então, dos grupos de estudos, das reuniões operacionais e das práticas desenvolvidas pelo NIASE. Fui me interessando por suas propostas teóricas e, principalmente, pela Educação de Jovens e Adultos, que até então, era desconhecida para mim. Após esse contato, meu envolvimento com a área foi cada vez maior.

Em 2008 o projeto “Conexões” infelizmente foi interrompido e eu me liguei integralmente ao Núcleo. Trabalhei de forma mais intensa no projeto de leitura de clássicos com pessoas adultas nas chamadas Tertúlias Literárias Dialógicas, a qual era

guiada pela teoria da Aprendizagem Dialógica¹, assim como as outras ações desenvolvidas pelo NIASE. Nas Tertúlias pude estar em contato com adultos e idosos em processo de alfabetização, os quais mostravam o quanto a teoria e a prática da Aprendizagem Dialógica fazia muito sentido e estava transformando a vidas deles e, concomitantemente, a minha também.

De 2008 a 2009 fui bolsista extensão das Tertúlias e já nessa época começaram a surgir inquietações sobre a EJA e as teorias a ela relacionadas. Em 2009, fiz meu Trabalho de Conclusão de Curso sobre a superação de possíveis práticas edistas² na EJA por meio da leitura de livros clássicos nas Tertúlias. Este trabalho foi publicado em formato de artigo em 2010, pelos cadernos de pedagogia da UFSCar.

Terminei a graduação em 2009 e em 2010 tive a oportunidade de estar mais uma vez trabalhando junto ao NIASE, desta vez no apoio pedagógico e administrativo do Curso de Especialização em Educação de Pessoas Jovens e Adultas (CEEJA), ofertado pelo Núcleo em parceria com o município de São Carlos e financiado pelo MEC. A proposta do curso era oferecer uma pós-graduação pública, gratuita e de qualidade, que tinha como um dos pilares teóricos a Aprendizagem Dialógica, visando à formação de gestores/as e professores/as da EJA das cidades da região de São Carlos.

A participação na organização do curso fez com que eu me aprofundasse mais nas discussões realizadas sobre a Educação de Jovens e Adultos, pois participava das aulas, acompanhava o processo de avaliação da turma, organização dos materiais de estudos no *site* do curso, e tinha um contato muito próximo tanto com professores/as, quanto com os estudantes, participando das discussões da situação educacional desta modalidade de ensino.

Também em 2010, participei como um dos membros de uma das equipes de formação do Programa Brasil Alfabetizado, no qual o NIASE, em parceria com o Governo Federal, oferecia formação, por meio do programa de extensão “Democratização do conhecimento e do acesso à educação”, pela UFSCar. Desse modo

¹ Conceito formulado pelo Centro Especial em Teorias e Práticas Superadoras de Desigualdades (CREA), com base na Teoria da Ação Comunicativa e no conceito de Dialogicidade de Freire. Segundo esse conceito, na sociedade da informação, o conhecimento deve ser produto das interações humanas apoiadas na comunicação e no diálogo (FLECHA, 1997).

² Edismo, palavra de língua espanhola sem correspondente na língua portuguesa, exprime “discriminação por idade” (FLECHA, 1997).

acompanhei a formação inicial e continuada no município de Garça - SP, e em 2011, apenas da formação inicial no mesmo município.

No Programa Brasil Alfabetizado, realizávamos a formação de gestores/as e educadores/as de EJA, também na perspectiva da Aprendizagem Dialógica, levando a teoria e também as práticas desenvolvidas dentro da teoria, como as Tertúlias, entre outras atividades. Para tanto, precisei estudar cada vez mais, para dominar não apenas a teoria que guiava as nossas ações, mas conhecer a história da EJA, sua configuração política em nosso país e as influências que esta educação vem sofrendo historicamente.

Em 2011, deixei São Carlos, para assumir o cargo efetivo de professora da rede municipal de Holambra. Assim, pude adquirir real dimensão do que é estar em uma sala de aula, e também fui redimensionando minhas inquietações sobre tudo o que tinha vivido e aprendido sobre EJA.

Ao longo deste tempo e das experiências pelas quais fui passando é que foi gerada a atual pesquisa, a qual se delineou não apenas a partir das minhas considerações, mas sim, das colocações de todas as pessoas que estiveram comigo nessa jornada como um grupo. O que se percebeu foi a necessidade de realizar uma pesquisa que debatesse a atual situação das práticas pedagógicas nas pesquisas acadêmicas atuais, se elas ocorrem e de que maneira ocorrem, quais são as bases teóricas desses debates, e que contribuições estão trazendo para as salas de aula de EJA, efetivamente.

É importante também dizer sobre a relevância acadêmica e recorte do tema da pesquisa, que teve como base a pesquisa bibliográfica, realizada em duas grandes bases *on-line* que concentram pesquisas acadêmicas: a SciELO (Scientific Electronic Library Online), o qual está voltado para a publicação de artigos e periódicos e o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES), que, segundo informações da própria página, é uma plataforma que reúne, desde 1987, informações sobre teses e dissertações que são enviadas pelos próprios programas de pós-graduação do país.

Nas duas páginas é possível pesquisar por um determinado trabalho colocando um ou mais assuntos ou palavras-chave que se deseja encontrar. No caso desta pesquisa, foram realizadas buscas nas duas plataformas com os seguintes descritores: *EJA e Educação de Jovens e Adultos*, em intersecção com as palavras *Prática(s) Pedagógica(s)*.

Na pesquisa realizada com artigos no *site* da SciELO, a palavra-chave inserida para a busca de artigos foi *EJA* o que retornou um total de 62 resultados, desses, quando cruzados com as palavras-chave *Prática(s) e Pedagógica(s)* apresentou quatro artigos: No trabalho de Oliveira (2007) se discute como as práticas pedagógicas em EJA estão constituídas, muitas vezes não atendendo as necessidades desses sujeitos e indica a necessidade de serem repensadas. No artigo de Schneider e Fonseca (2014), são analisados os posicionamentos no ensino de matemática, que muitas vezes indicam que há nos educadores, motivações ideológicas e pedagógicas diversas e, por vezes, conflitantes. Adelino e Fonseca (2014) tratam sobre práticas de numeramento e sua relação com o letramento em um livro didático. Já Souza e Fonseca (2013-a) trazem uma abordagem de como as relações de gênero e de cuidado se conformam as práticas matemáticas.

Já na busca pela expressão *Educação de Jovens e Adultos* foram encontrados 50 resultados, destes quando cruzados com as palavras *Prática(s) e Pedagógica(s)* apresentam um total de 5 trabalhos. No artigo de Silva (2011) se realiza a discussão das políticas de integração curricular no âmbito do PROEJA. Já o artigo de Pedroso (2009) volta-se para o debate sobre possibilidades e desafios da informação e prática pedagógica no contexto da EJA. No artigo de Leitão (2004) é tratada a experiência dos Coletivos de Autoformação e a formação de professores de jovens e adultos, considerando culturas locais e os saberes cotidianos que são produzidos nas práticas educativas. Souza e Fonseca (2013-b) focam seu texto na discussão das práticas de numeramento e relações de gênero nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. Por fim, há o artigo de Moreira e Ferreira (2011), que está voltado para a área das ciências biológicas e debate a abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA.

O que se observou da busca feita na base SciELO é que apenas 10 artigos dos 112 registrados com os indicadores EJA e Educação de Jovens e Adultos discutem a questão das práticas pedagógicas e destes apenas 1, (Oliveira, 2007), leva a discussão do tema de forma mais aproximada ao abordado por esta dissertação.

Já a pesquisa realizada no banco de teses e dissertações da CAPES utilizando os descritores *Educação de Jovens e Adultos* retornou um total de 140 trabalhos. Destes, 120 eram dissertações e 20 eram teses. Cruzando esses trabalhos com as palavras *Prática(s) e Pedagógica(s)* apenas 1 apresentou relação com a discussão proposta por

esta dissertação: a dissertação de Cunha (2012), a qual discute as tensões e interações entre o currículo e a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos.

Buscando pelos descritores *EJA* foram encontrados 97 trabalhos, destes 82 eram dissertações e 15 eram teses. Cruzando esta busca com as palavras *Prática(s) e Pedagógica(s)* foi encontrada apenas 1 dissertação (FRADE, 2012) que traz um estudo de caso que abordava a construção da prática pedagógica com professores iniciantes de História na EJA.

Nas pesquisas realizadas nas duas bases acadêmicas o que se percebeu é que os estudos voltados para a discussão das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos pouco têm aparecido, por isso a importância de serem realizadas mais investigações que contribuam com o desenvolvimento do debate na área, como pretende esta dissertação.

Diante de tudo isso é que surgiu a pergunta norteadora deste trabalho: **Quais práticas pedagógicas podem ser identificadas a partir da análise do GT 18 da ANPEd, nos anos de 2003 a 2013, que contribuem para o atendimento de jovens e adultos em sala de aula?**

A partir desta pergunta foram desenvolvidos os seguintes objetivos:

- Identificar e analisar em que medida nos trabalhos publicados no GT 18, as práticas pedagógicas correspondem a propostas de ação para o trabalho nas salas de EJA;
- Analisar em que medida essas ações das práticas pedagógicas apresentam-se como transformações na aprendizagem dos estudantes.

Para alcançar estes objetivos a pesquisa foi dividida em duas etapas: Uma é referente à pesquisa bibliográfica, para coleta e seleção dos artigos, que tem como autor de base Salvador (1986). A outra diz respeito à análise de conteúdo que será realizada dentro dos artigos recolhidos, a qual está embasada em Bardin (2011).

Esta pesquisa foi organizada em quatro partes, assim dividida:

Na primeira seção intitulada *Educação de Jovens e Adultos: sua trajetória e a busca por práticas emancipatórias* tem-se a descrição do desenvolvimento histórico da EJA no Brasil, que é abordado no item *Breve panorama histórico da EJA*.

A segunda seção, cujo título é *Sujeitos da EJA e práticas pedagógicas: concepções e caminho trata* da importância dos sujeitos para a construção de práticas transformadoras na EJA e também traça um breve panorama sobre algumas teorias de

ensino e aprendizagem que influenciam a educação brasileira, até culminar com as contribuições da teoria de Paulo Freire, a qual pode nortear várias práticas de ensino em busca de uma educação transformadora e igualitária para jovens e adultos.

A seção começa pelo item intitulado *Conhecendo os sujeitos da EJA: sua importância para práticas emancipatórias*, que vai discutir quem são os sujeitos da EJA no Brasil e sua importância para a elaboração de práticas e teorias emancipatórias. A partir do segundo item, *Sujeitos da EJA e práticas pedagógicas: desafios e perspectivas discute-se* a questão da problemática de um currículo voltado para as especificidades de jovens e adultos e sobre o que é qualidade na EJA.

Por fim, chega-se ao último item desta seção, chamado *Paulo Freire: uma proposta de transformação social*, no qual são discutidos alguns dos conceitos contidos na teoria de Freire e realizada a defesa da aplicação de suas ideias na formulação de práticas pedagógicas, devido à sua importância para a elaboração de uma EJA que seja mais dialógica e com práticas que possam ser emancipatórias.

A terceira seção intitulada *Trilhando o percurso metodológico* dedica-se a relatar como está sendo o processo de coleta e análise dos artigos até o presente momento. Em seu primeiro item, *A escolha da base da ANPEd para a coleta de dados*, é explicitado porque se optou pela realização da coleta de artigos na base virtual da ANPEd e como foi realizada dentro do *site* da associação. Passa-se para o item *A pesquisa bibliográfica como base para a seleção dos artigos*, que vai explicar a metodologia usada para a coleta dos artigos e depois para o item *A análise de conteúdo*, que conta como será realizada a análise de conteúdos dos trabalhos. Para que ficasse mais claro, este item foi dividido em mais três subitens, o primeiro deles intitulado *A pré-análise*, o segundo chamado *A exploração do material: codificação*, e, por fim, o item que trará a análise, *O tratamento dos resultados, inferência e interpretação*.

A última seção, denominada *Análise de conteúdo dos artigos da ANPEd*, pretende discutir em seus cinco itens as análises sobre a presença ou não de propostas de práticas/ações que contribuam para a EJA dentro dos 24 artigos selecionados. O trabalho conclui que os artigos com propostas desenvolvidas sobre a perspectiva da metodologia de projetos foram os que mais indicaram diretamente ações práticas para a EJA. Além disso, os artigos que buscavam o ensino transformador apontaram que as práticas dialógicas e de vinculação dos saberes dos educandos com os saberes escolares, os quais têm suas bases na teoria freiriana, são as que mais contribuem para o trabalho

de impacto na vida acadêmica dos sujeitos, facilitando o domínio do conhecimento instrumental e também se refletindo na vida social dos educandos, possibilitando transformações das relações e do meio em que os educandos e educandas estão inseridos e inseridas.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SUA TRAJETÓRIA E A BUSCA POR PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS

*Descobri que a vida é bailarina
e que nenhum ponto inerte
anula o viravoltar das coisas.*

Carlos Drummond de Andrade

Esta seção tem como objetivo traçar um quadro geral de como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) vem se construindo historicamente no Brasil, para que se consiga compreender como algumas questões políticas e ideológicas foram se constituindo, assim como mostrar qual é a atual situação desta modalidade de ensino no nosso país.

1.1 Breve Panorama Histórico da EJA

Este item busca resgatar alguns dos pontos que foram considerados mais relevantes da trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos para a composição desta dissertação. A intenção é traçar um breve panorama do histórico da EJA para a melhor compreensão de como essa modalidade educativa veio se estruturando no Brasil e qual sua atual situação.

Di Pierro e Haddad (2000) apontam que, historicamente, a EJA está presente no Brasil desde o período colonial, época na qual a ação educativa missionária dos religiosos era realizada principalmente com adultos. Além de difundir o evangelho, esses missionários também ensinavam normas de comportamento e ofícios fundamentais para o funcionamento da colônia. Esses mesmos educadores posteriormente foram os responsáveis por cuidar das escolas de humanidades voltadas para os colonizadores e seus filhos.

Ainda de acordo com a autora e o autor, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, no ano de 1759, houve uma desorganização do sistema de ensino e mais informações sobre a Educação de Jovens e Adultos só foram obtidas no período do Império. Nessa época houve a promulgação da primeira Constituição de nosso país, a qual, em seu texto

garantia o direito à educação primária e sem custos a todos os cidadãos, porém esse ideal não chegara a se consolidar fora do âmbito legal.

A autora e o autor de referência indicam que entre barreiras para essa Constituição se tornar realidade estava a questão da estrutura social vigente por não permitir a realização, pois a cidadania era direito de poucas pessoas, no caso, somente para aqueles pertencentes à elite econômica. Negros, indígenas e muitas mulheres não tinham direito a educação primária, pelo fato de não serem considerados cidadãos. O que se observa é que, no final do Período Imperial, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta.

Com a promulgação da Constituição de 1891, no período da Primeira República, a União assume a frente do ensino secundário e superior, deixando a educação básica quase totalmente sob a responsabilidade das províncias e municípios. Di Pierro e Haddad (2000) apontam que:

Mais uma vez garantiu-se a formação das elites em detrimento de uma educação para as amplas camadas sociais marginalizadas, quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente. (ibid. p. 109)

Outro ponto destacado nesta discussão é que nesse momento a preocupação com a instrução das camadas populares estava presente, porém, focada apenas na educação das crianças. A educação de Jovens e Adultos ainda não possuía especificidade nesse período, nem pedagógica, nem política, algo que só viria ocorrer na década de 40.

Os dados obtidos trinta anos após a República, em 1920, mostravam que 72% da população maior de cinco anos era analfabeta. Este dado, juntamente com o contexto de industrialização e intensificação da urbanização pelo qual o Brasil passava, fez com que se iniciasse um processo político e social de preocupação com a situação educacional do país.

Concomitantemente com a preocupação brasileira, os movimentos e órgãos internacionais também começavam a apontar a importância da educação de adultos e enfatizavam sua relevância para o crescimento das nações em desenvolvimento. A UNESCO, fundada em 1945, era um dos órgãos que apontavam a relevância dessa modalidade educativa.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000) foi apenas na Constituição de 1934 que a Educação de Jovens e Adultos apareceu de modo explícito, na esfera jurídica brasileira.

Ela já definia em seu Plano Nacional de Educação o ensino primário integral, o qual era extensivo aos adultos. A fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) em 1938, e por meio dele a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, possibilitou a realização de um programa de educação primária que progressivamente incluísse o Ensino Supletivo para jovens e adultos. “Em 1945 o fundo foi regulamentado, estabelecendo que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados num plano geral de Ensino Supletivo destinado a adolescentes e adultos analfabetos.” (DI PIERRO; HADDAD, p. 111, 2000).

Na Constituição de 1937, a EJA também foi abordada, porém sob um foco compensatório. Beisiegel (2004) aponta que no Art. 129 está descrito a necessidade de “ministrar um ensino adequado às faculdades, aptidões, tendências vocacionais de classes menos favorecidas”. De acordo com Freitas e Biccás (2009), este ensino pré-vocacional e profissional seria um dever do Estado, mas estas iniciativas não trataram o ensino ministrado aos jovens e adultos com a necessária densidade.

Em 1947 foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), o qual trabalhava coordenando o ensino de jovens e adultos analfabetos, denominado de Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), esse serviço se estendeu até o ano de 1950. “Sua influência foi significativa, principalmente por criar uma infra-estrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos, posteriormente preservada pelas administrações locais” (Ibid. p. 111).

Ainda sobre o CEAA, Freitas e Biccás (p. 211) discutem que esta campanha ocorreu como uma estratégia que objetivava a promoção cultural da população brasileira e o bem-estar da população. Para o autor e autora (ibid.), investir na educação de adultos poderia ser uma forma também de diminuir as altas taxas de analfabetismo verificadas na época, bem como um reflexo na qualidade de ensino das crianças, podendo ser um fator colaborador para conter a taxa de analfabetismo. Para os autores “educação de adultos analfabetos e a educação escolar das crianças estariam diretamente associadas” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 211).

Para Paiva (1973, p. 178), a CEAA surgiu em meios às solicitações da UNESCO (United Nations Education Social and Cultural Organization) em favor da educação popular. Para a autora citada, a campanha seria uma maneira de:

Oferecer oportunidade aos analfabetos de saírem do marginalismo seria também um meio de livrar os alfabetizados de terem de suportar esses párias dependentes. É a sociedade alfabetizada que, valorizando a educação em si

mesma e envergonhando-se dos seus índices de analfabetismo, quer livrar-se de seus analfabetos (PAIVA, 1973, p. 185).

Freitas e Biccas (p. 221) nos chamam atenção para o fato de que o programa educativo proposto pelo CEAA explicitava seus fundamentos baseado em uma concepção ampla de educação e, na verdade, mimetizava a educação voltada às crianças e adolescentes.

De acordo com o autor e a autora, os professores desta campanha por muitas vezes acabavam por ensinar com metodologias, formato e também conteúdo próximo, senão iguais, do ensino regular primário, pois tais professores não passaram por nenhuma formação específica para atuar com os adolescentes e adultos.

A CEAA foi alvo de muitas críticas no final dos anos 50. De acordo com Freitas e Biccas (2009), tais críticas eram referentes às deficiências administrativas e financeiras, assim como a inadequação para os adultos dos materiais didáticos e do programa.

De acordo com Di Pierro e Haddad (2000), além da CEAA, outras duas campanhas foram implantadas pelo governo, mas tiveram pouca expressão e não duraram muito tempo, a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958.

A Educação de Jovens e Adultos ganhou relevância para o Estado brasileiro em 1940, sendo acolhido dentro das ações das políticas públicas.

Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparadas à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos. (DI PIERRO; HADDAD, p. 111, 2000)

Os anos que compreenderam 1959 a 1964 são considerados, historicamente, como um dos períodos mais favoráveis para a Educação de Jovens e Adultos. Foi nessa época que se passou a discutir mais profundamente sobre a questão da especificidade da EJA, pois até aquele momento a ação de muitos educadores e educadoras reproduzia os mesmos caminhos percorridos pela educação infantil. Foi também nessa época que vários programas e campanhas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos surgiram e se propagaram pelo país.

Segundo Di Pierro e Haddad (2000), entre essas campanhas estão: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, no ano de 1961,

que contou com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, também em 1961; os Centros Populares de Cultura, da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, o qual teve a participação de Paulo Freire.

O contexto econômico que o Brasil enfrentava na época era muito turbulento, havia instabilidade empregatícia e a queda da capacidade aquisitiva dos salários fez com aumentasse a insatisfação da sociedade, é dentro desse quadro a Educação de Jovens e Adultos ganha força e diversos trabalhos, campanhas e propostas a ela relacionadas começam a efervescer.

Nesses anos, as características próprias da educação de adultos passaram a ser reconhecidas, conduzindo à exigência de um tratamento específico nos planos pedagógico e didático. À medida que a tradicional relevância do exercício do direito de todo cidadão de ter acesso aos conhecimentos universais uniu-se à ação conscientizadora e organizativa de grupos e atores sociais, a educação de adultos passou a ser reconhecida também como um poderoso instrumento de ação política. Finalmente, foi-lhe atribuída uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular. (DI PIERRO; HADDAD, p. 113, 2000)

Paiva (1973) indica que um dos ganhos mais importantes nesse período foi a difusão de novos ideários pedagógicos para a EJA, sob influência das ideias de Paulo Freire. De acordo com a autora o pensamento do teórico parece ser o que mais influenciou os profissionais da educação e o qual consolidou a reinserção da reflexão sobre o social nos meios pedagógicos.

De acordo com Freitas e Biccas (p. 230), a proposta de Paulo Freire visava ser um antídoto ao modelo de educação bancária. Ele propunha no lugar desta, uma educação que fosse problematizadora, que possibilitasse ao educando o desvendar permanente da realidade. Esta educação estaria comprometida com o processo de transformação e libertação, podendo contribuir para desmistificar a realidade, que muitas vezes se constituía de forma opressora. De acordo com o autor e a autora (ibid.), para Freire os educandos deveriam ser estimulados à reflexão, a agir de maneira a criticarem sua situação de modo a se tornarem sujeitos de sua libertação.

Com a ditadura que se inicia em 1964, todos os movimentos de educação e culturais populares foram dissolvidos e reprimidos e as ideias de transformação social foram silenciadas (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 247).

Diferentemente do que vinha acontecendo até o momento, em que a educação de adultos voltava-se para uma análise crítica da realidade, buscando transformá-la no regime militar, essa modalidade educativa vai se colocar a serviço do modelo e ideológico econômico vigente.

Na tentativa de substituir os programas existentes, é criada a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC), de caráter assistencialista e que apoiava as ideias do golpe. Apesar de não ter o êxito esperado pelo regime, ela “[...] acabou por destruir completamente os programas oficiais que ainda existiam, combatendo fortemente as iniciativas que ainda se inspiravam no método de Paulo Freire” (FREITAS E BICCAS, 2009, p. 248).

Pela Lei 5379, de 15 de dezembro de 1967, cria-se o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Este movimento teve como principal intuito livrar o Brasil da chaga do analfabetismo, tido como uma vergonha nacional, um mal para o país. Segundo Freitas e Bicas (2009), os dados do censo realizado em 1970 indicavam que 33% da população brasileira com mais de 15 anos era analfabeta.

Por seu caráter descentralizado, colateralidade com outros programas educativos e pelo seu foco na direção do processo educativo o Mobral criou uma [...] “estrutura adequada ao objetivo político de implantação de uma campanha de massa de controle doutrinário”. (DI PIERRO; HADDAD, p. 115, 2000).

Dentre as críticas que o Mobral sofria, destacavam-se: o pouco tempo destinado à alfabetização, seus métodos controversos para verificar a aprendizagem e a credibilidade de seus índices.

Dessa forma, outro objetivo do regime militar se concretiza com a regulamentação do ensino supletivo. Segundo Di Pierro (2005) a Educação de Jovens e Adultos foi institucionalizado em 1971 por meio da Lei 5.692, a qual, segundo a autora [...] “reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos de vida mais adequados à aprendizagem.” (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

O ensino supletivo era independente do sistema regular e visto como um preparador de mão-de-obra, ou, como o próprio nome expressa, um meio para suprir a falta de trabalhadores qualificados profissionalmente, contribuindo, dessa forma, para o desenvolvimento nacional. Segundo Di Pierro e Haddad (2000) este tipo de educação foi realizado também por uma concepção de educação compensatória de modo que os adultos recuperassem o atraso.

O Ensino Supletivo, por sua flexibilidade, seria a nova oportunidade dos que perderam a possibilidade de escolarização em outras épocas, ao mesmo tempo em que seria a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova sociedade que se implantava dentro da lógica de “Brasil Grande” da era Médici. (DI PIERRO; HADDAD, p. 118, 2000)

Essa postura que entende a EJA como educação compensatória vai permear as propostas realizadas no período militar, deixando de lado, definitivamente, todos os avanços já conquistados para essa modalidade educativa até aquele momento, segundo Sampaio (2009) [...] “as ações dos movimentos sociais são substituídas por campanhas de alfabetização de cunho mais conservador nos propósitos e assistencialistas aos procedimentos” [...] (p. 21).

De modo geral, durante o período militar pode ser observado um esforço do governo em expandir a EJA e com ela propagar o ideal político desejado. Se houve uma pulverização de todas as propostas libertárias e emancipatórias que antes do golpe estavam florescendo, foi para a instalação de um novo ideário político.

Com a educação de adultos no período militar ocorre o que Di Pierro e Haddad (2000) chamam de “mito da sociedade democrática brasileira”, pois se acredita que haveria maior democratização das oportunidades, possibilidade de mobilidade social, de mudança de padrão de vida, porém o que se observou foi a não concretização destas expectativas pelo fato do Estado abrir cada vez mais espaço à iniciativa privada.

Em 1988, após o país sair do período militar em que se encontrava e viver um momento de redemocratização dos direitos sociais, foi promulgada a Constituição Federal, por meio da luta de diferentes atores pela democracia. Esta Constituição garantiu alguns direitos importantes para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, tais como: ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive na sua oferta gratuita para todos os que não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, Constituição Federal, 1988 Art. 208). Além deste Artigo, o Parágrafo VI trata de formas de adequar a

educação à participação dos adultos e garante a oferta do ensino regular noturno e o Parágrafo VIII trata de programas suplementares que atendessem aos estudantes, como transporte, alimentação, saúde e material didático.

Esta nova concepção da educação presente em lei fez com que, de acordo com Di Pierro e Haddad (2000, p. 120), o Mobral fosse substituído pela Fundação Educar, Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos, a qual apoiava empreendimentos inovadores, de prefeituras ou mesmo da sociedade civil.

A Educar assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1o grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades. (DI PIERRO; HADDAD, p. 120, 2000)

A Educar cumpriu um papel relevante naquele momento, pois, juntamente com prefeituras e algumas instituições, ela fomentou técnica e financeiramente iniciativas inovadoras para a Educação de Jovens e Adultos.

As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. (Ibid. p. 120).

De acordo com a autora e o autor nesse momento da história da EJA ocorreram vários avanços, como a garantia do ensino fundamental gratuito em todas as idades, assegurado no Art. 208 da Constituição, a estipulação de um prazo de dez anos para combater o analfabetismo e expandir o ensino fundamental no país, destinando para isso 50% dos recursos dos municípios, estados e União e a ação da Fundação Educar apoiando as propostas que surgiram antes do regime militar e que voltavam a despontar.

Porém esse período de grande desenvolvimento na Educação de Jovens e Adultos não durou muito tempo. Em 1990 o governo de Fernando Collor de Mello extinguiu a Fundação Educar e isentou a responsabilidade da União para com essa modalidade escolar, retirando, assim, subsídios estatais da Educação de Jovens e Adultos e transferindo a responsabilidade desta para os municípios. Segundo Di Pierro e Haddad (2000), em 1993, o Brasil apresentava-se entre os nove países do planeta que mais contribuía para o elevado número de analfabetos.

Vale resaltar o contexto mundial na década de 90, na qual a educação estava sendo fortemente discutida. Segundo Di Pierro (2010) é nesse momento que se tem importantes conferências e debates sobre EJA, como a Conferência Mundial de Jontiem, que tinha como proposta:

[...] não só a assegurar que todas as crianças e adolescentes tivessem acesso de ensino de qualidade, com equidade de gênero, mas também a reduzir pela metade os índices de analfabetismo e proporcionar aos jovens e adultos as oportunidades para satisfação de suas múltiplas necessidades de aprendizagem (DI PIERRO, 2010, p. 940)

Também na mesma década tem-se a divulgação do Relatório Jacques Delors, pela Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Esse documento é de grande relevância, pois nele se reitera a educação como “um bem coletivo, ao qual todas as pessoas deveriam ter acesso” (Ibid. p. 941).

Já em 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, “comprometeu os países signatários da Declaração de Hamburgo com a promoção da aprendizagem ao longo da vida” (DI PIERRO, 2010, p. 941).

É nesse contexto que o Brasil aprovou uma nova lei de diretrizes e bases da educação, a Lei 9.394 de 20 de Dezembro de 1996, conhecida como LDBEN ou Lei Darci Ribeiro. Segundo Di Pierro (2010):

[...] reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino adequado às suas necessidades e condições de aprendizagem e estabeleceu as responsabilidades dos poderes públicos na identificação e mobilização da demanda, e na provisão de ensino fundamental gratuito e apropriado. (Ibid.)

Segundo apontam Di Pierro e Haddad (2000), a seção V da nova LDBEN que trata sobre a Educação de Jovens e Adultos “resultou curta e pouco inovadora” (p. 121). A seção é composta apenas por dois artigos que reafirmam “o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico adequado às suas condições peculiares de estudo, e o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos” (DI PIERRO; HADDAD, 2000, p. 122). A única coisa nova que esta lei traz é a idade mínima para a finalização dos estudos por meio de exames supletivos, as quais ficaram fixadas em 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Nota-se que esta lei não fixou data de ingresso na EJA, apenas finalização.

Também se observa que o parágrafo terceiro do ART. 37 foi incluído posteriormente, pela Lei nº 11.741 em 2008, e indica que a EJA deve ser vinculada, preferencialmente, com cursos profissionalizantes.

A maior ruptura que esta lei apresenta, para Di Pierro e Haddad (2000), é a integração de forma orgânica da Educação de Jovens e Adultos ao ensino básico comum, abolindo a “distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo” (p. 122). Além disso, “a flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da educação de jovens e adultos e foram estendidas ao ensino básico em seu conjunto” (Ibid.).

Porém, se de um lado houve essa integração de ensino, por outro não existiu uma determinação do público-alvo e houve uma diluição das especificidades pedagógicas, ou seja, esta modalidade passou a ter sua base curricular igualada ao do ensino básico regular.

Outro ponto destacado nessa nova LDBEN foi a redução da idade mínima para a realização de exames supletivos de conclusão do Ensino Fundamental e Médio para 15 e 18 anos (anteriormente as idades mínimas eram 18 e 21 anos), mas não definiu a idade mínima para o ingresso na EJA. Esta demorou a ser definida. Primeiramente ela foi regulamentada pelo Parecer n. 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE) o qual estipulou como mínimo para a realização da matrícula 14 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. Mais tarde, em 2010, após muito debate entre as correntes que defendiam e as que eram contra a entrada cada vez mais cedo de adolescentes e jovens na EJA, o CNE determinou uma nova idade mínima de ingresso, sendo necessário ter 15 anos para realizar os estudos no ensino fundamental e 18 anos para ingressar no ensino médio. Sobre a questão da idade Di Pierro (2008) aponta:

A diminuição das idades mínimas de ingresso e conclusão reforçou uma função que a educação de jovens e adultos já vinha cumprindo há pelo menos duas décadas: configurar um espaço de contenção das problemáticas sociais e da diversidade sociocultural recusadas pela educação comum, abrindo-se como um canal de reinserção no sistema educativo de adolescentes e jovens dele excluídos precocemente e de aceleração de estudos para aqueles que apresentam acentuado atraso escolar. (DI PIERRO, 2008, p. 401).

Também em 1996, foi criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), mas um dos vetos presidenciais fez com que as matrículas realizadas na EJA não entrassem para os cálculos da conta do FUNDEF, deixando-a de fora dos investimentos públicos e fazendo com que o Fundo se

voltasse apenas para o ensino fundamental de 7 a 14 anos, comprometendo também a educação infantil e o ensino médio.

Segundo Di Pierro (2005), essa manobra política deixa claro que a valorização da educação é feita apenas no ensino fundamental de crianças e adolescentes, pois esta era compreendida como a melhor forma de prevenir o analfabetismo. Segundo a autora esse veto presidencial é incoerente com o princípio garantido em lei da universalidade do ensino

[...] embora as leis maiores assegurem a todos o acesso e a progressão na educação básica pública, gratuita e de qualidade, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumpram adequadamente seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos. (DI PIERRO, 2005, p. 1123)

A autora ainda destaca que esta conjuntura levou a intensa participação de grupos sociais na educação de adultos por meio de duas formas. A primeira delas foi a organização de parcerias para a realização de programas de alfabetização como o Movimento de Alfabetização (MOVA) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), os quais contavam com a organização baseada na gestão compartilhada. A segunda forma de participação dos movimentos sociais foi a tomada da frente do debate público, resultando em fóruns de discussão pública sobre EJA, tais fóruns se consolidaram e hoje são reconhecidos como um dos locais mais importantes de debate e têm grande influência sobre as políticas de EJA no país.

No período histórico mais recente ocorreram mudanças políticas que se mostraram positivas, porém, ainda há muitas conquistas a serem alcançadas com relação a educação de adultos. Em 2007, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), pela Lei 11.494, esta garantiu alterações nos financiamentos previstos pelo FUNDEF, beneficiando, além do Ensino Fundamental, o Ensino Infantil, o Médio e a Educação de Jovens e Adultos.

Porém se por um lado a inserção da EJA no FUNDEB foi uma conquista diante de tantos anos de luta e reivindicações pelo financiamento público dessa modalidade educativa, por outro ela não foi totalmente suficiente diante dos desafios enfrentados pela EJA. Segundo Carvalho (2012) apesar do Fundo elevar a participação da União no financiamento de sua manutenção, dois pontos ainda são questionáveis. O primeiro deles é haver um limite de 15% de investimentos do FUNDEB na EJA e o segundo é ter

um fator de ponderação nesta modalidade de ensino menor do que nas outras modalidades e etapas educativas.

Sobre o primeiro ponto, Carvalho (2012) lembra que esse investimento era ainda menor, não ultrapassando 10% no governo anterior. Porém os 15% de recursos agora destinados tampouco promovem um impacto nas proporções desejadas para que ocorra uma real valorização da educação de adultos. O argumento do governo para a adoção deste limite de investimento era o temor de que houvesse uma grande procura pelas matrículas na EJA, o que causaria uma sobrecarga financeira no Fundo, refletindo na queda significativa do custo-aluno.

Além disso, as matrículas do FUNDEB na EJA, assim como na educação infantil e no ensino médio foram sendo gradativamente incluídas nos seus recursos, em uma evolução de um terço ao ano, até serem totalmente computadas no terceiro ano de sua implantação.

Abordando o segundo ponto, o fator de ponderação, o qual também foi alvo de críticas, Carvalho (2012) aponta que no ano de sua implantação o valor para as séries iniciais do ensino fundamental da EJA urbana era de 0,7% e mesmo com uma pequena elevação desse valor em 2009, passando para 0,8 %, este ainda é um pequeno reajuste no comparativo com os outros âmbitos de ensino³ e insuficiente para um investimento de real impacto.

Segundo a análise de Di Pierro (2010), no governo Lula, os avanços relativos à Educação de Jovens e Adultos embora fossem positivos ainda estavam longe de alcançar a verdadeira valorização que ela precisa e merece. Para a autora, apesar de este governo ter valorizado a EJA, institucionalizando o ensino básico, dando-lhe financiamento, incluindo-o em programas de alimentação, transporte e material didático e tecendo maiores arranjos entre a União, estados e municípios para atendê-la, porém a educação de adultos ainda não ocupa um lugar central nos investimentos educacionais.

A propagação de vários programas destinados a EJA é outra característica desse governo, porém, segundo Di Pierro (2010), tais programas pecam por sua desarticulação.

Entre estes programas estão: o Programa Brasil Alfabetizado, coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da

³ Segundo Carvalho (2012) os investimentos no ensino fundamental urbano tem ponderação de 1,1, na área rural o ensino fundamental atinge uma ponderação de 1,15 e o ensino médio regular profissionalizante obtém ponderação de 1,3.

Educação (MEC); o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM, gerido pela Secretaria Nacional de Juventude; o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, mantido pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do MEC; o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, coordenado pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário; e o Exame Nacional de Certificação de Competências, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Fazendo um balanço da Educação de Jovens e Adultos na gestão do governo Lula, a autora aponta:

É provável que as bases assentadas durante essa gestão garantam que a EJA ocupe um lugar mais relevante na agenda de políticas educacionais nos anos vindouros. Observado o comportamento dos indicadores educacionais, entretanto, constatamos que o ativismo desse governo no campo da EJA não foi capaz de reverter tendências anteriormente instaladas, de modo que nenhuma das cinco metas prioritárias do PNE relativas a esse campo educativo será alcançada, a começar pela superação do analfabetismo (DI PIERRO, 2010, p. 946).

Dos programas governamentais, vale destacar o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

Segundo Ferrari e Fischer (2013), o PROEJA foi instituído através do Decreto 5.478/05 e alterado pelo Decreto 5.840/06. Segundo o documento base (MEC, 2007) ele busca efetivar uma política pública de educação profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. No mesmo documento verifica-se que há a intenção de integrar a educação profissional com a educação básica na modalidade EJA, além da busca por romper com a dicotomia entre educação acadêmica e educação instrumental.

Segundo Ferrari e Fischer (2013, p.6), na proposta do Projeto Político Pedagógico do PROEJA:

Há clara ênfase que este deve dialogar com a vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo e de ensino, propondo que o mesmo seja construído para atender às necessidades do sujeito aluno. Ainda neste sentido, o documento enfatiza a atenção indispensável às especificidades dos sujeitos da EJA, os quais devem ser ouvidos e reconhecidos em seus saberes já constituídos, assim como sua história como condição de existência. Em outras palavras, a

necessidade imprescindível de considerar, no trabalho pedagógico, os conhecimentos que estes cidadãos já possuem.

É preciso reconhecer que o documento base do PROEJA traz alguns avanços, como a valorização dos saberes dos educandos, a educação integral e o trabalho a partir da realidade, porém, as autoras chamam a atenção de que não se pode criar a ilusão de que este programa por si só, seja a única solução.

As autoras também apontam que com a criação do PRONATEC, por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, há indícios de que a maior concentração de investimentos e discussões passará a ser para este novo Programa.

Parece difícil uma afirmação em relação ao futuro do PROEJA. Ao mesmo tempo, percebe-se de forma geral que o PRONATEC vem tornando-se uma prioridade do governo atual, mas até então não tem sido proposto, abertamente, o término de programas como o PROEJA. (FERRARI; FISCHER, 2013, p.11)

Passando-se para a discussão sobre Plano Nacional de Educação (PNE), documento elaborado entre 1996 a 2001, que atendia a Constituição e a LDBEN estabelecendo o plano plurianual para a universalização da alfabetização e do atendimento escolar, resultou na Lei 10.172/2001, o qual também é uma das políticas que se destacam no governo Lula. Para Di Pierro (2010), o Plano foi de grande importância pelo reconhecimento da extensão do analfabetismo e dos eixos de desigualdade nas diferentes regiões do Brasil, segundo a autora de referência ele:

[...] teceu um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia. O Plano admitia ser insuficiente apostar na dinâmica demográfica e atuar apenas junto às novas gerações, propondo que as ações de escolarização atingissem também os adultos e idosos. (DI PIERRO, 2010, p. 944).

Além disso, o plano traçou algumas metas e prazos a serem alcançadas na EJA, porém como aponta Di Pierro (2010), ele não atingiu seus objetivos.

No capítulo que aborda a EJA, há 26 objetivos e metas, das quais a autora destaca as cinco que considera mais relevante: a primeira seria erradicar o analfabetismo, alfabetizando dez milhões de pessoas em cinco anos; a segunda é a oferta, no prazo de cinco anos, do primeiro ciclo do ensino fundamental a metade de jovens e adultos sem essa escolaridade; a terceira é ofertar, em dez anos, o segundo ciclo do período fundamental para todos os maiores de quinze anos que concluíram o

primeiro ciclo do ensino fundamental; a quarta meta é dobrar e quadruplicar em 5 e 10 anos, respectivamente, o atendimento de nível médio de EJA e por fim, a quinta meta é referente a implantação do ensino básico e profissionalizante em todos os locais que atendem jovens em privação de liberdade.

Vale destacar que este mesmo plano também tratou a questão da especialização dos docentes, mas segundo Di Pierro (2010), o principal objetivo foi a realização de programas, por parte dos estados, para formação de professores alfabetizadores e não se tem a preocupação de respaldar também a formação continuada dos docentes.

A autora faz um balanço de quanto dessas metas foram alcançadas até o momento, baseada nos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados mostram que ainda há muito que ser feito pela EJA no Brasil. Sobre a primeira meta, a qual tinha por objetivo erradicar o analfabetismo em 10 anos, ela aponta que:

Embora as estatísticas populacionais registrem um crescimento no número de pessoas que participam de programas de alfabetização, repercutindo o engajamento de estados e municípios nas campanhas lideradas pelo governo federal no período, as taxas de analfabetismo mantiveram a tendência histórica de recuo bastante lento. [...] Os indicadores de escolaridade comportaram-se de modo similar, com uma elevação modesta da média de anos de estudos ao longo do período, ainda situada abaixo da escolaridade obrigatória prevista na lei. (DI PIERRO, 2010, p. 946).

Segundo a autora estes resultados não muito animadores são atribuídos, com base em pesquisas e avaliações, ao menos a três combinações de fatores:

[...] a superestimação de participantes, devida à atribuição da responsabilidade de formação de turmas aos alfabetizadores e à escassa fiscalização; problemas de focalização do programa, que inscreveria, em grande medida, pessoas já alfabetizadas e não o público alvo prioritário constituído por analfabetos absolutos; escassos resultados de aprendizagem, devidos à duração insuficiente dos cursos, à frequência intermitente e evasão dos alfabetizandos, à seleção inadequada e precária formação dos alfabetizadores, entre outros aspectos relativos à qualidade dos cursos. (Ibid. p. 947)

A segunda meta, relativa à oferta de estudos a pelo menos metade da população com menos de quatro anos de escolaridade, faria com que as matrículas do ensino fundamental do EJA chegassem a próximo a 15 milhões, contudo os dados apontam que um contingente menor do que de 10% desses está matriculado.

Já sobre a terceira meta, a qual versa sobre o acesso e conclusão do ensino fundamental a todos os que fizeram o primeiro ciclo deste ensino, Di Pierro (2010)

aponta que, apesar de que em 2006 12,6% frequentavam o segundo ciclo do ensino fundamental, de um total de 16 milhões de pessoas que estariam nessa faixa de ensino, nos anos seguintes observa-se uma queda de matrículas, mesmo esses sendo anos na qual a EJA foi incluída no FUNDEB e nos programas de assistência estudantil.

No tocante à meta que trata sobre o nível médio dobrar e quadruplicar em 5 e 10 anos, respectivamente, a capacidade de atendimento, a autora de referência indica que esta meta não será atingida, pois mesmo com um avanço de 25% nas matrículas entre os anos de 2001 a 2009, esse percentual caiu a partir da vigência do FUNBED. Sobre a queda nas matrículas, mesmo com os investimentos do Fundo, a autora levanta uma hipótese de que “a matrícula dos jovens no ensino médio regular tornou-se mais atrativa para os sistemas de ensino, já que aí o fator de ponderação para efeito dos cálculos dos Fundos (de 1,2) é bem superior que aquele da EJA (de 0,8).” (DI PIERRO, 2010, p. 949).

Também ainda não atingida é a meta que propõem ensino básico e profissional como direito a todos os privados de liberdade. Baseada nos dados do Departamento Penitenciário Nacional do Ministério da Justiça, a autora aponta que em 2008 “o sistema prisional tinha mais de 380 mil detentos, dos quais apenas 11% participavam de alguma atividade educacional. Nesse campo, o maior avanço realizado na última década foi a recente homologação das diretrizes nacionais para a educação nas prisões” (DI PIERRO, 2010, p. 949).

O que se observa é que, após dez anos em vigor, as principais metas traçadas não foram alcançadas pelo PNE. Estando à beira da realização de um novo plano plurianual é preciso não perder de vista algumas ideias, concepções e ideais para os novos objetivos e metas dos próximos dez anos para a EJA.

Uma das coisas que precisam voltar a ser debatidas, segundo Di Pierro (2010), é a erradicação do analfabetismo como algo intrinsecamente ligado ao “desenvolvimento socioeconômico e ao exercício da cidadania” (p. 953). Estudos vêm mostrando que a superação do analfabetismo é mais provável quando também se atua sobre as condições estruturais da sociedade, além do âmbito educacional.

Outra concepção a ser transformada é aquela que reduz a EJA apenas à alfabetização, não a tratando como Educação ao Longo da Vida, abandonando a possibilidade de continuidade dos estudos e acesso a cultura para jovens, adultos e

idosos. Isso acaba gerando um ensino no qual se tem uma concepção simplista de alfabetização, a qual é vista como:

Um processo que pode ser realizado em pouco tempo, em condições precárias, com educadores sem ou com mínima capacitação, com métodos únicos, escassos materiais de leitura e escrita, pouco aproveitamento das modernas tecnologias; e sem levar em conta a diversidade linguística e cultural dos educandos. (GLEACE, 2009, apud DI PIERRO, 2010, p. 954)⁴

Para ter uma melhor noção de como a EJA vem se desenrolando politicamente no Brasil, pode-se observar mais de perto o documento que estabelece as Diretrizes Curriculares, as quais a orientam a Educação de Jovens e Adultos e, por meio dele, entender quais são os apontamentos e as indicações que ajudam a nortear esta modalidade educativa.

1.2 Considerações a partir das Diretrizes Curriculares de EJA

No parecer CNE/CEB 11/2000, documento que teve como conselheiro relator Carlos Roberto Jamil Cury (2000), que dispõem sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, é realizada justamente a discussão sobre o deslocamento de uma visão apenas alfabetizadora dessa modalidade de ensino para um eixo em que ela atua de modo mais global e completo, discutindo a importância de três principais funções: a reparadora, a equalizadora e a qualificadora.

O documento em questão se ocupa em discutir justamente as especificidades das diretrizes da EJA, já que esta, após a Lei 9.394/96, passou a ser uma modalidade da educação básica, a qual deve ter características próprias.

De acordo com o documento, uma das formas de sua elaboração foi a realização de audiências públicas com a participação de setores da sociedade, como entidades educacionais e associações científicas e profissionais, juntamente com representantes do Ministério da Educação (MEC), além dos fóruns de EJA, os quais tinham como objetivo ajudar a estruturar o documento com propostas, críticas e sugestões.

No documento, as três funções anteriormente citadas são discutidas como eixos centrais que devem nortear a EJA. A primeira delas é a função reparadora, segundo o documento (2000), ela está relacionada à dívida histórico-social que o nosso país tem

⁴ GRUPO LATINO-AMERICANO DE ESPECIALISTAS EM ALFABETIZAÇÃO E CULTURA ESCRITA (GLEACE). Declaração sobre analfabetismo e alfabetização. 2009.

com negros e negras que foram escravizados, aos indígenas, trabalhadores e trabalhadoras braçais, mulheres, entre outros grupos, que, por muitos anos foram impedidos e impedidas de ter acesso a graus elevados de letramento.

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. (BRASIL, 2000, p.4).

Segundo o documento, vivemos na era do conhecimento, em um mundo onde uma das exigências econômicas é possuir e saber lidar com diferentes saberes por isso o domínio da leitura e da escrita é algo que impacta a qualidade de vida das pessoas, possibilita maior acesso ao trabalho e pode gerar mais igualdade social.

O documento chama a atenção para a oportunidade de jovens e adultos voltarem à escola, assim como a valorização das especificidades dessa modalidade de ensino, as quais a função reparadora possibilita. “É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos”. (BRASIL, 2000, p.8).

Nessa perspectiva, podemos entender que a visão de uma função reparadora vai além de atender uma dívida histórico-social com determinados grupos sociais, pois um dos seus objetivos é atender as especificidades dos educandos e educandas da EJA. Essa ideia está relacionada a teoria de Freire (1981), pois ele trata da necessidade de ter uma educação que atenda aos interesses e características dos jovens e adultos e critica a concepção mecanicista de educação, a qual percebe a alfabetização de adultos como uma “transusão” da palavra do educador, que seria o salvador, para o educando, que seria o enfermo.

Segundo Freire (1981), muitas vezes o que se tem na escola não se relaciona com a experiência existencial dos educandos, e, quando ocorre se dá de forma paternalista, numa relação que descaracteriza os adultos.

Nas palavras de Freire (1981, p.3):

Não se lhes reconhece a experiência existencial bem como o acúmulo de conhecimentos que esta experiência lhes deu e continua dando. Como seres passivos e dóceis, pois que assim são vistos e assim são tratados, os alfabetizados devem ir recebendo aquela “transusão” alienante da qual, por isto mesmo, não pode resultar nenhuma contribuição ao processo de transformação da realidade.

É preciso que a Educação de Jovens e Adultos tenha outro sentido, que não este de passividade, que ela seja revestida de um sentido político, crítico e emancipador, e para isso é imprescindível que ela esteja ligada com a experiência existencial dos educandos e educandas. “O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. Aquele aprendizado, por isto mesmo, demanda a compreensão da significação profunda da palavra [...]” (FREIRE, 1981, p.13).

A alfabetização, para Freire (1981), deve ser uma ação que permita associar a vida social do educando e suas vivências com a aprendizagem da leitura e da escrita, um processo que possa contribuir para a emancipação dos sujeitos.

Essa questão que o teórico debate está relacionado com a superação de uma educação que ele denomina de ingênua, pela leitura da palavra e leitura do mundo. Deve-se renunciar o posicionamento ingênuo frente à educação e passar a enxergá-la de forma mais crítica e problematizadora, numa busca pela transformação social.

Segundo Freire:

Se antes a alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leitura aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrário, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1989, p.3)

Passando para discussão sobre a segunda função da EJA presente nas diretrizes curriculares, que é a equalizadora, observa-se que ela se volta para questão da reinserção dos sujeitos na escola, sendo esta uma nova oportunidade de entrada no mundo do trabalho e vida social daqueles que tiveram sua saída causada pela repetência, evasão, desigualdade de oportunidades ou outras condições.

De acordo com o documento:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho. Pode-se dizer que estamos diante da função equalizadora da EJA. (BRASIL, 2000, p.9).

A função equalizadora se relaciona com a discussão sobre qual escola de jovens e adultos queremos. Equalizar aqui não pode ser limitado à questão das matrículas dos sujeitos na escola, isso tem que ocorrer, mas não só isso. Segundo Gadotti (2010), é preciso acolher na escola a cultura, os desejos, e os sonhos de todos e todas. Por isso, a educação deve se relacionar com as experiências dos sujeitos e ir além, sendo capaz de proporcionar a transformação da sociedade em que estão inseridos.

Para Freire (1987), a transformação social é possível por meio da práxis, que é a reflexão e ação sobre a sociedade em que estão inseridos. A conscientização se dá por meio do diálogo entre os pares, sobre a situação de opressão e da realidade em que se encontram, isso vai movimentar a problematização do contexto social e a busca pelo “ser mais”.

A terceira função é a permanente, na qual se propõem que a EJA propicie a aquisição de conhecimentos ao longo da vida dos sujeitos. Segundo o autor nessa função estaria o verdadeiro sentido da EJA, trazendo a proposta de qualificação dos educandos e educandas.

De acordo com o parecer (2000), a educação como função permanente se embasa no:

Caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode ser atualizado em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e a criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (p.10).

A discussão que se estabelece é que a aquisição de conhecimentos, formação de habilidades e competências pode ocorrer ao longo da vida, e que essa formação deve estar ligada ao mundo da vida dos sujeitos.

As três funções, segundo o documento, têm em vista a busca da melhor qualificação para o mundo do trabalho, assim como “para a atribuição de significados às experiências sócio-culturais trazidas por eles.” (p. 11).

A função permanente pode ser relacionada à ideia de ser humano como sujeito histórico e inacabado, presente na obra de Freire (1987). Segundo o teórico, diferente dos outros animais, o ser humano tem consciência de sua inconclusão, e é essa consciência que torna a educação possível. A busca pela sua humanização, pelo “ser mais”, é uma busca que ocorre com os sujeitos em comunhão e em diálogo, tal busca é

ininterrupta, por isso, a educação não é um processo que possui um fim, e por isso a EJA deve ser entendida como uma proposta de Educação ao Longo da Vida.

Para uma EJA com qualidade também é importante propor políticas e programas de financiamento público, com ponderação do FUNDEB igual a todos os outros âmbitos de ensino, qualificação docente específica para esta modalidade educativa, assim como propiciar boas condições de trabalho aos educadores e educadoras.

Di Pierro (2010) aponta que o governo vem tentando caminhar na direção da qualificação de docentes de EJA e vem fazendo isso por meio de cursos de especialização ofertados nas universidades públicas, na maioria das vezes, por meio do ensino a distância. Porém ressalta que:

Nenhuma dessas estratégias foi capaz, até o momento, de induzir as universidades a incorporar, de modo duradouro, em sua missão e currículos a formação inicial e continuada de educadores de jovens e adultos, de tal modo que persiste a situação em que esse campo de conhecimento é omitido ou tratado marginalmente nos cursos de habilitação de professores. (GATTY; NUNES, 2009, apud DI PIERRO, 2010, p. 955).⁵

Para que a EJA seja realmente incorporada nas grades curriculares da formação superior, Di Pierro (2010) sugere a aprovação de uma lei que induza a abrangência dessa formação específica.

Por fim, a autora indica que o regime de colaboração entre União, estado e municípios deve ser reavaliado e melhor articulado, para que o trabalho com a EJA ganhe mais respaldo e consistência, fazendo com que seja potencializado. Segundo Di Pierro (2010) “é legítimo supor que uma estratégia isolada para a modalidade tenha menos chance de êxito do que um processo institucional de planejamento sistêmico que articule, nos próximos anos, os planos nacional, estaduais e municipais de Educação.” (p. 955).

Fazendo uma retomada de todo o quadro no qual a EJA se encontra inserida, Di Pierro e Haddad (2000), indicam que, historicamente, há uma conjuntura que aponta para o descaso com esta modalidade de educação. O argumento remete ao número expressivo de campanhas emergenciais e a despreocupação com o oferecimento desta modalidade de ensino pelo governo.

⁵ GATTI, B.A.; NUNES, M.N.R. Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. São Paulo: FCC, 2009 (Textos FCC, v. 29).

A análise da autora e do autor em questão aponta que, além do descaso com a Educação de Jovens e Adultos que marca boa parte de sua trajetória, se tem indícios de que ela seja marcada por uma concepção compensatória de educação, ou seja, uma educação que concebe que para os adultos deve ser recuperado o que não foi apreendido ao longo de sua infância. Há, assim, um quadro educacional de EJA, que muitas vezes, repete o mesmo modelo de ensino estabelecido no movimento do Mobral na ditadura, ou seja, um modelo de educação compensatória, como citado acima.

Analisando o contexto geral de como foi se construindo a história da Educação de Jovens e Adultos, pode-se perceber que, atualmente, há mais políticas e investimentos públicos voltados para essa modalidade educativa do se tinha que anteriormente, porém tais políticas também possuem seus limites e precisam ser ainda discutidas e melhoradas para que se alcance uma EJA de qualidade.

Embora o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação seja uma importante conquista, pois é uma fonte estável de financiamento público da EJA e de inserção desta em programas assistência estudantil, esse Fundo também possui seus limites, como a baixa ponderação destinada a EJA.

Também é apontada por Di Pierro (2010) como positiva a realização, nos últimos anos, de um elevado número de programas governamentais voltados para a alfabetização. A grande questão é a desarticulação desses programas nas três esferas governamentais. Tais iniciativas, se ocorressem em sintonia, fortaleceriam os municípios, os quais poderiam contar com um suporte técnico e financeiro, criando uma malha conjunta de EJA sólida, articulada e de grande abrangência.

Um dos fatores que também precisa ser fomentado e que também foi abordado por Di Pierro (2010) é a formação de professores especializados em Educação de Jovens e Adultos, não somente em cursos de especialização, mas também que essa modalidade específica seja incluída de forma definitiva e consistente nos currículos de formação inicial, para que os docentes estejam preparados profissionalmente e possam trabalhar com propostas, metodologias e concepções especificamente voltadas para a EJA, assim como possuírem condições adequadas para o exercício docente.

Esses são alguns fatores que estão em discussão para transformar a Educação de Jovens e Adultos em uma modalidade de qualidade no Brasil. Na próxima seção será analisado quem são os sujeitos que a compõem a EJA, na tentativa de compreender suas

necessidades e singularidades. Entender quem são os sujeitos que fazem parte dessa modalidade de ensino nos ajuda a escolher melhor as teorias que contemplem as necessidades desses sujeitos, as quais vão nortear as práticas pedagógicas para que, em sala de aula, possa ser realizado um trabalho de cunho dialógico, possibilitando a transformação e emancipação dos sujeitos na sociedade.

2. SUJEITOS DA EJA E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Soy

El niño que ayer fui

Si yo velo por tus sueños

El miedo no vendra y asi sabras lo bello que es vivir

Miguel Bosé

Quando a questão da Educação de Jovens e Adultos é abordada, é preciso identificar todo o contexto histórico na qual ela vem se desenvolvendo, bem como seus reflexos nas políticas e práticas presentes de forma a discutirem-se propostas de transformação para os sujeitos que frequentam essa modalidade de ensino.

Vale resaltar que o conceito sujeito aqui colocado está pautado em Paulo Freire (1987). Segundo ele, os homens e as mulheres são sujeitos históricos e inacabados, vivendo em uma sociedade também histórica e também inacabada, os quais são conscientes dessa situação, diferentemente dos animais, os quais são inacabados, porém, não são históricos.

A compreensão do mundo e a consciência de si como ser inacabado faz com que o ser humano realize um permanente movimento de busca. “é a inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente”. (FREIRE, 2013, p.57).

Os sujeitos estão em um constante processo de busca pelo *ser mais*, na qual, dotados de consciência crítica, possam desocultar a realidade opressora e agir ativamente para a transformação da sociedade.

Este processo da passagem da consciência ingênua (que é aquela na qual os sujeitos se entendem como seres passivos diante a sociedade) para a consciência crítica será possibilitado através de uma conscientização dialógica, facilitada pela educação.

É preciso reconhecer quem são os sujeitos da EJA no Brasil, para poder ter uma educação voltada para a transformação social, com práticas superadoras de desigualdades, convergente com o pensamento de Freire.

Esta seção tem como objetivo discutir quem são os sujeitos da EJA, quais são os desafios e as perspectivas de suas práticas nas propostas curriculares e indicar as contribuições de Paulo Freire para um ensino que almeja a transformação social.

2.1. Conhecendo os sujeitos da EJA: sua importância para práticas emancipatórias

Quando se fala em EJA, não se está falando de qualquer jovem ou qualquer adulto. Oliveira (1999) discute que há, nessa modalidade de ensino, o encontro de dois subgrupos distintos, os jovens e os adultos, e que, mesmo com todas as suas diferenças, eles formam um grupo que possui sua homogeneidade, pois seus membros reúnem as seguintes características: não são mais crianças, foram ou ainda são excluídos da escola e são de camadas populares.

Por não serem mais crianças, os educandos da EJA possuem habilidades diversas e outras formas de organizar seu conhecimento, têm processos cognitivos característicos da sua idade e também já acumularam muitos saberes em suas vivências na vida cotidiana e no trabalho, que precisam ser levados em consideração no processo escolar.

A condição de excluído da escolarização está ligada aos fatores que os fizeram abandonar a escola. Esses fatores podem ser de ordem social ou econômica ou podem ter sido gerados no próprio ambiente escolar, como por exemplo, por práticas pedagógicas excludentes, que levam ao insucesso do educando.

Segundo Gomes (2007), no Brasil, as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos historicamente assumiram um caráter emergencial, assistencialista ou simplista e que as proposta, no geral, não tem levado em conta a especificidade dos sujeitos, sua faixa etária, as experiências cotidianas e do mundo do trabalho e as maneiras pelas quais aprendem.

[...] os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre essa escola e os alunos que dela se servem, embora não possamos desconsiderar, a esse respeito, fatores de ordem socioeconômica que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente a seu projeto pessoal de envolvimento nesses programas. (OLIVEIRA, 1999, p.62)

A condição de membros das classes populares se relaciona com a discussão da especificidade sociocultural desses sujeitos, que é possuidor de uma cultura e de um

conhecimento. As relações entre educador e educando serão definidas de acordo com a forma com que este conhecimento será abordado na escola, “se um jogo de tensões, de conflito entre conhecimento formal e o conhecimento cotidiano ou relações de negociações de significados, ao considerar o conhecimento do aluno EJA, que o identifica como grupo sociocultural.” (GOMES, 2007, p.24).

Discutir quem são os sujeitos que frequentam as salas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil ajuda a compreender suas especificidades e a debater se esses sujeitos estão sendo contemplados nas práticas pedagógicas nas pesquisas atuais e discutir se essas práticas atuam para a superação da marginalização em que se encontram esses sujeitos.

Uma das questões mais pulsantes em nosso país é o analfabetismo. O acesso à escolarização na idade entre sete a quatorze anos ainda não é efetivo, a falta de oportunidade de estudos, por diferentes motivos, faz com que muitas das salas de EJA sejam formadas por pessoas analfabetas.

Segundo dados do IBGE, no Brasil, em 2009, havia 14 milhões de pessoas analfabetas, o que representa 14% da população do país.

A tabela abaixo, retirada do documento Síntese de Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira, elaborado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (BRASIL, 2013) aponta como o analfabetismo afeta mais visivelmente as áreas rurais, o estado do Nordeste, as pessoas negras e pardas e entre os mais pobres, revelando as desigualdades da nossa sociedade já historicamente detectadas.

Tabela I: Pessoas de 15 anos ou mais de idade, que frequentam cursos de Educação de Jovens e Adultos ou supletivo, por Grandes Regiões do Brasil

Grandes Regiões	Total	Distribuição percentual (%)							
		Nível de ensino		Grupos de idade		Cor ou raça		Sexo	
		Funda- mental	Médio	15 a 24 anos	25 anos ou mais	Branca	Preta ou parda	Homem	Mulher
Brasil	1 374 127	57,5	41,4	58,6	55,0	34,7	63,8	46,4	53,6
Norte	205 759	69,1	49,7	50,3	48,6	19,7	73,9	47,8	52,2
Nordeste	429 584	66,2	42,1	57,9	53,4	24,6	75,0	45,0	55,0
Sudeste	440 189	52,1	36,8	63,2	59,1	37,8	61,6	46,3	53,7
Sul	193 610	42,5	45,4	54,6	51,6	69,2	30,1	50,9	49,1
Centro-Oeste	104 986	49,9	34,3	65,7	63,3	28,8	70,0	41,8	58,2

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2012.

Tabela II: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, segundo as Grandes Regiões e algumas características selecionadas- 2002/2012

Grandes Regiões e algumas características selecionadas	Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade	
	2002 (1)	2012
Brasil	11,9	8,7
Norte	10,4	10,0
Nordeste	23,4	17,4
Sudeste	7,2	4,8
Sul	6,7	4,4
Centro-Oeste	9,6	6,7
Situação do domicílio		
Urbana	9,1	6,6
Rural	27,7	21,1
Sexo		
Homem	12,1	9,0
Mulher	11,7	8,4
Cor ou raça (2)		
Branca	7,5	5,3
Preta ou parda	17,3	11,8
Grupos de idade		
15 a 19 anos	2,9	1,2
20 a 24 anos	4,6	1,6
25 a 34 anos	7,1	3,5
35 a 44 anos	9,6	6,6
45 a 54 anos	14,9	9,8
55 a 64 anos	24,7	15,7
65 anos ou mais	35,4	27,2
Quintos de rendimento mensal familiar <i>per capita</i>		
1º quinto	23,1	15,0
2º quinto	17,9	11,6
3º quinto	15,8	13,4
4º quinto	7,2	5,5
5º quinto	1,8	1,8

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2002/2012.

(1) Exclui-se a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Exclui-se as pessoas de cor ou raça amarela e indígena.

O número de pessoas analfabetas ou em processo de estudo em salas de EJA ainda é bastante expressivo. Isso mostra o quanto ainda é preciso que se movam esforços em direção de uma Educação de Jovens e Adultos que se concretize principalmente para aqueles que ainda não tiveram acesso a ela.

Ao analisar a Tabela II, a qual faz um levantamento do número de analfabetos por raça/cor, sexo, domicílio, idade, rendimento familiar *per capita*, tem-se algumas pistas de quem são os sujeitos da EJA.

Os dados apontam que o analfabetismo é expressivo entre homens (9%), na população negra ou parda (11,8%) e entre a população com mais de 65 anos (27,2%). Também aparece mais significativamente no quinto mais pobre da população (15,0%),

nos moradores da Região Norte (17,4%) e das áreas rurais (21,1%). (BRASIL, 2013, p.139).

É importante considerar essas peculiaridades, pois são elas que poderão nos dar subsídios para que as políticas públicas, em um plano macro, sejam discutidas e melhor elaboradas para atender a essa população, assim como estes dados podem nos ajudar a articular as práticas pedagógicas dos profissionais da educação, em um plano micro, na qual as estratégias usadas em sala de aula considerem esses sujeitos e suas particularidades.

Segundo Soares (2005, p.127):

As discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos têm priorizado as seguintes temáticas: a necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno; a tomada da realidade em que está inserido como ponto de partida das ações pedagógicas; o repensar de currículos, com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades; e, finalmente, a formação de professores condizente com a sua especificidade. A Conferência de Jomtien (1990) – Educação para Todos – já estabelecia como estratégia para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todos, a exigência de conteúdos, meios e modalidades de ensino e aprendizagem apropriados a cada um

A importância de buscar compreender quem são os educandos e educandas que procuram a Educação de Jovens e Adultos também está relacionada com a superação do estigma remediativo que essa modalidade educativa vem carregando devido ao seu histórico marcado por uma compreensão de ensino voltado para aqueles que não tiveram êxito na sua trajetória escolar ou não puderam frequentar escolas, isso criou um discurso que marcava os sujeitos como:

[...] repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis, deixando de fora dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos. (ANDRADE, 2004, p. 1).

Isso significa superar a visão de EJA como ensino compensatório e valorizar seus sujeitos, passando a uma concepção de educação mais ampla e permanente, que responda às demandas por eles apontadas e busque uma compreensão crítica da sociedade na qual vivemos.

A prática pedagógica nunca pode perder de vista quem são seus sujeitos, ela deve trabalhar junto com eles e para eles. Outro desafio é, segundo Prado e Reis (2012),

reconhecer as especificidades dos e das educandas, e perceber a EJA para “além da delimitação da faixa etária” (p. 8).

Os dados das pesquisas educacionais fazem a indicação de que há uma grande diversidade nessa modalidade de ensino, por isso é importante que a formação docente esteja atenta a toda essa heterogeneidade, a qual:

[...] contemple as particularidades da EJA, conhecimentos e saberes teórico-metodológicos que contribuam para uma prática educativa que observe a diversidade de gênero, geração, etnia e diferentes opções religiosas, ideológicas, políticas em situação de inovação educativa de trabalho. (PRADO; REIS, 2012, p. 8)

Segundo Esteban (2007), o desafio é construir uma escola entrelaçada com as diferenças, na qual as práticas pedagógicas sejam democráticas e se articulem aos processos sociais emancipatórios. Uma escola na qual os processos pedagógicos façam surgir as particularidades de cada educando e educanda e, coletivamente, os saberes de todos e todas possam ser compartilhados e potencializados, ao mesmo tempo em que se vai trilhando o caminho de um ensino de caráter crítico e emancipatório.

2.2. Práticas pedagógicas e currículo: limites e possibilidades

Segundo Silva et. al. (2012) as pesquisas e estatísticas da EJA no Brasil indicam que os baixos níveis educacionais não são apenas resultados das condições sociais e econômicas que tornam mais difícil o acesso das classes populares à escola, mas os fatores intraescolares também atuam para dificultar a aprendizagem e desestimular a participação dos jovens e adultos na vida escolar. Tal situação implica em uma grande responsabilidade para as escolas, pois elas não estão se adequando para atender as especificidades desse público. Não somente as escolas, mas “para o campo da pesquisa, coloca-se a urgência de que se produzam indicações sobre os melhores caminhos para promover a permanência e a aprendizagem de um segmento populacional reincidentemente excluído do sistema educacional.” (SILVA et. al., 2012, p.368).

Diante da importância dessa discussão, este item busca discutir quais são os desafios que as práticas pedagógicas vêm enfrentando no campo da EJA.

As práticas pedagógicas se encontram dentro do campo de discussão do currículo. Por isso é importante refletir sobre a questão curricular, por considerá-lo fundamental na realização do debate.

Segundo Oliveira (2007), a origem histórica da EJA foi marcada por uma visão compensatória de ensino a qual não tinha como objetivo reconhecer as especificidades dos educandos e educandas.

Quando Paulo Freire, em Pernambuco, e Moacir de Góes, no Rio Grande do Norte, começaram a desenvolver seus trabalhos de alfabetização, fundamentados em métodos e objetivos que buscavam adequar o trabalho à especificidade dos alunos, começou a emergir a consciência de que alfabetizar adultos requeria o desenvolvimento de um trabalho diferente daquele destinado às crianças nas escolas regulares. As necessidades e possibilidades daqueles educandos exigiam o desenvolvimento de propostas adequadas a elas. Em virtude do caráter explicitamente político do trabalho de ambos, que reconheciam a educação como ato político por excelência, depois de um primeiro momento em que o governo de João Goulart encampou e propôs um Programa Nacional de Alfabetização fundamentado no então chamado "Método Paulo Freire", a partir do golpe militar de 1964 procurou-se enterrar a proposta e sua lógica. (OLIVEIRA, 2007, p.85).

A proposta de valorização das múltiplas especificidades não surge nos programas de alfabetização de adultos do governo militar e nem nos posteriores a 1985, além disso, esses programas não se mostravam adequados à faixa etária e ao perfil socioeconômico-cultural dos educandos.

Oliveira (2007) debate a questão de considerar que o conhecimento se tece em rede a partir das experiências que vivemos, por isso, cada saber é construído de forma singular e única, para cada um de nós, portanto, há múltiplos trajetos de aprendizagem trilhados pelos sujeitos.

Considerando que os conhecimentos vão sendo formando na interação com o mundo e com as pessoas, a autora aponta que:

[...] restringir o entendimento da ação pedagógica aos conteúdos formais de ensino constitui uma mutilação não só dos saberes que se fazem presentes nas escolas/classes, mas dos próprios sujeitos, à medida que fragmenta suas existências em pequenas "unidades analíticas" operacionais incompatíveis com a complexidade humana. (OLIVEIRA, 2007, p.88).

Segundo a autora, muitos problemas enfrentados na EJA vêm de uma organização curricular que coloca de lados opostos a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que vive e aprende na escola. Na EJA isso se agrava, pois as vivências dos sujeitos e sua idade são ignoradas, muitas vezes se observa uma infantilização curricular nessa modalidade educativa.

A infantilização é apontada com um dos principais problemas, pois a organização dos conteúdos, forma como são abordados, a linguagem dos docentes e os

materiais são abordados da mesma forma que o ensino para crianças, desconsiderando assim as características dos jovens e adultos.

Martins e Pereira (2005, p.2) trazem um relato que reforça esta posição:

De acordo com nossas vivências, constatamos que muitas professoras e alfabetizadoras tentam adequar para seus alunos jovens e adultos metodologias e referenciais didático-pedagógicos contemplados nos documentos referentes às primeiras séries do ensino fundamental voltado para o desenvolvimento da criança, utilizando-se inclusive de material didático com conteúdos infantilizados, contrapondo-se ao interesse dos alunos.

De acordo com Gomes (2007) a infantilização nega as características da faixa etária e tende a levar a atitudes de resistência de jovens e adultos.

É preciso considerar suas especificidades e trabalhar com a riqueza de saberes provenientes de suas vivências.

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação com a criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem (OLIVEIRA, 1999, p.60).

Segundo Oliveira (2007) há várias práticas que reforçam esse currículo mais voltado para as crianças do que para atender aos jovens e adultos, como o linguajar infantilizado que utiliza o diminutivo com frequência, que desqualifica o aluno, tratando-o artificialmente. Outro ponto indicado pela autora é o dever de casa que é enviado, que tem a função de criar hábitos e disciplina de estudos para crianças, mas que não se aplica ao educando da EJA, que trabalha o dia inteiro, reforçando os fatores que o levam a deixar a escola, pois esta não se enquadra com suas necessidades e interesses da vida cotidiana. A autora também discute que os conteúdos abstratos, como os da matemática, ao invés de se relacionar com os conhecimentos adquiridos ao longo da vida dos educandos, se distancia deles, dificultando a aprendizagem.

Facilitaria o processo pedagógico se a EJA trabalhasse os conhecimentos abstratos com os saberes concretos saídos das experiências dos sujeitos, trazendo esses saberes escolares para uma aplicação útil, que atendesse às necessidades de

aprendizagem dos educandos. Esse é outro desafio: fazer com que os conteúdos dialoguem com os desejos e expectativas dos jovens e adultos.

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, ideias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros. (OLIVEIRA, 2007, p.91).

Oliveira (2007) aponta que outro problema encontrado na EJA é a fragmentação dos currículos e a separação entre aprendizagens realizadas no mundo e aprendizagens realizadas na escola.

É ainda difícil de encontrar propostas que incorporem as experiências dos sujeitos. Essa resistência é herança de uma visão formalista dos currículos, para qual há uma “superioridade do saber teórico sobre o prático, dos saberes dos *experts* sobre os saberes daqueles que vivenciam as situações, do trabalho intelectual sobre o trabalho manual.” (op.cit. p.92).

Esse currículo legitima formas de dominação das classes populares pelas elites.

Isto pode nos ajudar a compreender o porquê de, mesmo diante de estudos, debates e críticas como a que desenvolvemos acima, os currículos escolares destinados à EJA ainda se organizarem do mesmo modo que o destinado às crianças, ou do porquê as experiências, interesses e modos de estar no mundo específicos dos jovens são ignorados pelas propostas curriculares do ensino médio e das universidades. A cientificação das explicações do mundo e dos processos sociais tem permitido a legitimação de interpretações dadas como eternas, porque cientificamente comprovadas, dos diversos processos sociais dinâmicos e singulares vividos nos diversos espaços/tempos sociais. (OLIVEIRA, 2007, p.92)

As elites têm construído e disseminado que modelos de compreensão de mundo no qual a sociedade e suas instituições precisam ser abordadas como um objeto de pesquisa, assim o currículo também é proposto e definido por *experts* com base em modelos idealizados de processos de aprendizagens, práticas pedagógicas, objetivos e avaliação. Esse entendimento não aborda a riqueza da vida social e escolar por isso “seria necessário desenvolver novos modos de compreensão, revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo.” (OLIVEIRA, 2007, p.93)

Uma nova compreensão de currículo é um processo que deve abranger os próprios sujeitos envolvidos.

Superar esse entendimento formalista e cientificista do currículo, buscando entendê-lo como oriundo de múltiplos e singulares processos locais de tessitura curricular, requer o estudo e o interesse no fazer aparecer as alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas, e já em curso em muitas escolas/classes do Brasil inteiro. Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes. (op. cit.)

A proposta curricular precisa dialogar com a escola, ao invés de ditar regras para ela. A forma de organizar os alunos por características semelhantes tem que ser questionada e repensada, é preciso reconhecer e acolher a diversidade de saberes, entendendo que por mais que existam processos de avaliação e classificação os saberes dos sujeitos em uma sala de aula sempre serão múltiplos.

Quanto maiores as possibilidades abertas pelo currículo formal para dar conta dessa multiplicidade, mais ele estará inserido no cotidiano da experiência escolar. Quanto mais fechado e definidor se pretender o currículo formal, menos associações terão com a dinâmica cotidiana das salas de aula. Ou seja, ao invés de prescrever o que deve ser a escola, uma proposta curricular precisa dialogar com aquilo que ela é. (OLIVEIRA, 2007, p.93)

Sobre a organização e a seleção dos saberes que farão parte do currículo é preciso entender que a o currículo formal vêm selecionando e ditando os conhecimentos socialmente válidos e muitas vezes o conhecimento é transmitido de forma fragmentada e sem contextualização.

É preciso que se repense a organização curricular buscando integrar as disciplinas e partir daquilo que o aluno já sabe até chegar aos saberes formais.

Os conteúdos devem ser selecionados a partir da lógica da Educação de Jovens e Adultos e não do ensino regular. É preciso que esse conteúdo esteja relacionado com as trajetórias e situações cotidianas dos sujeitos, “oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente” (OLIVEIRA, 2007, p.97)

A EJA não pode ignorar as experiências que os sujeitos trazem como marca e como potencialidade. Segundo Thompson (2002, p.13):

O que é diferente acerca do estudante adulto é a experiência que ele traz para a relação. A experiência modifica, às vezes de maneira sutil e às vezes mais radicalmente, todo o processo educacional; influencia os métodos de ensino, a seleção e o aperfeiçoamento dos mestres e do currículo, podendo até

mesmo revelar pontos fracos ou omissões nas disciplinas acadêmicas tradicionais e levar à elaboração de novas áreas de estudo.

As formas tradicionais de escolha dos conteúdos utilizadas no ensino regular devem ser superadas por formas que facilitem a escolarização de trabalhadores que já foram, um dia, excluídos desse processo formal

Os objetivos do trabalho pedagógico deixariam de ser apenas os de levar ao aluno alguns conhecimentos escolares clássicos formais e passariam a incorporar as possibilidades dos conteúdos de contribuírem para as ações concretas que os alunos devem ser capazes de desenvolver na sua vida cotidiana, tanto para melhorar sua própria qualidade de vida como para associar esta com a vida do conjunto da sociedade. (OLIVEIRA, 2007, p.98)

A preocupação do trabalho pedagógico deve-se descolar do ensino “enciclopédico” para uma proposta que perceba a importância dos saberes vinculados ao mundo da vida para o desenvolvimento da consciência crítica.

Dessa forma é preciso superar a visão da EJA como ensino compensatório, assim como propostas curriculares formalistas e infantilizadoras. É preciso ter consciência de que o currículo deve estar adequado às demandas e características dos educandos e educandas, que valorize e trabalhe com a multiplicidade de saberes e que o conhecimento possa ser útil aos sujeitos, servindo-lhes como instrumento de conscientização.

Outra discussão importante de se fazer quando se trata da EJA é o que se entende por qualidade nessa modalidade de ensino. Segundo Barcelos (2014) é preciso pensar qualidade não somente de forma quantitativa, como resultados da ação educativa, mas ir além e entender numa perspectiva freiriana, no sentido da *práxis* humana, em compromisso com os educandos e educandas. Ela está ligada ao diálogo e na consideração dos educandos e educandas como foco principal dos processos de ensino e aprendizagem.

Pensar uma educação de qualidade está muito além de condicioná-la aos ditames do mercado econômico, que veem apenas os resultados desse processo. Pensar uma educação de qualidade implica compromisso com os sujeitos que habitam o ambiente escolar, que constroem e reconstróem suas vidas nesse ambiente. (BARCELOS, 2014, p.497)

Barcelos (2014) discute que atualmente um dos maiores desafios da educação é a melhoria da qualidade nas escolas públicas, oferecendo a garantia de acesso, permanência e sucesso. Na EJA, além disso, uma educação de qualidade está ligada ao

reconhecimento da sua realidade, necessidades, possibilidades e aspirações, e que isso ocorra não para os sujeitos, mas com os sujeitos.

A qualidade vai além dos investimentos públicos, dos acessos às matrículas, condições de permanência e terminalidade da escolarização, mas também precisa ser vista pelo impacto da proposta educacional na vida acadêmica e cotidiana dos sujeitos, na capacidade dessa proposta levar o educando a intervir e transformar o mundo.

Nessa busca por uma educação dialógica, que respeite, valorize e trabalhe com as especificidades dos sujeitos e que se oriente por uma proposta de problematização social é que se indicam as elaborações de Paulo Freire como uma ferramenta fundamental se alcançar uma educação de qualidade para a EJA, assim como a transformação social.

2.3. Paulo Freire: uma proposta de transformação social

A teoria de Paulo Freire é uma das mais importantes para se construir uma prática que supere a educação como depósito de conteúdos e tem como uma das suas principais características o diálogo, o qual vai auxiliar um processo em que educadores e educandos juntos façam a crítica e reflexão da sociedade, buscando sua transformação.

Freire (1987) discute a questão da incompletude dos sujeitos e das possibilidades de humanização e desumanização que se colocam diante deles, porém, dessas duas, só a primeira seria de fato a vocação dos sujeitos. A desumanização seria a consequência de uma “ordem” injusta dos opressores e não um destino imutável.

Os opressores não podem libertar os oprimidos, estes vão se libertar e libertar aos opressores, e para isso, é fundamental uma pedagogia que se coloque com os oprimidos, que a opressão seja a principal questão a ser debatida para que eles lutem pela sua libertação.

Para que essa libertação ocorra é necessária também a práxis, que é a reflexão-ação dos sujeitos sobre o mundo para transformá-lo. Sem a práxis, a superação opressor-oprimido não se concretiza. “Dessa forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuem sobre ela.” (FREIRE, 1987, p. 21).

Segundo Freire (1987), essa pedagogia libertadora e humanista vai se caracterizar por dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão, e vão comprometendo-se na práxis com a sua transformação; o segundo, em que,

transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser dos homens em processo permanente de transformação. (FREIRE, 1987, p.23).

A educação libertadora se opõe a educação bancária. Esta última vai entender os sujeitos como um recipiente, em que as informações vão ser depositadas, transferidas, passadas. A visão de homem, nessa perspectiva, é de um ser que precisa se ajustar a sociedade, adaptar-se a ela. Nessa concepção, o saber é entendido como algo que é doado daqueles que são sábios para aqueles que nada sabem, sendo o educador aquele que sabe e os educandos os que não possuem conhecimento.

Segundo Freire (1987), essa educação serve para a manutenção e perpetuação de uma determinada ordem social, que favorece a continuação de uma estrutura em que os opressores vão continuar a oprimir e a tirar proveito dessa situação.

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos. (FREIRE, 1987, p. 34).

À medida que essa educação bancária não instiga a reflexão e a criticidade dos educandos, ela age em favor dos interesses dos opressores, pois o mundo continua oculto aos olhos dos oprimidos, e dessa forma, não há transformação.

Para Freire (1987), a educação que seja contrária à educação bancária não pode entender os educandos depósitos de conteúdo, mas precisa problematizar a questão da relação do sujeito com e no mundo, uma educação que se ponha a serviço da libertação. “Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador-educandos, a segunda realiza a superação.” (FREIRE, 1987, p.39).

Só haverá, realmente, uma proposta da educação como prática da liberdade, quando esta romper com a dicotomia entre educador e educandos, e para isso é fundamental o diálogo. “Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa.” (FREIRE, 1987, p.39).

O mundo é problematizado com os educandos, buscando instigar sua reflexão crítica e consciência sobre a realidade.

Segundo o autor, essas duas concepções de educação são opostas, pois enquanto a educação bancária atua para conservar determinada estrutura, e para isso, mistifica a

realidade, a educação problematizadora vai desmistificá-la, utilizando-se do diálogo para isso, o mesmo que é negado pela educação depositária.

A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “doméstica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se. A segunda, na medida em que, servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e da transformação criadora. (FREIRE, 1987, p.41).

A educação problematizadora está em consonância com a essência inacabada dos sujeitos, pois valoriza as transformações, ao contrário da visão de mundo como algo imutável e do fatalismo aplicados pela educação bancária.

A prática problematizadora vai possibilitar a transição da consciência ingênua ou mágica da sociedade, decorrente da postura fatalista, para uma consciência crítica, que busca como objetivo principal o *ser mais*, a humanização dos sujeitos. Segundo Freire (1987) “esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.” (1987, p.43).

A questão colocada pelo autor é que o ensino não deve ser reduzido a uma mera transmissão de conhecimentos, mas que deve criar possibilidade para produção destes. A transformação da educação em uma atividade puramente técnica vai, segundo ele, “amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: seu caráter formador” (2013, p.34).

Na obra “Pedagogia da Autonomia”, o autor aponta alguns itens que devem ser levados em conta na prática docente, entre esses itens ele defende que ensinar exige consciência do inacabamento.

O autor explica que só é possível lecionar quando se possui a consciência de que somos seres inacabados, inconclusos, em processo de transformação.

Segundo Freire (2013, p.50)

A invenção da existência a partir dos materiais que a vida oferecia levou homens e mulheres a promover o *suporte* em que os outros animais continuam, em *mundo*. Seu mundo, mundo dos homens e das mulheres. A experiência humana no *mundo* muda de qualidade com relação à vida animal no *suporte*.

O *suporte*, para Freire (2013), é o espaço no qual os animais vivem, ele foi se transformando em mundo para os seres humanos, conforme eles foram o transformando, e isso aconteceu conforme se adquiriu consciência.

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que foram se habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequência a necessária comunicabilidade do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível a tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo. Quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. (FREIRE, 2013, p.52)

É justamente essa capacidade de transformação que faz com que a sociedade não seja uma estrutura imutável e que não exista um destino inexorável aos sujeitos, por isso a educação problematizadora atua junto com os sujeitos para realizar as mudanças sociais necessárias.

Outro ponto que o autor discute é que ensinar exige a consciência de que somos seres condicionados, é essa mesma consciência que nos permite nos libertar deste condicionamento. Esta é a diferença, segundo ele, entre os seres condicionados e os seres determinados.

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam. (FREIRE, 2013, p.53)

Outro saber necessário à prática educativa, segundo Freire (2013), o qual está embasado na inconclusão do ser que se sabe inconcluso é o respeito à autonomia do ser educando. Segundo o autor, o inacabamento nos trouxe uma posição ética, e como seres éticos o respeito à autonomia do educando é um elemento indispensável.

A postura ética na sala de aula vai ser viabilizada pelo diálogo, através da qual os sujeitos vão aprender e crescer na diferença. Uma prática que busque respeitar a autonomia do educando deve ser ética e dialógica.

Segundo Freire (2013) “o mundo não é, o mundo está sendo” (2013, p.74). Assim, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível. O autor discute que não somos apenas objetos da história, mas também seus sujeitos, nós temos a capacidade de constatar a realidade e interferir nela, podendo transformá-la. Desse modo ele combate a postura de “neutralidade” adotada por quem acredita que está no mundo e que não pode modificá-lo.

Para o autor, é preciso transformar a postura rebelde, de indignação, em postura reacionária, anunciadora. Segundo ele: “A mudança do mundo implica a dialetização

entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação” (FREIRE, 2013, p.74).

A disponibilidade para dialogar também é uma das exigências que ensinar requer. É preciso estar aberto para as diferenças, aberto a curiosidade, a entender que sempre há algo que se desconhece e se pode saber mais. “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (FREIRE, 2013, p.133).

É também através do diálogo verdadeiro, que o ensino deixa de ser depositário e passa a ser construído com e pelos sujeitos, deste modo, a problematização e reflexão do mundo acontece e que se cria uma relação complementar entre educadores e educandos.

Segundo Freire (1997, p.52)

Homens e mulheres, ao longo da história, vimo-nos tornando animais deveras especiais: inventamos a possibilidade de nos libertar na medida em que nos tornamos capazes de nos perceber como seres inconclusos, limitados, condicionados, históricos. Percebendo, sobretudo, também, que a pura percepção da inconclusão, da limitação, da possibilidade, não basta. É preciso juntar a ela a luta política pela transformação do mundo. A libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade.

Freire discute a proposta da teoria da ação dialógica, na qual os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.

Segundo ele (1987, p.96)

O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero “*isto*”. O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu –, esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*.

Na teoria dialógica da ação não há um sujeito que domina e um objeto que é dominado, mas sim “que se encontram para a *pronúncia* do mundo, para a sua transformação” (op.cit.).

Freire aponta que a co-laboração, que está fundamentada na comunicação, é uma exigência da teoria dialógica da ação, pois é por meio dela que os sujeitos “se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, as desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.” (FREIRE, 1987, p.97). Problematizar é entendido nessa perspectiva como analisar criticamente a sociedade.

O autor discute que na teoria antidialógica as massas estão alienadas, sendo objetos que são conquistados, já na teoria da ação dialógica, aos sujeitos cabe conquistar o mundo e transformá-lo para a liberdade dos homens.

Na teoria antidialógica, para os opressores melhor dominarem, o mundo é mistificado, mas na teoria da ação dialógica é exigido o desvelamento do mundo.

Segundo Freire (1987, p.100)

O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é “desaderir” os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para “aderi-los” a outra. O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porquê e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.

Por isso a importância da superação da educação bancária pela educação problematizadora, pois ela é reacionária e vai em direção à transformação social. A educação problematizadora ajuda a superar a visão mágica e ingênua da sociedade e faz com que os sujeitos apropriem-se dela como “realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles. O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos.” (FREIRE, 1987, p.43).

Neste trabalho acredita-se que a teoria de Freire é a que mais se aproxima de nosso ideal de uma educação dialógica, crítica e reflexiva, uma teoria que pode se refletir em práticas mais igualitárias e transformadoras, práticas que vão ao encontro do que se deseja para a Educação de Jovens e Adultos e que deveriam ser exploradas e aproveitadas nessa modalidade de ensino.

Ao fazer a análise dos artigos da ANPED, o objetivo é identificar se os trabalhos estão debatendo as questões das práticas pedagógicas, quais são as contribuições destes debates e em que medidas eles trazem propostas de ação convergentes com a teoria de Paulo Freire, acima apresentada.

3. TRILHANDO O PERCURSO METODOLÓGICO

*Tive um chão (mas já faz tempo)
todo feito de certezas
tão duras como lajedos.*

*Agora (o tempo é que fez)
tenho um caminho de barro
umedecido de dúvidas.*

*Mas nele (devagar vou)
me cresce funda a certeza
de que vale a pena o amor*

Thiago de Mello

Essa seção abordará como foi desenvolvida a metodologia de seleção e análise dos artigos utilizada neste trabalho.

Serão indicados quais artigos foram separados para a análise, de que modo isso foi realizado, como eles foram analisados e quais são os resultados das análises até o momento. No primeiro item tem-se a discussão e a justificativa da escolha da base de recolhimento dos artigos, a ANPEd. No segundo item será tratada pesquisa bibliográfica, metodologia utilizada para seleção dos artigos. No terceiro item será explicitada a da análise de conteúdo de Bardin (2007), metodologia que foi utilizada para analisar estes artigos.

3.1. A escolha da base da ANPEd para a coleta de dados

Para realizar a pesquisa desejada, escolheu-se analisar artigos que fazem parte das últimas dez reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Para isso foi necessário realizar uma coleta desses artigos em seu *site*, buscando selecioná-los por meio da pesquisa bibliográfica, verificando se havia em seu texto descrições de trabalhos com práticas pedagógicas. Nesse trabalho de leitura foram separados 55 artigos, os quais serão analisados mais profundamente.

Para justificar a escolha da referida plataforma de artigos é importante entender o que é a ANPEd. Fundada em 1976, ela se consolidou como um espaço importante de debate sobre a produção científica em educação, e se volta não apenas para pesquisadores, mas também se caracteriza por ser um ambiente de formação para educadores, gestores e estudantes. Segundo a definição que consta em seu próprio *site*, ela é:

Uma associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Ela tem por finalidade o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social. Dentre seus objetivos destacam-se: fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Disponível: <http://www.ANPEd.org.br/>).

É nesse espaço de grande relevância para a produção científica, o qual é referência na pesquisa em educação no Brasil que nossa pesquisa será realizada. A relevância acadêmica, assim como a disponibilidade dos artigos apresentados nas reuniões, foram fatores importantes para escolha dessa plataforma para a realização desta pesquisa.

Para melhor compreender o percurso realizado para a coleta dos artigos é importante entender que o *site*⁶ da ANPEd, em sua página inicial, apresenta as seguintes abas: ANPED- ASSOCIADO -GRUPOS DE TRABALHO / COMITÊ CIENTÍFICO - FORPRED FEPAE- REUNIÕES CIENTÍFICAS - 36ª REUNIÃO NACIONAL – RBE. Para chegar aos artigos publicados em cada reunião é preciso acessar a aba REUNIÕES CIENTÍFICAS, ela abrirá uma janela com quatro opções de navegação: Nacionais – Regionais - Regras de Submissão e Resolução. Clicando na opção “Nacionais” chega-se a uma página com uma lista que se inicia na 23ª e vai até a 36ª Reunião Anual. É possível clicar em cada uma dessas reuniões, que leva para o *site* de cada uma delas. É dentro desses *sites* que se encontram os trabalhos que foram apresentados, os quais foram pesquisados.

⁶ <http://www.ANPEd.org.br>

Vale resaltar que, clicando em “Regionais”, o *site* oferece quatro opções de navegação: Centro-Oeste, Norte/Nordeste, Sul e Sudeste. Ao clicar em uma dessas regiões é aberta uma página na qual se tem todas as orientações para o próximo encontro, porém, nenhum trabalho anteriormente apresentado é disponibilizado. No final da página referente ao encontro da Região Norte há uma aba chamada “Edições Anteriores”, porém, ao clicar nela, nenhuma nova guia é aberta. No *site* das Regiões Sul e Sudeste, não há nenhuma opção para ter acesso a trabalhos anteriores, porém, na região Sudeste, os trabalhos aprovados do encontro deste ano já estão disponíveis para consulta. Na página da Região Centro-Oeste há um link para as reuniões de 2012 e 2014, porém ao tentar acessar a reunião de 2012 tem-se a seguinte mensagem: “página não encontrada”. Não ter acesso aos artigos das reuniões regionais é o motivo que levou este trabalho a se concentrar nos encontros anuais, pois os trabalhos deste último se encontram disponíveis no *site* da ANPED.

Destaca-se também, que, dentro das páginas de cada uma das Reuniões havia pelo menos as seguintes opções de acesso: Trabalhos, Pôsteres e Minicursos. Em todas elas as publicações existentes estavam divididas por 23 diferentes Grupos de Trabalho (GT's).⁷ Esta pesquisa voltou-se para a análise dos artigos publicados no GT 18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas, por conta da escolha de realização de um recorte de trabalho específico nas questões da EJA e filtrou os artigos disponíveis na opção “Trabalhos”, que, por se tratarem de artigos, se aprofundam mais nos temas abordados e dão mais subsídios para a realização desta dissertação.

3.2. A pesquisa bibliográfica como base para a seleção dos artigos

Para a realização desta dissertação, o primeiro procedimento metodológico foi a pesquisa bibliográfica, a fim de coletar e separar os artigos para a análise e composição

⁷ Os Grupos de Trabalho são especificamente: GT02 História da Educação, GT03 Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos, GT04 Didática, GT05 Estado e Política Educacional, GT06 Educação Popular, GT07 Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT08 Formação de Professores, GT09 Trabalho e Educação, GT10 Alfabetização, leitura e escrita, GT11 Política de Educação Superior, GT12 Currículo, GT13 Educação Fundamental, GT14 Sociologia da Educação, GT15 Educação Especial, GT16 Educação e Comunicação, GT17 Filosofia da Educação, GT18 Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT19 Educação Matemática, GT20 Psicologia da Educação, GT21 Educação e Relações Étnico-raciais, GT22 Educação Ambiental, GT23 Gênero, Sexualidade e Educação, GT24 Educação e Arte.

do corpo deste trabalho. Para isso, recorreu-se principalmente aos trabalhos de Lima e Mioto (2007) e Salvador (1986).

Segundo Lima e Mioto (2007, p.38) “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Por conta de não ser um processo aleatório, Salvador (1986) propõem uma série de etapas para a sua realização. Tais etapas são: (a) encaminhamento de um projeto de pesquisa, (b) investigação das soluções (c) análise das soluções (d) síntese integradora.

Na primeira etapa, encaminhamento de um projeto de pesquisa, ele aponta que é importante à escolha do assunto, formular um problema sobre este assunto e elaborar um plano.

Para concluir esta fase, o assunto foi delimitado primeiramente: propostas de prática pedagógicas na EJA na produção acadêmica. Em seguida, foram formulados problemas referentes a este assunto, que são as perguntas que a pesquisa pretende responder: Quais práticas pedagógicas podem ser identificadas a partir da análise do GT 18 da ANPEd, nos anos de 2003 a 2013, que contribuem para o atendimento de jovens e adultos em sala de aula? Em que medida nos trabalhos publicados no GT 18, as práticas pedagógicas correspondem a propostas de ação para o trabalho nas salas de EJA? Em que medida essas ações das práticas pedagógicas apresentam-se como transformações na aprendizagem dos estudantes?

Na etapa da elaboração do plano, foi definido o local onde a pesquisa se realizaria, ou seja, a base de artigos do GT da ANPEd “Educação de Jovens e Adultos”, e o recorte temporal, definido entre os anos de 2003 a 2013.

Segundo Lima e Mioto: “dentro dessa lógica, a coleta de dados é iniciada com a adoção de critérios que delimitam o universo de estudo, orientando a seleção do material.” (2007, p. 39). Para isso as autoras apontam que é preciso: a) parâmetro temático, ou seja, que as obras selecionadas estejam dentro do tema escolhido, que no caso deste trabalho se trata de práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, b) parâmetro linguístico, indicando em qual língua as obras estarão, a nossa pesquisa volta-se para as obras de língua portuguesa, c) as principais fontes, que aqui será a base de artigos do GT de EJA da ANPEd, e d) o parâmetro cronológico, definindo o período que o tema será pesquisado, o qual foi definido entre os anos de 2003 a 2013.

Depois da escolha do assunto, da formulação de problema, da elaboração do plano, passou-se para a segunda etapa proposta por Salvador (1986), a investigação de soluções. Esta fase está relacionada com a coleta da documentação. Segundo ele, esta tarefa se divide em outras duas: a) coleta de fontes bibliográficas e b) coleta de informações. Realiza-se “primeiramente o levantamento da bibliografia; depois, o levantamento das soluções, dados, fatos e informações contidas na bibliografia” (SALVADOR, 1986, p.73).

O levantamento bibliográfico foi realizado através de artigos, estes, segundo o autor:

São estudos normalmente menos extensos do que aqueles que aparecem em forma de livros. O artigo é o meio mais indicado para descrever uma investigação em curso e apresentar seus resultados, propor uma teoria, provocar uma troca de impressões, etc. (SALVADOR, 1986, p.87).

Ao realizar a pesquisa no *site* da ANPED, foi utilizada, para a busca e seleção dos artigos, uma lista de palavras-chave, levando em conta a relação destas palavras com o tema da pesquisa, a fim de que os artigos coletados pudessem possuir temas que poderiam estar relacionado com o objetivo de nossa investigação. As palavras foram escolhidas intuitivamente, a partir de sua ligação com o objetivo da pesquisa e da leitura dos próprios artigos. Foram elas: prática (as), metodologia (as), procedimento (os), processo (os), experiência (as), projeto (os), proposta (as), alternativa (as), procedimento (os), estratégia (as), currículo (os), instrumento (os), caminho (os), material (is) didático (os), programa (as) e dispositivo(s).

Com a elaboração da lista de palavras-chave, iniciou-se a busca para filtrar os artigos das Reuniões Nacionais no *site* da ANPED. Vale resaltar que, para fazer a coleta dos artigos foi necessário acessar página a página de cada encontro anual, para selecionar título por título a existência de alguma das palavras-chave previamente escolhidas. Buscou-se realizar um filtro que não deixasse de fora qualquer artigo que estivesse de acordo com a proposta desta pesquisa.

Ao final desta coleta baseada nas palavras-chave selecionadas, entre os 158 artigos publicados entre os anos de 2003 a 2013, obteve-se um total de 55 artigos.

A tabela abaixo mostra a quantidade de artigos selecionados por edição das Reuniões Científicas Nacionais da ANPED.

Tabela III: Quantidade de artigos selecionados por Reuniões Científicas

Reunião	Quantidade de artigos publicados no GT	Quantidade de artigos selecionados.
36 °	12	5
35°	16	3
34°	15	8
33°	13	7
32°	15	4
31°	15	4
30°	11	5
29°	14	4
28°	28	8
27°	10	3
26°	9	4
Total	158	55

Também foram elaborados quadros mostrando quais artigos foram selecionados pelas palavras-chave pesquisadas. Os quadros encontram-se no APÊNDICE C.

Após o levantamento bibliográfico, passou-se para a segunda fase da investigação de soluções, que é coleta de informações, essa é realizada por meio a leitura informativa e da realização de fichas de leitura.

A leitura informativa, segundo Salvador (1986), tem como objetivo responder questões específicas. Para que ela obtenha êxito e não se torne uma leitura distrativa, é preciso que não se perca de vista a pergunta a qual se pretende responder ou a informação que se deseja obter.

A leitura informativa se divide em cinco tipos: a) leitura de reconhecimento ou prévia, b) leitura exploratória, c) leitura seletiva, d) leitura reflexiva ou crítica e e) leitura interpretativa.

Tendo em mãos os 55 artigos, realizou-se a primeira das cinco leituras: de reconhecimento.

A leitura de reconhecimento, segundo o autor, é quando “percorremos as páginas de um livro, damos uma *olhadela* nos títulos dos capítulos, índices, ou sumários, procurando um assunto do nosso interesse.” (SALVADOR, 1986, p.97). Ainda segundo

o autor, essa leitura “visa a certificar-se da existência ou não das informações que se está à procura”. (p.97)

Nesse primeiro contato, aparentemente todos os artigos apresentaram possíveis chances de ter algo em seu corpo tratando sobre práticas pedagógicas.

Depois passou-se para a leitura exploratória, ou pré-leitura, esse tipo de leitura, segundo Salvador (1986, p.97):

Certificados da existência de informações úteis, procuramos localizá-las e obter delas uma visão global para constatar se correspondem ao que prometem. Não é, pois, um estudo exaustivo das informações, mas um exame rápido, semelhante ao dos exploradores de uma região desconhecida.

Esse tipo de leitura pode ser realizado de uma determinada forma em artigos de periódicos:

Em se tratando de artigos de periódicos, revistas ou jornais, é valioso conhecer a técnica de sua composição. Normalmente, a ideia principal está expressa no título. Seguem-se dois ou três parágrafos, dos quais o primeiro traz usualmente o conjunto de dados mais importantes, o segundo oferece maiores detalhes, seguindo-se especificações sucessivas mais particularizadas. Conhecendo o estilo ou estrutura dos impressos, podem-se localizar rapidamente os materiais e obter deles uma visão bastante real. (SALVADOR, 1986, p.98)

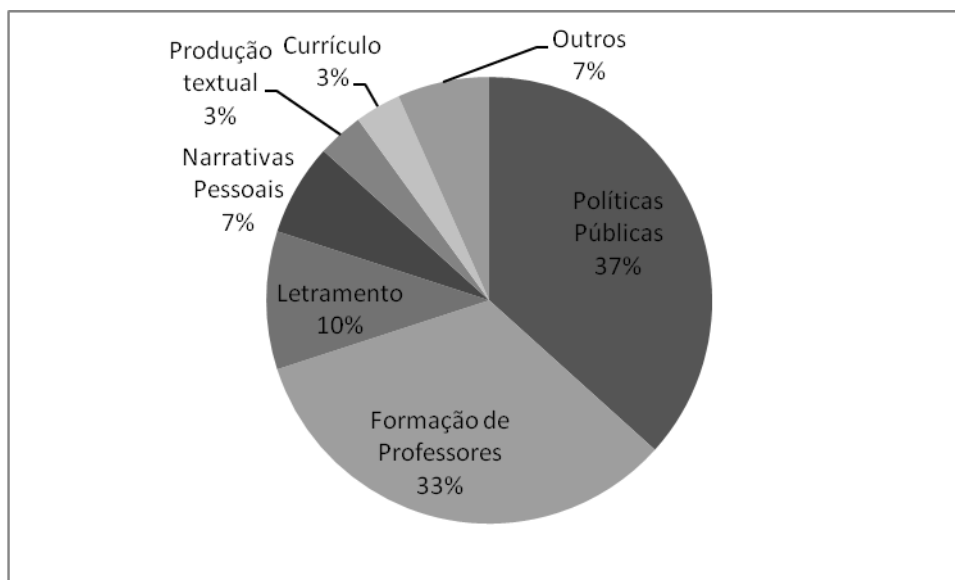
Nessa leitura também foram mantidos todos os artigos, pois apenas a leitura dos primeiros parágrafos não forneceu pistas para indicar se o artigo poderia discutir em algum ponto o tema que procurávamos para esta pesquisa.

Na terceira leitura, a seletiva, é que se pode certificar sobre a existência das informações desejadas. Segundo o autor, esse é o último passo no que se refere à localização de material e o primeiro de uma leitura mais séria.

A leitura seletiva foi realizada pela necessidade de se fazer uma escolha daqueles que se relacionavam de modo mais próximo com a questão da prática pedagógica. Dos 55 artigos foram escolhidos 24 que tratavam diretamente sobre uma prática, seja investigando uma ação escolar, seja discutindo uma proposta de prática pedagógica ou mesmo uma discussão teórica que abordasse diretamente esse tema. Para isso elaboramos uma ficha para a análise e seleção dos artigos que se encontra no APÊNDICE A.

Para se ter uma ideia das questões trabalhadas pelos artigos que não foram utilizados, foi elaborado um gráfico que mostra quais as temáticas abordavam os 31 artigos descartados:

Gráfico 1: Temas dos artigos descartados da análise



Os artigos não analisados distribuíram-se principalmente nos temas de políticas públicas e formação de professores, em menor quantidade aparecem os temas envolvendo letramento, narrativas pessoais, produção textual, currículo e outros. Esses trabalhos não foram analisados, pois a prática pedagógica não figurava como assunto central da discussão, não se enquadrando no recorte que foi proposto para a pesquisa.

Lima e Miotto (2007) apontam que esta leitura tem como objetivo “determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários.” (p. 41).

Após esta etapa passa-se, então, a leitura reflexiva, que é o estudo crítico dos artigos escolhidos. Segundo Lima e Miotto (2007, p.41)

É o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as idéias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das idéias do autor, acompanhada de uma interrelação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de idéias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador.

Já a última leitura, a interpretativa, é aquela que relaciona o que o autor afirma com o que a pesquisadora, no caso, está procurando.

Se na leitura crítica o critério de estudo era a intenção do autor, na leitura interpretativa o critério de seleção são os problemas do pesquisador. Requer-se, então, uma percepção clara da relação entre os problemas do autor e os problemas do pesquisador, entre as soluções que o autor apresenta e as

soluções que o pesquisador procura. É um ato de associação de ideias, de transferência de situações, de comparações de propósitos, pelo qual o pesquisador procura aplicar ou transferir as soluções da situação do autor para a própria situação, selecionando somente o que é útil e pertinente como resposta a seus problemas. (SALVADOR, 1986, p.106)

Nesse momento, pode ser elaborada uma ficha de leitura para uma análise mais aprofundada do artigo. Essa ficha foi a mesma usada para a realização da análise de conteúdo e se encontra no APÊNDICE B.

A leitura interpretativa e a análise de conteúdo vão ser realizadas conjuntamente.

Finalizada a etapa da investigação das soluções, passa-se para a penúltima fase, a análise explicativa das soluções. Segundo Lima e Miotto (2007), essa etapa consiste no exame de conteúdo das afirmações.

Segundo as autoras, nessa etapa:

[...] os dados obtidos podem ser apresentados em categorias conceituais, devendo sempre vir exemplificados com as afirmações dos autores, selecionadas como pertinentes ao tema/conceito em questão. É uma fase bastante ilustrativa, na qual o pesquisador procura demonstrar a validade das suas afirmações a partir dos autores pesquisados. (LIMA; MIOTTO, 2007, p.41)

Para compor esta fase da pesquisa, foi realizada a metodologia de análise de conteúdo, explicitada nos próximos itens.

Por fim, tem-se a síntese integradora, esta é definida por Salvador (1986) como a etapa final do processo que vai trazer as respostas aos problemas que permearam o assunto. É a fase de reflexão e de propostas de soluções para o problema inicialmente levantado.

3.3. A análise de conteúdo

Para a realização da análise de conteúdo dos artigos, foi utilizado método proposto por Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo não pode ser suficientemente definida como um conjunto de métodos de análise de comunicações que utiliza procedimentos definidos e sistemáticos de exposição do conteúdo da mensagem, sua intenção é realizar uma “inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”. (BARDIN, 2011, p. 44).

Segundo a autora de referência, fazem parte do domínio da análise de conteúdo:

Todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistem na explicação e sistematização do conteúdo das

mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares. Esta abordagem tem por finalidade efetuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessa mensagem). (BARDIN, 2011, p. 48).

Para realizar a análise de conteúdos na perspectiva de Bardin (2011), realizam-se três etapas: a) pré-análise; b) exploração do material e c) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira delas trata da organização do material, de selecionar os documentos que serão analisados, elaborar hipóteses ou questões norteadoras, formular indicadores que baseiem a interpretação final.

A segunda, exploração do material, é a aplicação metódica das decisões adotadas, isso ocorre se a primeira fase for finalizada convenientemente. “Essa fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (BARDIN, 2011, p.131). Essa fase será mais detalhada nos próximos itens.

Por fim, tem-se a etapa tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Nesta etapa ocorre a condensação e o destaque das informações para análise, culminando nas interpretações inferenciais; é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica (BARDIN, 2006).

3.3.1. A pré-análise

A fase da pré-análise é entendida como a fase de organização. Ela é um período de intuições que tem como objetivo sistematizar as ideias, tornando-as operacionais. Dentro dessa fase, há três passos, que Bardin (2011) chama de missões: I) a escolha dos documentos que serão analisados, II) a formulação das hipóteses e objetivos e III) a elaboração dos indicadores que vão embasar a última interpretação.

Não necessariamente essas missões ocorrem nesta sequência, ainda que uma dependa do outra. Na escolha de documentos, é importante que a primeira atividade realizada seja a “leitura flutuante”, que é o primeiro contato com o documento, no qual se é tomado pelas impressões que ele nos transmite. É o início de um processo da análise de conteúdo.

A escolha de documentos tem a ver com a escolha do universo de materiais escolhidos para resolver o problema proposto. No caso deste trabalho, é a base de artigos da ANPEd, com o foco no GT18, Educação de Jovens e Adultos, com o recorte de 2003 a 2013.

Após a demarcação deste universo, muitas vezes é necessário a “constituição de um corpus”. Segundo a autora *corpus* “é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos processos analíticos”. (BARDIN, 2011, p. 126).

A elaboração do *corpus* é um trabalho sistemático, que envolve escolhas, seleções e regras. As regras que a autora se refere são quatro: a) regra da exaustividade, b) regra da representatividade, c) regra da homogeneidade e d) regra da pertinência.

A exaustividade, primeira regra da constituição do *corpus* dos documentos, indica que depois de definir o campo do *corpus*, no nosso caso, a base de artigos utilizada, “não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão” (BARDIN, 2011, p. 126), como a dificuldade de acesso, por exemplo. A regra da *não seletividade* é complementar a esta regra.

Portanto, quando as palavras-chave foram definidas e os artigos foram selecionados, realizou-se a leitura flutuante e as leituras exploratórias propostas por Salvador (1986), e foi obedecido o critério da exaustividade proposto por Bardin (2011), já que não se deixou de fora nenhum dos artigos que estivessem de acordo com o recorte escolhido para a pesquisa.

A regra da representatividade tem a ver com a capacidade de a amostra representar o universo a qual pertence. “A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial. Nesse caso, os resultados obtidos para a amostra serão generalizados para o todo” (BARDIN, 2011, p. 126).

Os documentos também devem obedecer à regra da homogeneidade, devendo tratar do mesmo tema, serem obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes.

Por fim, os documentos devem seguir a regra da pertinência, que trata da capacidade dos trabalhos serem fontes adequadas de resposta ao objetivo da pesquisa.

Entende-se que os artigos selecionados obedecem a estas três últimas regras, pois, a partir das palavras-chave foram filtrados pela a mesma técnica, os quais tinham possibilidade de convergir, dentro de suas particularidades, com o tema escolhido.

A formulação da hipótese e dos objetivos, que é a segunda missão proposta por Bardin (2011), é aquela em que se formulam as afirmações provisórias dentro da análise e que se delineiam os objetivos que serão alcançados. Para a autora não necessariamente as hipóteses serão formuladas na fase da pré-análise e muitas análises são feitas “as cegas”, sem nenhuma hipótese. As hipóteses também podem surgir no decorrer da pesquisa.

A última missão é a elaboração de indicadores e a referenciação de índices. “Se considerarem os textos uma manifestação que contém índices que a análise explicitará, o trabalho preparatório será o da escolha destes – em função das hipóteses, caso elas estejam determinadas – e sua organização sistemática em indicadores” (BARDIN, 2011, p. 130).

Os temas que se repetem com muita frequência podem ser índices – e “se recortam do texto em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidades de codificação para o registro dos dados” (op.cit.).

Para a realização desta fase, Bardin (2011) recomenda a preparação do material. Para isso foram organizadas fichas descritivas, elaboradas em formato de quadro, que se encontram no Anexo A.

3.3.2. A exploração do material: codificação

De acordo com Bardin (2011), a fase de exploração do material segue uma série de regras que permitirão que os dados brutos do texto se transformem em uma representação e expressão de seu conteúdo. Segundo a definição de Holsti (1969): “a codificação é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes ao conteúdo.” (HOLSTI, 1969 apud BARDIN, 2011, p. 133).

Para Bardin (2011), na realização de uma análise quantitativa e categorial é preciso organizar a codificação em três escolhas: a) o recorte, que é a escolha das unidades de registro, b) a enumeração, que é a escolha das regras de contagem e c) a classificação e agregação, no caso, é a escolha de categorias.

Em seu primeiro passo sobre a codificação, a autora fala sobre a escolha das unidades de registro.

A unidade de registro é definida da seguinte forma por Bardin (2011)

É a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial. A unidade de registro pode ser de natureza e de dimensões muito variáveis. Reina certa ambiguidade no que diz respeito aos critérios de distinção das unidades de registro. Efetivamente, executam-se certos recortes a nível semântico, por exemplo, o “tema”, enquanto que outros são feitos a um nível aparentemente linguístico, como a “palavra” ou “frase”. (p.134).

Desta forma, entende-se que unidade de registro é a unidade de significação a codificar. Pode ser o tema, palavra ou frase. Recorta-se o texto em função da unidade de registro.

Sobre a palavra como unidade de registro, ela pode ser a palavra-chave ou a palavra-tema, palavras plenas ou vazias, podendo também se fazer uma análise por categorias de palavras, como adjetivos, substantivos, verbos, etc.

A autora usa a explicação de M.C. d'Unrug (1974) para melhor defini-lo, segundo esse autor, o tema é:

[...] uma unidade de significação complexa, de comprimento variável; a sua validade não é de origem linguística, mas antes de ordem psicológica: podem constituir um tema tanto uma afirmação como uma alusão; inversamente, um tema pode ser desenvolvido em várias afirmações (ou proposições). Enfim, qualquer fragmento pode remeter (e remete geralmente) para diversos temas. (M.C.D'UNRUG, 1974, apud BARDIN, 2011, p.135).

Ainda se pode ter como unidades de registro personagens, verificando seus traços de caráter, *status* social, papel, etc. Um acontecimento também pode ser tomado como unidade de registro, nesse caso, o recorte se fará em unidades de ação, nos casos de filmes, contos, relatos, lendas, etc. Outra unidade de registro é o documento, ele serve quando a ideia principal de um livro, um relato, uma entrevista é suficiente para o objetivo desejado.

No caso desta pesquisa, a unidade de registro escolhida foi o tema.

Uma importante ajuda para entender as unidades de registro são as unidades de contexto. Para estabelecer as unidades de registro, é preciso, às vezes, fazer referência ao contexto da unidade que se quer registrar. O contexto serve para compreender a unidade de registro. No caso deste trabalho as unidades de contexto são as frases que contém a palavra-chave (unidade de registro) pesquisada.

O segundo passo para a exploração do material, é a escolha das regras de contagem, também chamadas de enumeração. Para isso, foi montada uma tabela de contagem da frequência de aparecimento das subcategorias mais frequentes dentro de cada categoria, que está localizada na seção de análise quantitativa.

O terceiro e último passo para a exploração do material é a categorização. Segundo Bardin (2011), a categorização é:

Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 147).

A categorização permite recolher maior número de dados à custa de uma esquematização e assim correlacionar classes de acontecimentos para organizá-los. A categorização busca, em primeiro lugar, “fornecer uma representação simplificada dos dados brutos”. (BARDIN, 2011, p.149).

Para escolher categorias pode haver vários critérios que podem ser: semânticos, sintáticos, léxico e expressivo. Segundo Bardin “classificar elementos em categorias impõem a investigação do que cada um deles tem em comum com o outro. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum entre eles” (2011, p. 148).

A categorização também está dividida em etapas: a primeira é o inventário, na qual se isolam os elementos comuns e a segunda é a classificação, que é dividir esses elementos, organizando-os.

Para categorizar, podem empregar-se dois processos inversos: um chamado de procedimento por “caixas”, no qual o sistema de categorias já está definido e os elementos são divididos dentro delas, e o outro, chamado de “acervo”, no qual não se tem as categorias, mas estas vão surgir a partir da classificação dos elementos.

As categorias deste trabalho foram criadas a partir do procedimento de “caixas”, na qual levantamos duas categorias principais: *Estudos que abordam concepções subjacentes a práticas pedagógicas na EJA* e *Estudos que apresentam práticas transformadoras para a EJA*. A primeira categoria ainda foi dividida em quatro subcategorias e a segunda categoria se desdobrou em mais cinco subcategorias. A partir dessas categorias e subcategorias foram realizadas as análises.

Para serem consideradas boas, as categorias devem possuir certas qualidades: exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade e produtividade.

Segundo Bardin (2011), na exclusão mútua, cada elemento só pode existir em uma categoria. “As categorias deveriam ser construídas de tal maneira que um elemento não pudesse ter dois ou vários aspectos suscetíveis de fazerem com que ele fosse classificado em duas ou mais categorias”. (p. 149).

A segunda qualidade, que é a homogeneidade, é aquela que embasa a exclusão mútua. Somente uma forma de classificação pode reger sua organização. “Num mesmo conjunto categorial só pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise”. (BARDIN, 2011, p. 149).

A pertinência, terceira qualidade, tem a ver com adequação das categorias com as intenções de quem está investigando, aos objetivos traçados pela pesquisa.

A objetividade e a fidelidade estão relacionadas com a não distorção das análises pela subjetividade de quem as analisa. A codificação deve ser a mesma, ainda que sejam realizadas múltiplas análises.

Dessa forma, ficamos com duas categorias, a primeira agrupou estudos que abordam as concepções subjacentes à prática pedagógica na EJA e a segunda com estudos que apresentam práticas transformadoras para a EJA. Seguem, abaixo, as duas tabelas que indicam quais os trabalhos selecionados.

Na primeira categoria foram selecionados 11 artigos ao todo para a realização da análise, que foram colocados em quatro subcategorias: trabalho, currículo, língua materna e outros.

Quadro 1: Categoria 1 - Estudos que abordam concepções subjacentes à prática pedagógica na EJA

A6	CASTILHO, Ana Paula Leite. A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. 2005.	Subcategoria Trabalho
A9	COSTA, C. B. Sujeito da EAJA: trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem. 2009.	
A10	VIEGAS, Moacir Fernando. Currículo e educação de jovens e adultos nas empresas: apropriação de saberes e mudança no conteúdo prescritivo. 2007	
A22	EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo na educação de jovens e adultos. 2005.	Subcategoria Currículo
A24	MARTINS, Tânia Barbosa. Processos de exclusão social: A contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos. 2005.	

A7	CAVALCANTE, M. A. da S. Procedimentos metodológicos para abordar questões de variação lingüística em uma turma da educação de jovens e adultos. 2006.	Subcategoria Língua Materna
A11	MOURA, Tania Maria de Melo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão. 2007	
A21	PEIXOTO, J. Culturas digitais juvenis e as práticas educativas na EJA. 2010	Subcategoria Outros
A5	SCHNEIDER, S. M; FONSECA, M. C. F. R. Esse é o meu lugar...Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. 2010.	
A15	CORREA, L. M. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escola. 2003	
A4	LOSSO, A. R. S. A mediação na prática pedagógica da Educação de jovens e adultos: sentidos e complexidades imanentes. 2011	
Total da Categoria		11 artigos

Na segunda categoria foram selecionados 13 artigos para a realização da análise, que foram divididos em cinco subcategorias: matemática e letramento, currículo, experiência, diálogo e projeto.

Quadro 2: Categoria 2 - Estudos que apresentam práticas transformadoras para a EJA

A3	SIMÕES, F.M, FONSECA, M. C.F.R. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA. 2011	Subcategoria Matemática/Letramento
----	---	------------------------------------

A12	MIGUEL, J.C. Educação matemática em processos de EJA: elementos para sua fundamentação. 2010.	
A25	ADELINO, P. R; FONSECA, M. da C. F. R. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. 2012.	
A19	NÚHRICH, Soraia Liége. Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular. 2005.	Subcategoria Currículo
A20	FREITAS, R. C. de O; SAD, L. A. Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES. 2010.	
A1	STECANELA. N. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. 2013	Subcategoria Experiência
A14	GOMES, Dinorá de Castro. A 'escola municipal flor do cerrado': uma experiência de Educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia. 2007.	
A8	CARVALHO, Rosângela Tenório de. O diálogo como dispositivo pedagógico na educação intercultural para jovens e adultos. 2009.	Subcategoria Diálogo
A13	FRANZI, J. Aprendizagem dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: entrelaçando experiência e educação. 2010.	
A2	HENRIQUE, A.L.S; Baracho, Maria das Graças, SILVA, J. M Nunes da. Práticas Pedagógicas de Integração no Proeja-IFRN: o que pensam professores e estudantes. 2011	Subcategoria Projetos
A16	FERREIRA, M. J. de R.; SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, M. da G. M. de; AMPARO, Z. T. da S. Projeto integrador: o percurso formativo dos alunos do proeja na perspectiva da formação	

	integrada. 2012.	
A17	SILVA, L.H da. Projeto educação, campo e consciência cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do Pronera. 2009.	
A18	RAGGI, D. G; PAIVA, M.. A.V. Metodologia de projetos: uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA. 2008.	
Total da Categoria		13 artigos

3.3.3. O tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A última fase é o tratamento dos resultados obtidos e interpretação, na qual os resultados “brutos” são tratados de forma a ganharem validade e significado. Tendo esses dados tratados em mãos, é possível estabelecer inferências e propor interpretações que vão ao encontro do objetivo inicial ou verificar a existência de novas descobertas.

As avaliações aqui realizadas serão discutidas na seção final que trata da análise e discussão dos dados dos artigos levantados por meio da metodologia de análise do conteúdo.

4. ANÁLISE DE CONTEÚDO DOS ARTIGOS DA ANPEd

A única forma de chegar ao impossível é acreditar que é possível.

Lewis Carroll

Este capítulo é dedicado à discussão e à análise dos resultados dos 24 artigos selecionados na base virtual da ANPEd, entre 2003 a 2013. No primeiro item, será exposto, em formato de tabela, a quantidade de artigos selecionados e a frequência percentual que cada temática aparece em cada categoria de análise.

Nos itens seguintes, será apresentada uma análise qualitativa dos artigos escolhidos por meio da leitura seletiva, sempre tendo como foco a análise que o artigo apresenta sobre práticas pedagógicas, as discussões que levanta sobre o assunto, o que ainda é um problema nas práticas, quais caminhos podem ser tomados em busca de práticas pedagógicas mais transformadoras e quais conceitos e concepções estão colocados nele.

Tudo isso ajudará a construir o início de um debate sobre o que está sendo produzido sobre práticas pedagógicas, para onde estão caminhando as pesquisas e a importância das indicações para a ação pedagógica que aparecem, as quais demonstram possibilidades e que podem contribuir para a construção de práticas pedagógicas, e também políticas públicas, que acolham as especificidades da EJA, numa proposta de educação transformadora e de qualidade.

4.1. Análise quantitativa dos artigos selecionados

Como exposto anteriormente, os 24 artigos selecionados foram divididos em duas categorias temáticas: a primeira delas é: *Estudos que abordam concepções subjacentes à prática pedagógica na EJA*, e a segunda: *Estudos que apresentam práticas transformadoras para EJA*. Dentro destas duas categorias, dividiram-se os artigos em oito subcategorias, que são: Trabalho, Experiência, Língua Materna, Diálogo, Projetos, Matemática/Letramento, Currículo (subitem que aparece nas duas categorias) e Outros (o qual engloba os seguintes temas: Programa de educação de Jovens e Adultos (PEJA), TIC's, Variação Linguística, Livro Didático, Políticas, Mediação, Prática de Numeramento/Relação Geracional). Quando analisadas pela frequência de aparição, tem-se a seguinte tabela percentual:

Tabela 4: Categorias temáticas e subcategorias: frequência de artigos em %

Categorias temáticas	Subcategorias temáticas	Quantidade de artigos	Frequência em %
Estudos que abordam concepções subjacentes à prática pedagógica na EJA	Trabalho	3	12,5%
	Currículo	2	8,3%
	Língua Materna	2	12,5%
	Outros	4	16,6%
Estudos que apresentam práticas transformadoras para EJA	Matemática/Letramento	3	12,5%
	Currículo	2	8,3%
	Experiência	2	8,3%
	Diálogo	2	8,3%
	Projetos	4	16,7%

Olhando a tabela, pode-se perceber que a subcategoria “Projetos” é a que aparece com mais expressividade. A categoria “Currículo” também tem grande relevância ao se juntar as duas subcategorias que estão separadas. Em seguida, tem-se a subcategoria “Trabalho”, e “Matemática/letramento” e “Diálogo” se destacam, indicando o quanto são importantes na discussão da EJA. Por fim, tem-se “Experiência” e “Outros”, como outras duas importantes subcategorias que aparecem na categoria temática da ruptura/transformação da Educação de Jovens e Adultos.

As duas categorias têm uma diferença na quantidade de artigos, enquanto a primeira conta com 11 trabalhos, ou 45,83% dos artigos, a segunda possui 13, ou 54,1% tendendo assim para um destaque das pesquisas que não apenas se dispõem a criticar as práticas, mas indicar caminhos para que estas se realizem. Estas pesquisas podem estar tomando um rumo que sai de uma proposta fatalista apenas, o que Freire (1997) chama de “denúncia do mundo”, que somente aponta o que está errado, para o “anúncio” de novas possibilidades para a EJA. Essas propostas que emergem das pesquisas, ajudam a pensar a Educação de Jovens e Adultos, têm possibilidade de se conectar com o cotidiano docente e podem contribuir com a construção da discussão de novas possibilidades para essa modalidade de ensino.

4.2. Categoria temática Estudos que abordam concepções subjacentes à prática pedagógica na EJA

Nessa categoria temática, foram agrupados os trabalhos que analisam as concepções subjacentes à prática pedagógica desenvolvida na EJA, que, em sua maioria, volta-se para um debate indicando as ações que precisam e podem ser melhoradas nas práticas da Educação de Jovens e Adultos, denunciando, em muitos casos, as ações inadequadas e impróprias à Educação de Jovens e Adultos.

No total, esta categoria conta com 11 artigos, os quais estão divididos nas subcategorias Trabalho, Currículo, Língua Materna e Outros, que são trabalhos que foram colocados juntos por não se articularem a nenhuma outra subcategoria.

4.2.1. Análise da subcategoria Trabalho

Dentro da subcategoria trabalho, tem-se três artigos, a saber: Castilho (2005); Costa (2009); Viegas (2007), os quais abordam a questão da Educação e Trabalho nas salas de Educação de Jovens e Adultos.

O primeiro artigo é produto de uma pesquisa qualitativa, com uso de observação e entrevistas como metodologia investigativa e aborda a questão da incorporação dos saberes dos alunos trabalhadores à prática pedagógica.

A autora se pauta em Aranha (2003) para discutir a importância do diálogo entre o saber acadêmico e o do mundo do trabalho, segundo ela, epistemologicamente, seria reconhecer e valorizar outro tipo de conhecimento para além do conhecimento sistematizado, socialmente valorizado, denominado como conhecimento tácito.

O trabalhador, ainda que de forma assistemática, produz conhecimento, elabora um saber sobre o trabalho, que não é apenas constituído de noções de sobrevivência e relacionamento na selva competitiva do mercado de trabalho, mas que é também técnico (ARANHA, 2003, apud CASTILHO, 2005, p.1).

A proposta é valorizar os saberes que formam os sujeitos além dos conhecimentos científicos, entendendo que a educação não ocorre apenas na escola, mas ao longo da vida das pessoas.

Para a autora, é preciso problematizar o conhecimento adquirido no mundo do trabalho, assim como “estabelecer um diálogo com o conhecimento escolar, permitindo ao educando e aos educadores a construção de novos conhecimentos, até mesmo contribuindo para a superação dos aspectos deformadores do trabalho” (CASTILHO, 2005, p.12).

Na escola investigada pela pesquisa, o tema trabalho não é um dos eixos que estrutura a proposta pedagógica. Os educandos e educandas indicaram que existe uma falta de relação entre educação e trabalho, o que dificulta a percepção de como seus conhecimentos do trabalho podem se relacionar com o conhecimento acadêmico.

Também, segundo a autora:

Embora o trabalho não seja priorizado como espaço de produção de conhecimentos dos alunos pela escola pesquisada, quando nos referimos à relação entre os saberes que os alunos trazem e a prática pedagógica da escola, identificamos uma preocupação maior em relacioná-los com o conhecimento escolar. Esses saberes, considerados saberes de vida, embora sejam também trazidos de outros espaços formativos, podem ter sido produzidos/adquiridos no mundo do trabalho. Tudo indica que o que falta a alguns professores é a percepção de que eles já fazem a relação trabalho-educação, só que de uma maneira não proposital, o que dificulta a valorização e a legitimação do conhecimento que o aluno traz e mesmo a problematização desse conhecimento e das condições concretas de sua produção (CASTILHO, 2005, p.14).

Ressalta que há uma tentativa de relacionar os conhecimentos, mas essa proposta não é sistematizada, o que faz com essa riqueza de saber trazidas pelos educandos e educandas não seja profundamente aproveitada.

As educadoras investigadas indicam que acham importante a apropriação e o trabalho com os saberes dos sujeitos e dizem propiciar a relação desses saberes com os conhecimentos formais, mas, segundo a autora, nem sempre fica explícita essa relação: “a professora diz para os alunos que está ensinando a regra de 3 e porcentagem e que esse conhecimento é para o dia-a-dia” (CASTILHO, 2005, p.16).

Nas palavras da autora:

Acreditamos que a escola possa articular esses saberes e, para que consiga tal objetivo, é necessário que a escola promova atividades que problematizem o trabalho, mas que isso não fique só ao nível do discurso – que envolva os alunos nesse processo. Atividades nas quais os alunos busquem depoimentos com os colegas de trabalho, produzam contos sobre o trabalho, colham notícias em boletins e jornais para que possam montar um mural-mosaico. Essas são formas de desenvolver essa problematização. (p.13)

Por fim, Castilho (2005), concorda com Ribeiro (p.16,1999) “quanto à necessidade das pesquisas se empenharem na análise dos saberes e competências

relacionadas aos contextos existenciais dos jovens e adultos trabalhadores e sua abordagem pedagógica.”.

A pesquisa de Castilho (2005) é importante na medida em que indica o valor da conexão dos saberes do mundo do trabalho aos saberes escolares, em busca da problematização dos primeiros e da atribuição de maior significação dos segundos. A prática a qual analisa apresenta alguns avanços, mas mostra que os educadores e educadoras ainda não conseguem conectar totalmente os dois tipos de conhecimento, de modo a promover um ensino problematizador e transformador.

É muito valiosa essa discussão proposta por Castilho (2005) sobre a utilização e valorização dos conhecimentos dos sujeitos em busca de uma educação crítica e transformadora. Destaca-se ainda que Freire (1997) defende que a educação deve partir da experiência dos educandos/as, valorizando sua cultura e suas experiências:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centro de educação popular trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, seu modo contar, de calcular, de seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 1997, p.44).

Pode-se discutir aqui também a importância da valorização e respeito ao tema trabalho, emergente das vivências dos sujeitos estar presente em sala de aula, e de se partir dela para elaboração de um conhecimento que visa à transformação social:

O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendida fora de seu corte de classe, até mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível. O respeito, então, ao saber popular implica necessariamente o respeito ao contexto cultural. A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. “Seu” mundo em última análise é a primeira e inevitável face do mundo mesmo. (FREIRE, 1997, p. 44).

É possível conectar o trabalho de Castilho (2005) com a discussão sobre a organização curricular realizada por Oliveira (2007, p.91), segundo ela:

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, ideias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros.

Já o artigo de Costa (2009) foi produzido a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com uma investigação voltada para a pesquisa de campo, realizada em três escolas da rede municipal de Goiânia. O artigo buscou analisar a formação dos alunos da Educação de Adolescentes Jovens e Adultos (EAJA), a visão de mundo e trabalho presentes na proposta político pedagógica da rede e a existência da relação da aprendizagem com o mundo do trabalho.

Na discussão levantada no artigo, os relatos dos educandos apontam que muitas vezes é difícil conciliar o horário de trabalho com o de estudos. Tal indicação entra em contradição com a Proposta Curricular da rede de ensino, a qual propõe horários de aula diferenciados para as turmas de EAJA, mostrando um distanciamento entre o pretendido e o realizado.

As escolas da Eaja têm vivido as contradições impostas pelo contexto social: por um lado, os alunos chegam nos espaços escolares impregnados da realidade social do trabalho desfigurado e desumano e, por outro, a proposta da SME traz a concepção de trabalho no sentido amplo, apontando para a importância de perceber a atividade laboral numa relação dialética, indicando transformação tanto do sujeito quanto do objeto. (COSTA, 2009, p.10)

A dificuldade também aparece na integração entre mundo do trabalho e conteúdo formal curricular. A proposta curricular também não deixa claro essa articulação. Muitos professores demonstram dificuldades em articular um trabalho interdisciplinar e que se conecte com o cotidiano dos educandos.

Segundo a autora, “a simples constatação da existência dos (as) trabalhadores (as) na sala de aula não traz, de fato, a discussão do mundo do trabalho” (2009, p. 12).

A proposta de Costa (2009) é pensar o trabalho como princípio educativo, voltado para a superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, na perspectiva da formação integrada, tal como discute Ciavatta (2007).

Para ela, a proposta curricular entende os/as educandas/os como trabalhadores/as, ou na busca de um trabalho, mas a categoria trabalho não está presente no processo educacional da EJA.

Segundo a autora, “nesta perspectiva, apenas delimitar, no referencial teórico da proposta, o sentido do trabalho, torna-se certa superficialidade e não contribui para que, de fato, a categoria trabalho faça parte da prática pedagógica cotidiana.” (COSTA, 2009, p.17).

O trabalho de Costa (2009) também se volta para a importância da inclusão das discussões sobre o trabalho como um dos eixos importantes que devem estar presentes

nas salas de Educação de Jovens e Adultos, dentro das quais se encontram muitos educandos e educandas trabalhadores, porém, essa categoria aparece de forma incipiente na proposta curricular da rede e não se faz presentes nas práticas pedagógicas.

Aqui se pode voltar à discussão proposta por Oliveira (2007), a qual indica a necessidade dos currículos de EJA se conectarem com os saberes dos sujeitos, incorporando suas experiências.

Passando para o artigo de Viegas (2007), que realiza um trabalho de cunho qualitativo com foco da discussão, se volta para a análise das implicações do currículo dos cursos de ampliação da escolaridade dos trabalhadores que as empresas têm implementado, no que diz respeito à formação do trabalhador “flexível”.

Com base nas informações levantadas, pretendemos demonstrar, em primeiro lugar, que o currículo dessas práticas pedagógicas possibilita a apropriação das capacidades subjetivas dos trabalhadores. E, em segundo, que tais práticas expressam um deslocamento do caráter prescritivo do currículo fundado em bases tayloristas, para conteúdos mais subjetivos, ligados ao compromisso com a empresa (VIEGAS, 2007, p.2)

O conceito de currículo está pautado em Sacristán (2000) o qual entende o currículo como um:

(...) processo que envolve aspectos prescritos, de planejamento, avaliação, organizativos e, principalmente o currículo em ação, ou seja, as aprendizagens e conhecimentos presentes no cotidiano da prática pedagógica, onde interagem os vários elementos da formação do aluno.” (VIEGAS, 2007, p.4)

Em sua análise, Viegas (2007) aponta que o currículo das empresas voltam suas práticas para a formação de um novo trabalhador, na perspectiva de um sujeito flexível, o qual deve estar adequado às demandas do mercado. Além disso, há um direcionamento das capacidades dos sujeitos, as quais devem ser usadas a serviço da empresa.

O currículo dessas práticas de educação de jovens e adultos contribui decisivamente para o deslocamento da prescrição, das tarefas de execução para o compromisso com a missão empresa. Um compromisso, portanto, mais intelectual e mesmo emocional. Logo, mais subjetivo.” (VIEGAS, 2007, p.13)

Até a organização do ambiente interfere no estabelecimento de vínculos com a empresa, como as aulas acontecerem no mesmo espaço em que ocorrem cursos e treinamentos.

Os materiais, livros, cartazes, murais, são os da empresa e auxiliam no enquadramento dos trabalhadores nesse ambiente. Em algumas empresas, como na de móveis, os trabalhadores vão à aula com o uniforme, ajudando a

confundir o ambiente e o horário de trabalho com o de estudo.” (VIEGAS, 2007, p.14)

O autor encerra a discussão propondo uma reflexão voltada para o questionamento das metodologias, pois é preciso perceber se seus objetivos se voltam para a formação de educandos e educandas que poderão lutar uma melhor condição de vida ou se essas metodologias só servem a formação de um sujeito que seja produtivo para o capital.

O artigo de Viegas (2007) faz uma crítica a modelos de educação empresariais que estão voltados para formar um sujeito que sirva ao capital e não para a politização dos sujeitos, para que transformem sua realidade. Essa educação está ligada ao debate que Freire (1987) realiza sobre educação libertadora e educação bancária. A primeira está voltada para os oprimidos, que por meio dela podem desvelar o mundo e transformar a realidade opressora. Já a educação bancária é aquela que entende o educando como alguém que não possui nenhum saber e que precisa ajustar-se a sociedade, mantendo e perpetuando uma determinada ordem social. O ensino não pode ser apenas transmissão de conhecimentos, aponta o teórico, mas sim permitir a construção destes.

Os três artigos analisados colocam em foco a discussão do trabalho, já que esse é um tema que envolve grande parte dos educandos e educandas que frequentam a EJA e que é um assunto que pode gerar o desenvolvimento de um posicionamento mais crítico do mundo pelos sujeitos.

Porém, nos três, a discussão vai a uma perspectiva que aponta seus aspectos de reprodutores de desigualdades sociais do que transformadores.

O texto de Castilho (2005) traz a discussão da importância do diálogo entre conhecimento dos sujeitos e conhecimentos acadêmicos serem trazidos para dentro da escola, mas as práticas que a autora observa não mostram exatamente isso, ainda existe uma dificuldade em conectar esses dois saberes, por isso seu trabalho aponta o que seria uma das questões fundamentais da EJA, mas a prática observada ainda não se apresenta como um caminho de transformação ou ruptura com modelos de educação bancária.

O trabalho de Costa (2009) faz a crítica à ausência da questão do trabalho ou a presença ainda muito tímida na proposta curricular de uma rede municipal, bem como a sua ausência nas práticas pedagógicas, apesar de sua importância, principalmente, em

relação à visão não dicotômica entre trabalho manual e intelectual. Aqui, a prática também não se constitui como uma proposta de mudança.

O artigo de Viegas (2007) faz a crítica ao modelo de educação empresarial, a qual não trabalha para a formação de um sujeito crítico, mas um sujeito que será formado para atuar gerando lucro ao capital. O autor debate que todo o currículo e as práticas escolares estão voltados para essa formação, não apresentando um caminho oposto a este, porém ele chama a atenção para o cuidado e observação sobre que tipo de sujeito esse modelo empresarial pretende formar.

Os artigos não trazem em si propostas de práticas, mas ao fazer uma análise sobre elas, vemos pontos importantes para se pensar a prática pedagógica, como o diálogo entre os conhecimentos dos sujeitos e saberes acadêmicos, a importância desses conhecimentos se mostrarem na proposta pedagógica da escola e em suas práticas e o cuidado com os modelos de formação empresarial, na qual a educação é voltada para o capital, para a manutenção de uma estrutura social e não para a transformação desta. Os elementos levantados nas discussões dos artigos são importantes para se pensar sobre quais práticas não queremos nas salas de EJA e, ao identificá-las, podemos ter condições de nos mobilizarmos para superá-las.

4.2.2. Análise da subcategoria Currículo

Na subcategoria “Currículo” há dois trabalhos que serão analisados: Eugênio (2005) e Martins (2005).

O artigo de Eugênio (2005) busca entender como o currículo escolar é proposto para trabalhar com sujeitos jovens e adultos e a relação destes com este currículo instituído e legitimado nas escolas. O trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva da metodologia qualitativa, com a observação sistemática do cotidiano, entrevistas e questionários usados para a coleta de dados.

Segundo Eugênio (2005, p.1):

Cotidianamente os professores convivem com uma situação muito delicada: a de ter que trabalhar com alunos jovens e adultos, com diferentes necessidades de aprendizagem e expectativas, bem como níveis socioculturais os mais diversos e não excluir nenhum deles, tentando desenvolver um trabalho que atenda às suas particularidades, tendo que lidar com um conflito gerado pelo currículo prescrito e pelo que é posto em prática em sala de aula.

O autor aponta, como uma de suas inquietações, como se deve construir um currículo que atenda as demandas e potencialidades da EJA, pois o que se tem notado é que esta modalidade tem sido colocada propostas homogeneizantes, como se fosse um currículo universal.

Citando Soares (1999), o autor indica que ainda há carências de pesquisas no campo da EJA:

A necessidade de se estabelecer um perfil do aluno mais aprofundado, a tomada da realidade em que está inserido como o ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar dos currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizentes com a especificidade da EJA. (SOARES, 1999, apud EUGÊNIO, 2005, p. 2)

Eugênio (2005) discute o currículo embasado em Apple (1986), o qual entende que este não é neutro, mas possui um papel ideológico, refletindo os interesses de um determinado grupo, assim como a estrutura social e econômica. Desse modo, o currículo incorpora e institui determinados conhecimentos como se fosse verdade absoluta, o que muitas vezes não é questionado pela equipe escolar.

Segundo Apple (1986), a escola acumula, produz e legitima o conhecimento, o seu debate busca entender qual é o conhecimento considerado legítimo pela escola e por que os outros não são.

Na escola de EJA investigada, Eugênio (2005) analisa que ela está mais preocupada com a transmissão de conteúdos do que discutir as questões sociais que estão ao seu redor:

Fechada em seu mundo, a preocupação da escola é com a transmissão de conteúdos. As questões sociais da comunidade na qual ela está inserida parecem não ser dignas de inclusão no rol de conteúdos a serem trabalhados. Imperava na escola um mecanismo simbólico que provocava um distanciamento das questões “não-pedagógicas” (EUGÊNIO, 2005, p.8)

A investigação aponta que os docentes desenvolviam sua prática pedagógica somente com aulas expositivas, estruturava-se uma rotina que dificilmente sofria modificações. Sobre a percepção dos docentes a respeito de seus alunos, a pesquisa identificou que:

Era frequente também, entre os docentes, uma concepção de aluno ideal de EJA: devem ser dóceis e disciplinados e isso orienta as suas práticas; quando os alunos “fogem” da norma são imediatamente repreendidos e lembrados que não são alunos do regular. Tudo isso Martins acaba por direcionar a concepção de currículo e, conseqüentemente, o trabalho pedagógico em sala de aula. (EUGÊNIO, 2005, p.9)

Há uma Proposta Plurianual na rede de Belo Horizonte, esta indica que os conteúdos da EJA devem ser contextualizados e ressignificados de acordo com as vivências dos educandos e educandas, porém isso não ocorre nas práticas escolares.

O que se observou foi que o currículo para os docentes está vinculado apenas a uma questão pedagógica e técnica, e não levando em consideração seus aspectos políticos, sociais e culturais.

Identificar e analisar os critérios utilizados para a seleção e organização dos conteúdos escolares nos possibilita identificar a(s) concepção (ões) de currículo que norteia(m) as atividades e práticas dos docentes, pois toda discussão sobre currículo perpassa pela questão de seleção e organização dos conteúdos. Assim, ao discutirmos as escolhas dos professores, estamos discutindo não apenas as opções, mas as concepções acerca da sociedade, pois o currículo é uma construção social. (EUGÊNIO, 2005, p.11)

Outro ponto importante observado na pesquisa foi o uso do livro didático como fonte única de consulta, que é um material legitimador do conhecimento, o qual pauta todo o currículo escolar:

Parece que o livro didático é utilizado para controlar o currículo e o trabalho docente, já que seleciona os conhecimentos considerados válidos. Na escola pesquisada, é o livro que comanda a prática dos professores e os critérios utilizados para a sua escolha não são claros, o que leva o professor a não questionar o livro-texto e sua adequação aos alunos atendidos pela escola. O livro acaba por estabelecer uma situação de conformidade social. Mesmo quando reconhece que às vezes os livros trazem informações equivocadas, o professor continua utilizando o texto proposto. (EUGÊNIO, 2005, p.13-14)

Segundo Eugênio (2005), o livro didático comanda as práticas dos professores, e estes não questionam se o material está adequado aos seus educandos e educandas. “O livro acaba por estabelecer uma situação de conformidade social” (op. cit. p.13)

O autor observa que as práticas dessa escola são voltadas para a realização do programa, “os docentes iam depositando conteúdos nos alunos e não se questionavam sobre quem eram os alunos e do que necessitavam em termos de conhecimento”. (EUGÊNIO, 2005, p. 14)

É constatado que a escola não está preparada para receber os educandos e educandas da EJA, pois ela não reconhece as características biopsicossociais e culturais dos sujeitos e o currículo o qual propõem é homogeneizador, o qual não percebe e valoriza a diversidade dos seus alunos e alunas.

As práticas em sala de aula, na escola pesquisada, revelaram que o currículo é tratado simplesmente como conhecimento a ser aprendido. Apesar do discurso de que os alunos não devem decorar os conteúdos, as atividades e a relação pedagógica dizem exatamente o contrário. O currículo real revela as identidades sociais que são construídas na escola: alunos receptores passivos

de um conhecimento que o livro didático institui como legítimo e que a escola aplica sem questionar. (EUGÊNIO, 2005, p.15)

Percebe-se que a Proposta Plurianual não chega a se efetivar nas práticas da escola, muitos professores e professoras não percebem o papel político do currículo, percebendo-o como uma ferramenta neutra, não criticando e problematizando o conhecimento.

O contato com a Escola Municipal Jorge Amado revelou a necessidade de repensarmos a escola pública que temos e na qual trabalhamos. Repensar nossas ações pedagógicas, discutir coletivamente outras práticas possíveis, produzir conhecimento em conjunto. Para isso, é imprescindível que conheçamos quem é o aluno real que está na escola e suas expectativas quando resolvem retornar aos bancos escolares. Quando isso não acontece, o currículo proposto não atende aos anseios dos alunos e o conhecimento passa a ter apenas um caráter utilitarista. (EUGÊNIO, 2005, p.16).

Diante disso, percebe-se a importância dada pelo autor ao currículo crítico. Segundo Freire (2006), “a compreensão do currículo abarca a vida mesma da escola, o que nela se faz ou não se faz, as relações entre todos e todas as que fazem a escola. Abarca a força da ideologia e sua representação não só enquanto ideias, mas como prática concreta” (FREIRE, *ibid.*, p. 123).

Sendo a educação um ato político, é preciso um currículo para organizar uma prática concebida pelo viés da complexidade sociocultural que é vivenciada no contexto escolar.

A discussão realizada por Oliveira (2007) também nos ajuda a entender que esse currículo apontado no trabalho de Eugênio (2005) ainda segue uma concepção muito formalista, pois se preocupa apenas com a transmissão de conteúdos e não dialoga com as experiências dos sujeitos.

O trabalho de Martins (2005) analisa os relatos dos alunos da educação de jovens e adultos (EJA) sobre os processos de exclusão social, investigando se o ensino e conteúdo de História têm contribuído como instrumental analítico, a fim de ampliar suas visões e reflexões críticas sobre a realidade social. A pesquisa é qualitativa, realizada por meio de entrevistas.

A autora entende que a exclusão social é um fenômeno característico da EJA, e dessa forma, a escola não pode ser pensada descolada da sociedade, mas é preciso:

[...] procurar entendê-la articulada aos condicionantes políticos, econômicos, sociais e culturais, sem, contudo, deixar de reconhecer seus limites na transformação social. Pensamos, então, numa educação de jovens e adultos que pudesse contribuir, ao menos, para denunciar, de forma crítica, a situação

de exclusão social, contribuindo para o debate e ações críticas. (MARTINS, 2005, p.1)

A pesquisadora investiga se a disciplina História tem como contribuir para que os educandos e educandas reflitam de forma crítica sobre a sociedade em que vivem. A escolha dessa disciplina é justificada, pensando em como ela ajuda a expandir a visão dos educandos e educandas sobre os processos de exclusão social, pois ela “traz o diálogo e a reflexão sobre a realidade como características principais, abordando questões sociais pode contribuir com a formação do aluno” (op. cit. p. 1).

Martins (2005) fundamenta seu trabalho em Paulo Freire (1987) discutindo a importância da escola para a superação e transformação da realidade excludente. A educação é entendida como uma atividade política, dialógica a qual deve respeitar ao próximo, buscando o enriquecimento cultural e a libertação dos sujeitos.

A educação deve possibilitar a leitura crítica do mundo, o que implica a denúncia da realidade opressiva e da alienação desumanizadora, cooperando para o anúncio da dignidade do homem e de uma realidade mais justa e democrática. Assim, a educação deve possibilitar que as pessoas indignem-se com os problemas da miséria, da fome, da saúde e do desemprego, apreendendo essa realidade criticamente para transformá-la. Portanto, a compreensão do mundo não pode ser superficial, mítica e ingênua. (MARTINS, 2005, p.3)

A questão é aproveitar os conteúdos da vida cotidiana dos sujeitos para que, numa educação dialógica e críticas, educandos/as e educadores/as possam desvelar a sociedade histórica na qual estão inseridos/as.

Nessa perspectiva, a educação, mesmo possuindo limites, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, na medida em que denuncia e anuncia os processos de opressão e exclusão, despertando os jovens e adultos para a necessária transformação social. (op.cit. p.4)

Foram pesquisados o primeiro e o segundo ciclo do ensino fundamental, e o que se obteve como resultado foi que, no primeiro ciclo a disciplina História muitas vezes não é abordada, pois a ênfase é colocada em Língua Portuguesa (alfabetização) e Matemática. Para a autora isso é um paradoxo, pois na perspectiva de Freire “[...] a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra”, sendo possível, nessa abordagem, alfabetizar ensinando História.

Já no segundo ciclo do ensino fundamental, a disciplina é oferecida de forma sistematizada, porém tanto os sujeitos do primeiro quanto os do segundo ciclo não reconhecem quais os fatores econômico-político-sociais que colaboram para a

manifestação da exclusão social, apesar de perceberem que sofrem algum tipo de exclusão.

Em sua análise, Martins (2005) identifica que educandos e educandas vivenciam e sabem que passam por processos de exclusão social, mas que a escola ainda não trabalha esses processos nem conceitual nem criticamente para que percebam que “não é Deus o culpado de suas situações e que o desemprego, por exemplo, não é algo natural ou causa individual” (MARTINS, 2005, p. 14).

Salientamos, portanto, que o ensino não tem sido significativo para os educandos e os conteúdos não estão sendo relacionados à suas vidas cotidianas mais próximas. O conhecimento que tinham foi construído, sobretudo, em decorrência de suas particularidades e experiências ao longo de suas vidas ou por informações veiculadas pela TV ou rádio e, por isso, apresenta-se com lacunas. Daí a necessidade de não se negligenciar os conteúdos da disciplina de História para a re-elaboração de um conhecimento mais científico e crítico. (MARTINS, 2005, p.14)

A autora aponta que os conteúdos ensinados não têm se relacionado com a vida dos educandos e educandas, apresentando lacunas, por isso a necessidade de trazer o conteúdo de História, para que este possa se articular com os saberes cotidianos e serem reelaborados em um conhecimento mais científico e crítico.

O trabalho de Martins (2005) traz em toda sua discussão, a questão de Paulo Freire. A pesquisa analisa a escola, e a partir da problematização desta, são indicadas considerações importantes para se pensar a prática, como o conteúdo de História estar ligado à vida dos sujeitos discutindo a questão da exclusão social numa perspectiva crítica. Novamente o currículo se volta para uma perspectiva formalista, como discutido por Oliveira (2007), numa organização curricular que coloca de lados opostos a pessoa que vive e aprende no mundo daquela que vive e aprende na escola.

No trabalho de Eugênio (2005), aponta-se para a importância do currículo não ser entendido apenas do ponto de vista pedagógico e técnico, mas também político a partir do reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA e da problematização do conhecimento. Tudo isso é apontado como elemento importante que deve estar presentes nas escolas de EJA, são discutidos os caminhos para a tão necessária mudança nessa modalidade educativa, como a discussão social dos conteúdos, a conexão destes com a vida dos educandos, a importância da problematização do livro didático e pensar na realização de um currículo diversificado.

Os dois trabalhos desta subcategoria analisam o cotidiano da sala de aula, indicando as características do ensino que contribuem para a reprodução e/ou

manutenção de desigualdades sociais e fazem um debate de quais seriam os contrapontos dessas ações, numa proposta de problematização e discussão dos problemas relacionados às práticas pedagógicas que ocorrem na EJA.

4.2.3. Análise da subcategoria Língua Materna

Na subcategoria Língua Materna serão analisados dois artigos, sendo eles os trabalhos de: Moura e Freitas (2007) e Cavalcante (2006).

O trabalho de Moura e Freitas (2007) trata da utilização do Livro Didático (LD) em processos interativos de ensino da Língua Materna em sala de aula. Foi uma pesquisa qualitativa, que utilizou o estudo de caso orientado pela etnografia interacional como metodologia. As autoras recorrem ao conceito de interação de Bakhtin (1992), o qual é um processo entre autor/leitor que é mediado pela palavra, e pelo conceito de *continuum* fala-escrita de Marcuchi (2001), no qual os gêneros textuais aparecem na fala e na escrita dentro de um *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual.

Ao analisarem as interações em sala de aula em torno do livro didático, as pesquisadoras observaram que, de todas as aulas vivenciadas, apenas em uma delas ocorreu o uso do Livro Didático, mesmo que os alunos os tivessem diariamente em sala de aula. Na maioria das vezes, ele foi substituído por jornais ou revistas, o uso do próprio Livro Didático não foi uma prática constante.

As autoras chamam a atenção para a não valorização da variação linguística nas práticas observadas:

Os momentos de intertextualidade, no processo de escrita, tendo o LD e outros suportes de gêneros como mediadores, ficaram muito a desejar uma vez que a preocupação tanto da professora, quanto dos alunos, esteve sempre centrada no dialeto padrão, no escrever correto. O desprezo e até desrespeito pelo dialeto popular foi observado em uma das ações de letramento em que foi trabalhado um texto produzido pelos alunos de outra escola. Ao fazer a leitura e comentário do texto os alunos criticaram a forma como estava escrito, apontando os erros ortográficos e solicitando a correção a partir da linguagem padrão. (MOURA; FREITAS, 2007, p. 12)

Observou-se também que a professora buscou estabelecer um diálogo com os educandos e educandas, mas sua abordagem metodológica estava ainda na perspectiva tradicional:

Mesmo tentando estabelecer uma interação dialógica simétrica com os alunos, a professora termina por isolar o texto e trabalhar somente com as palavras e fazer uso da silabação, não havendo um esforço da interação da leitura com a escrita. O que ocorreu foi uma predominância da abordagem metodológica tradicional, tão presente ainda nas salas da EJA. (MOURA; FREITAS, 2007, p. 12)

Por fim, as autoras apontam que:

Observou-se também, que não foi explorado e nem valorizado outras vozes presentes nos gêneros trabalhados, tanto do LD como de outros suportes, prejudicando assim, o entendimento ao enfoque bakhtiniano, fazendo com que a interação, e consequentemente a interação verbal, não acontecesse amplamente. (idem)

Na perspectiva destacada pelas autoras, há uma ênfase voltada para o ensino “tradicional”, enquadrando-se, portanto, na chamada educação bancária que fala Freire (1987). Na EJA, ainda ocorrem processos educativos em que somente se precisa memorizar e guardar o conteúdo.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz —comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção —bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (FREIRE, 1987, p. 33).

Há uma tentativa de diálogo, mas não no sentido da problematização do conteúdo, em direção da reflexão crítica do conhecimento.

Em Cavalcante (2006) tem-se a discussão sobre os procedimentos metodológicos adotados para abordar questões de variação linguística. A pesquisa é qualitativa e foi realizada por meio da etnografia. A autora mostra preocupação com a questão de como as variantes linguísticas são abordadas em sala de aula e propõem esse estudo, o qual pretende reconhecer quais procedimentos pedagógicos são utilizados em sala de aula para trabalhar com a diversidade da nossa língua.

Segundo a autora, a intenção da pesquisa foi:

[...] conhecer os principais procedimentos pedagógicos utilizados por professores da EJA, para trabalhar questões de variação linguística em sala de aula; e com isso contribuir, por um lado, para combater o preconceito contra as variedades populares; e por outro, para melhorar a prática de ensino em relação aos fenômenos de variação linguística. (CAVALCANTE, 2006, p.2)

Nas investigações sobre a sala de aula, percebeu-se que os eventos de oralidade eram espontâneos e informais, enquanto que os de escrita eram planejados e monitorados pela professora, “dando a impressão de que o desenvolvimento da prática

da linguagem nos eventos de letramento podia ser transferido para os eventos de oralidade.” (CAVALCANTE, 2006, p.9).

Outra observação foi que a professora preocupava-se apenas com o ensino da língua padrão, definindo o que é certo e o que é errado, sem entrar na discussão das diferentes formas de falar, dos preconceitos que podem surgir dessas diferenças, sobre poder, ideologia, prestígio, enfim, todas as questões que estão ligadas à língua escrita e falada.

A partir disso, a conclusão da autora recai sobre o papel da escola por ainda conservar as formas de linguagem padrão “e assim sendo, impõe regras e normas para o aluno mudar completamente sua forma de falar e escrever, sempre prestigiando a forma padrão, em detrimento da variedade do aluno.” (CAVALCANTE, 2006, p.9). De acordo com a autora, é preciso reconhecer que a linguagem faz parte da identidade do aluno, fazendo com que o trabalho não se limite apenas aos seus aspectos formais. Além disso, ressalta-se a importância de refletir sobre outros fatores, entre eles “históricos, sociais, geográficos, econômicos, questões de gênero, de preconceito, de norma linguística” (CAVALCANTE, 2006, p.15), enfim, fatores históricos e culturalmente construídos, que são indissociáveis da questão linguística.

Nesse trabalho, a autora observou a sala de aula e as práticas adotadas para trabalhar com as variações linguísticas. Ela faz uma crítica à forma como a escola lida com os processos de leitura e escrita sem tratar da questão da diversidade linguística, apontando a necessidade de reconhecer a dimensão histórica e cultural da língua nas práticas da sala de aula por meio de um trabalho que leve em consideração essa reflexão sobre ela, a fim de melhorar as práticas de ensino e superar preconceitos.

Entende-se que o ensino da língua vai além de uma questão metodológica e envolve a discussão de questões sociais. Quando se pensa em um ensino que deseja formar sujeitos conscientes e críticos, a língua tem importância fundamental, pois ela é um meio de compreender e de transformar a sociedade na qual se vive.

Segundo Oliveira (2007) na organização do conhecimento ainda há uma visão de os conteúdos são neutros, e se busca problematizá-los. Para a autora (2007, p.91):

[...] os critérios e modos de seleção e organização curricular não buscam dialogar nem com os saberes nem com os desejos e expectativas dos jovens a que se destinam, permanecendo enclausurados nas certezas de uma “ciência” que, em nome das suas supostas objetividade e neutralidade, abdica de se comunicar com o mundo das pessoas.

Ao conectar-se essa discussão com a teoria de Freire verifica-se que aprender a língua envolve muito mais que uma questão técnica, mas uma leitura crítica do mundo.

O próprio método de alfabetização de Freire (1987) voltava-se para a questão da leitura da palavra e leitura crítica do mundo:

Não se deixará, pois, aprisionar nos mecanismos de composição vocabular. E buscará novas palavras, não para colecioná-las na memória, mas para dizer e escrever o seu mundo, o seu pensamento, para contar sua história. Pensar o mundo é julgá-lo; e a experiência dos círculos de cultura mostra que o alfabetizando, ao começar a escrever livremente, não copia palavras, mas expressa juízos. Estes, de certa maneira, tentam reproduzir o movimento de sua própria experiência; o alfabetizando, ao dar-lhes forma escrita, vai assumindo, gradualmente, a consciência de testemunha de uma história de que se sabe autor. Na medida em que se apercebe como testemunha de sua história, sua consciência se faz reflexivamente mais responsável dessa história. (FREIRE, 1987, p.7)

Tanto Moura e Freitas (2007), quanto Cavalcante (2006) indicam a questão de como a língua materna tem sido tratada na sala de EJA de forma a desconsiderar as variantes linguísticas, e que as práticas em sala de aula ainda estão ligadas a um ensino que ainda tem um foco mais técnico do que social.

Os dois artigos analisam uma prática, mas não fazem diretamente uma proposta de ação. Ambos os trabalhos estão focados mais em denunciar práticas de manutenção e reprodução social do que apontar propostas novas.

As discussões que os dois artigos fazem dessas práticas trazem pontos importantes que podem ser aproveitados nas práticas pedagógicas, como a importância da discussão e valorização das variações linguísticas na sala de aula e o entendimento da língua, não como algo neutro, mas como uma ferramenta que ajuda a compreender e transformar a sociedade.

4.2.4. Análise da subcategoria Outros

Os trabalhos desta subcategoria foram agrupados sob esta nomenclatura, pois os quatro artigos aqui analisados não se encaixaram em nenhuma das outras categorias anteriormente elaboradas.

Na subcategoria “Outros” serão analisados três artigos, sendo eles: Peixoto (2010); Schneider e Fonseca (2010) e Correa, Souza e Bicalho (2003) e Losso (2011).

A análise do texto de Peixoto (2010) mostra uma abordagem sobre culturas digitais e as práticas educativas na EJA, buscando identificar como as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) são utilizadas nas práticas educativas da modalidade de ensino referida. É um trabalho qualitativo que se desenvolveu embasado na abordagem empírica.

Segundo a autora, as TIC são práticas também sociais que não devem se limitar apenas às questões técnicas. “Tanto fora quanto no interior do espaço escolar as TIC não podem ser vistas como objetos neutros, mas como resultado de práticas sociais e simbólicas.” (PEIXOTO, 2010, p.5).

Devido à sua característica social, as práticas digitais dos jovens sofrem influências entre objetos técnicos, práticas culturais e práticas educativas. Para a autora, “[...] as práticas digitais são práticas culturais e, como tais, estão inseridas no momento histórico e articuladas às demais práticas sociais.” (PEIXOTO, 2010, p.6). A facilidade de manipular essas tecnologias é sintoma e também causa das culturas juvenis.

Se as práticas culturais digitais são práticas sociais e historicamente contextualizadas, as formas de uso da internet pelos jovens não podem, por sua vez, serem consideradas apenas sob o ponto de vista da facilidade de domínio técnico que os mesmos manifestam (PEIXOTO, 2010, p.6).

Por estarem mergulhados nessa tecnologia, os jovens a utilizam sem se preocuparem em refletir sobre a mesma ou sobre seu próprio uso. Nesse ponto, a autora discute que há uma contradição entre as práticas digitais juvenis e as práticas e valores que existem na escola. Usar as TIC’s objetivando alcançar aprendizagens não é algo simples, pois é preciso ferramentas e saber como dominá-las, o que a autora aponta não ser uma realidade do Brasil.

Aparentemente, as culturas digitais juvenis - baseadas na intuição e na finalidade prática - não desenvolvem as modalidades de uso que permitiriam a sua utilização consciente e intencional, pois, embora os jovens utilizem cada vez mais os meios de comunicação integrados em rede, eles desenvolvem, dentre os vários tipos de competência, aqueles que estão num nível que se poderia chamar de operatório. (PEIXOTO, 2010, p.11).

A pesquisa discute que os usos da tecnologia têm sido feitos de maneira pontual, como relata (BARRETO et al., 2006), ou simplesmente como forma de otimizar atividades tradicionais (ARAGÓN DE NEVADO et al., 2001).

As práticas que fazem parte da cultura digital dos jovens deveriam estar dentro da escola se o objetivo desta for oferecer a todos o domínio das tecnologias e das

habilidades lúdicas e comunicacionais nas quais elas são empregadas. De acordo com a autora, há ainda a necessidade de se desenvolver todo um trabalho intencional e sistematizado para trabalhá-las.

Por ter seu enfoque voltado para as TIC's, o trabalho de Peixoto (2010), envolve diretamente as práticas digitais que devem ser trazidas para o universo escolar e trabalhadas de forma a possibilitar a todos o acesso a esse novo domínio, assim como fazer com que os jovens compreendam suas ferramentas e façam um uso mais completo delas.

Aqui, mais uma vez, tem-se a importância de relacionar os conhecimentos da vida dos sujeitos no mundo escolar, trazendo suas vivências como ponto de partida para a aprendizagem.

Ao se conectar essa discussão com Freire (1979), percebe-se que o autor reconhece a importância das tecnologias da informação e comunicação quando diz: “se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.” (FREIRE, 1979, p.11)

Indica-se também que o uso das tecnologias aqui discutidas não deve ocorrer de forma despropositada, ou voltada para o ensino bancário, mas que essas ferramentas possam proporcionar meios de refletir sobre a realidade.

O artigo de Correa, Souza e Bicalho (2003) buscou compreender os significados que jovens e adultos atribuíam a experiência escolar do “Projeto Pedagogia e Compromisso Social”, qual a importância desse projeto em suas vidas e o que contribuía para o engajamento dos alunos. A pesquisa teve foco qualitativo e foram usados relatos, observações e entrevistas em sua elaboração.

Segundo a pesquisa, para os sujeitos a escola é um local gerador de conhecimentos e aprendizagens que só são adquiridos lá. Dessa forma, as falas dos jovens e adultos entrevistados:

Desmistificam assim o caráter utilitarista da EJA, visão na qual só teriam valor para o jovem e para o adulto os conhecimentos úteis às suas vivências diárias. Outra visão suplantada, diz respeito ao espaço do conteúdo escolar na Educação de Jovens e Adultos, assumido quase sempre nas políticas educacionais numa visão supletiva e compensatória: dar a este sujeito o que lhe falta. (CORREA; SOUZA; BICALHO, 2003, p.9)

A pesquisa também debate que a escola não é só um espaço de aprendizagem, mas de partilha de conhecimentos que foram adquiridos ao longo da vida.

Pelos depoimentos e diálogo apresentados se confirma um sujeito cognitivo, que resolve os seus problemas cotidianos, pensando sobre os mesmos, utilizando raciocínio matemático. Curiosamente os mesmos sujeitos que “*tomaram bombas em matemática*”, utilizam-na de forma prática no seu dia a dia. (CORREA; SOUZA; BICALHO, 2003, p.10)

As autoras discutem que a escola deveria gerir e propiciar a aquisição de novas habilidades e competências para os sujeitos, com o objetivo de que eles possam inserir-se em espaços com saberes escolarizados, ampliando sua atuação social.

As salas de aula deveriam se constituir em espaços diferenciadores marcados por outras regras, outras relações, rompendo com os modelos advindos da escola regular que com certeza estão deslocados na EJA, pois se já se constituíram em promotores da exclusão e tendem a perpetuá-la por meio da infrequência e da evasão dos alunos. (CORREA; SOUZA; BICALHO, 2003, p.16)

Há uma distância entre os sentidos e significados dos alunos e as práticas do projeto, “repetidor de práticas escolares sacralizadas” (op. cit.) Segundo as autoras, deve haver um projeto coletivo, que envolva alunos e professores em torno do aprender e ensinar. “Diríamos que é preciso que os projetos individuais de alunos se transformem em projetos coletivos, redimensionando formas de organização, métodos, conteúdos e avaliação”. (CORREA; SOUZA; BICALHO, 2003, p.17).

Nesse artigo, o projeto aparece, portanto, dentro de uma perspectiva de educação bancária, que é exaustiva e mecânica. Segundo Oliveira (2007) infelizmente muitas escolas ainda não são capazes de incorporar as experiências dos educandos “pretendendo pairar acima da atividade prática diária dos sujeitos que constituem a escola” (p.92).

O trabalho de Schneider e Fonseca (2010) busca identificar o impacto das relações geracionais nas práticas de ensinar e aprender matemática. É um trabalho qualitativo que foi realizado por meio de observação da sala de aula.

As autoras levantam a discussão da EJA como espaço para todos/as, não só para os jovens ou só para adultos. Porém, elas indicam que as práticas de numeramento entram em contradição no sentimento de pertencimento: A EJA parece ser o lugar das pessoas adultas e não de jovens que se “negaram a adaptar-se à escola regular”, porém,

ao mesmo tempo a escola parece ser o lugar das pessoas jovens, que estão “aptas” para a aprendizagem matemática (no ritmo escolar).

A compreensão de que existe esse conflito serve para ajudar sua superação e para promover a apropriação por alunos e alunas de certas práticas de numeramento socialmente valorizadas.

Ao indicar a importância de se perceberem as relações geracionais como espaços de tensão pelos quais a EJA se configura e se reconfigura, em um movimento que ora inclui, ora exclui alunos e alunas, jovens e adultos, a reflexão que aqui propomos quer, como na referida pesquisa, contribuir para a proposição de um projeto educativo efetivamente para todos, denunciando alguns dos mecanismos que estabelecem que a EJA seja e não seja tanto para jovens, quanto para adultos, o seu lugar. (SCHNEIDER; FONSECA, 2010, p.3)

As autoras indicam que ainda há uma grande questão em torno da matemática da EJA, pois esta não parece ser abordada de acordo com as características dos adultos:

[...] se o aluno adulto é apontado como o destinatário preferencial da EJA, as práticas de numeramento escolares também tencionam sua adequação àquele lugar, que, ainda que se destine a eles, não conseguiu construir uma proposta pedagógica que responda a seus propósitos, anseios e modos próprios de aprender. (SCHNEIDER; FONSECA, 2010, p.13).

As relações geracionais são complexas e é preciso estar atento à apropriação construída nessa vivência para que não se deixe de garantir que tanto os jovens quanto os adultos adquiram o conhecimento socialmente valorizado.

Àqueles e àquelas que se comprometem com um projeto de Educação para Todos cabe, ainda, compreender os mecanismos de inclusão/exclusão configurados nas práticas discursivas apropriadas por jovens e adultos, alunos e alunas, educadores e educadoras da EJA, como ecos de tantos discursos que configuram as possibilidades e as impossibilidades de vivência efetiva do direito à educação (SCHNEIDER; FONSECA, 2010, p.15).

As autoras chamam a atenção para mais um fator que pode se refletir nas práticas e gerar a exclusão na EJA, a tensão da relação geracional. Se as diferenças não forem acolhidas, discutidas e trabalhadas em suas especificidades, a EJA continuará a ser um espaço de exclusão e não de inclusão.

Já a pesquisa de Losso (2011), envolve o estudo da mediação na prática pedagógica na EJA. O trabalho é qualitativo, desenvolvido na perspectiva teórica.

A autora aponta que sua hipótese é que a mediação ainda é entendida de forma reducionista, fazendo com que as práticas percam sua complexidade e que a aprendizagem não se concretize.

A falta de uma formação docente específica é citada como um dos fatores que levam à realização de práticas pedagógicas que não consideram as especificidades dos sujeitos da EJA. Os discursos e os métodos não tem uma definição teórica, e isso afeta a prática pedagógica.

Tendo como uma de suas bases Freire (1996), a autora discute a importância da formação docente e da reflexão sobre a prática educativa para o favorecimento da autonomia dos educandos. A ausência de uma formação voltada para a promoção da reflexão, do diálogo mediatizador e libertador tem como consequência a exclusão dos sujeitos. Segundo a autora, Freire (1996) aponta que se deve entender que a educação é uma forma de intervenção no mundo e sua prática não pode ser reduzida apenas à transmissão de conteúdos.

De modo geral, o artigo aponta que a prática de mediação ainda não é completamente entendida e um dos fatores principais é a ausência de formação docente específica. A autora indica a prática crítica e transformadora como uma das possibilidades, discutida na teoria de Freire (2012), que pode ajudar a trilhar os caminhos para práticas pedagógicas que sejam mediadoras, dialógicas e transformadoras.

Os quatro artigos analisados nessa subcategoria, tratam temáticas diferentes, porém todos eles analisam práticas e debatem que a escola ainda é distante da realidade e vivências dos jovens e adultos, que não consegue dialogar com as práticas desses sujeitos e reconhecer suas especificidades, o ensino ainda está voltado para uma concepção mecânica e não mediadora e as diferenças geram tensões e não são discutidas.

A partir das denúncias dos artigos analisados nesta categoria é possível pensar que as contribuições para as práticas pedagógicas vão pelo sentido da valorização e incorporação do mundo digital no qual o jovem está inserido, conforme apontou Peixoto (2010), pensar a EJA como espaço diferenciado em que se possa trabalhar com suas especificidades, de acordo com a discussão de Correa, Souza e Bicalho (2003) assim como acolher a diversidade e especificidades dos sujeitos, conforme indicado por Schneider e Fonseca (2010).

4.3. Categoria temática Estudos que apresentam práticas transformadoras para a EJA

Nesta categoria temática foram agrupados os trabalhos que analisam práticas pedagógicas ou propostas de práticas, que apontam em seus resultados que há algum caminho que pode levar à transformação social, a qual Freire defende, refletindo sobre o mundo para operar as mudanças voltadas para a libertação, problematizando a relação dos sujeitos com o mundo, tendo no diálogo seu pilar fundamental. Aqui, a pesquisa se volta para o anúncio de propostas e/ou teorias que podem ajudar a melhorar a Educação de Jovens e Adultos.

No total, essa categoria conta com 13 artigos, os quais estão divididos nas subcategorias Matemática/Letramento, Currículo, Experiência, Diálogo e Projetos.

4.3.1. Análise da subcategoria Matemática/Letramento

Neste subgrupo, serão analisados os trabalhos de Miguel (2010), Simões e Fonseca (2011) e Adelino e Fonseca.

O artigo de Miguel (2010) faz uma análise de algumas heurísticas desenvolvidas por alunos da EJA que estão em processo de aprendizagem matemática. A pesquisa que deu origem ao artigo é qualitativa, embasada na pesquisa colaborativa.

Segundo o autor, os educandos e educandas da EJA chegam às salas de aula com um conhecimento matemático proveniente do seu cotidiano, e muitos possuem dificuldades para formalizar o que sabem.

No caso da Matemática, alunos adultos conseguem, muitas vezes, resolver problemas “de cabeça”, ou seja, não usam algoritmos convencionais para chegar ao resultado esperado, mas mostram-se inteligentes e capazes de interagir em situações de uso social do conhecimento matemático. No entanto, a sociedade do pensamento Cartesiano valoriza mais o escrito e encontra nas práticas matemáticas o seu padrão. Parece consensual que nessa concepção de sociedade a utilização de habilidades matemáticas, ainda que informais, seja uma indicação de racionalidade. Se o uso social dos modelos matemáticos é fundamental nas práticas humanas, a ideologia da certeza absoluta deve ser desafiada no sentido de maior valorização dos processos de pensamento e das estratégias dos alunos para a apropriação do conhecimento matemático. (MIGUEL, 2010, p.3)

A proposta é que seja criado um ambiente de aprendizagem que tenha como principais características a intersubjetividade e a dialogicidade, buscando entender a matemática como componente da alfabetização. O autor discute com base em Charlot (2005), que ensinar não é somente transmitir conhecimentos, mas humanizar, socializar e potencializar o desenvolvimento humano.

O autor traz três casos em que essa proposta é aplicada em sala de aula, no primeiro deles ele aponta que é preciso conectar o conhecimento abstrato, através do diálogo, com os conhecimentos dos educandos e educandas, como se pode ver abaixo:

VAL é aluno de um programa de educação de jovens e adultos sob minha coordenação que nos instiga a refletir muito sobre o papel da escolarização. Numa avaliação diagnóstica realizada verbalmente na efetivação da matrícula propus a ele resolver o seguinte problema: “Um garoto vende chocolates no semáforo. Ganha R\$ 0,25 por chocolate que vende. Ontem ele ganhou R\$ 13,50. Você sabe me dizer, aproximadamente, quantos chocolates ele vendeu?”. VAL pensou por um instante e não hesitou: “Quatro dá R\$ 1,00. Quarenta são R\$ 10,00. Com mais R\$ 3,00 é mais 12 chocolates. Já são 52. Mas têm mais 2 dos cinquenta centavos. Deve ser... é... 54 chocolates”. Sinalizei que estava exata a resposta e solicitei que tentasse resolver com lápis e papel. Com certa apreensão no olhar, exclamou: “Xiii... Isso não é para mim. Não entendo essa Matemática da escola. Sabe, professor, estudei alguns dias só... Mal aprendi a escrever o meu nome. Mas eles não me enganam. Aprendi com a vida. Faço tudo de cabeça... Os meninos de hoje não conseguem...”. Insisti, questionando se sabia a conta (operação) que solucionava o problema. Disse que não, mas que tinha que “ver quantas vezes os 25 centavos cabia no total”. Como numa atitude de autoafirmação, insistia com incrível desenvoltura verbal, apesar dos erros gramaticais, que foram vendidos 54 chocolates e que ele sabia muito, ainda que não conseguisse expor os cálculos no papel. Insisti que tentasse fazer o cálculo, tentando reproduzir a ação mental que desenvolvera. Com muita dificuldade para escrever, ele procedeu assim: 25 25 25 25 10 veis 3 veis 25 25 1 real 40 12 2 54 Restaram-me duas certezas: a primeira, de que ele nem imaginava o uso do algoritmo da divisão para resolver o problema; a segunda, que posto num processo significativo de aprendizagem matemática, VAL avançaria até com certa facilidade para os procedimentos algorítmicos. (MIGUEL, 2010, p.5).

Segundo o autor é preciso superar um modelo que se apoie em apenas uma única lógica matemática e passe a olhar e integrar àquela construída pelo sujeito, da forma como ele viveu e aprendeu em seu cotidiano e utilizar essa matemática que cada um já sabe para que ela se conecte com os outros conhecimentos matemáticos ensinados pela escola. E o autor ainda discute que “na EJA isso pode fazer a diferença, determinando a permanência do educando na escola.” (p.6).

O autor também discute a dicotomia existente entre o real e o concreto existente no ensino de matemática nas escolas, e argumenta que essa divisão não poderia existir,

pois são pontos que são complementares no ensino e na aprendizagem, que vão mediando a construção do pensamento matemático.

O autor oferece mais um exemplo de como essa prática não dissociativa pode ser realizada:

SAT, educadora de jovens e adultos, propôs numa aula que os alunos “determinassem de quantas maneiras diferentes poderiam formar 25 reais usando notas de 1, 5, 10 ou 20 reais, podendo repeti-las”. Os alunos tentaram resolver usando esquemas de tentativas por ensaio e erro e embora conseguissem várias soluções corretas, ficaram faltando várias delas. DEO, um aluno idoso, valeu-se do dinheiro simbólico que tinha à disposição na sala e conseguiu convencer os colegas da certeza do seu encaminhamento. Segundo ele: “com as notinhas de dinheiro fica mais fácil; eu vou montando e depois é só tirar as repetidas”. Então, a professora SAT entrevistou na discussão e propôs a construção de uma tabela para organização dos dados. DEO que já tinha conseguido as soluções com o dinheiro simbólico queria falar todas as combinações, de imediato. A professora não permitiu e indagou ao grupo sobre a melhor estratégia para começar. DEO argumentou que era melhor começar com as notas maiores. A professora elogiou a indicação dele e o grupo concordou. Assim, os alunos apontavam as soluções e ela anotava na lousa num esquema [...] Na sequência, a professora explorou significativamente noções de expressões numéricas que geralmente aparecem de forma arbitrária na escola. A expressão numérica $10 + 2 \times 5 + 5 \times 1$ passou a significar para os alunos: “uma nota de 10 reais, somada com duas notas de 5 reais e mais 5 notas de 1 real”. A generalização desse pensamento conduziu à idéia de que $2 \times 20 - (10 + 3 \times 5) = 15$ significaria que “tinha duas notas de 20 reais e gastei uma nota de 10 reais e 3 notas de 5 reais no supermercado, restando 15 reais”. (MIGUEL, 2010, p.17)

Neste exemplo ele mostrou como a matemática se torna ampla em sentidos e significados, trabalhando diversos conceitos como: a organização e o tratamento de dados, multiplicação, adição, além do raciocínio voltado para tentativa e erro. O conhecimento matemático, para ele, deve ser algo entendido pelos educadores e educadoras como algo móvel e de construção coletiva, assim, fazendo sentido para os sujeitos.

Além disso, Miguel (2010) aponta que educadores e educadoras devem ter em mente alguns elementos para propor um problema nas salas de EJA, sendo eles:

a) as condições dos educandos para a aprendizagem, seus conhecimentos prévios e o desafio cognitivo que a situação-problema lhes coloca; b) o contexto do problema, isto é, se é relacionado com aplicação prática ou se constitui um problema que se estabelece no campo conceitual da Matemática; c) o próprio problema, ou seja, a forma como é apresentado (verbalmente, gráfico, desenho, texto, etc.), a ordem de apresentação dos dados; d) a situação didática: o interesse da turma pelo problema, o ambiente no qual a tarefa se estabelece, a forma de encaminhamento para a resolução (individual ou coletivo), o estabelecimento de uma relação dialógica e de troca de opiniões. (MIGUEL, 2010, p.17)

Outro apontamento realizado pelo autor é que o conhecimento matemático deve ser capaz de ser generalizado e transferido a outros contextos, podendo sempre se descontextualizados para serem contextualizados novamente.

Assim é que DAN, educadora de jovens e adultos, propôs aos seus alunos resolver o seguinte problema: “Um agricultor deseja cercar, com uma tela de 48 metros de comprimento, um terreno retangular para fazer uma horta que tivesse a maior área possível. Vamos ajudar o agricultor, descobrindo quais seriam as dimensões ideais do terreno, nas condições dadas?”. Constataram-se manifestações de toda ordem. Alguns alunos fizeram desenhos tentando descobrir a resposta ideal; outros disseram que não sabiam calcular a área; e, outros, pensavam que a área fosse a soma das medidas dos lados. A professora ilustrou, usando as dimensões da sala de aula, o que seriam o perímetro ou a área. Então, JOA questiona: “A soma dos lados tem que ser 48 m. Deve ter a maior superfície, também. Professora, esse problema não é igual àquele das notas de dinheiro? Eu acho que é 13m por 11m”. A professora assentiu que era possível e indagou sobre o que deveria ser registrado na tabela em função da analogia com o problema sobre as notas de dinheiro simbólico. Os alunos foram indicando: lados (comprimento e largura), soma das medidas dos lados (perímetro) e superfície (área). De particular interesse foi definir qual seria o maior comprimento possível para a horta. Sugeriram, aleatoriamente e sem muita reflexão, 48m, 24m e 12 m. Até que BAR estabeleceu que: “Oia, não pode ser maior que 24m. Vixe!... Não pode ser nem 24m, se não um lado fica em cima do outro. Professora, pode ser em metros e centímetros?”. Após a professora informar que queria a resposta em metros, em números inteiros, isto é, que não considerassem medidas compostas em metros e centímetros, construiu-se a tabela [...] Alguns educandos queriam continuar com o desenvolvimento da tabela, mas um aluno esclareceu que a partir daí começavam a repetir as medidas. Com habilidade, a professora explorou as regularidades observadas na mesma: aumentando-se o comprimento, diminui-se a largura; o perímetro se mantém constante e a área varia, aumentando progressivamente até o máximo de 144m². MAN argumentou que era preciso cuidado com as respostas haja vista a dificuldade que seria para molhar as plantas conforme a medida adotada. Após alguma discussão, o grupo estabeleceu que isso se resolveria deixando pequenos vãos livres entre os canteiros para realizar essa tarefa. Desse modo, chegaram à conclusão que essa dificuldade estava superada, mas que ainda faltava indicar a melhor solução para o problema. Na sequência, foi muito interessante notar a discussão que se estabeleceu sobre a resposta adequada ao problema: 13m X 11m ou 12m X 12m. A professora aproveitou bem a oportunidade e explorou adequadamente os conceitos de quadriláteros e paralelogramos, estabelecendo que “todo quadrado é um retângulo, mas nem todo retângulo é um quadrado”. Nessas condições, o grupo estabeleceu por consenso que a solução correta para o problema era o quadrado de 12m X 12m. Dessa forma, o contexto no qual se desenvolvem idéias matemáticas é que permite não se perder aspectos importantes do raciocínio ao se resolver um problema matemático. ((MIGUEL, 2010, p.13-14)

Com esse exemplo o autor aponta a importância de transferir para novas situações os conhecimentos adquiridos na prática que por sua vez devem reconhecer e valorizar os conhecimentos trazidos pelos sujeitos e não trabalhar de forma a infantilizar os educandos ou desconsiderar sua forma de pensar.

Para que o ensino se volte para as necessidades e aspirações dos educandos e educandas, é preciso que esse evolua de uma concepção internalista, no qual se compreende o currículo como linear, para uma concepção externalista, que considera a evolução histórica dos conceitos matemáticos.

Trata-se de considerar uma ação pedagógica que possa articular adequadamente essas dimensões ou concepções de organização curricular visto que a concepção internalista prevalecente no ensino da Matemática pode favorecer a organização do pensamento lógico-matemático apenas como um processo resultante do modo de pensar do matemático ao passo que a concepção histórico-lógica permite ver a Matemática como construção humana, num processo de erros e acertos, avanços e recuos. (MIGUEL, 2010, p.15)

Dessa forma, é preciso entender que a matemática passou por transformações ao longo da história, e que o educando da EJA precisa ser levado a entender e elaborar seus conceitos matemáticos, mas sem se preocupar com a linguagem formal gerada pela prematura formação de conceitos. Nas palavras do autor:

Transformar a ação pedagógica na escola começa por definir que o processo de construção do conhecimento matemático na EJA deve ter como ponto de partida a matemática como elemento cultural, uma forma de comunicação humana. Isso equivale a dizer que os jovens e os adultos chegam à escola conhecendo fatos relevantes dessa ciência, embora, por vezes, esses fatos se mostrem um tanto desorganizados do ponto de vista formalístico assumido pelo processo de escolarização (MIGUEL, 2010, p.16).

Essa discussão vai em direção aos aspectos de valorização das experiências dos educandos e sua conexão com os saberes acadêmicos por meio de uma educação dialógica. Indica também que é preciso superar modelos que infantilizam jovens e adultos.

Oliveira (2007) indica em suas discussões que a questão da infantilização é um dos principais problemas da EJA e está presente desde a organização de atividades até a forma como os educandos são tratados, essas práticas desqualificam os jovens e os adultos e podem levar a evasão escolar.

O próximo trabalho analisado é o de Simões e Fonseca (2011), que pesquisa os modos de apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA. É uma pesquisa qualitativa, realizada com base na observação participante.

O artigo tem como objetivo entender as formas como os estudantes se apropriam das práticas de leitura e escrita escolares. Essas práticas foram tiradas das interações entre estudantes e professora. Segue, abaixo, um relato extraído do artigo que exemplifica essa prática, que, segundo os autores, foi retirada de uma vivência em uma

escola que tem em seu projeto político pedagógico a proposta de propiciar aos jovens e adultos vivências significativas de aprendizagem de leitura e escrita. Na prática relatada a seguir, os educandos e educandas receberam um “Kit Literário”, contendo obras de literatura, a qual seriam discutidas entre os pares e apresentadas pelos estudantes para a turma. O objetivo final, de acordo com o relato, seria fazer um esquema pessoal para apresentar os “Contos de Artur Azevedo” e “20.000 léguas submarinas” às outras turmas da escola.

Professora: Então, gente, isso tudo é só pra ajudar a pessoa não se perder. Mas ela não tem que ficar lá lendo isso... Lendo, nem pensar, né... Fica muito cansativo, não é? Lendo isso, não. É falando tudo isso. É disso aqui... montar o seu próprio textozinho pessoal. Isso aqui é só [inaudível], está certo? Só pra inspirar. Então, e aí gente? Quem vai falar lá em cima? Santiago4: Coloca o Emerson pra falar, professora. Ele fala bem. Professora: Ô Emerson! Emerson: Por que tinha que ser eu? Santiago: Você fala muito bem. Emerson: Não... Não vou falar não. Aluna: Nem eu. Professora: Vamos lá, gente. Você, Clarice. Clarice: Nem, eu não, Márcia. Manda aí as menininhas novinhas. Se fosse uma coisa ensaiada, planejada, eu ia. Emílio: No outro ano, eu falei, mas a gente ensaiou. Mas agora falar as coisas, sem preparo... É difícil... Para os outros ficarem rindo da gente. Professora: Sílvia, e você? Sílvia: Se fosse uma semana treinando tudo bem, a gente vai lá e fala. Mas assim de cara, não. (SIMÕES; FONSECA, 2011, p.8-9)

Nessa tarefa, a professora iria auxiliar os alunos a construírem um esquema pessoal para se guiarem na apresentação para as outras turmas, mobilizando assim as competências de elaboração e criação (Ribeiro/Fonseca), o que gera na turma um sentimento de inquietação e questionamento.

O questionamento desses alunos da EJA em relação às suas condições de lograrem sucesso nessa prática escolar poderia ser interpretado como uma atitude de recusa, resistência ou mesmo deficiência. Entretanto, podemos interpretar essa tomada de posição como um modo de apropriação dessa prática. Isso porque consideramos que existem diversos modos de tornar próprio, os quais nem sempre “são adequados ou pertinentes para o outro” (SMOLKA, 2000: 32). Dessa forma, nesse primeiro momento da aula, os alunos se apropriaram da atividade, calcando nas características que reconhecem como próprias daquela prática suas razões para não realizá-la. (SIMÕES; FONSECA, 2011, p.12)

Até o término do primeiro tempo da aula, os autores relatam que os educandos e educandas ainda não haviam se decidido sobre quem apresentaria a obra. Quando no segundo tempo da aula, quando a entrega dos Kit’s é realizada, os estudantes de outras turmas fazem seus relatos “em sua maioria, referem-se a relatos de suas experiências pessoais de leitura ao longo da vida e não à importância das obras do Kit que deveriam

recomendar” (p.12). Uma das alunas, ao observar a apresentação dos colegas, indica para a professora que gostaria de fazer a apresentação sobre o Kit:

Ela inicia sua exposição, lendo uma única célula do quadro – Para mim, o Kit serve “para desenvolver o gosto pela leitura”. O restante de sua fala foi baseado em suas experiências pessoais com o ato de ler. A estudante destacou que, antes de entrar na escola, não ‘gostava’ de ler e, agora, está aprendendo que a leitura pode proporcionar benefícios, como imaginar outros mundos e aprender coisas novas. A aluna parece perceber certa flexibilidade da situação comunicativa estabelecida em relação à proposta inicial, permitindo a mobilização de outro gênero textual: o relato de experiências e apreciação pessoal. Dessa forma, sua participação na atividade ocorre por meio da elaboração de um gênero textual que, certamente, lhe é mais íntimo do que a exposição de características das obras a partir do quadro elaborado pela turma. (SIMÕES; FONSECA, 2011, p.12).

A pesquisadora se aproxima dessa mesma aluna, após o término da aula, procurando saber sobre como foi a experiência desta apresentação: Pesquisadora: E aí, o que você achou de apresentar lá na frente? Clarice: Na igreja eu falo sempre, pego o microfone e tudo. Mas aqui, ir lá na frente, o povo fica te ridicularizando, ninguém presta atenção. (SIMÕES; FONSECA, 2011, p.13).

Essa diferença da fala nos diferentes espaços se dá, segundo os autores, porque a fala na escola representa um desafio maior, pois a aluna, além de produzir textos mais complexos, se encontra em posição de pessoa avaliada, enquanto que, na igreja sua fala pertence a gêneros textuais mais próximos de sua prática e as relações desse ambiente são mais simétricas.

As posições assumidas por esses sujeitos no jogo interlocutivo que se estabelece em sala de aula nos indicam seus esforços para conformarem o próprio discurso ao gênero demandado pelas atividades escolares. Todavia, as estratégias mobilizadas pelos alunos e pelas alunas, para garantir sua inclusão nessa esfera de comunicação humana, não são as mesmas e nem sempre as previstas pelas propostas de atividades escolares. Esses sujeitos, por terem vivenciado experiências diversas e serem constituídos de forma singular, trazem para a sala de aula diferentes modelos e concepções culturais que também os orientam em sua tomada de decisão quando se propõem a se apropriar das práticas de letramento escolares. (SIMÕES; FONSECA, 2011, p.13).

Dessa forma, é preciso compreender que as características individuais e sociais interferem no processo de significação das práticas escolares.

Para a realização do entendimento de como os estudantes significam as práticas escolares, usou-se o conceito de letramento. Com base em Kleiman (1995), tal conceito é definido como práticas de leitura e escrita “plurais, social e culturalmente

determinadas, em que os significados específicos que assumem para um grupo social dependem dos contextos e instituições em que se forjam” (SIMÕES; FONSECA, 2011, p.2), assim como se entende em Bakhtin (1997) que a língua é “como fenômeno social e se concretiza na interação verbal em uma dada situação comunicativa” (ibid.).

Nesta pesquisa foi identificada a forma singular como cada sujeito se apropriou das práticas de letramento, relacionando-a com sua própria trajetória de vida, seus modelos e concepções culturais. A aprendizagem da leitura e da escrita não se limita a questão técnica. Quando se posicionam frente a situações de práticas de leitura e escrita, os alunos e alunas “se assumem como sujeitos de cultura e de aprendizagem.” (SIMÕES; FONSECA, 2011, p.14).

Segundo as autoras, as interações analisadas pela pesquisa permitiram verificar que:

[...] a “fala do outro” em relação à qual os estudantes se posicionam se materializa na dimensão interlocutiva do processo de comunicação: está nos textos das atividades escolares e nos enunciados produzidos pelos sujeitos. Ela está, também, nos outros discursos que permeiam tais enunciados e que veiculam “modelos de alunos e de professores, de escola e de livros didáticos” (FONSECA, 2001: 342) de práticas de leitura e de escrita, construídas, observadas ou desenhadas em suas trajetórias de vida na escola e fora da escola. (SIMÕES; FONSECA, 2011, p.14-15)

É dentro desse “jogo discursivo”, como denominam as autoras, que os estudantes buscam se apropriar das práticas de letramento. Elas ainda realizam uma discussão sobre como podem ser realizadas as apropriações das práticas de letramento. É preciso considerar o letramento como uma prática sociocultural e levar em consideração as diferentes formas que os estudantes entendem letramento e os meios que se apropriam dele.

A pesquisa, no geral, contribui com práticas pedagógicas levantando a importância do aspecto sociocultural do letramento para a realização de escolhas de processos que se aproximem das formas de aprender dos estudantes. “Portanto, temos o desafio não só de identificar os valores, os conhecimentos e as estratégias que conformam as posições assumidas pelos estudantes, mas também de colocá-los em debate”. (SIMÕES; FONSECA, 2011, p.15)

Levar em conta a forma como o educando se apropria do letramento é valorizar as características dos mesmos no processo de ensino. Freire (1997) aponta que é necessário seguir essa postura para construir uma relação dialógica e dialética, de forma

a conhecer os sujeitos e suas necessidades, sem nunca reduzir o ensino à mera transmissão de conhecimentos.

Para Oliveira (2007), essa forma de trabalho contribui para que os educandos melhorem a própria qualidade de vida e que associe sua vida ao conjunto da sociedade.

O trabalho de Adelino e Fonseca (2012) aborda a questão das práticas de numeramento presentes em um livro didático da EJA. A pesquisa tem caráter qualitativo e foi realizada por meio de fichas de análise do material didático.

Para realizar a investigação sobre o livro didático, as autoras justificaram sua escolha pelo conceito de práticas de numeramento por este ser o que melhor se aproximava das análises que elas buscavam fazer. A pesquisa proposta não busca apenas uma visão cognitiva e individual do aluno de EJA, mas uma discussão da dimensão sociocultural das práticas matemáticas e como elas permeiam os livros de matemática.

Segundo as autoras, o material didático é “concebido para desencadear, a partir de sua utilização, a mobilização e/ou a constituição de determinadas práticas de numeramento que, por sua vez, também permeiam a própria produção desses materiais” (ADELINO; FONSECA, 2012, p.4). Ou seja, esse material pode mover diversas práticas de numeramento.

Para as autoras, também é preciso compreender as especificidades da EJA para traçar estratégias que atendam às demandas e expectativas de seus sujeitos. Segundo elas, a matemática escolar tem sido uma das grandes culpadas pela evasão nessa modalidade de ensino, “principalmente por não conseguir oferecer a seu público razões e motivações para permanecer no ambiente escolar” (p.5).

A preocupação com a oferta de uma matemática que atenda aos interesses dos educandos e que ofereça práticas de numeramento socialmente valorizadas motivou as pesquisadoras a buscarem os livros didáticos para destacar os valores socioculturais que permeiam essas práticas. Para isso foi preciso:

[...] considerar as práticas de numeramento inseridas no âmbito das práticas de letramento, uma vez que nossa análise das atividades de um LD voltado para a EJA busca compreender relações que tais atividades supõem, permitem, reforçam ou questionam entre práticas matemáticas escolares e práticas de leitura e escrita de diversos tipos de textos. (ADELINO; FONSECA, 2012, p. 6).

Ao analisar os livros didáticos da “*Coleção Viver, Aprender*”, as autoras destacaram as atividades que poderiam mobilizar a conexão entre a matemática e a leitura, essas estão relacionadas com a presença de diferentes tipos de textos que fazem parte da vida extraescolar dos alunos.

Seguem, abaixo, alguns exemplos de imagens, contidas no material didático, separadas pelas autoras que têm em sua composição aspectos da categoria que elas intitulam de “*Valorização de diversos tipos de texto que fazem parte do cotidiano extraescolar dos alunos da EJA que contempla as relações entre atividade matemática e práticas de leitura*”

13. Miralva descobriu uma nova receita de doce. Essa receita dá para 8 porções. Miralva tem um problema: gostaria de preparar essa receita para 20 convidados.

Doce cor-de-rosa
8 porções
Ingredientes
1 lata de leite condensado
1 vidro de leite de coco
2 xícaras de leite
4 folhas de gelatina incolor
3 folhas de gelatina vermelha
Modo de fazer
Dissolva as folhas de gelatina no leite quente. Bata todos os ingredientes no liquidificador. Despeje em 8 taças e leve à geladeira.

a) Reescreva a receita, adequando as quantidades dos ingredientes ao número de porções que Miralva quer preparar.
b) Depois, justifique sua resposta.

FIGURA 1- (MEIRELLES, 2004, apud, ADELINO; FONSECA, 2012, p.13)⁸

⁸ MEIRELLES, H.H. *Matemática e fatos do cotidiano*, volume 1: livro do estudante. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004. (Coleção: Viver, Aprender).

18. Mário foi à loja de materiais de construção e fez uma compra grande. Na saída derrubou tinta na nota fiscal, apagando alguns números. Com auxílio de uma calculadora, ajude Mário a descobrir os números que ficaram embaixo da tinta.

Casa Cor - Tintas e Materiais de Construção
 Rua Bresser, 290 - Perha
 CEP: 21145-060 - Rio de Janeiro - RJ
 Fone: (021) 234-8769

Insc. Est. 112.344.115 CNPJ 47.699.956/0011

Nota fiscal de venda ao consumidor
 1ª via - Consumidor Nº 5087
 2ª via - Loja

Data: 03/12/2003

Quant	Descrição das mercadorias	Preço Unitário	Total
5	inf. Piso Antiderrapante	7,90	47,40
24	m² Revestimento de parede	12,30	
kg	Argamassa	1,90	9,00
1	lata de tinta (10 litros)		94,05
m	Fio sólido 2,5 mm	0,25	
Total			520,07

FIGURA 2 - (MEIRELLES, 2004, apud, ADELINO; FONSECA, 2012, p.13)

3. Reajustando valores

3.1 Considere as manchetes de jornais que aparecem a seguir.

Passagens de ônibus serão reajustadas em 20% a partir da próxima segunda-feira

Gasolina sobe 15% a partir da zero hora de amanhã

Reajuste dos bancários será de apenas 3%, anuncia o sindicato

Arrecadação do ICMS no estado de São Paulo aumentou em 12% no último trimestre

Com base nas informações das manchetes, resolva os problemas a seguir, registrando as soluções e identificando os procedimentos utilizados para calcular as porcentagens:

- Se a passagem de ônibus custa R\$ 1,50, qual será o seu valor após o reajuste?
- Os preços da gasolina hoje são os seguintes:
 Rio Branco – R\$ 2,520
 Salvador – R\$ 2,20
 São Paulo – R\$ 2,00
 Quais serão os novos preços da gasolina nessas cidades amanhã?
- Qual será o salário de um bancário que atualmente ganha o equivalente a três salários mínimos, após o reajuste?
- Qual foi o aumento na arrecadação do ICMS, sabendo-se que no trimestre anterior ela chegou a 100 milhões de reais?

FIGURA 3 - (MEIRELLES, 2004, apud, ADELINO; FONSECA, 2012, p.14)

7. Quem casa quer casa
 Marineide vai casar. Encontrou em um folheto de propaganda a planta de uma casa do jeito que procurava.

quarto sala
 corredor
 quarto banheiro cozinha
 escala: 1:100, ou $\frac{1}{100}$

7.1. O que significa a escala 1:100 ou $\frac{1}{100}$?

7.2. Nessa planta, qual é a distância real, em metros, entre dois pontos:
 a) Se a distância entre eles no desenho for 4 cm?
 b) Se a distância entre eles no desenho for 8 cm?
 c) Se a distância entre eles no desenho for 4,5 cm?
 d) Se a distância entre eles no desenho for 6,25 cm?

7.3. Na frente da casa, Marineide quer fazer um jardim retangular de 3 m por 2 m. Copie a planta em seu caderno e represente nela esse jardim, usando a mesma escala, ou seja, 1:100, ou $\frac{1}{100}$.

7.4. Utilize uma régua graduada para obter as medidas na planta e determine as dimensões reais dos cômodos da casa.

7.5. Calcule a área total da casa.

7.6. Escreva um pequeno texto, descrevendo como será a casa de Marineide, a partir da planta desenhada.

FIGURA 4 - (MEIRELLES, 2004, apud, ADELINO; FONSECA, 2012, p.15)

As autoras destes textos trazidos pelos livros, tratam de assuntos como: receita, nota fiscal, manchetes de jornal e uma planta de uma casa, mostrando que há inserção de diversos tipos de gêneros textuais que fazem parte da vida dos sujeitos. Elas apontam que a proposta do livro didático é de extrapolar as atividades e discutir o cotidiano da vida dos educandos e educandas, trazendo também mais informações sobre o assunto abordado em sua contextualização.

De acordo com essa perspectiva, a coleção analisada oferece atividades matemáticas que propiciam o desenvolvimento de práticas de numeramento, carregadas de valores e crenças.

Essas práticas apareceram quando as atividades, como as acima mostradas, apresentaram textos que faziam parte do cotidiano dos sujeitos, que potencializavam a ampliação de suas práticas de leituras e reconheciam e valorizavam a diversidade cultural nos recursos de linguagem, ou seja, quando possuíam valores que mostravam uma visão voltada para as especificidades dos sujeitos da EJA.

Mais uma vez, a valorização dos saberes e das vivências dos sujeitos aparecem com destaque no artigo analisado. Aqui, o próprio livro didático é um instrumento que possibilita a discussão sobre as experiências de vida dos sujeitos e os saberes escolares. Também se entende que os conteúdos não são neutros, carregados de valores e ideologias, eles interferem na vida dos educandos e educandas.

A discussão levantada ajuda a pensar sobre a importância de uma educação política como defende Freire, a qual está também na postura crítica que se assume diante dos conteúdos, questionando-os e levando os sujeitos a questioná-los e através deles, problematizar o mundo.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p.38)

No geral, os três trabalhos analisados nesse subgrupo trazem a proposta de valorização das experiências e interesses dos educandos e educandas, debatem a importância de reconhecer e valorizar as especificidades da EJA, tendem a ser voltados para um ensino mais dialógico, são propostas e debates que convergem com as ideias de Paulo Freire, já indicando que na pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos existe um debate que vai ao encontro da proposta freiriana.

Dois artigos analisam práticas e um analisa material didático. O artigo de Miguel (2010) indica para a prática a importância da valorização do pensamento e das estratégias elaboradas pelos educandos e educandas no trabalho com matemática na sala de aula. O autor discute que é preciso entender a matemática como uma construção humana, e nesse processo de entendimento, o diálogo é apontado como a principal ferramenta.

No artigo de Simões e Fonseca (2011) é levantada uma discussão importante para as ações em sala de aula, o letramento como prática sociocultural, o qual só faz sentido se estiver relacionado à vida dos sujeitos.

Já no trabalho de Adelino e Fonseca (2012) é analisado um material didático, apontando a importância deste para movimentar práticas de numeramento, práticas que trazem a valorização dos conhecimentos e linguagem dos sujeitos, numa perspectiva sociocultural da matemática.

Os trabalhos dessa categoria já começam a mostrar e discutir práticas que têm impactos positivos na sala de aula.

4.3.2. Análise da subcategoria Diálogo

Nessa subcategoria serão analisados os artigos de Carvalho (2009) e Franzini (2010). No artigo de Carvalho (2009) tem-se uma investigação que tem como foco processos educativos que se realizam intencionalmente mediante o diálogo, como dispositivo de diferenciação pedagógica no âmbito do Projeto Trabalho Doméstico Cidadão. A pesquisa possui caráter qualitativo.

Segundo a autora, o Projeto é uma ação governamental que tem como objetivo valorizar o/a trabalhador/a e o trabalho doméstico. Além da escolarização e da profissionalização, o projeto tem suas bases nas lutas sociais e na Educação Popular. Segundo a autora, no Projeto há proposta de educação intercultural, e esta suscitou o desejo de se estabelecer uma relação mais dialógica.

O que se observe no trabalho é a proposta de uma relação pautada no diálogo, no qual são propostos e debatidos temas com problemáticas sociais que estão ligados ao mundo dos sujeitos.

[...] ressaltamos o papel da professora ao colocar como centro do diálogo as questões relacionadas às dimensões culturais de classe, gênero, raça, etnia, sexualidade, no mais das vezes, como se observa, nos episódios apresentados. Por outro lado, é relevante a forma como as alunas apresentam no grupo uma competência para o diálogo. Tal competência dialógica construída nos meios populares pelas pessoas dos grupos populares nas suas formas culturais de se relacionar pode ser um elemento instigante para a possibilidade de uma construção de experiências de educação escolarizada de adultos. (CARVALHO, 2009, p.6)

Com apoio em Freire (1977), Carvalho (2009) aponta a o diálogo como uma importante ferramenta na transformação das relações sociais e a importância de se trabalhar uma educação intercultural, buscando a unidade na diversidade.

Segue, abaixo, um exemplo de diálogo, que segundo a autora, se volta para uma prática pedagógica de interculturalidade:

P1: Veja, agora a gente vai tá analisando a condição feminina e a consciência de gênero e de raça. A gente discutiu sobre isso quando? Quinta-feira, não foi? Quarta e quinta feira a gente discutiu o tempo todo essa questão da identidade, né? Do ser mulher, do ser negro, né? Ser trabalhadora doméstica... então, vamos! O que significa... Primeiro vamos fazer oral, depois a gente escreve, pra gente não ter tanta dificuldade. O que significa pra você ser mulher hoje? Vamos lá?

A8: Ser livre!

P1: [dirige-se ao quadro para anotar] – Ser livre, certo. Olha aí, trazendo uma questão que Maria mesma trouxe na semana passada. A questão da mulher como algo que traz a liberdade, né? Que antes a gente não tinha e que hoje... Existe a condição de liberdade, vocês trouxeram, né? O que mais?

A4: Ser independente.

P1: Ser independente [anota no quadro branco]

(...)

A10: Ser mulher para mim é uma grande honra! Uma grande honra, pronto.

A3: Ser livre e, além disso, independente.

A2: Mas quem tem marido não tem essa independência toda não.

A3: Mas eu tenho.

A2: Eu mesma saio dois dias, já pergunta pra onde vai.

A3: Eu, não sou casada, mas tenho o meu conjugó, eu sou independente pra fazer o que eu quero. Graças a Deus, ele num impede.

P1: Mas vejam só: mas aí vamos analisar o nosso discurso da gente: A gente tá dizendo: Eu sou independente, mas ele não tá perguntando o que é você como mulher ...

P1: O que é ser mulher? Então, ser mulher hoje é ser independente?[Neste momento, algumas respondem que sim]

A3: Não.

P1: Ou é conquistar essa independência? É conquistar a independência! É conquistar essa liberdade, né?

A3: E ser independente...

P1: E ser, é claro. Mas a gente ainda está em busca, né? Na verdade. Não é o que a gente já tem pronto.

A10: Pra conquistar [a professora acena positivamente com a cabeça concordando]

P1: Tem o dom de gerar a vida, é? Tu achas? [conversa a aluna A12, enquanto observa o caderno da mesma]. Mas tu achas que é só nesse sentido que se é mulher?[...] Mas aí explore mais, certo?[dirige-se ao quadro e em seguida fala para a turma] Vejam só! Presta a atenção numa coisa: Lucimar tá trazendo uma coisa de a gente precisa até refletir, que eu acho até interessante. Vê, só. Quando ela coloca que é ser mulher hoje? Aí ela colocou assim: Professora eu acho que é a questão de ter o dom, ter dom de ter filhos, né?[dirige-se para a aluna e outras também tecem comentários]

P1: A mulher sempre teve, na verdade, ela sempre foi vista ... Como a gente discutiu quarta-feira, ela sempre foi vista como uma reprodutora [falam juntas, professora e alunas, o termo reprodutora] da espécie.

A10: Como dona de casa, né?

A2: Pra ser mãe

A3: [gesticula negativamente, demonstrando ser contrária a opinião de Lucimar]

P1: Exatamente. É um traço da cultura, mas o que é ser mulher? Ou a ainda está presa a essa idéia. Se você achar que tem haver com o que você pensa que é ser mulher...

A5: Professora, escreva aí como é pra gente botar! Independência?

A3: independente, tá ali já. [após a fala de algumas colegas sobre qual seria o termo mais adequado: independente ou independência] Independência. Não. Independência por quê? Por que independência?

A9: Independência ou morte?

P1: Independente já é o ato de ser...De ser independente.

A3: Aí conquistar, con-quis-tar. O que é conquistar. Virgínia coloque ali conquistar.

A6: [conversando com Lucimar]: Essa tua resposta ta boa, mas e as mulheres que nunca tiveram filhos? Cada um tem que falar de seu ponto né?

A6: Qual é a resposta, professora, que a gente bota?

P1: Você já estão respondendo, né? Veremos com calma. Vamos discutir primeiro. Bora lá. Então, vejam só: Quando ela pergunta o que significa pra você ser mulher hoje, a gente tem que buscar... só tem uma linha, né? Eu acho que a gente precisa ser mais sucinto. Depois ele pergunta, quais as melhores coisas de ser mulher.

A3: Eu não quero nem ver isso. Como é que eu vou responder?

A9: Reconquistar direitos, antes só dados aos homens. [neste momento várias alunas dizem que ainda não responderam]

A6: Eu também não.

A3: Eu quero, eu quero escrever assim: Conquistar ...

A2: Coloque no quadro: É ter poder decidir.

P1: Carmelita ta trazendo um impacto pra ela hoje. Pra ela ser mulher hoje é ter poder de decisão. Então coloque [dirigindo-se para a referida aluna].

A2: Vou colocar.

A3: Eu vou colocar assim: Conquistar independente... [a professora tenta redirecionar a falada aluna]

P1: Conquistar a independência... Ô, conquistar pra minha independência, é... Ô meu Deus como é? Eu já esqueci já [colocando as mãos sobre a cabeça]

A9: Olha Virgínia como eu coloquei: O que significa pra você ser mulher hoje? Conquistar direitos, antes só dados aos homens. Como por exemplo o direito do voto que antigamente era só os homens e de outros também.

P1: Ótimo!

A9: Eu botei isso.

P1: Maria trouxe a questão da liberdade, Luiza a questão dos direitos, certo? Carmelita a questão de você opinar, ela já está trazendo a independência. Então vamos lá, o que vocês acham? É uma pergunta subjetiva, a gente ta levantando informações.(...)

P1: Moraes! O que você colocou?

A11: Quais são as melhores coisas, né?

P1: Não. Primeiro: Que é ser mulher hoje?

A11: A melhor coisa de ser mulher hoje? Toda mulher tem mais respeito.

P1: É... Pra Moraes olha! Pra Moraes é a questão do respeito. Ela disse que ser mulher hoje é ter mais respeito. (CARVALHO, 2009, p.7-8)

Nesse exemplo, a autora destaca como, por meio do diálogo em sala de aula, foi se construindo a discussão sobre novas percepções e representações sobre gênero e sobre o que é ser mulher. O episódio que mostra a importância das relações dialógicas nas questões étnico e raciais é trazido pelo excerto abaixo:

P1: Vamos pra próxima? Vejam. Considerando... Vou começar ó. Considerando as combinações de raça de seus avós e de seus pais. Qual a categoria de raça que você se classifica? Você se classifica com branca e negra; como só branca; como branca, negra e índia; branca e índia; só negro ou negra ou índia e outras?[lendo a legenda do questionário]

A5: Negra. Da raça negra.

A9: Negra! Afro-brasilete! ahá [a professora sorri com a aluna].

A14: Da raça negra.

P1: Como é?

A9: Eu coloquei assim: branca e negra. Predominando a raça negra. Porque realmente, eu sou descendente de branco e negro.

P1: Certo.

A3: Eu também! Como é que eu boto? Branca e negra é?

P1: Você é branca e negra, né?

A2: Meu avô era índio e minha avó era branca. Minha mãe era branca, meu pai era preto.

A5: Eu botei morena. Eu me acho morena. [apesar da aluna ter tom de pele negra]

A2: Mestiça. Eu sou mestiça. Eu sou índio com negro com branco, misturado [dando uma risada]

P1: Então você coloca, branca, índia e negra

A5: Morena não pode, né professora? Porque eu não me acho negra não, eu me acho morena, minha filha! Eu conheço cada negro... chega brilha, sabe? Eu me acho morena [justifica]

A9: Morena tem mistura. Morena tem mistura, sabia?

A5: É? Pois eu não me acho negra não. Agora eu me orgulho da minha cor, graças a Deus! Me orgulho muito. [reforça]

A7: eu coloquei branco e negro. O meu avô fugiu com a sinhá que vem a ser minha avó. Ele era negro dos olhos azuis, que acabou...

A2: Branco, negro e índio. Porque são as misturas lá na minha casa, minha avó era índia.

A5: Coloco negra, né professora? Eu me acho morena, mas não tem aqui! Pode botar morena, professora [insiste]

P1: Tem branco e negro. Não é uma mistura de moreno? Por exemplo, ele tá querendo que a gente reflita Jô. Como que era o teu avô?

A5: Meu avô? Era da sua cor.

P1: Pronto. De que cor era a sua avó?

A5: Negra.

P1: O outro avô?

A5: O outro avô era negro.

P1: A outra avó?

A3: Bem pretinha.

P1: Então, três negros e um moreno, né? O que você está colocando aí?

A5: Minha menina é bem neguinha, minha menina.

P1: Vamos passar pra teu pai e tua mãe. Teu pai era de que cor?

A5: Era... [gesticulando em sinal de mais ou menos] assim que nem a senhora, mais ou menos.

P1: De que cor eu sou?

A5: Branca!

A2: É parda.

A7: Eita! Virgínia é parda.

P1: Certo. Mas veja como a questão da identificação é dela. A identificação é de Jô. Então, veja. O seu pai era da minha cor? Que cor eu sou Jô? Branca é? [e sorri] (...) (CARVALHO, 2009, p.9-10)

Segundo a autora, este episódio mostra como a questão da raça vem sendo trabalhada na perspectiva do diálogo, no sentido de trabalhar com as questões da diversidade social, problematizando o tema, em busca de se obter novas representações e identidades com os sujeitos da EJA.

Em outro momento, a relação raça e trabalho foi discutida com a sala:

A3: Ah! Se me chamar de Maria no lugar onde eu trabalho, eu chamo ela também: Maria vem cá? Pra vê se ela gosta.

A13: Todo negro é, é... Na linguagem popular: peniqueiro.

A3: Peniqueiro é.

A13: Não chamada empregada doméstica, é peniqueira, né? Quer dizer que o tempo inteiro a gente tem que ta se reparando e... né? Lutando pela atitude, quebrando esses preconceitos, quebrando as correntes, né? É o tempo inteiro a gente ta quebrando as correntes. Por que se a gente não se assume como tal, as pessoas não vão ver atitude da gente, né?

A7: Vou botar 2 [referindo ao item a ser marcado no questionário]

P1: Se fosse se identificar hoje, quando perguntam a você qual a sua cor? Você diz morena, então é porque você se vê como morena.

A10: Eu me acho negra. Tem problema não né? Se for morena? Já foi colocado lá.

P1: Não. Depende do registro. Aí você coloca então, o fato de ser morena atrapalha na sua vida profissional? O no seu trabalho?

A7: Não. Nunca atrapalhou não. Ninguém nunca falou de raça, graças a Deus. Nunca perguntaram pra mim se eu sou branca ou preta... Só perguntaram se eu sabia trabalhar. Eu cheguei, sei. Vai começar hoje? Agora! Pronto.

P1: Betânia mesma, ela colocou que se vê como negra. Betânia, pela questão da origem, né? Então vamos lá pra próxima.

A2: Pêra aí Virgínia. Eu sou assim: “preta, preta, pretinha”, como é que eu coloco?

P1: Você já disse que se vê como negra.

A2: Sim.

P1: Desde o começo você vem trazendo isso. Então o fato de ser negra influencia na sua vida ou no seu trabalho?

A2: Não, que eu estou desempregada. [sorri]

P1: Sim, na sua vida.

A2: Não. Se for, eu não sei. Influência, porque eu não estou desempregada.

P1: Você acha que é pelo fato de você ser negra?

A2: Lógico! Por que quando você vai acertar o emprego na casa da elite, gente branca, você entrou, a mulher tá conversando, daqui a pouco eu vou ligar pra você pra ver se eu quero você. Não liga por que você é preta. Eu acho assim. Porque eu fui acertar um emprego em Boa Viagem, fiquei de sete da manhã até meio dia esperando a mulher quando a mulher veio falar, tudinho, acertou, eu digo, não... Quando ela me viu, ela mudou logo de cor, que eu vi logo. Aí disse: Não, quando a... Como é? Eu to pra ver uma... Mandou meu irmão ligar nas carreiras, meu irmão ligou e eu fui. Quando chegou lá a mulher botou mil desculpas: não, quando a menina... Porque ta pra vim uma do interior, qualquer coisa, eu ligo pra você. Até hoje! Então é por que eu sou negra? Por que eu sou negra, eu vou roubar a casa da mulher, é? Eu acho que o povo pensa logo isso. (...) (CARVALHO, 2009, p.10)

Para a autora, o processo de desvalorização do trabalho relacionado com a raça se reflete nos discursos das alunas. Outro ponto indicado pela autora, que se encontra presente nos discursos é: “O processo de branqueamento é uma busca na construção

identitária. Diminuir a cor: morena, morena clara, ou, o diminutivo, forma carinhosa de dizer neguinha, forma de amenizar o peso da cor” (CARVALHO, 2009, p.10). A proposta, de acordo com a autora, é a tentar superar, por meio da educação, a homogeneização cultural.

A proposta de um trabalho dialógico gerou “Uma possibilidade de conhecer a diversidade de significações sobre as questões relativas às identidades sociais e culturais, aos artefatos sociais e culturais, aos conceitos e construtos disponibilizados nos processos de aprendizagem” (CARVALHO, 2009, p.6).

Parece-nos que há uma possibilidade evidente de comunicação nesse encontro entre pessoas com relativa igualdade de repertórios linguísticos, culturais e sociais, mas com diferenças e variações nas normas comunicativas. Parece possível dizer que as experiências de letramento na vida cultural e social das alunas as aproximam das variações consideradas cultas, científicas, ou seja, não há uma linguagem claramente popular, mas uma linguagem híbrida que se revela como mais um elemento de positividade para uma educação intercultural. (CARVALHO, 2009, p.14)

O diálogo no trabalho de Carvalho (2009) é um dos elementos principais para estabelecer um projeto que tinha como objetivo debater as problemáticas sociais e as experiências da vida dos sujeitos. Mais uma vez, Paulo Freire é um dos autores centrais que possibilita esta discussão e a proposta de uma prática para a transformação das relações.

O artigo de Franzi (2010) discute a relação entre experiência e educação. Segundo ela, há muito tempo essa relação tem sido debatida, porém ela não se concretiza de uma única forma, “mas abre caminhos que tornam possíveis desde um processo educativo que tenha como base a mera restrição às experiências dos/as educandos/as, até uma educação que tenha como ponto de partida tais experiências, mas não se limite a estas” (FRANZI, 2010, p.1)

A autora discute que vivemos na sociedade da informação, na qual se torna cada vez mais difícil o reconhecimento dos saberes provenientes das vivências dos sujeitos, já que o que é valorizado são os conhecimentos acadêmicos e as habilidades de processar e selecionar as informações, tendo a escola um papel central nesse processo, provocando uma desigualdade social cada vez maior entre os que possuem e os que não possuem escolaridade. De acordo com a autora:

[...] se por um lado há um considerável avanço no que diz respeito, à oferta e acesso à educação, por outro, os sujeitos que continuam impossibilitados de fazerem parte do universo escolar, ou que não acedem a níveis mais altos da

hierarquia acadêmica, estão expostos a desigualdades sociais cada vez mais sérias. (FRANZI, 2010, p.2).

Na visão da autora, Freire (2005) discute que todas as pessoas são capazes de travar relações no e com o mundo, de forma a experienciá-lo. Tais experiências podem nos proporcionar saberes, que são por ele denominados de “saberes de experiência feitos”.

Indagada sobre suas experiências, uma das educandas afirma que: “tenho experiência no trabalho, eu aprendi muitas coisas que eu não sabia, que nem reciclagem. Esses materiais que jogam fora, agora é tudo aproveitado, né?” (Educanda em entrevista). Outra educanda considera que “cada conversa no meu serviço, com os colegas, o que eu vejo, com tudo que eles passam, eu vou aprendendo muitas coisas com eles, então a gente vai tendo muitos conhecimentos” (Educanda em entrevista). (FRANZI, 2010, p.5)

A autora aponta que é preciso reconhecer que os educandos e educandas têm direito a uma formação profissional, porém esta deve estar ligada a uma educação reflexiva e crítica da sociedade. De acordo com Franzi (2010), a relação experiência e educação é importante “na busca de caminhos que assegurem a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares a partir das experiências dos/as educandos/as e, junto a isto, a problematização da realidade em que se inserem.” (p.8).

[...] quando os sujeitos da pesquisa, foram diretamente questionados acerca da educação escolar, logo demonstraram delegar grande importância a ela, fazendo algumas reivindicações, tais como: aulas de inglês e de informática. “[...] em muitos lugares exige muito inglês, se não tiver computação, se não souber digitar alguma coisa, você não procura local de trabalho; então eu acho que a escola deveria abrir muito espaço para isso” (Educanda em entrevista). E, “hoje em dia você vai atrás de um emprego é a primeira coisa que eles perguntam. Acho que deveria ter um curso de informática, computação e mais curso” (Educanda em entrevista). Ademais, especialmente por parte da educadora da turma houve reivindicação de uma escola específica para a Educação de Jovens e Adultos, de modo a fortalecer esta modalidade ao unir pessoas com objetivos tão semelhantes. (FRANZI, 2010, p.7)

O processo educativo deve considerar as experiências dos sujeitos e ir em direção a um conhecimento mais crítico. “Faz-se necessário reconhecer, portanto, que os/as educandos/as têm o direito a uma formação profissional, mas esta não deve implicar na desvalorização de uma educação reflexiva, capaz de proporcionar um conhecimento crítico da realidade.” (FRANZI, 2010, p.8).

A autora aponta que em diversos momentos da pesquisa a experiência dos educandos e educandas era o ponto de partida para um conhecimento mais crítico. De acordo com Franzi (2010, p.9):

[...] é possível citar a ocasião em que houve um trabalho com Artigo 208 da Constituição Federal de 1988. Educandos e educandas discutiram os dados sobre o analfabetismo e o direito das pessoas adultas de estudarem. Cada um/a deles/as analisou o grau de escolaridade das pessoas da família e a maioria concluiu sobre a triste realidade em que poucos tiveram o direito de estudar. Polemizou-se então as condições que são oferecidas para que pessoas que têm que trabalhar possam também se dedicar à educação escolar. Na totalidade, tal trabalho envolveu leitura, registro e releitura de mundo, a partir do debate e problematização da situação deles/as próprios/as e dos/as demais companheiros/as.

Freire (2005) debate que o ponto de partida deve ser o os saberes desses educandos e educandas, envolvendo a “curiosidade epistemológica”. O diálogo se mostra fundamental nesse processo, pois sem ele não há relação entre experiência e educação.

Segundo a autora, Freire (2005) discute como o diálogo é algo próprio da ação humana, e por meio dele os sujeitos podem refletir e agir no mundo buscando transformá-lo. Ela também aponta como importante na compreensão do entrelaçamento de experiência e educação, o conceito de ação comunicativa de Habermas (1987), segundo o qual os sujeitos buscam juntos entendimento da realidade, de modo a questioná-la e modificá-la.

Pelos conceitos de diálogo de Freire e de ação comunicativa de Habermas, que Ramón Flecha e o Centro Especial de Investigação em Teorias e Práticas Superadoras formulam o conceito de Aprendizagem Dialógica, que é guiado por sete princípios: diálogo igualitário, inteligência cultural, criação de sentido, solidariedade, igualdades de diferenças, dimensão instrumental e transformação. Estes princípios ajudam a direcionar uma proposta de EJA voltada para a valorização dos saberes dos sujeitos, sem deixar de oferecer os conhecimentos instrumentais, estes serão discutidos e criticados conjuntamente, se resignificando e permitindo a transformação do mundo. “No processo dialógico, experiência e educação não se separam, já que a primeira justifica a existência da segunda, enquanto que esta só tem validade quando contribui para e ilumina a primeira.” (FRANZI, 2010, p.15).

Nesse sentido, a EJA deve ser compreendida como Educação ao Longo da Vida, devendo ultrapassar os limites institucionais e impulsionar a transformação social.

O trabalho de Franzi (2010) apresenta uma proposta de EJA embasada na teoria de Paulo Freire e se compromete com um ensino crítico, que parte das experiências dos sujeitos, garante a apropriação dos saberes acadêmicos e que busca a emancipação dos sujeitos e a transformação social.

Propostas pautadas em teorias como a da Aprendizagem Dialógica são importantes para redimensionar, fortalecer e potencializar o trabalho nas salas de EJA, principalmente se a busca é por uma educação libertária.

Os dois trabalhos analisados nesta categoria, assim como o artigo de Losso (2011), que se enquadrou na subcategoria “outros”, apontaram para o diálogo freiriano como central para uma proposta que busque a mudança social.

4.3.3. Análise da subcategoria Currículo

Nessa subcategoria serão analisados dois trabalhos, o de Nuhrich (2005) e o de Freitas e Sad (2010). O trabalho de Nuhrich (2005) investigou uma proposta curricular voltada para as especificidades de jovens e adultos, que tem como objetivo a superação da exclusão e a construção de conhecimentos significativos por meio da discussão e a reflexão sobre as relações culturais, de classe, de gênero, étnicas, etárias, entre outras. A proposta está embasada no campo dos Estudos Culturais, e mais especificamente na área das teorias de currículo. A pesquisa teve caráter qualitativo, usando entrevistas como ferramenta de coleta de dados.

Segundo Nuhrich (2005), a proposta trabalha com ciclos de aprendizagens e tem seu currículo organizado de forma interdisciplinar, trabalhando com eixos norteadores e temáticas de trabalho. Os professores e professoras atuam como mediadores/as, que além de articularem os conhecimentos também são os responsáveis pelo estabelecimento de um vínculo afetivo com as turmas.

A avaliação é pensada na lógica da aprendizagem, servindo como diagnósticos para que os docentes possam acompanhar o desenvolvimento da aprendizagem dos sujeitos.

A pesquisa mostrou que os educadores e educandos apontaram como aspectos positivos a flexibilidade do currículo e o trabalho voltado para a construção de conhecimentos significativos, principalmente aqueles saberes que estavam ligados aos

aspectos do mundo do trabalho dos sujeitos, pois despertavam mais interesse e eram mais úteis em suas práticas diárias.

Outro ponto visto como positivo e que ajuda a superação da exclusão foi a flexibilidade da proposta.

Os alunos e alunas entendem flexibilidade no sentido de: horário de entrada e saída levando em consideração as dificuldades e necessidades individuais; a chance de retornar após um período de faltas nas aulas por motivos de doença, horas extras no trabalho, dificuldade de deixar as crianças, etc.; o trabalho desenvolvido em sala de aula, trabalho em grupo, debates, discussões; o ritmo de cada um; as dificuldades de aprendizagem; a valorização individual respeitando e aceitando as opiniões individuais e a liberdade de expressão. (NUHRICH, 2005, p.12)

A pesquisa mostrou que a proposta busca atender as necessidades e as especificidades de cada um. Ela procura conhecer a história dos educandos, suas trajetórias e os entende como sujeitos que produzem a história e que são por ela produzidos.

Em depoimento, uma das educandas afirma:

Eu posso dizer assim, eu acordei mais pra vida, abri meus olhos. Até pra me defender eu aprendi muito, foi maravilhoso. Eu consegui até coisas que eu tinha medo de enfrentar, hoje eu encaro tudo com mais naturalidade. [...] parece que os caminhos se abriram mais. [...] é possível inferir que sair da “linha dura” do currículo, abrir espaço para os questionamentos e reflexões sobre o cotidiano, fazendo dele o ponto de partida para a prática pedagógica, significa trabalhar com a possibilidade da construção de conhecimentos significativos. (NUHRICH, 2005, p.8)

Educadores/as e educandos/as, em seus relatos, concordam que vem sendo construindo um conhecimento significativo.

A Professora 7Q, relata o depoimento de um aluno: “Professora, agora toda vez que vou ao supermercado olho com atenção para os rótulos das embalagens...” ou ainda, a Professora 23Q: Pelo fato deles (os conhecimentos) serem realmente construídos pelos alunos e por acompanhar as transformações pessoais dos mesmos. Já pude vivenciar o ingresso de um dos meus alunos na universidade. (NUHRICH, 2005, p.9)

O reconhecimento e a valorização também aparecem fortemente nos relatos dos educandos e educandas, apontando o impacto dos estudos na vida profissional:

“Só o fato de falar aos colegas de trabalho que eu voltei a escola é uma vitória na minha vida, sinto mais admirado.”(A 37Q). “Até pelo respeito, quando a gente fala que vai se formar no segundo grau as pessoas do trabalho olham a gente de outro jeito.”(A 5E). (Ibid.)

Outra constatação da pesquisa é que os conhecimentos adquiridos na EJA são utilizados em suas vidas cotidianas, e vão além, questionando o *status quo*.

[...] ele queria descobrir, porque era de uma atividade de rotina dele, porque ele era pedreiro. Ele achava que o cal não era importante na mistura da massa, mas os engenheiros diziam que ele é importante. Então ele queria pesquisar porque era importante e se realmente ele precisava usar ou não precisava usar o cal. Pesquisou e continuou depois a pesquisa mais aprofundada, porque isso era importante para a sua profissão, era significativo para a sua vida. (NUHRICH, 2005, p.10)

Segundo a autora, a proposta curricular pesquisada vem mostrando que é capaz de superar a exclusão e ajudar a elaborar conhecimentos significativos, que não está voltada para “superar o tempo perdido, mas sim de proporcionar o término da escolaridade e de compreensão e ampliação do mundo em que vivem” (NUHRICH, 2005, p.16).

O trabalho de Nuhrich (2005) é mais um que indica a superação do ensino mecânico e busca por uma educação significativa, a qual possa superar desigualdades. Essa pesquisa vai em direção à concepção de currículo defendida por Oliveira (2007, p.93), segundo a autora:

Uma prática curricular consistente somente pode ser encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, sendo, portanto, sempre tecida em todos os momentos e escolas/classes. Nessa perspectiva, emerge uma nova compreensão de currículo. Não se fala de um produto que pode ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, mas de um processo por meio do qual os praticantes do currículo ressignificam suas experiências a partir das redes de poderes, saberes e fazeres das quais participam.

Passando para o artigo de Freitas e Sad (2010), que teve como objetivo analisar as construções e atividades realizadas de forma colaborativa pelo grupo de professores de matemática do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e a contribuição deste trabalho na concretização de um currículo integrado no PROEJA. A pesquisa foi qualitativa, que se guiou a partir da metodologia comunicativa.

Segundo os autores, além de buscar a construção de um material didático, a discussão que se colocou era a busca por um currículo integrado, que atendesse as especificidades dos alunos do PROEJA.

A produção colaborativa do material foi guiada por um processo dialógico, a qual teve como eixo Habermas (1990), com a ideia de a comunicação conseguir construir uma rede de relações interpessoais capaz de transformar a sociedade e em Freire (1987) a importância da ação e reflexão para o desenvolvimento do processo de

ensino e aprendizagem. Também se pautaram em Gramsci (2006) para pensar a importância de uma educação pautada no diálogo que aproximasse trabalho manual e intelectual. A matemática, nesse contexto, é vista da perspectiva crítica, segundo Skovsmose (2001) ela não está somente a serviço da reprodução, mas deve atuar para o combate das disparidades sociais.

Ao analisar o material, os autores apontam que a aprendizagem a partir das próprias experiências é uma das ações mais transformadoras, pois a proposta é facilitar a passagem de uma matemática não sistematizada, que vem das experiências de vida de cada um, para uma matemática sistematizada. Os autores apontam que o material didático não dá conta disso sozinho, mas que possibilita ao professor liberdade para isso.

Nesse aspecto acreditamos que há um grande salto no material produzido, já que não estamos agora pensando se é importante ou não valorizar experiências anteriores, mas refletindo sobre o que e como ensinar a partir dessas experiências. [...] Esse tipo de comportamento ajuda a romper com a supervalorização de procedimentos formais em detrimento a procedimentos advindos da experiência, o que contribui com a elevação da auto-estima do aluno do Proeja. (FREITAS; SAD, 2010, p.12)

Outro ponto destacado é a reflexão a partir da experiência, possibilitando o diálogo com o grupo na direção de ligar aquilo que o educando já conhece com o que está aprendendo. “Dessa forma ele consegue, além de comunicar esse pensamento, estruturar e organizar esse pensar e, dessa forma, consolidar o que aprendeu e se preparar para novas aprendizagens.” (op. cit.)

No material didático as interações em grupo são sugeridas em vários momentos, segundo os autores, essas interações “são essenciais no processo de construção de conhecimento do estudante adulto, principalmente tendo em vista a questão da reflexão que passa por uma externalização daquilo que se sabe ou daquilo que não se sabe” (FREITAS; SAD, 2010, p.12).

A busca da liberdade também foi um ponto considerado positivo, pois a metodologia não está mais na exposição e repetição, mas na resolução de problemas.

Nesse aspecto podemos considerar que o material didático do Proeja é transformador, já que o material é permeado por situações em que o estudante é levado a ver a matemática não como um simples modo de operar com números, mas também como uma competência de ler e interpretar uma situação, rica em números e figuras, como estando aberta à mudança. (FREITAS; SAD, 2010, p.13)

Por fim, o diálogo é apontado como ferramenta de grande importância, pois ele é o fio condutor de todos os processos, “não há como considerar a valorização das experiências, a reflexão sobre essas experiências, as interações em grupo e a busca pela liberdade que não seja pelo diálogo” (op. cit.).

No geral, os autores apontam que foi possível pensar em uma matemática aberta ao diálogo com outros conteúdos curriculares sem deixar de pensar no seu papel para uma sociedade democrática, e na ruptura com a dicotomia trabalho manual/intelectual.

Outro fato relevante a destacar é a consciência crítica que os professores foram desenvolvendo ao longo da trajetória, entendendo os limites daquilo que estava sendo feito e compreendendo a importância fundamental do papel do professor na condução de qualquer recurso didático. (FREITAS; SAD, 2010, p.14)

A proposta do material é formar para o trabalho, sem deixar de formar para a cidadania. “Uma formação que possa ajudar esse estudante a se inserir e lutar por práticas democráticas no que diz respeito ao seu posicionamento nos meios sociais e sobre os processos da própria construção de conhecimentos, de forma autônoma e responsável.” (FREITAS; SAD, 2010, p. 16).

Segundo os autores, em vários momentos o material traz essa proposta de formação humana sem deixar de lado a formação para o trabalho, entendendo o trabalho como um princípio educativo:

[...]o material didático está recheado de situações que direta ou indiretamente está relacionada ao trabalho. Às vezes isso ocorre de forma intencional como no caso em que estruturas de telhados são trazidas para iniciar problematizações envolvendo Teorema de Pitágoras e Trigonometria. Outras ocorrem de forma não intencional, como uma simples atividade investigativa envolvendo medidas não padronizadas que levou estudantes do sexo feminino a vincularem a atividade com situações vivenciadas ao fazerem consertos de roupas de sua família. O material consegue, desse modo, utilizar de forma positiva o trabalho como ponto de partida para uma compreensão de relações sociais, históricas, políticas e culturais. (FREITAS; SAD, 2010, p.15)

O material busca a unidade entre conhecimentos gerais e específicos, trabalhando sobre quatro eixos principais: o trabalho, a ciência matemática, a cultura e a tecnologia. “Conseguimos discutir questões matemáticas ao mesmo tempo em que surgem questões sociais e históricas da própria matemática e das relações que se estabelecem com um conhecimento mais amplo que também nos encarregamos de ajudar a construir”. (op. cit.)

A proposta de elaboração e os conteúdos do material didático estão em consonância com a busca por uma educação mais dialógica. Paulo Freire aparece novamente para embasar a discussão da importância do diálogo para que ocorram mudanças verdadeiras na vida dos sujeitos e na sociedade.

Os dois artigos vão buscar, ou por meio do currículo ou através do material didático, apontar propostas de mudanças para a EJA, voltados para uma perspectiva de valorização dos saberes dos sujeitos.

Os dois trabalhos tem indicações que podem ajudar nas práticas em sala de EJA. Nuhrich (2005) aponta para a valorização das especificidades de jovens e adultos, em busca de um ensino que voltado para o trabalho com o conhecimento que seja significativo e que possibilite superar exclusões, através da problematização social. Ele também indica a mediação como uma prática importante na sala de aula, assim como realizar uma avaliação que busque acompanhar e diagnosticar os educandos e educandas, um currículo e organização escolar que sejam flexíveis para atender as necessidades e especificidades dos sujeitos, a realização de trabalhos em grupos e a valorização e respeito pelos estudantes. Essas práticas são as que ele indica como importantes de se levar em conta na EJA para a realização de um trabalho de real impacto na vida dos sujeitos.

No artigo de Freitas e Sad (2010) as indicações para a prática são o trabalho com atividades colaborativas, a adoção de um currículo integrado que atenda as especificidades dos sujeitos, a aprendizagem que ocorra por meio da resolução de problemas, das experiências e reflexão, a interação em grupo e o diálogo como condutor do processo.

Nesses dois artigos aparecem como indicações o trabalho em grupo, a mediação e mais uma vez a ligação entre conhecimentos da vida e da escola como pontos fortes de uma prática mais adequada as características da EJA.

4.3.4. Análise da subcategoria Experiência

Nessa subcategoria serão analisados os trabalhos de Gomes (2007) e Stecanela (2013). O trabalho de Gomes (2007) busca analisar a proposta de EJA da rede municipal de educação de Goiânia Para alcançar esse objetivo foi realizado um estudo de caso na “Escola Municipal Flor do Cerrado”. A pesquisa tem caráter qualitativo.

A proposta político pedagógica da EJA da rede municipal trabalha com a ideia de Base Curricular Paritária, na qual todas as áreas de conhecimento possuem a mesma quantidade de horas-aula, não existindo nenhuma hierarquia ou privilégio entre os componentes curriculares. Além disso, a proposta é que seja seguido a concepção de educação freiriana, respeitando a realidade dos educandos e, além disso, há uma orientação para que ocorra uma inter e transdisciplinariedade no currículo.

Segundo a autora, tais orientações trazem “diretrizes bem endereçadas às especificidades da EJA, na medida em que consideram as funções reparadora (oferta), equalizadora (igualdade) e qualificadora (continuada) das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA”. (GOMES, 2007, p.5)

A adoção da proposta da Base Curricular Paritária teve como objetivo contemplar as especificidades da EJA, propondo um currículo interdisciplinar, que pudesse propiciar ao educador conectar conhecimento e realidade, que tenha a chance de partir da realidade para transformá-la, segundo a autora:

A introdução da ‘Base Curricular Paritária’ busca romper com a escola estruturada pela multidisciplinaridade, assentada na fragmentação e no acúmulo do conhecimento acarretando, dentre outras coisas, uma organização estrutural em que as distintas áreas do conhecimento humano possuem uma carga horária própria e uma atuação independente, apartada uma das outras. Diferentemente disto, a ‘Base Curricular Paritária’ conduz para uma atuação interdisciplinar que propicia mudanças nos procedimentos que sinalizam no sentido de maior integração. (GOMES, 2007, p.11)

Gomes (2007) relata a fala de uma das professoras da rede, a qual indica que a chegada da Base Curricular Paritária foi de grande relevância para a EJA e a que a mesma Base suscitou inúmeras discussões entre os pares. Segundo a professora:

Não sei se foi em 1996 ou 1999... Eu participei, (...) eu era coordenadora do noturno, como delegada; a gente opinava, era uma “cachorrada” danada... Mas eu acho que [a polêmica] veio só acrescentar... Sou (...) a favor, acho importantíssimo (...) as disciplinas terem o mesmo peso, (...) o mesmo valor. Acho que isso ajudou demais o trabalho coletivo. (...) Favoreceu o trabalho interdisciplinar, porque eles [os professores] estão com o mesmo número de aulas, estão fazendo o mesmo projeto, estão o tempo todo na escola. Era difícil. Eu mesmo sei, que eu sou profissional de artes; eu ia na escola uma vez na semana, pegava a coisa andando. (...) O pior era [a reclamação] do professor: (...) a matéria dele era [sempre] mais importante que a do outro. Na rede inteira (...) a gente (...) escutava: (...) Português e Matemática são as [disciplinas] mais importantes; como é que Artes, Educação Física vai se igualar? (...) [A gente terá] que reformular todo o conteúdo pra ser trabalhado numa grade paritária. Então, o que a gente vai peneirar? O que é mais importante? O que a gente quer? (...) O que que as matérias que tinham mais conteúdos pra serem trabalhados [deverão] fazer? Dividir os conteúdos, trabalhar junto com outro professor? (GOMES, 2007, p.6-7).

Sobre este relato a autora indica que as discussões foram intensas, passaram por momentos de resistência, pela discussão do currículo e buscaram o consenso.

Outra fala relatada é a da professora “Aroeira”, a qual faz uma análise do fato:

Foi um processo de discussão na Secretaria de Educação assim bastante demorado; foram anos de discussão, até que se chegou à conclusão de que seria a melhor forma de se trabalhar, mesmo porque se acreditava na existência de supremacia de uma ciência sobre outra, não é? [Mas] elas se integram e não são compartimentalizadas. O conhecimento está interligado, então não havia sentido de fazer uma grade onde algumas disciplinas eram extremamente privilegiadas em detrimento de outras; e, quando se pensa que as ciências elas se integram, é incoerente a gente pensar numa grade onde se priorizam algumas áreas. (GOMES, 2007, p.7)

Um dos educandos também foi entrevistado, e expressou da seguinte maneira sua experiência com a Base Curricular Paritária:

Eu acho que desse jeito está bom... É ótimo porque a gente está tendo aula de uma [disciplina] e outro dia de outra, assim a gente vai desenvolvendo mais rápido. Podia ter duas, de uma, numa noite só, duas, de outra, numa noite só... Podia ser assim. Mas assim também é muito bom porque no noturno tem muito pouco tempo, as pessoas estão cansadas, é isso aí. A minha opinião é boa, muito boa. Aqui nessa escola o professor, cada um, tem um dia de folga, então fica bom pra eles e pra nós. (GOMES, 2007, p.8)

Apesar desta fala indicar que a proposta traz benefícios a alunos e professores, ainda há um ponto, segundo a autora, que é preciso ser melhorado: a participação efetiva dos educandos e educandas na elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola.

Quando perguntada sobre se os alunos do noturno já foram convidados alguma vez a participar da elaboração e da construção do PPP da Escola, a aluna ‘Rubi’ responde com simplicidade: “Tô lembrada não”. Ao que o aluno ‘Ipê’ confirma: “Acho que não. Nunca ouvi”. (GOMES, 2007, p.8).

Gomes (2007) discute que relatos como estes mostram que ainda é preciso ser trabalhada a questão de fazer o Projeto Político Pedagógico *com o educando* e não *para o educando*.

De acordo com a autora, a proposta é considerada como um esforço político de se realizar um trabalho diferenciado na EJA, o qual leve em conta suas características e que reintera a importância de se debater nacionalmente uma proposta voltada para a EJA.

O esforço que aqui se realiza é pela não fragmentação dos conteúdos com o objetivo de proporcionar uma formação mais integral para a EJA. Além disso, é

retomada a proposta de articulação de conhecimentos da vida e da escola na busca pela transformação da realidade, que tem sua origem em Paulo Freire.

Stecanela (2013) discute a questão das dimensões do concebido, do vivido e do percebido em políticas e práticas em Caxias do Sul, analisando documentos e depoimentos sobre a história da EJA nessa cidade em um recorte temporal de 23 anos. A pesquisa é qualitativa, e se orienta pela análise documental e por narrativas orais.

O artigo discute a alfabetização e entende que esta precisa ser entendida como um processo contínuo e com diretrizes metodológicas bem definidas para orientar as práticas da EJA. Quanto à avaliação o trabalho, aponta que esta foi muito debatida na elaboração sobre as práticas na Educação de Jovens e Adultos, pois deveria ter função emancipatória, além de ser um diagnóstico de caráter processual e permanente.

Em 1993 a Secretaria Municipal de Educação, elaborou um Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos, segundo a autora nessa fase: “o projeto recebia a sigla PROEJA, sem, contudo ter vinculação com o programa efetivado pelo governo federal a partir de 2005 envolvendo a educação profissional dos alunos da EJA.” O projeto funcionou entre 1991 a 1993, foi citado no artigo como um programa que auxiliou as práticas a se orientarem pelos princípios da Educação Libertadora nas etapas iniciais e, posteriormente, finais da EJA. Segundo Stecanela (2013), esse programa possuía fortes princípios fundantes, na qual “as práticas eram acompanhadas do comprometimento político e pedagógico dos professores, os quais eram escolhidos de forma diferenciada para atuarem na EJA, com critérios específicos” (2013, p.8).

Sobre as práticas dos professores, o artigo aponta que, em 1998, a educação em Caxias do Sul se afastou das “concepções tradicionais de educação pautadas na transmissão do conhecimento e uma aproximação à construção de um currículo contextualizado e em diálogo com a realidade social do aluno e da comunidade onde ele vive” (p.9).

Segundo Stecanela (2013), com a mudança de paradigmas, ocorreu também uma mudança de postura dos educadores:

De um professor transmissor de conhecimento, para um professor pesquisador e facilitador da construção do conhecimento. As dimensões culturais da vida cotidiana da cidade passaram a transversalizar as discussões em torno do trabalho com o conhecimento a partir do senso comum, considerando as narrativas que a própria comunidade onde a escola se inseria produzia, como produto do diálogo estabelecido através de uma pesquisa socioantropológica realizada pelos professores, em tentativas de levantar o

olhar da comunidade para os contextos sociais, econômicos e culturais do local e da cidade como um todo. (STECANELA, 2013, p.9).

Um dos pontos na qual a prática se pautava era a procura pela superação da fragmentação dos conhecimentos, o qual exigiu um trabalho coletivo dos docentes para a integração curricular:

O princípio das totalidades do conhecimento se articulava com essas práticas e também concepções, tendo a interdisciplinaridade como intenção e como postura com vistas à superação da fragmentação do conhecimento. Por isso a justificativa da distribuição equitativa das disciplinas na carga horária semanal, sem a supremacia das chamadas disciplinas instrumentais, a exemplo do Português e da Matemática. Aliado às totalidades e à interdisciplinaridade estava também o trabalho coletivo entre os professores e desses com as diferentes áreas do conhecimento, sobretudo, numa estreita relação com a cultura que perpassava o cotidiano da comunidade observada e interpretada a partir da relação dialógica que o tema gerador oportunizava. (STECANELA, 2013, p.9).

Isso exigiu mudanças nas práticas dos professores, principalmente pelas mudanças estarem orientadas pelo princípio da totalidade de conhecimentos, o que fez com que as práticas se voltassem para a interdisciplinaridade, em busca da superação da fragmentação do conhecimento.

Um dos aspectos que aparece com força nas narrativas escritas e orais construídas no campo da pesquisa refere-se à reflexão sobre o conceito de alfabetização, entendido como um processo contínuo, e, indiretamente, sobre o planejamento da ação educativa, através da ênfase na discussão sobre a importância da definição de metodologias de ensino para efetivação dos pressupostos orientadores das práticas de EJA. A avaliação foi outro elemento do planejamento que ganhou expressão nas discussões das práticas de EJA, assumida desde logo com filiação à concepção emancipatória, com caráter de diagnóstico, processual e permanente. (STECANELA, 2013, p.8)

A autora explica que os planos de aula surgiram a partir do Tema Gerador, que emergia dos interesses dos alunos, a partir de suas vivências do cotidiano.

Assim, os conteúdos não eram preestabelecidos, mas identificados na realidade e convertidos em conhecimento escolar a partir do limite explicativo que cada comunidade tinha em relação a determinado fenômeno. O plano de sala de aula derivava desse processo e era organizado com base em algum aspecto extraído da rede temática, em geral, eleita pelos professores, em determinado período, para o conjunto das turmas. [...] A convocação da proposta tinha o respeito ao saber do outro e o diálogo como elementos centrais para a organização curricular, denominada de “reestruturação curricular pela via do tema gerador freireano”. Muitos cursos de formação foram organizados, num primeiro momento somente para os professores que atuavam e/ou que pretendiam atuar em EJA, estendendo aos poucos para os professores das turmas de progressão, professores do meio rural, diretores de escola e professores em geral. (STECANELA, 2013, p.10).

Toda essa mudança de princípios e práticas se refletiu em uma transformação na rede como um todo, buscando dar oportunidade de aprendizagem de qualidade a todos e todas, “especialmente àqueles que não usufruíram o direito à educação na idade apropriada” (p.8).

Segundo a autora:

A partir do Projeto Alfabetização Massiva e da implantação do PROEJA na RME de Caxias do Sul, entre 1991 e 1993, as práticas de EJA passaram a ter orientação nos princípios da Educação Libertadora, os quais se refletem nas práticas que começavam a se efetivar nos espaços onde as classes de EJA aconteciam, primeiramente, nas etapas iniciais e, a partir de 1998, estendendo-se às etapas finais. Esse movimento/investimento acompanhou as demais modalidades de ensino da RME, tendo em vista o reconhecido programa de formação continuada voltado aos professores municipais e que perpassou várias administrações, conferindo posicionamento crítico e político ao conjunto das práticas efetivadas nas escolas municipais. (op. cit.)

A pesquisa acompanha o desenvolvimento dessas políticas e práticas até 2004, mas aponta que o município passou por várias fases de permanências e rupturas, e que a relação entre os resultados de números e as práticas desenvolvidas ainda está em processo de construção.

Sobre os desafios, uma das constatações finais da autora é que ainda há dificuldade, por parte dos docentes, em trabalhar com temas que emergiam da realidade dos educandos e educandas integrados com os conhecimentos mínimos existentes no currículo escolar. Outra dificuldade a ser contornada é a evasão, a qual continuou sendo um problema para a rede. A autora ainda observa que ainda há pontos de resistências na rede para a aceitação dessa nova proposta, em um movimento de querer transformá-la, novamente, em práticas tradicionais.

Percebe-se que as análises aqui são de várias práticas, por um período de tempo extenso, mas que não chegam a ser totalmente exploradas. O artigo faz uma passagem panorâmica sobre elas, indicando a importância das práticas mais dialógicas que buscavam a superação da fragmentação dos saberes.

Nesse artigo há a indicação de um movimento de mudança da concepção da EJA e conseqüentemente em suas práticas pedagógicas, indicando pontos fundamentais, os quais estão fortemente presentes na obra de Freire, como a educação libertadora, a importância do diálogo para buscar um conhecimento integrado e ligado às experiências de vida dos educandos e comprometimento crítico dos educadores, todas essas

iniciativas podem mover uma educação mais comprometida e com mais chances de promover a transformação social.

O artigo de Gomes (2007) analisa uma proposta do Projeto Político Pedagógico (PPP), enquanto Stecanela (2013) analisa algumas práticas realizadas pelo PROEJA. Segundo Gomes (2007) o PPP trouxe a questão da não hierarquização dos conteúdos, o respeito à realidade dos educandos e a questão da interdisciplinaridade para as escolas da rede municipal de Goiânia. Na prática, essa proposta pode contribuir para a articulação dos conhecimentos dos sujeitos com os escolares, proporcionar uma formação integral e colaborar para uma mudança social.

A proposta do projeto analisado por Stecanela (2013) traz o diálogo como principal norteador do currículo, o qual também procura ser interdisciplinar, superando a fragmentação dos conteúdos.

Pode-se perceber que as duas propostas trazem em sua fundamentação teórica vários autores, dos quais se destaca Paulo Freire como um dos mais utilizados na busca de práticas que prezem o diálogo, trabalhe as experiências dos educandos, integre os conhecimentos, traçando um caminho de valorização dos sujeitos da EJA.

4.3.5. Análise da subcategoria Projetos

Na subcategoria Projetos serão analisados os artigos de Henrique et al. (2011), Ferreira et. al (2012), Silva (2009) e Raggi e Paiva (2008).

Henrique et al. (2011) aborda a questão das práticas pedagógicas que buscam a integração no PROEJA do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). O trabalho tem caráter qualitativo e foi realizada por meio da pesquisa exploratória.

A pesquisa procurou identificar quais eram as práticas pedagógicas que, segundo professores e alunos, contribuía com a integração curricular no campo da educação profissional.

Os autores buscaram Ciavatta (2005), para definirem formação integral:

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica

e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, apud. HENRIQUE et al, 2011, p.2).

Esta integração está comprometida com a associação dos conteúdos escolares com os saberes cotidianos.

Nesse projeto, as práticas pedagógicas são entendidas como:

[...] ações que acontecem na escola desde as práticas de organização discursiva até a ação do processo ensino aprendizagem, como por exemplo, planejamento, reuniões pedagógicas, conselho de classe, eventos científico-culturais, aulas, visitas técnicas etc. (HENRIQUE et al, 2011, p.2).

Os relatos dos educandos, educandas e docentes vão demonstrando o quanto a prática de integração curricular se fazia presente na instituição e ia delineando um novo modelo de ensino e aprendizagem.

Quando questionado sobre os desafios para realizar a integração das disciplinas, um dos professores respondeu:

Foi um desafio, tive que [...] estudar os objetivos, o perfil de saída do nosso aluno, para poder gerar discussões dentro da disciplina que permitisse ao aluno conhecer melhor o curso que ele tava, contribuir com algum conhecimento para aquele curso [...]. Então como são disciplinas assim um pouco distintas, porque a gente pode dizer: arte e desenho, arte está de um lado e desenho está de outro. (HENRIQUE et al, 2011, p.6)

Apesar da sua preocupação em fazer uma relação entre as disciplinas de Arte e Desenho, as autoras e o autor indicam que esse movimento foi algo isolado, que não conectou outros docentes.

A fala dos educandos que já tiveram uma experiência de conexão entre diferentes disciplinas também é apontada no artigo como parte de um movimento de esforço dos educadores de fazer a integração disciplinar. Segundo um dos educandos: “três professores de disciplinas diferentes que trabalharam juntos, que foi Geografia, Física e Eletricidade. Não me recordo de outro trabalho assim focado para a turma da gente”. Outra fala de um estudante reforça esse movimento:

A gente estava pagando a matéria de Filosofia e o professor passou um material de lógica pra ajudar a gente para entender melhor o algoritmo que é uma questão de lógica também. Então, assim como teve nas matérias exatas, como em Física, teve também nas ciências humanas essa integração. Teve tanto em Física quanto em Filosofia. Toda a parte da Física que foi de trazer o conteúdo do terceiro ano para o segundo ano pra ajudar porque a gente ia ver a parte de eletrônica e necessitaria do conhecimento [...]. (HENRIQUE et al, 2011, p.7).

O artigo observa, por meio da análise desses relatos, que ainda não há uma ação coordenada generalizada para a realização da integração, participando dela apenas os educadores que demonstram interesse. Outra observação realizada é que enquanto em uma das turmas ocorreu a integração entre as disciplinas técnicas e as de formação geral, na outra apenas se deu uma atividade que envolveu o diálogo entre as disciplinas.

Em relato, um dos educadores descreve como busca realizar sua prática:

Meu trabalho é muito pautado na negociação que tenho com os alunos [...]. A gente fez um trabalho em cima de um filme, foi 'Os Simpsons – O filme', em que a questão ambiental aparece de maneira muito forte e, a partir disso, os alunos, todos, puderam refletir sobre a importância de ter escolhas maduras, de ter escolhas conscientes acerca do descarte de lixo, de descarte de materiais e assim por diante. (HENRIQUE et al, 2011, p.9).

O educador aponta que esse modo de trabalho propicia momentos de maior reflexão e o desenvolvimento de uma consciência ambiental por parte dos educandos.

Outro educador faz a seguinte apontamento sobre a EJA:

Os estudantes do [sic] EJA são mais maduros, estão há muito tempo afastados da escola e têm grandes dificuldades para interpretar e para escrever textos. Além disso, muitos são desmotivados, faltam muito e não têm compromisso com a Instituição, dificultando seu engajamento nas aulas teóricas bem como com a pesquisa, embora apresentem interesse e empolgação com as atividades práticas. [...] Eu observo de ponto positivo no [sic] EJA é a atividade prática. Por isso, a nossa sugestão é fazer o negócio mais prático, bem prático mesmo, tipo, pegar a cultura da banana, que é forte na região, e vir do preparo da muda, do plantio, da adubação, do solo, do tipo do solo, as pragas, até o controle. (HENRIQUE et al, 2011, p.9)

As autoras e o autor discutem que a intenção inicial deste educador está correta, pois é importante resgatar no contexto escolar o cotidiano dos educandos e educandas, porém observam que não se deve apenas valorizar a parte prática sem considerar a teórica. “Isso significa dizer que não se deve separar o trabalho manual do trabalho intelectual, e que a formação do sujeito é a formação do cidadão em que a dimensão intelectual está integrada à dimensão prática” (HENRIQUE et al, 2011, p.10).

Entender que os educandos e educandas não são capazes de um raciocínio mais abstrato e, por isso, o ensino deveria ser limitado aos seus aspectos mais práticos é uma postura apontada pelo artigo como determinista, algo que vai à contramão do pensamento de Freire (1996), o qual entende o ser humano como sujeito histórico e socialmente constituído e, portanto, inacabado.

Outro relato de um educador indica, segundo o artigo, a inexistência ainda, de uma falta de adequação de um currículo e uma metodologia pensada para os sujeitos da EJA, segundo o professor:

[...] a diferença de base mesmo é muito forte, é diferença muito grande do pessoal pro regular. Então, às vezes, eu tenho uma certa dificuldade. Eu acho que outros professores devem sentir a mesma coisa e até eu digo na sala: o pessoal diz que EJA é diferenciado, vou trabalhar a mesma coisa só é diferente aqui a carga horária que o regular é ano todo e o EJA é semestral, mas o programa é o mesmo, as atividades são as mesmas, vou trabalhar do mesmo jeito. Mas, infelizmente, às vezes, eu não consigo. (HENRIQUE et al, 2011, p.10).

Henrique et. al. (2011) entende que nesta fala o educador expressa seu esforço para trabalhar com a especificidade do público da EJA e ao mesmo tempo sua frustração em não conseguir fazê-lo. Percebe-se como o docente entende que os sujeitos da EJA aprendem do mesmo modo como os alunos que frequentam o ensino regular, porém essa concepção está equivocada, as aprendizagens se realizam de forma diferente, pois os educandos e educandas da EJA:

[...] estão em fases diferentes da vida, têm histórias e experiências de vida distintas, têm necessidades diferenciadas, de maneira que é necessário planejar situações de ensino-aprendizagem distintas e coerentes com a vida e com os processos cognitivos dos sujeitos adultos [...]o documento que o professor recebe da Instituição para orientá-lo em sua ação docente não leva em conta as particularidades desse público, pois não há referência específica à EJA no que se refere a metodologias, material didático ou avaliação, dentre outras peculiaridades. (HENRIQUE et al, 2011, p.10-11).

Já a fala de mais um educando mostra que há um esforço para que ocorra o diálogo entre as disciplinas, buscando a integração curricular:

“eles sempre mostram: gente essa matéria está ligada a esta outra matéria [...] tem muito [...] eles fazem muito isso aí. Eles estimulam para a gente perceber isso. Sempre as matérias estão ligadas umas às outras”. Como exemplo, E2T2 cita “a Agroecologia com Biologia, que estudam o meio ambiente, as plantas e os animais”, e acrescenta, “a Biologia com a Matemática. Na aula eles deram exemplos de como a Matemática está bastante presente em Biologia” (op. cit.)

Outro apontamento realizado pelos estudantes é que os educadores procuram conectar a teoria com a prática, assim como as disciplinas do ensino médio com aquelas pertencentes à formação profissional. Segundo um dos educandos “a escola tem propiciado, tem mostrado que há esse caminho. Tem falado desses projetos de interdisciplinaridade, projeto integrador; e, eu acho assim, a principio foi a escola que

abriu os olhos e, num segundo momento, parte dos professores”. (HENRIQUE et al, 2011, p.12).

As autoras e o autor apontam que o desafio de trabalhar o currículo integrado no PROEJA é grande, pois ele atende pessoas jovens e adultas que não concluíram o ensino fundamental ou médio. Por isso, as práticas pedagógicas exercidas pelos educadores têm que ser voltadas para as demandas e especificidades desse grupo. Os resultados da pesquisa apontam para práticas que professores e alunos consideram positivas para a integração curricular, foram citadas a participação em atividades de pesquisa ou projetos de extensão, as visitas técnicas ou aulas de campo, atividades de laboratório e atividades que envolvem duas ou mais disciplinas.

Os autores perceberam que existem práticas de integração, embora essas não fossem planejadas de forma sistematizada. Uma das práticas de integração que se destacou foi o ajuste nos conteúdos como forma de preparação para a próxima disciplina. Outra prática de integração entre duas disciplinas foi a de estudar o mesmo objeto sobre perspectivas diferentes.

A integração também ocorria quando um mesmo professor ministrava várias disciplinas e tentava um diálogo de integração entre elas por si mesmo.

Dois práticas que também se mostraram importantes para a integração foram a participação em eventos técnicos científicos e as aulas de campo, pois possibilitam a conexão entre diferentes disciplinas para um diálogo mais próximo. Tal aproximação poderia contribuir para a materialização de um currículo integrado.

A participação em grupos de pesquisa também foi uma prática que contribuiu para a vinculação de diferentes saberes, refletindo uma proposta de formação integral. Porém, os autores destacam que essa prática ocorria com mais frequência na educação regular do que no PROEJA. Os alunos alegam que isso ocorria devido aos alunos que frequentavam o ensino regular estarem mais motivados a ficar na escola e participar. Mas essa motivação relatada pelos alunos não leva em consideração o cansaço dos estudantes do PROEJA, os quais precisam trabalhar durante o dia para conseguir seu sustento.

No geral, o que se observa é a situação fragmentada em que as ações de integração se encontram, dificultando o processo de apropriação dessa prática e seu processo de institucionalização.

[...] é imprescindível que a prática pedagógica docente voltada para a integração tenha a compreensão de que uma visão interdisciplinar deve estar presente na organização dos conteúdos de todos os cursos, de sorte a permitir aos estudantes não só se apropriarem dos conhecimentos técnicos inerentes ao curso, como também compreender a sociedade em que vivem e contribuir para que possam dela participar de forma autônoma, crítica e solidária. (HENRIQUE et al, 2011, p.17)

O artigo de Henrique et al (2011) lista uma série de práticas que os próprios professores e alunos do PROEJA consideram importantes para a integração do currículo, assim como apontam como importantes a sistematização dessa proposta nos componentes curriculares, para que ela seja uma prática que se concretize e propicie aos estudantes uma formação mais completa, autônoma e crítica.

No trabalho são analisadas as propostas de ação que funcionaram, apesar de apontar que estas ainda precisam ser melhoradas, para conquistar a efetiva concretização da proposta.

Na proposta de Henrique et. al. (2011) há vários pontos importantes como a valorização da experiência dos sujeitos e a busca pela não fragmentação curricular, assim como a crítica dos conteúdos e a formação reflexiva e solidária.

O trabalho de Ferreira et. al. (2012) aborda o percurso de formação dos alunos que fazem parte do Projeto Integrador, no PROEJA em um Instituto Federal. A pesquisa desenvolvida é de cunho qualitativo, e foi desenvolvida na perspectiva da pesquisa-ação.

Ferreira et. al. (2012) aponta que o Projeto Integrador possui uma metodologia diferenciada, pois não possui um conteúdo já definido como as outras disciplinas que compõem o PROEJA. Os conteúdos e os temas que serão trabalhados no Projeto são discutidos no coletivo e fazem parte das práticas e experiências sociais dos sujeitos. A realidade é debatida no grupo e, a partir das discussões e das orientações dos professores, o tema é escolhido para ser trabalhado durante o curso “unindo a teoria e a prática” (FERREIRA et. al., 2012, p.1).

Em depoimento, um dos educadores faz a seguinte colocação:

Os projetos desenvolvidos no período do EMJAT tinham um caráter mais aberto e geral, com temáticas variadas, desde aquelas com uma ênfase mais social até temas mais específicos, tais como: “Ervas medicinais” e “A história do chocolate”, só para citar alguns exemplos de temas escolhidos por duas turmas do EMJAT e que se materializaram na produção de viseiras com perfumes das ervas medicinais e na produção caseira de barras de chocolates que foram distribuídas no momento das apresentações desses trabalhos para o público estudantil da escola. (FERREIRA et. al., 2012, p.8).

No projeto, busca-se superar a ideia de conhecimento como algo fragmentado, sendo este entendido como “totalidade social, favorecendo assim a formação integral do aluno do PROEJA, na medida em que articula e integra, no desenvolvimento do Projeto em todas as suas fases, a formação geral com a formação técnica.” (FERREIRA et. al., 2012, p.2).

A fala de um dos educadores destaca a orientação de um projeto que foi desenvolvido com uma das turmas, assim como a apresentação do mesmo para a comunidade escolar:

No início do desenvolvimento do projeto integrador, ao problematizarmos essas questões no segundo módulo do curso, depois de quase dois meses conversando e dialogando com a turma sobre as questões mais estruturais do capitalismo, um dos alunos sugeriu como tema para o projeto integrador: O desenvolvimento sustentável na construção civil. Ao refletirmos sobre as grandes questões de nosso tempo, entre elas as questões do trabalho e da cultura, os alunos chegaram a conclusão, no debate coletivo, que a destruição da natureza pelo homem era um tema fundamental e que tinha relação direta com as atividades da construção civil. [...] A apresentação do projeto geralmente ocorre no final do semestre letivo de cada módulo dos cursos do Proeja e está prevista no calendário escolar. Antes da apresentação do projeto o professor organiza um ensaio geral, onde procura tranquilizar os alunos, dizendo que o momento da apresentação é apenas para socializar com a comunidade escolar, em particular com os demais alunos do Programa, o resultado do trabalho que desenvolveram, e que não precisam ficar nervosos e ansiosos, bem como também permite aos alunos ganharem confiança em si mesmos, de que são capazes de apresentar bem o projeto que construíram coletivamente. (FERREIRA et. al., 2012, p.9)

As autoras indicam que um dos objetivos dessa iniciativa é construir um projeto educativo “transformado e transformador”, no qual há o diálogo entre diferentes disciplinas e na qual também se busque valorizar e potencializar as experiências que os Jovens e Adultos trazem para a EJA.

Devido à necessidade de se repensar o trabalho pedagógico, os professores e a equipe pedagógica decidiram trabalhar com as especificidades da EJA, ou seja, com a base cultural de cada um, entendendo-os como “sujeitos de conhecimento e de aprendizagem” (OLIVEIRA, 1999, apud. FERREIRA et. al., 2012, p.4).

As autoras embasam em Machado (2010) para apontar que essa valorização dos conhecimentos dos educandos é ainda uma prática pouco comum no Brasil.

[...] a realidade da maior parte das instituições escolares e dos projetos educacionais é de alheamento em relação ao contexto e à problemática do desenvolvimento local. Predominam concepções e práticas pedagógicas que reproduzem a representação abstrata de indivíduos isolados e legitimam as relações destes com a sociedade como resultados de necessidades meramente

peçoais e orientadas à busca do sucesso individual (MACHADO, 2010, apud FERREIRA et al. 2012).

Um dos resultados apontados pelos professores na pesquisa é que quando eles participam do diálogo com os estudantes, têm a oportunidade de refletir sobre sua própria prática e sobre as condições de vida dos seus alunos, ajudando-os a redimensionar suas ações pedagógicas, buscando realizar um trabalho que tenha verdadeiro impacto sobre os estudantes.

Alguns desafios apontados foram a infraestrutura da instituição e o processo de escrita do projeto, por causa da defasagem nos âmbitos da leitura e escrita que muitos estudantes possuem. Essa defasagem decorre do tempo em que muitos ficam afastados da escola e da oferta deficitária desses processos na Educação Básica.

Segundo os professores, a etapa final, que consiste na transformação da teoria em prática, é uma fase desafiadora, mas possibilita o envolvimento de toda a turma, o desenvolvimento da autonomia, de habilidades manuais e intelectuais, o que permite uma formação mais completa, mais integrada.

Terminado esse primeiro momento de desenvolvimento do projeto que se dá no segundo módulo dos cursos do Proeja os alunos se encontram diante de um desafio ainda bem maior, que consiste em pensar como transformar todo o trabalho teórico que realizaram no semestre anterior em algo que seja capaz de ser aplicado no quarto módulo do curso. Esse processo de reflexão coletiva é tão exigente quanto o anterior, pois agora não se trata mais de construir teoricamente o conhecimento e aprofundamento da temática escolhida, mas sim de dar continuidade ao trabalho iniciado, tentando materializar na prática social os objetivos estabelecidos no trabalho escrito. (FERREIRA et. al., 2012, p.11).

Ainda sobre a etapa final, outro educador indica que está é a fase que mais exige reflexão, debate coletivo e organização dos alunos:

No caso específico da turma N3, que escolheu o tema Desenvolvimento Sustentável na Construção Civil, os alunos, após quase dois meses de discussões em sala definiram que a melhor forma de dar materialidade ao projeto seria construir uma maquete de uma construção que fosse sustentável do ponto de vista econômico e ambiental. A ideia envolveu toda a turma que além da proposta de elaborar uma maquete de uma casa sustentável, implicaria também na confecção de um banner e de um folder para divulgar o projeto em escolas, empresas e comunidade em geral. Definida essa etapa, a turma organizou-se para a realização dessas atividades. Como a turma era pequena, foi feita uma distribuição das atividades em que um grupo ficou responsável pela construção da maquete (real e virtual) e outro grupo menor ficou responsável pela elaboração do banner e do folder. (op. cit.)

Ainda de acordo com os relatos dos educadores, todo o material que foi produzido envolveu os educandos em um trabalho coletivo com um esforço único. Tal organização propiciou o desenvolvimento de várias habilidades intelectuais e manuais por parte dos educandos, além de proporcionar a autonomia para realização da própria aprendizagem. “Toda essa mobilização contribui para uma formação mais completa, menos fragmentada, portanto, mais próxima do ideal de uma formação integrada”. (FERREIRA et. al., 2012, p.11)

De acordo com as autoras, essa proposta pedagógica contribui para interligar o desenvolvimento técnico ao desenvolvimento humano, assim como propicia o resgate da autoestima dos educandos e o seu empoderamento.

A relevância social desta proposta se encontra, entre outras coisas, em seu caráter de propiciar o trabalho coletivo, o diálogo entre as diferentes disciplinas, e a pesquisa científica.

As autoras também consideram as contribuições que o Programa traz para indicar os desafios e as potencialidades da Rede Federal, “e as possibilidades que traz para a nossa práxis docente, diante de tantos descaminhos da educação ofertada às camadas mais pobres da população.” (FERREIRA et al. 2012).

O artigo aponta o Projeto Integrador como uma ação de sucesso. Ele indica as práticas que possibilitaram esse êxito e, mesmo com desafios que ainda precisam ser superados, a pesquisa identifica um impacto positivo nas práticas e nas aprendizagens dos educandos. Além disso, o projeto pode indicar novas possibilidades de trabalho para a rede Federal.

O Projeto Integrador se mostra como uma proposta de êxito, pois além de ligar os conhecimentos dos sujeitos aos acadêmicos, buscando sua formação profissional, vai além desses saberes, pois também busca uma reflexão e atuação crítica na sociedade, da mesma forma debatida por Freire (1997).

Além disso, a seleção de seus conteúdos está em consonância com o debate realizado por Oliveira (2007, p.97), a qual aponta a necessidade de uma lógica que:

Os compreenda não como uma finalidade em si, mas como meio para uma interação mais plena e satisfatória do aluno com o mundo físico e social à sua volta, oportunizando a essas populações a valorização dos saberes tecidos nas suas práticas sociais em articulação com saberes formais que possam ser incorporados a esses fazeres/ saberes cotidianos, potencializando-os técnica e politicamente.

O artigo de Raggi e Paiva (2008) aborda a metodologia de projetos como possibilidade de formação emancipatória dos alunos do PROEJA. É uma pesquisa qualitativa, que coletou dados através de documentos institucionais, depoimentos dos professores, além de grupo focal com os estudantes.

A pesquisa buscou analisar um Programa de Integração dentro do PROEJA em um Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET), e parte dos relatos dos estudantes para verificar se as práticas pedagógicas lá desenvolvidas propiciam uma formação emancipatória.

Considera-se neste estudo, que a formação emancipatória seja aquela que promova nos alunos o desenvolvimento de: criticidade, respeito, solidariedade, segurança, autoestima adequada, capacidade de trabalhar em equipe, autonomia na busca de conhecimentos, capacidade de argumentação, democratização de ações, negociação pelo diálogo, tomada coletiva decisões, apropriação da realidade objetiva social e produtiva, o reconhecimento e busca por direitos e, em um nível mais avançado, o engajamento político. (RAGGI; PAIVA, 2008, p.15).

A metodologia de projetos foi escolhida para ser trabalhada no PROEJA por causa de sua potencialidade de valorização dos conhecimentos dos sujeitos e sua formação de caráter mais humano.

Os estudantes discutem sobre o tema de pesquisa e definem o que querem estudar, pesquisar e elaborar até o final do módulo.

Essa proposta pedagógica possibilita maior vinculação entre os conteúdos e os problemas reais e, por isso mesmo contribui para uma aprendizagem mais eficaz, pois, como sinaliza Arroyo (2004), o aluno aprende melhor quando torna significativa a informação ou conhecimento que a ele se apresenta, quando interage com sua cultura, com sua história, assumindo compromissos com sua aprendizagem e com a comunidade. Segundo Hernández e Ventura (1998, p. 10): “[...] A Pedagogia de Projetos propicia que na escola – alunos e professores – participem e transformem em aprendizagem as experiências sociais”. (RAGGI; PAIVA, 2008, p.4).

As autoras apontam que as aulas são espaços de democracia, nas quais nenhuma decisão pedagógica é imposta. Pelo contrário, o diálogo é o norteador das ações.

A concepção desse currículo é guiada por uma concepção de formação integral, onnilateral, que recusa a educação a serviço do capital, da produtividade.

Durante todo o processo, os professores agem como orientadores, mas os alunos são estimulados a desenvolverem sua autonomia, solidariedade, respeito e a trabalharem em grupos.

Entre outros aspectos, os estudantes apontam o projeto como um grande desafio, principalmente no que se refere ao trabalho em equipe, mas que propicia o desenvolvimento da dialogicidade, a democracia e o respeito a opiniões diferentes.

Em alguns depoimentos, os educandos trazem as seguintes visões sobre o projeto:

São muitas cabeças pra pensar... Vários pensamentos. A questão de respeitar a opinião do outro... É hora de pensar, tenho que mudar minhas opiniões para tomarmos uma decisão em grupo (V). Antes tinha dificuldade em trabalhar em equipe... Achava que não ia conseguir... Aprendi a trabalhar com colegas Para mim foi muito, muito bom, aprendi a trabalhar com as divergências (Lu). No início ele é um pouco confuso... é difícil trabalhar com grupo onde se destacam pessoas muito individualizadas, não só trabalhar como respeitar, porque no trabalho existe uma soma. Eu diria que foi uma superação de tudo que nós passamos... Para uns é fácil trabalhar em grupo... No comércio isso é importante... É a questão do respeito pelo ser humano (Rk). (RAGGI; PAIVA, 2008, p.7)

Pode-se perceber, por meio dessas considerações, que os educandos desenvolvem com o projeto as habilidades de trabalho em equipe, assim como aspectos que fomentam a solidariedade, a responsabilidade, a ajuda entre os pares, assim como adquirem saberes que serão usados no mundo do trabalho.

Outros relatos dos educandos apontam uma visão do projeto como algo holístico, se relacionando com o conceito de práxis de Paulo Freire (1997). Na fala de uma das alunas: “O projeto... ajuda muito a entender o contexto do todo, o porquê que você está ali e pra quê você está ali e também focar da onde você veio e pra onde você quer ir... deu essa noção não só o ensino básico, mas a vida profissional em si” (RAGGI; PAIVA, 2008, p.8).

Em outro depoimento, uma educanda se refere ao projeto como algo que lhe ajudou a interagir melhor com as pessoas e com o mundo por meio de práticas envolvendo o diálogo.

Eu acho interessante a questão do projeto porque o ser humano necessita da interação e o projeto ele... Dá essa oportunidade pra que as pessoas possam interagir e trocar opiniões, porque com essa troca de idéias é que as pessoas vão crescendo e evoluindo, ele é muito interessante, sem dúvida (Mr). (op. cit.)

Também foi apontado como o Projeto contribui para vínculo com o mundo do trabalho e proporciona a reflexão crítica deste. Além disso, os alunos indicaram a reflexão e a ação, ou seja, “denotam a práxis, no sentido mencionado por Freire (MAIO,

2004, p. 27; RODRIGUEZ, 2003, p. 45), constituída na reflexão e ação, pois vincula os conhecimentos aprendidos com a vida real.” (RAGGI; PAIVA, 2008, p.9).

Outra indicação positiva apontada foi o papel dos professores como orientadores, de modo que potencializam as aprendizagens e não como apenas transmissores de conhecimentos. Segundo a fala de uma educanda:

[...] amparo dos professores... É bom jogar a pesquisa na mão de um grupo e deixar ele pesquisar? É ótimo, porque aprendemos muita coisa, mas é muito bom a gente saber que quando a gente se perder ... temos alguém para nos apoiar, que seriam os professores... tem situações em que não ‘achamos’ isso. É muito difícil juntar as disciplinas... juntar Física no contexto social é difícil, por isso é preciso o professor estar junto”. (RAGGI; PAIVA, 2008, p.9)

Segundo as autoras, a pedagogia da pergunta, proposta por Freire e Faundez (1998) e utilizada no Projeto, também foi indicada como um aspecto positivo, pois aguça a curiosidade científica e a vontade de conhecer sobre a realidade.

As autoras destacam a importância da emancipação intelectual, a qual o projeto traz a seus participantes, sempre buscando relacionar o conhecimento científico ao cotidiano.

Eu sempre fui uma negação em matemática e lá no curso (subseqüente Segurança de Trabalho) em Estatística ... não sabia...vou ficar (reprovada)... Não! ... peguei o livro e passei uma madrugada inteira estudando, porque aprendi a pesquisar. Ou aprendo a pesquisar ou vou ficar retida no primeiro módulo. O EMJAT sem o projeto, com certeza, não seria o mesmo porque há um crescimento muito grande... Tem os transtornos... as divergências de opiniões... mas é muito válido porque o aluno chega no técnico sabendo buscar, caminhar com as próprias pernas... dizem que a gente não precisa saber tudo, mas saber onde encontrar como buscar e isso a gente aprende com os projetos. (RAGGI; PAIVA, 2008, p.12).

Outro depoimento mostra que os educandos e educandas vão se apropriando da realidade para transformá-la:

Eu trabalhava na lavanderia hospitalar... quando você aprende você cria senso crítico e se expressa ...eu comecei a bater de frente com minha coordenadora, porque não me deixava mais me manipular e tive que sair do local... minha auto-estima está tão boa... a mudança tá visível ... era insegura.. hoje eu volto lá e falo que (os colegas) não podem trabalhar de chinelo ... Porque a mudança está tão visível hoje quero dividir meu conhecimento com eles. Depois que entrei no CEFET, meu nível de escolaridade estava bem maior que meus colegas e ... não dava mais pra mim...eu tive que sair pra uma melhor e ..vou sair pra um lugar melhor ainda ...antes eu não tinha argumento... (Lc). (RAGGI; PAIVA, 2008, p.14).

A fala de outra educanda indica que, com os saberes adquiridos no projeto, ela foi se fortalecendo para expressar seus pontos de vista e opiniões, assim como refletir de maneira mais crítica sobre sua realidade.

Filosofia, sociologia, a maioria não tinha contato com essas matérias ... você aprende a ter auto-crítica de você e do mundo, a entender as questões de política...de tudo, dá uma auto-estima porque quando uma pessoa que tem um nível superior ao seu estiver conversando você vai saber do que o vai falar, então eu posso me expressar dessa maneira e você não vai falar: ‘político é tudo igual. O Brasil não tem jeito’. Não, tem jeito sim! Só depende de cada um, cada um une muda uma rua, muda um bairro, depois muda o município e assim.. porque a mudança vai de baixo pra cima. Isso é que me dá a auto-estima (Rk) (op.cit.)

Como base nesses resultados, as autoras discutem que a proposta pedagógica do projeto busca uma formação humana, integrada, instigando a observação crítica e a transformação da sociedade, proporcionada por meio de uma formação emancipatória.

Nesse trabalho, os alunos apontaram os resultados positivos que a metodologia de projetos tem alcançado. De acordo com eles, as práticas listadas na pesquisa contribuíram para sua formação humana e integral. Novamente, tem-se um artigo que trata de uma proposta de sucesso na perspectiva da formação integrada.

Guiada por Freire, a metodologia de projetos também traz uma proposta que busca a emancipação num movimento de assegurar que os sujeitos adquiram conhecimentos ao mesmo tempo em que fazem a reflexão críticas destes. Uma proposta de trabalho que se propõem a ser emancipatória corre junto ao que Freire chamou de educação libertária.

Além disso, o trabalho também se relaciona a discussão de Oliveira (2007), quando ela aponta que é preciso organizar o trabalho curricular voltado para a incorporação das experiências dos sujeitos.

O último artigo analisado nesse grupo é o de Silva (2009), o qual mostra alguns resultados parciais sobre a pesquisa de caráter qualitativo que buscou relatar as trajetórias e as representações sociais dos participantes do o Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”.

A autora destaca o índice elevado de analfabetismo em nosso país, principalmente nas áreas rurais, e o surgimento de programas de Educação de Jovens e Adultos conquistados por movimentos sociais que tentam minimizar essa situação, como é o caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o

qual se mostra relevante, pois busca trabalhar com as características da população do campo, sua história e cultura.

No estado de Minas Gerais, o PRONERA é o Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, trabalhando com os acampamentos de reforma agrária para alfabetizar e formar educadores/as.

A pesquisa aponta que, em oito anos de funcionamento, ainda não há levantamentos suficientes sobre os impactos desse Programa, dos seus processos pedagógicos, seus limites e possibilidades. Nessa pesquisa, são os educandos que indicam quais os impactos do Projeto em suas trajetórias.

Os educandos revelam representações sociais positivas sobre o Projeto, como “o conhecimento, o domínio da leitura e escrita, a adequação do processo de aprendizagem, a qualidade da prática pedagógica, o cotidiano da sala de aula e, sobretudo, a natureza afetiva da relação educativa construída entre professor-aluno.” (SILVA, 2009, p.7).

Segundo a fala de um educando:

Para mim foi uma experiência muito boa porque coisas que eu não tinha aprendido ainda eu aprendi muito bem. Sobre as aulas de Ciências, Português, Geografia e História, eu aprendi muita coisa, até para ler mesmo eu leio muito melhor do que eu lia antes. Então eu acho muito bom mesmo, então foi uma experiência boa. Para mim ela foi melhor do que quando eu estudei a primeira vez, aprendi muito mais coisas. Então você tem que ter seus estudos e a alfabetização. Para mim foi a coisa mais importante que existiu até hoje, para minha aprendizagem. (SILVA, 2009, p.7-8).

Eles apontam que a relação professor/aluno é marcada por práticas de respeito e solidariedade. Outro ponto positivo é “o ambiente acolhedor, e amigável, os debates dos temas geradores e as brincadeiras como práticas educativas que favoreceram a participação e a permanência no Projeto.” (SILVA, 2009, p.8). Tal relação é apontada no depoimento de uma das educandas: “O que marcou mais na gente foi o modo dela (a educadora) tratar a gente, o modo de ela ensinar. Sempre com respeito, paciência, muita paciência mesmo”. (SILVA, 2009, p.8).

Nas entrevistas os educandos e educandas apontaram a dimensão relacional e de afetividade do projeto um fator fundamental, pois isso acaba se tornando um ponto importante para que, apesar do desgaste e cansaço físico que enfrentam a cada dia, os sujeitos se motivem a frequentar a escola.

O que me marcou mais é que, nas outras escolas tem outros professores que são bem tradicionais, eles não explicam a realidade verdadeira das pessoas e coisas, desde lá da sala. Aqui, não! Aqui se aprende a compartilhar um com o outro, ser companheiro de verdade. Então isso é uma coisa muito importante na vida de cada um. (op. cit.)

Além disso, eles pontuam que as transformações que a sala de aula propiciou no âmbito familiar se deram com base na compreensão da importância de estimular os estudos dos seus filhos, bem como efetiva participação na vida escolar destes.

Mudou muita coisa porque os meus filhos, eu tenho seis filhos que estudam, então as coisas que eu aprendo na escola e que eles chegam em casa e vão fazer os deveres de casa e me perguntam, então o que eu sei eu ensino, então para mim é importante o estudo, não só para mim, mas por causa dos meus filhos que estudam. Também então eu faço o maior esforço para aprender muito, mais coisas e para eles aprenderem coisas na escola deles (...) coisas que meus filhos me perguntam eu posso responder para eles: sobre o dever de casa, texto, coisas que eu não sabia. (SILVA, 2009, p.9)

O aprendizado da leitura e escrita fortaleceu a autoconfiança, a autonomia, o relacionamento com os familiares, a independência na realização de atividades cotidianas que envolvem essas habilidades, além de uma melhor compreensão das lutas do movimento de reforma agrária.

Eu mudei o modo de viver, não é? Eu chego lá na coisa, e se eu vou comprar uma coisa lá na Associação, eles falam assim: eu quero a assinatura da senhora, aí eu assino o meu nome e eles falam: tá bom demais! Aí eu fico toda cheia, não é? Me alegrou muito. Já tem minha assinatura até lá em Valadares. Na última vez em que eu fui consultar, o doutor pediu assinatura e quem me levou perguntou: preciso assinar para a senhora? Não, deixa que eu vou assinar. Aí eu fiquei toda alta. (SILVA, 2009, p.10)

As aquisições da leitura e da escrita propiciaram um sentimento muito grande de autonomia nos educandos e educandas, o que impactou positivamente suas relações sociais, principalmente nos aspectos relacionados ao fortalecimento da oralidade, tanto para a realização das práticas religiosas quanto para as políticas.

Então eu sinto muito orgulho por isso, eu saber ler hoje na frente, explicar o Evangelho, hoje eu sei explicar o Evangelho. Então a gente tem que agradecer, não só pelos professores e pelos amigos, mas, primeiramente a Deus. Eu sou muito feliz por isso”. (ENTREVISTADA 5) “Antes eu tinha muito medo de falar, às vezes a gente ia num encontro ou numa assembléia assim, eu ficava engasgada, com vontade de falar alguma coisa e ficava sem coragem de pedir a palavra para poder falar. Hoje isso não acontece mais comigo. Hoje, se eu ver que não está certo, ou mesmo assim em qualquer encaminhamento, a gente ajuda a encaminhar aquilo. Hoje eu me sinto mais desenvolvida. Às vezes a gente está numa discussão e tem que tomar uma decisão por qualquer coisa, não é? Às vezes, sobre ir para o INCRA ou qualquer coisa que a gente tem que fazer. A gente sempre ajuda a ver o que é

que não está certo, aonde que é que a gente pode entrar. Então hoje eu me sinto mais desenvolvida. (ENTREVISTADA 2). (SILVA, 2009, p.10-11).

De modo geral, a autora aponta que uma característica comum que apareceu nas trajetórias dos sujeitos está na relação negativa com o ensino regular, devido ao processo de exclusão e violência escolar que muitos deles revelaram sofrer em suas trajetórias. Isso revela uma falha no sistema escolar que não foi capaz de atender às especificidades desses educandos.

Já para o Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã”, os relatos e as representações foram positivas. Isso, segundo a autora, se deve ao programa poder proporcionar a superação da condição de analfabetismo, elevando a autoestima destes educandos. A dimensão relacional e afetiva também é considerada importante no processo educativo. “Elas revelam a presença, no cotidiano das salas de aula, de relações e práticas educativas marcadas pelo respeito, solidariedade, afetividade, enfim, orientadas para a construção de relações humanas mais significativas” (SILVA, 2009, p. 12).

Essas relações desenvolvidas em sala de aula indicam rupturas com velhos paradigmas, que consideram o ensino mecanicista, e passam a valorizar a identidade dos educandos, proporcionando uma relação mais afetiva entre o mundo escolar e o mundo da vida.

O artigo de Silva (2009) também aponta para um projeto que tem contribuído para a formação dos educandos. O projeto possui ações voltadas para a valorização do contexto de vida dos sujeitos, mas também trabalha com a valorização da afetividade em suas práticas, fazendo com que os estudantes estabeleçam uma relação positiva com a escola. A pesquisa de Silva (2009) indica que a sala de aula propiciou vivência que já estão transformando o cotidiano dos sujeitos.

Os trabalhos dessa última subcategoria trazem muitos elementos para se pensar a prática pedagógica, pois eles analisam as ações e apontam seus pontos positivos, indicando caminhos para a EJA.

No artigo Henrique et.al. (2011) como proposta de prática tem-se a indicação da importância da integração curricular, a interdisciplinaridade e a superação da fragmentação dos conteúdos, visando uma formação mais plena e crítica dos educandos e educandas.

O trabalho de Ferreira et. al. (2012) também discute a importância do ensino integral, do aprendizado por meio das experiências, do diálogo para a superação da dicotomia da formação técnica e formação humana e do trabalho coletivo. Todas essas práticas contribuem para a formação de uma escola de resultados de êxito.

Na pesquisa de Raggi e Paiva (2008) as indicações para a prática estão no trabalho com a metodologia de projetos, a valorização dos conhecimentos ligando o mundo da escola e o mundo do trabalho, a formação humana, o diálogo, o trabalho em grupo, a importância de professores orientadores e uma educação voltada para a problematização e crítica social. Todos esses aspectos podem contribuir para um ensino emancipatório.

Por fim, no artigo de Silva (2009) as propostas de uma educação de êxito na EJA estão ligadas a uma prática que respeite e trabalhe as identidades dos educandos e educandas, um ensino solidário e afetuoso, de um ambiente acolhedor e a uma proposta que estimula a participação.

A junção de saberes do mundo escolar a saberes do no mundo da vida, o respeito pelas especificidades dos educandos e a procura por práticas que rompam o ensino mecanicista são destacadas como ações positivas pelos sujeitos e vão em direção à proposta de educação freiriana.

A subcategoria projetos trouxe muitas propostas que podem guiar práticas de sucesso na EJA. Essas propostas ligam-se em muitos pontos com a discussão sobre educação realizada por Paulo Freire para a concretização de uma educação transformadora.

No geral, se observa que muitas propostas buscam ser emancipatórias, visando a conexão entre o saberes dos sujeitos e os saberes escolares. É importante ver surgir tais indicações, pois mostram que há um caminho para a EJA e este cada vez mais se confirma, por outro lado também se percebe outras propostas, aqui também abordadas, que não buscam efetivar esse elemento em suas práticas.

Vale lembrar que Freire aponta que o conhecimento deve partir das vivências dos educandos e educandas, mas não deve ficar somente nelas. É preciso buscar o conhecimento acadêmico, que é a principal ferramenta de mobilidade social e escolar na sociedade em que vivemos. Uma proposta que busque a transformação não pode negar o conhecimento aos sujeitos, mas deve, por meio do diálogo e das experiências de cada um e cada uma, ir em direção a esse conhecimento, discuti-lo, criticá-lo e também

reelaborá-lo. Fazer isso é muito importante para uma Educação de Jovens e Adultos que busca ser libertária, e para isso, usa sua dimensão instrumental.

Quando as propostas caminham nessa direção, se efetiva a teoria de Freire, e o potencial de transformação social é muito maior.

4.4. Estabelecendo relações entre as categorias analisadas

Ao comparar a categoria *Estudos que abordam concepções subjacentes à prática pedagógica na EJA* com a categoria *Estudos que apresentam práticas transformadoras para a EJA* percebe-se que há uma marcante diferença na concepção de escola trazida por elas. Enquanto na primeira categoria as concepções de ensino denunciadas estão voltadas para uma educação mecanicista, conteudista, a qual não trata das características da EJA, na segunda o ensino está mais voltado para uma concepção de educação problematizadora, transformadora, que busca uma formação humana crítica e completa.

Analisando os trabalhos da categoria de *Estudos que abordam concepções subjacentes á práticas pedagógicas na EJA*, é possível observar nas discussões os indícios que apontam que essa concepção de ensino não busca a emancipação dos sujeitos, mas trabalha no sentido de reproduzir e manter a ordem social vigente.

Na subcategoria *Trabalho*, há três artigos. Castilho (2005) analisa o cotidiano da escola e indica que ainda é um desafio vincular o mundo do trabalho com os saberes escolares. Costa (2009) também analisa a escola e aponta que encontra essa dificuldade de articulação, apesar de esta estar presente na Proposta Curricular. Viegas (2007) discute a formação para o trabalho em função das empresas, mostrando que a escola está servindo aos interesses do capital ao invés de trazer uma proposta de formação mais crítica. Os três artigos analisam as práticas para fazer uma reflexão crítica sobre elas, apontando que esse caminho visto por eles nas escolas, precisa ser modificado.

Na subcategoria *Currículo*, Eugênio (2005) também analisa o cotidiano da escola e aponta seu caráter conteudista, pois está mais preocupada com a transmissão dos conteúdos do que com a problematização social, pois, segundo o autor, “os docentes iam depositando conteúdos nos alunos e não se questionavam sobre quem eram os alunos e do que necessitavam em termos de conhecimento” (EUGÊNIO, 2005, p. 14). As aulas são expositivas em sua maioria e o currículo está centrado apenas nos aspectos

técnicos e pedagógicos, sem considerar as questões políticas, sociais e culturais, não refletindo o conhecimento de maneira crítica. O livro didático é um instrumento que, mesmo contendo erros, não é questionado pelo corpo docente. Não se conhece os anseios e desejos dos educandos e das educandas, afastando-se de uma proposta de valorização e respeito dos sujeitos.

O trabalho de Martins (2005) também investiga a escola e discute que os conhecimentos não estão se relacionando com a vida dos educandos e educandas; a discussão da questão da exclusão social não aparece na disciplina História, nem de modo conceitual nem de forma crítica.

Ambos os trabalhos olham o cotidiano escolar também focando o debate no que precisa ser mudado, ou seja, nos aspectos que ainda não estão ligados a uma formação emancipadora, crítica, integral e voltada para os sujeitos.

Na subcategoria *Língua Materna*, o artigo de Moura e Freitas (2007) observa as interações em torno de um Livro Didático na sala de aula. O que se percebe é que o ensino não valoriza as variações linguísticas, pois está muito centrado na linguagem padrão e há poucos momentos de interação verbal.

Cavalcante (2006) insere-se em uma escola para analisar a questão da variação linguística e observa que o ensino está mais voltado para a linguagem padrão, não trabalhando com as variantes da língua nem problematizando a questão social desta.

Mais uma vez os artigos vão à prática por meio de observações e problematizações, indicando pelo debate teórico as contribuições por meio de indicações do que precisa ser transformado para que se alcance uma Educação de Jovens e Adultos que supere a visão de sujeito fragmentado, que valorize as variações linguísticas e toda a questão social que ela traz consigo.

A última categoria, *Outros*, traz a discussão de Peixoto (2010) apontando que a escola não valoriza o mundo dos jovens, deixando de trazer e refletir sobre as TIC's no cotidiano escolar.

Correa, Souza e Bicalho (2003) indicam que a escola não rompeu ainda com as velhas “práticas escolares sacralizadas” (p.16), mantendo um espaço que ainda segue os padrões do ensino da escola regular que mais excluem do que incluem.

Schneider e Fonseca (2010) apontam que a escola não consegue acolher as relações geracionais, as quais acabam gerando tensões e, muitas vezes, levam à

exclusão. A escola também não consegue trabalhar com as especificidades dos adultos, as quais garantiriam a aquisição de conhecimentos socialmente valorizados.

Losso (2011) debate sobre a importância do diálogo e da mediação na ação dos educadores e educadoras na EJA, indicando que a formação docente ainda não contempla de modo pleno a proposta de mediação, sendo esta ainda posta em prática de modo reducionista e sem considerar as especificidades dos sujeitos da EJA. Ela ainda aponta o valor da mediação e do diálogo na EJA, pois estas favorecem a libertação dos educandos e a transformação social.

O debate teórico dos quatro trabalhos apontam para determinadas fragilidades ainda existente na Educação de Adultos, que, quando identificadas, podem ajudar aos educadores e educadoras a refletir sobre elas e elaborar formas para superá-las.

Todos esses trabalhos apontam que existe, em algumas escolas, uma visão ainda muito conteudista, característica de uma educação bancária, aquela que, segundo Freire (1987), somente narra os conteúdos a seus estudantes. Segundo o autor, há quase uma enfermidade nesta narração.

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é "encher" os educandos dos conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Dai que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la. (FREIRE, 1987, p.33)

Freire (1987) compara o educando da educação bancária com uma vasilha, discutindo que quanto mais cheio ele está, melhor, e isso se aplica ao educador também: quanto mais ele deposita conteúdos, melhor profissional ele seria. O educando será sempre aquele que não sabe e o educador sempre o que sabe. Nessa concepção, o ser humano é um ser de adaptação, e não de transformação. Aqui, o "saber deixa de ser de 'experiência feito' para ser de experiência narrada ou transmitida." (FREIRE, 1987, p.33).

Eis aí a concepção "bancária" da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação. Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser.

Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. (op.cit).

A educação bancária faz parte de uma concepção de ensino conteudista, a qual Gómez (1998) chama de enciclopédico. Nessa concepção, o ensino é transmissão de cultura e o conhecimento do professor é concebido como uma acumulação de produtos da ciência e da cultura; a tarefa do docente é expor os conteúdos de forma clara e ordenada. “É evidente que dentro desta perspectiva só tem espaço a lógica didática da homogeneidade.” (GOMÉZ, 1988, p.355).

Segundo Mizukami (1986, p.14), esse ensino:

É caracterizado por se preocupar mais com a variedade e quantidade de noções/conceitos/informações que com a formação do pensamento reflexivo. Ao cuidar e enfatizar a correção, a beleza, o formalismo, acaba reduzindo o valor dos dados sensíveis ou intuitivos, o que pode ter como consequência a redução do ensino a um processo de impressão, a uma pura receptividade. (MIZUKAMI, 1986, p.14)

Para Freire (1987), a educação bancária estimula a ingenuidade e a não criticidade dos educandos para que não desvelem o mundo, não existindo, assim, possibilidade de transformação social.

Destaca-se que as discussões dos artigos dessa categoria problematizam esse tipo de educação e fazem algumas indicações teóricas de contraponto, como a importância da articulação de conhecimentos das experiências dos sujeitos com os conhecimentos escolares, o trabalho com a variação linguística, a discussão crítica dos conteúdos e a valorização das características dos educandos e educandas. Esses apontamentos vão reaparecer com mais força na segunda categoria, na qual as práticas se voltam para a busca desse caminho mais dialógico e transformador.

Já os artigos da categoria *Estudos que apresentam práticas transformadoras* apresentam uma concepção de ensino que busca compreender as especificidades dos sujeitos da EJA, trazem a proposta do diálogo, do ensino voltado para a problematização do mundo e da transformação social.

Na subcategoria *Matemática/Letramento*, Miguel (2010) analisa os processos de aprendizagem matemática desenvolvidos por alguns educandos. Ele indica a importância de uma educação dialógica que ligue conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos da vida dos estudantes, ou seja, que a matemática não seja trabalhada de

forma dicotômica entre concreto e abstrato e que ela possa ser passível de ser generalizada e transferida pra os vários âmbitos de vida dos sujeitos. O autor também aponta a necessidade de superar a infantilização da EJA.

Simões e Fonseca (2011) observam uma prática e apontam como um aspecto positivo a forma como os educandos se apropriam do letramento relacionando-o com sua trajetória de vida. Aqui a leitura e a escrita superam os aspectos técnicos e se associam com as vivências dos sujeitos e com as questões sociais.

Adelino e Fonseca (2012) analisam as práticas de numeramento de um livro didático e indicam que esse material apresenta aspectos positivos para a EJA, pois tem potencialidade para desencadear práticas que conectam a matemática à leitura e à vida extraescolar dos educandos porque trazem textos do cotidiano dos sujeitos e valorizam as variações linguísticas, trabalhando com as características dos indivíduos.

Os artigos dessa subcategoria indicam para a EJA preocupações de caráter metodológico sobre como promover as práticas que incorporem a vivências dos sujeitos e que superem de um ensino técnico e infantilizador.

Na subcategoria *Diálogo*, Carvalho (2009) analisa uma proposta de trabalho que tem no diálogo seu principal eixo norteador, pois é uma ferramenta que propicia atingir os objetivos propostos, que são a busca da problematização das relações sociais e o estabelecimento de uma educação intercultural.

Franzi (2010) discute a relação experiência e educação e trata da importância do diálogo para a valorização dos saberes dos cotidianos e aquisição de conhecimentos instrumentais pelos sujeitos, trilhando assim um caminho que leva a uma educação emancipatória.

Os dois artigos apresentam o diálogo como o centro das propostas que buscam a transformação social, emancipação dos sujeitos, trabalho com os saberes cotidianos e relação intercultural, indicando a potência de mudança social que essa ferramenta possui e, portanto, é importante que seja levada para as práticas da EJA.

Na subcategoria *Currículo*, Nuhlich (2005) investiga uma proposta de superação de desigualdades, que tem seu currículo flexível e organizado de forma interdisciplinar, voltado para atender as necessidades dos sujeitos e dos professores mediadores, além de articular conhecimentos escolares e do mundo do trabalho. A autora indica que a proposta é capaz de superar a exclusão e contribuir para ampliar o mundo dos sujeitos.

Freitas e Sad (2010) analisam as construções colaborativas do currículo e de material realizadas por docentes do PROEJA. A aprendizagem a partir das experiências, reflexão sobre o conteúdo, trabalho em grupo, metodologia de resolução de problemas e o diálogo são apontados como práticas que possibilitam a mobilização de conhecimentos e a transformação social.

Nessa subcategoria, os artigos indicaram, discutindo de forma teórica, muitos caminhos de trabalho para a EJA, mas também trouxeram mais indicações para a prática pedagógica. O diálogo aparece em destaque novamente, juntamente com a articulação entre o mundo da vida e o mundo escolar; também destacam-se as metodologias voltadas para a resolução de problemas, o currículo flexível e a atuação de professores mediadores.

Na subcategoria *Experiências*, Gomes (2007) discute que o Projeto Político Pedagógico aparece como uma ferramenta importante para a promoção de mudanças na EJA, principalmente quando trabalha a questão de um currículo que propõe superar a fragmentação dos conteúdos e a retomada dos saberes cotidiano dos sujeitos.

Em Stecanela (2013) há a discussão do PROEJA como programa que possibilitou o comprometimento dos docentes na realização de práticas comprometidas criticamente. Também buscou um currículo contextualizado, interdisciplinar e dialógico.

Os dois trabalhos procuram discutir as experiências dos educandos, a integração dos conhecimentos e o diálogo. O primeiro através de uma discussão mais teórica e o segundo indicando uma prática em que essas ações se efetivaram.

Na última subcategoria, *Projetos*, Henrique et.al (2011) discute diretamente sobre práticas que contribuem para a integração curricular. As participações em pesquisas, projetos, visitas técnicas, aulas de campo e atividades em laboratório são práticas indicadas pelos estudantes que possibilitam essa integração. Apesar dessas ações, a integração curricular ainda precisa ser discutida para se alcançarem melhores resultados.

Ferreira et. al. (2012) trata sobre o Projeto Integrador, uma proposta de que busca trabalhar as disciplinas interdisciplinarmente, fazendo com que elas se relacionem com os conhecimentos dos sujeitos, propiciando uma reflexão crítica sobre os conteúdos e empoderando os educandos. O autor também trata diretamente de uma

prática que tem como resultados impactos positivos nas práticas e aprendizagens dos estudantes.

Raggi e Paiva (2008) também discutem diretamente sobre uma prática emancipatória, a metodologia de projetos. As autoras indicam que esta metodologia, que possui o diálogo como norteador das ações, identifica e trabalha os aspectos da vida e trabalho dos educandos, estimula o trabalho em grupo e incentiva a problematização dos conteúdos. Além disso, os docentes atuam como orientadores e há uma busca pela formação integrada. Segundo as autoras, essa proposta de transformação social e formação emancipatória têm alcançado resultados positivos.

Por fim, Silva (2009) discute como o Projeto *Educação, Campo e Consciência Cidadã*, o qual promove práticas de diálogo com os saberes dos educandos, propicia um ambiente acolhedor e afetivo, rompe com o ensino mecanicista e respeita as especificidades de cada um. A pesquisa mostra que estas práticas já mostram impacto positivo na vida dos educandos, elevando sua autoconfiança e propiciando independência na realização de atividades cotidianas que envolvem a leitura e a escrita.

Nos artigos, observa-se que as práticas que buscam problematizar a realidade com o objetivo de transformá-la vão buscar no diálogo e na articulação das experiências com os conhecimentos escolares os eixos norteadores de sua ação e, por isso, Freire (1987) é um autor chave, pois sua teoria é que proporciona a fundamentação das ações de uma EJA problematizadora e transformadora.

A proposta de educação de Freire (1987) está inserida em uma concepção que Gómez (1988) chama de enfoque reflexivo da prática. A principal questão deste enfoque é:

[...] Como gerar um conhecimento que, longe de impor restrições mecanicista ao desenvolvimento da prática educativa, emerge dela útil e reflexivo para facilitar sua transformação. Ao mesmo tempo, e ao pretender o desenvolvimento de um conhecimento reflexivo, se propõem evitar o caráter reprodutor, acrítico e conservador do enfoque tradicional sobre a prática. (GOMÉZ, 1988, p.365)

Freire (1987) discute que o diálogo é a essência de uma educação como prática da liberdade. A palavra verdadeira é palavra, é trabalho, é a práxis. A práxis possibilita a transformação do mundo. O diálogo se faz no encontro dos homens e mulheres para pronunciar o mundo; pronunciar-lo é o meio de transformá-lo.

Mas não há diálogo nem transformação se não há amor.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 1987, p. 45).

Também não há diálogo se não há humildade, se não há fé nos homens, se não há confiança e se não há um pensar verdadeiro.

O diálogo começa, então, na busca do conteúdo programático. É nessa busca que as experiências e saberes dos educandos e educandas serão levantados e articulados com os saberes acadêmicos, que serão problematizados e reelaborados.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto. (FREIRE, 1987, p.49)

Segundo Freire (1987), a busca dos saberes dos sujeitos é um dos momentos fundamentais da educação transformadora: “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade” (op.cit. p.50).

Vale ressaltar que o teórico aponta que essas experiências são o ponto de partida dos conhecimentos, porém a educação não deve se limitar a elas, mas deve ir além e superá-las, buscando o domínio dos saberes instrumentais e a problematização da realidade para transformação social.

Além de muitos trabalhos que buscam a perspectiva do diálogo e da articulação dos saberes, destaca-se que, entre as propostas de prática, o trabalho com projetos mostrou-se um dos caminhos de transformação para a EJA, buscando a superação da fragmentação dos conteúdos, trabalhando na perspectiva do diálogo e da relação entre saberes. O PROEJA e sua proposta de formação integral, assim como a metodologia de projetos, têm apresentado resultados positivos com práticas que integram as disciplinas

e valorizam os conhecimentos dos seus participantes, o que vem possibilitando uma melhor e maior aprendizagem, segundo apontam as pesquisas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Quando o sol bater
Na janela do teu quarto
Lembra e vê
Que o caminho é um só.
Renato Russo*

Finalizar um trabalho de mestrado requer colocar no papel todo o caminho que foi trilhado para tecer o texto, alinhar os apontamentos, debater a teoria, concluir as ideias, enfim, é um mergulho final profundo, um encontro derradeiro com os pensamentos, desafios e superações que marcaram o trabalho e a autora.

As vidas da autora e do trabalho correm lado a lado, e o mergulho final, às vezes, é tão profundo, que subir a tona para respirar, olhando as ideias com mais nitidez após todos os debates feitos, se torna um momento de tal impacto emocional, que pode ser difícil não se deixar levar pela força das marés contrárias da dúvida, cansaço, da sensação de confusão ou de medo de não ter feito algo a altura de tantas coisas bonitas e positivas do que se viu, viveu e aprendeu.

Meu mergulho final não foi tarefa fácil, abrir a janela do quarto e deixar a luz iluminar todas essas dúvidas e medos não foi, de modo algum uma tarefa tranquila de ser executada. Mas, às vezes, se nos permitirmos, apenas uma vez nos percebemos maiores que o medo, e apenas uma vez, maiores que toda a sensação de impossibilidade que nós mesmos nos colocamos, vamos fortalecendo. Em dados momentos, ocorre até a contragosto de se conseguir fazer isso, desafiando nosso sentimento de incapacidade, e fazendo com que a luz transborde por todo o lugar, causando nos primeiros instantes uma certa dor nos olhos de quem esteve por tanto tempo mergulhado em tão pouca luz e causando um certo desconforto e relutância inicial, são momentos em que as pupilas dilatam e os cílios piscam inúmeras vezes, até que em um determinado ponto, tão repentinamente, faz com que enxerguemos de maneira clara todo o desenrolar de um processo realmente poderoso e transformador.

Tão poderoso e transformador que, não é mais possível ser lagarta, não é mais possível ficar no casulo escuro, só há opção esticar as asas, se aceitar e ver como borboleta, mesmo que a própria borboleta não ache que suas asas são mesmo verdadeiras e feitas para aquele fim, que é possível sim voar.

Olhando para trás vejo o quanto é importante para alçar esse voo, (que ainda considero tímido, pois há muito que voar) o apoio do NIASE, o qual me ajudou a construir toda minha formação acadêmica, profissional e também política, de tomada de partido e posicionamento pessoal de luta e bandeiras sociais, como os debates sobre o que é ser mulher em nossa sociedade, o que representa ser de classe popular, a luta pela superação da desigualdade racial, a defesa de uma Educação de Jovens e Adultos de qualidade e Ao Longo da Vida em nosso sistema de ensino, entre outras coisas, são agora lutas que carrego, que não posso mais me desconectar, pois tiveram um impacto de mudança de olhar e de entendimento sobre todas essas coisas. Porém, sei que há muito que aprender, e sei que é uma aprendizagem constante, pois fomos criados dentro desse mundo que é classista, machista, racista e que é preciso se educar a todo o momento para não voltar a cair na lógica do sistema e nas armadilhas existentes dentro dele.

Esta última seção será dedicada a este retorno ao trabalho, com o intuito de revisitar tudo o que foi escrito para responder a questão de pesquisa e o objetivo traçado.

A primeira etapa deste trabalho contou com a justificativa pessoal da escolha do tema e com a relevância acadêmica e social desta pesquisa, assim como foram definidos a questão de pesquisa e os objetivos a serem alcançados.

No primeiro capítulo foi realizado um breve resgate do histórico da Educação de Jovens e Adultos, no qual foi discutida a construção de seu debate político no Brasil, os dispositivos legais que a asseguram, a proposta da EJA na atual legislação e qual concepção a marca ao longo de sua trajetória.

No segundo capítulo nos debruçamos sobre os sujeitos da EJA, a importância de conhecê-los para a construção de uma Educação de Jovens e Adultos mais significativa, assim como passamos pelos limites e possibilidades das práticas pedagógicas nessa modalidade de ensino e o debate sobre as ideias de Paulo Freire e sua contribuição para alcançar uma proposta de ensino com práticas emancipadoras e transformadoras sociais.

No terceiro capítulo foi descrito toda a metodologia usada para realizar a pesquisa, o *site* escolhido, os procedimentos de leitura e seleção de artigos, elucidando o mecanismo da pesquisa bibliográfica e da análise de conteúdo, métodos usados para a coleta e análise de dados da pesquisa.

No quarto capítulo foi realizada a análise quantitativa dos 24 artigos selecionados. Ao final destas análises é preciso retomar a pergunta que orientou esse trabalho, a saber: quais práticas pedagógicas podem ser identificadas a partir da análise do GT 18 da ANPEd, nos anos de 2003 a 2013, que contribuem para o atendimento de jovens e adultos em sala de aula?

Percebeu-se na pesquisa que não são muitos trabalhos que abordam diretamente a questão das práticas pedagógicas. Em um total de 158 trabalhos publicados no GT 18 da ANPEd entre 2003 a 2013, apenas 24 trabalhavam diretamente com a questão da prática pedagógica e, destes, 11 analisavam as práticas pedagógicas olhando suas concepções subjacentes, que geralmente, ainda estavam atreladas a uma ideia mecanicista de educação, não comprometida com a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Ao criticar essas práticas, mesmo não apontando diretamente propostas de ação, esses artigos podem auxiliar os profissionais da educação a entender melhor o contexto em que estão inseridos, ajudando a refletir sobre ele e podendo assim, ser possível elaborar estratégias para superá-lo, já que os próprios artigos iam apontando que aqueles caminhos já não eram mais suficientes e indicavam o porquê dessa insuficiência, fazendo, muitas vezes, a reflexão de quais poderiam ser os melhores caminhos para a EJA.

Também se percebeu que ainda não há uma quantidade expressiva de trabalhos que apontem quais ações concretas e de impacto podem e estão sendo desenvolvidas na EJA. Isso pode indicar que é importante que as pesquisas se voltem para esse foco na busca de melhores caminhos que possam levar a permanência e a aprendizagem a uma população historicamente excluída do sistema educacional, assim como auxiliar educadores e educadoras, educandos e educandas, a ter instrumentos que possam dar ferramentas para que consigam aplicar, readaptar, recriar, criando assim uma estrutura acadêmica que pense na teoria e também na prática junto com todo o corpo docente e discente e comunidade para a conquista de uma Educação de Jovens e Adultos que realmente seja dialógica, voltada para a emancipação dos sujeitos, transformação social e de qualidade, impactando positivamente os educandos e educandas e a sociedade ao seu redor.

De modo geral, percebeu-se que as práticas pedagógicas que mais contribuem para o atendimento dos jovens e adultos na EJA são aquelas que estão voltadas para o diálogo e articulação dos saberes dos educandos com os saberes escolares. Essas

práticas são as mais utilizadas nos trabalhos que buscam um ensino que não se limite a transmissão de conteúdos, mas que façam da EJA um movimento político, de busca de transformação social e emancipação dos sujeitos.

Outras estratégias, como a mediação dos docentes, a busca pela integração curricular, a perspectiva da formação integrada, as práticas de numeramento movimentadas por um material didático, o trabalho em grupo e a afetividade em sala de aula são algumas das ações que também apareceram nos trabalhos, sendo indicadas como práticas de êxito.

Destacam-se os artigos que se voltaram para a realização de projetos como os que mais indicaram formas práticas de trabalho na EJA buscando a educação para a emancipação.

Fica a inquietação para saber se em outras bases de publicações acadêmicas a produção científica tem discutido a questão das práticas pedagógicas, a proporção em que isso ocorre e quais são os caminhos que elas têm indicado, com a mesma profundidade com a qual foi realizada esta pesquisa.

Ressalta-se que as práticas dialógicas e de vinculação dos saberes dos educandos com os saberes escolares, assim como aquelas problematizadoras, políticas e críticas, que valorizam o trabalho com coletivos e seu em torno, são aquelas apontadas como os caminhos necessários a serem seguidos para promover a busca da Educação de Jovens e Adultos transformadora, e essas mesmas propostas têm suas bases, ou são convergentes, na maioria dos trabalhos analisados, com a teoria freiriana, sendo as que mais contribuem para um trabalho que tem impacto na vida acadêmica e social dos sujeitos, pois facilita a aquisição e domínio do conhecimento instrumental, sem deixar de lado o seu lado político, possibilitando a transformações das relações e do meio em que os educandos e educandas estão inseridos/as.

É importante resaltar que se buscou, nesta pesquisa, olhar para as duas categorias criadas buscando identificar quais os elementos estavam presentes nelas que poderiam contribuir para o atendimento dos jovens e adultos nas salas de aula. Foram identificados diversos pontos em que as duas categorias foram convergentes, somando-se para buscar caminhos de construção de práticas focadas nas particularidades desse público e na busca de metodologias que atendessem seus interesses e especificidades.

A opção pela divisão em duas categorias de análise, em nenhum momento, foi uma proposta de dicotomia teoria/prática, pelo contrário, buscou-se aqui, criar um

instrumento que pudesse ser útil em identificar, da forma mais sistemática possível, as contribuições que os dois grupos pesquisados trariam para responder a questão de pesquisa levantada, entrelaçando os lados teóricos com os das práticas.

Ao longo da pesquisa, enquanto os estudos e as análises iam se realizando, percebeu-se que categorias complementavam uma a outra, somando-se, em busca de um caminho de superação da dicotomia teoria e prática, a qual ainda é possível observar nas várias áreas do ensino, assim como também está presente na EJA. Esse esforço é convergente com a questão da práxis de Paulo Freire.

Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blábláblá. Por tudo isso, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação. Se pelo contrário, se enfatiza ou exclusiva a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este que é a ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo. (FREIRE, 1987, p.44)

Ainda de acordo com o teórico “a práxis é a reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p.21).

O estudo aqui apresentado traz consigo como principal contribuição à discussão das práticas pedagógicas na EJA enquanto elemento necessário para a aprendizagem dos e das estudantes e para o sonho de uma escola melhor para todos e todas. Portanto, ele abre várias possibilidades e desafios.

REFERÊNCIAS

ADELINO, P. R.; FONSECA, M. da C. F. R. **Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas.** 35ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/127-gt18>> Acesso em: jul.2014.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I. B.de; PAIVA, J. (Org.). **Educação de jovens e adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

AUBERT, A., FLECHA, A., GARCIA, C., FLECHA, R. & RACIONERO, S. (2008) **Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.** Barcelona: Hipatia.

BARCELOS, L. B. **O que é qualidade na educação de jovens e adultos?** Educ. Real. Porto Alegre , v. 39, n. 2.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BEISIEGEL, R. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos.** Brasília: Líber Livros, 2004.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. **Parecer CNE/CEB 11/2000 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: MEC, CNE, 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf >. Acesso em: dez. 2014

_____. MEC. Documento Base Nacional. Desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil: **Sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 20 de mar. de 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docbase.pdf>. Acesso em 07 mar. 2012.

CARVALHO, P. M. **As políticas para a educação de Jovens e Adultos no governo Lula (2003-2010).** III Congresso Ibero Americano de Política e Administração da Educação, 2012. Disponível em <<http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/publicacao.html>> Acesso em: jun. 2014.

CARVALHO, R. T. **O diálogo como dispositivo pedagógico na educação intercultural para jovens e adultos.** 32ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5349--Int.pdf>. Acesso em: jul.2014.

CASTILHO, A. P. L. **A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos:** reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. 28ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2005. Disponível em < <http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: jun. 2014.

CAVALCANTE, M. A. da S. **Procedimentos metodológicos para abordar questões de variação linguística em uma turma da educação de jovens e adultos.** 29ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2006. Disponível em < <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2511--Int.pdf>>. Acesso em: jun. 2014.

CORREA, L. M. **Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escola.** 26ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: ago. 2014.

COSTA, C. B. **Sujeito da EAJA:** trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem. 32ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2009. Disponível em < <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT18-5606--Int.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

CUNHA, E. L. **Ensino de física na Educação de Jovens e Adultos:** elaboração de uma sequencia didática para o ensino de óptica. Mestrado profissional em Ensino. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2011, 107 p.

DI PIERRO, M. C. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação:** avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: mar. 2014.

_____. **Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação.** Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set/dez. 2008. Disponível em <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: abril 2014.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: junho 2014.

ESTEBAN, M. T. **Educação popular:** desafio à democratização da escola pública. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: jun 2014.

EUGÊNIO, B. G.. **O currículo na educação de jovens e adultos.** 28ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, 2005. Disponível em <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: jun. 2014.

FERRARI, G. V.; FISCHER, B. T. D. **PROEJA:** a efetivação de uma política pública através da conjugação entre educação profissional e educação de jovens e adultos? Trabalho apresentado no 26º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, Recife, 2013.

FERREIRA, M. J. R.; SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, M. da G. M. de; AMPARO, Z. T. da S. **Projeto integrador:** o percurso formativo dos alunos do proeja na perspectiva da formação integrada. 35ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, 2012. Disponível em: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/127-gt18>>. Acesso em: jul.2014.

FRADE, E. P. **A construção da prática pedagógica:** um estudo com professores iniciantes de história na EJA. Mestrado acadêmico em Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2012, 149 p.

FRANZI, J. **Aprendizagem dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas:** entrelaçando experiência e educação. 33ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt18>>. Acesso em: ago. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. **Ação Cultural para a Liberdade** e outros escritos. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **A Importância do Ato de Ler** em três artigos que se completam. 23 ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

_____. Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho. In: **Pedagogia da indignação**, cartas pedagógicas e outros escritos. 5ª ed. São Paulo, SP: Editora UNESP, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra; 1997.

_____. **Educação na cidade**. 7 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

_____. **Educação e mudança**. 12ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.1979.

FREITAS, M. C.; BICCAS, M. S. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, R. C. de O; SAD, L. A. **Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES**. 33ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt18>>. Acesso em: ago. 2014.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GÓMEZ, A. I. P A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Gimeno Sacristán J, Perez Gómez A. **Comprender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artes Médicas; 1998.

GOMES, D. C. A **‘escola municipal flor do cerrado’**: uma experiência de Educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia. 30ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: jun. 2014.

GOMES, M. J. **Profissionais fazendo matemática: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado em Educação. UFPE, 2007.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C.. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, n. 14, p.108-130, maio/ago. 2000.

HENRIQUE, A.L.S; BARACHO, M. G.; SILVA, J. M N. **Práticas Pedagógicas de Integração no Proeja-IFRN: o que pensam professores e estudantes**. 34ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-209%20int.pdf> >. Acesso em: jul. 2014.

LEITAO, C. F. **Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro , n. 27, dez. 2004.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica**. Rev. Katál., v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf> > Acesso em agos. 2014.

LOSSO, A. R. S. **A mediação na prática pedagógica da Educação de jovens e adultos: sentidos e complexidades imanentes**. 34ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-209%20int.pdf> >. Acesso em: jun. 2014.

MARTINS, D. K. de O; PEREIRA, Francisco de A. **A livre expressão dinamizando a sala de aula: uma experiência na alfabetização de jovens e adultos**. In: Anais do 17º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte Nordeste, 2005, Belém/PA.

MARTINS, T. B. **Processos de exclusão social: A contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos**. 28ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/> >. Acesso em: jun. 2014.

MIGUEL, J. C. **Educação matemática em processos de EJA: elementos para sua fundamentação**. 33ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt18>>. Acesso em: ago. 2014.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F.; FERREIRA, L. A. G.. **Abordagem temática e contextos de vida em uma prática educativa em ciências e biologia na EJA**. Ciênc. educ. (Bauru), Bauru , v. 17, n. 3, 2011.

MOURA, T. M. M.; FREITAS, M. L. Q. **Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos:** a utilização do livro didático em questão. 30ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-2743--Int.pdf>>. Acesso em: jul. 2014.

NÜHRICH, S. L. **Educação de pessoas jovens e adultas:** um olhar investigativo sobre uma proposta curricular. 28ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2005. Disponível em: <<http://28reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: jun. 2014.

OLIVEIRA, M. K. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.** Revista Brasileira de Educação, n. 12, p. 59-73, Set/Out/Nov/Dez, 1999. Disponível em: http://www.ekolhumana.com.br/uploadfiles/artigos/Jovens_adultos_aprendizagem.pdf>. Acesso em: ago. 2014.

OLIVEIRA, I. B. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA.** Educ. rev., Curitiba, n. 29, 2007.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos.** São Paulo: Edições Loyola, 1973.

PEIXOTO, J. **Culturas digitais juvenis e as práticas educativas na EJA.** 33ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt18>>. Acesso em: jul. 2014.

PRADO, D. P. F; REIS, S. M. de O. Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas? In: **XVI ENDIPE** - Encontro de Didática e Prática de Ensino, 2012, CAMPINAS. XVI ENDIPE. CAMPINAS, 2012.

RAGGI, D. G; PAIVA, M..A.V. **Metodologia de projetos:** uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA. 31ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2008. Disponível em: <<http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho18.htm>>. Acesso em: jul. 2014.

SALVADOR, A. D. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica.** Porto Alegre: Sulina, 11 ed., 1986. 239 p.

SAMPAIO, M. N. **Educação de jovens e adultos:** uma história de complexidade e tensões. Práxis Educacional. Vitória da Conquista v. 5, n. 7 p. 13-27 jul./dez. 2009.

SCHNEIDER, S. M.; FONSECA, M. C. F. R. **Esse é o meu lugar...Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA.** 33ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/internas/ver/trabalhos-gt18>>. Acesso em: jul. 2014.

_____. **Práticas Laborais nas Salas de Aula de Matemática da EJA: perspectivas e tensões nas concepções de aprendizagem.** Bolema, Rio Claro, v. 28, n. 50, p. 1287-1302, Dec. 2014.

SILVA, J. L.; BONAMINO, A. M. C.; RIBEIRO, V. M.. **Escolas eficazes na educação de jovens e adultos: estudo de casos na rede municipal do Rio de Janeiro.** Educ. rev., Belo Horizonte, v. 28, n. 2, Jun. 2012.

SILVA, L. H. **Projeto educação, campo e consciência cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do Pronera.** 32ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/trabalho_gt_18.html>. Acesso em: ago. 2014.

SILVA, M. R. A política de integração curricular no âmbito do PROEJA: entre discursos, sujeitos e práticas. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, jun. 2011.

SIMÕES, F. M.; FONSECA, M. C. F. R. **Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA.** 34ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2011. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-715%20int.pdf>>. Acesso em: jun. 2014.

SOARES, L. (Org.). **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R.. Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 256-279, Abr. 2013 (a).

_____. Práticas de numeramento e relações de gênero: tensões e desigualdades nas atividades laborais de alunas e alunos da EJA. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 55, p. 921-938, Dez. 2013 (b).

STECANELA, N. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido**. 36ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2013. Disponível em: <<http://36reuniao.anped.org.br/trabalhos/176-trabalhos-gt18-educacao-de-pessoas-jovens-e-adultas>>. Acesso em: ago. 2014.

THOMPSON, E.P. Educação e experiência. In: THOMPSON, E.P. **Os românticos: a Inglaterra na era revolucionária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VIEGAS, M. F. **Currículo e educação de jovens e adultos nas empresas: apropriação de saberes e mudança no conteúdo prescritivo**. 30ª Reunião Anual da ANPEd, GT 18, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT18-3557--Int.pdf>>. Acesso em: jun. 2014.

APÊNDICE A - Exemplo de ficha descritiva elaborada para a seleção dos artigos

FRANZI, J. Aprendizagem dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: entrelaçando experiência e educação. 2010.						
Tema	Instituição	Tipo de pesquisa	Metodologia	Matriz Teórica	Proposição para a prática transformadora	
					Sim	Não
Experiência e educação/diálogo.	UFSCar	Qualitativa	Observação e entrevista comunicativa	Aprendizagem Dialógica Freire Habermas (1987)	X	
					<p>Na busca por aprofundar a reflexão sobre possíveis contribuições que a relação entre experiência e educação pode significar para a Educação de Jovens e Adultos, algumas questões centrais podem ser apontadas.</p> <p>Trazer à tona o valor das experiências dos/as educandos/as, constituídas nas mais diversas práticas sociais de que fazem parte é já colocar em pauta o caráter de Educação Popular da EJA, uma vez que mediante o valor denegado dos “saberes de experiência feitos” de pessoas com baixo grau de escolaridade, visualizar e requerer tal valorização tem se configurado como uma árdua tarefa. No caso da investigação de mestrado, que serviu de base para a composição deste artigo, foi nítida a relevância de tais saberes.</p> <p>Mas não se trata de cair em uma posição de que – considerado o valor das experiências e dos saberes de jovens, homens e mulheres marcados/as por processos de opressão – a escola perde sua função para este coletivo. Tampouco se trata de acreditar que ela, independentemente dos caminhos que percorra, será capaz de atender aos anseios, sonhos e expectativas dos/as educandos/as, bem como permitir-lhes uma visão mais crítica da realidade, estimulando-os/as a assumirem seu papel como sujeitos históricos, capazes de intervir e mudar o contexto em que se inserem. Assim, na tênue relação entre oferecer a educação escolar – inegável direito de todas as pessoas – e fazer com que ela efetivamente exerça função no processo de resignificar as experiências, os saberes, as ações e reflexões dos sujeitos que com ela se envolvem, há um longo caminho no qual é papel de educadores e educadoras reconhecer e assumir o caráter político da educação.</p>	

					<p>Assumir tal caráter implica o compromisso com uma prática pedagógica pautada no diálogo: o conceito de dialogicidade de Freire, a Ação Comunicativa de Habermas e o conceito de Aprendizagem Dialógica desenvolvida pelo CREA (UB) nos fornecem ricas orientações neste sentido. No processo dialógico, experiência e educação não se separam, já que a primeira justifica a existência da segunda, enquanto que esta só tem validade quando contribui para e ilumina a primeira. Este ir e vir que tal relação engendra, configurando-se como um processo constante, demanda também da escola sua função permanente. Conseqüentemente é preciso recusar, uma vez mais, o caminho pelo qual a EJA veio percorrendo: um caminho truncado, de avanços e retrocessos em suas conquistas. Neste sentido, tal como alerta Torres (2002) a Educação de Jovens e Adultos deve ser compreendida como Educação ao Longo da Vida. Configurada como campo de direito (ARROYO, 2005), assegurada sua função permanente e realizada como educação humanizadora, tão proclamada e requerida por Freire em diversas de suas obras, a EJA ultrapassa os limites institucionais e impulsiona a transformação social. Com base nas vozes dos sujeitos da pesquisa, a EJA assim deve se constituir.</p>
--	--	--	--	--	---

APÊNDICE B - Ficha para a realização da análise de conteúdo

Artigo	Subcategoria temática	Objetivos	Proposições (Unidade de Contexto)	Abordagem Teórica	Metodologia	Conceitos
A13	Diálogo	Compreender a relação entre experiência e educação	<p>- “ uma educação que tenha como ponto de partida tais experiências, mas não se limite a estas” (p.1)</p> <p>-“ Faz-se necessário reconhecer, portanto, que os/as educandos/as têm o direito a uma formação profissional, mas esta não deve implicar na desvalorização de uma educação reflexiva, capaz de proporcionar um conhecimento crítico da realidade. Nesta intrincada trama, a efetiva relação entre experiência e educação será importante na busca de caminhos que assegurem a aprendizagem efetiva dos conteúdos escolares a partir das experiências dos/as educandos/as e, junto a isto, a problematização da realidade em que se inserem” (p.8)</p> <p>-“ É a partir tanto do conceito de dialogicidade de</p>	Freire (2005) Habermas (1987) Flecha (1992)	Qualitativa Observação e entrevista comunicativa	Ação Comunicativa (Habermas, 1987) Saber de Experiência Feito (Freire, 1989) Aprendizagem Dialógica (Flecha, 1992)

		<p>Freire, como também da ação comunicativa de Habermas, que Ramón Flecha, em conjunto com o Centro Especial de Investigación em Teorias e Práticas Superadoras, bem como tomando como base sua atuação no contexto da Escola de Pessoas Adultas “La Verneda Sant Martí” (localizada em Barcelona - Espanha), formula o conceito de Aprendizagem Dialógica [...]</p> <p>Evidentemente tais contribuições permitem firmar uma postura oposta à prática da “educação bancária”, que se pauta na transmissão, no depósito do conhecimento, realizado sempre a partir de um processo de única via: do professor – detentor do saber e dos mecanismos de poder – ao aluno – sujeito cujas experiências e saberes pouco ou nada merecem atenção. Mas, mais que isso, permitem que a experiência de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, por meio do diálogo,</p>			
--	--	---	--	--	--

possam ser submetidas a um processo de releitura e, assim, iluminadas, a partir de um processo educativo em que os conhecimentos instrumentais somente possuem valor se re-significam o mundo e permitem sua transformação. Assim sendo, no seio do sistema escolar, afirmar a relação entre experiência e educação significa uma opção política. A EJA a requer. (p.13-14)

-[...] “ na tênue relação entre oferecer a educação escolar – inegável direito de todas as pessoas – e fazer com que ela efetivamente exerça função no processo de resignificar as experiências, os saberes, as ações e reflexões dos sujeitos que com ela se envolvem, há um longo caminho no qual é papel de educadores e educadoras reconhecer e assumir o caráter político da educação. Assumir tal caráter implica o compromisso com uma prática pedagógica pautada

		<p>no diálogo: o conceito de dialogicidade de Freire, a Ação Comunicativa de Habermas e o conceito de Aprendizagem Dialógica desenvolvida pelo CREA (UB) nos fornecem ricas orientações neste sentido.” (p.14)</p> <p>-“ Configurada como campo de direito (ARROYO, 2005), assegurada sua função permanente e realizada como educação humanizadora, tão proclamada e requerida por Freire em diversas de suas obras, a EJA ultrapassa os limites institucionais e impulsiona a transformação social. Com base nas vozes dos sujeitos da pesquisa, a EJA assim deve se constituir.” (p.15)</p>			
--	--	---	--	--	--

APÊNDICE C - Quadro 3: Artigos selecionados pela palavra-chave Prática(s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Prática (as)	36°	STECANELA, N. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido.2013
	34°	HENRIQUE, A.L.S; Baracho, Maria das Graças,SILVA, J. M Nunes da. Práticas Pedagógicas de Integração no PROEJA-IFRN: o que pensam professores e estudantes.2011
	34°	SIMÕES, F.M, FONSECA, M. C.F.R. Apropriação de práticas de letramento escolares por estudantes da EJA. 2011.
	34°	LOSSO, A. R. S. A mediação na prática pedagógica da Educação de jovens e adultos: sentidos e complexidades imanentes.
	34°	VALLE, Mariana Cavaca Alves do. A prática da leitura literária de mulheres na EJA. 2011.
	33°	PEIXOTO, J. Culturas digitais juvenis e as práticas educativas na EJA.2010.
	33°	SCHNEIDER, S. M; FONSECA, M. C. F. R. Esse é o meu lugar...Esse não é o meu lugar: relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA.2010.
	31°	SOUZA, M. C. R. F de. Relações de gênero, práticas de cuidado e educação de pessoas jovens e adultas.2008.
	29°	FREITAS, M. L. de Q. F. Práticas de letramento(s) de professores formadores de professores e de alunos professores: que relação estabelecer? 2006.
	28°	CASTILHO, Ana Paula Leite. A articulação entre o mundo do trabalho e a educação de jovens e adultos: reflexões sobre a incorporação dos saberes de alunos trabalhadores à prática pedagógica. 2005.
	28°	LENZI, Lúcia Helena Corrêa. Significações da prática docente retratadas por educadores de jovens e adultos do MST.2005.

Quadro 4: Artigos selecionados pela palavra-chave Procedimento (s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Procedimento (os)	29°	CAVALCANTE, M. A. da S. Procedimentos metodológicos para abordar questões de variação lingüística em uma turma da educação de jovens e adultos.2006.

Quadro 5: Artigos selecionados pela palavra-chave: Processo (s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Processo (os)	36°	HADDAD, S. O papel das Agências de Cooperação Europeia no apoio aos processos de Educação Popular no Brasil. 2013.
	35°	CARVALHO, R. T de. Genealogia do ritual da lição: um caminho para análise de processos de subjetivação na escolarização de jovens e adultos.2012.
	34°	LAFFIN, M. H. L. F. formação docente na educação de jovens e adultos: um ensaio problematizando a modalidade a distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas. 2011.
	34°	HYPOLITO, A. L. M; IVO, A. A. Educação, políticas públicas e os processos de adesão e resistência à implantação de um curso na modalidade PROEJA. 2011.
	33°	MIGUEL, J.C. Educação

		matemática em processos de EJA: elementos para sua fundamentação.2010.
	33°	GATTO, C. I; Veit. M. H. D. O processo de definição das diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial. 2010.
	32°	COSTA, C. B. Sujeito da eaja: trabalhador-aluno do noturno e os desafios no processo ensino-aprendizagem. 2009.
	30°	MOURA, Tania Maria de Melo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão. 2007.
	29°	BARRETO, S. das N.; DIAS, C. M. S. O processo de alfabetização no MOVA-RS: narrativas e significados na vida de mulheres.2006.
	28°	FREITAS, M.L de Q. O gênero redação no processo de letramento de jovens e adultos. 2005.
	28°	MARTINS, Tânia Barbosa. Processos de exclusão social: A contribuição do conteúdo e ensino de História e a visão dos jovens e adultos.2005.
	28°	SILVA, Lucas Pereira da. A afetividade como mediação no processo de constituição dos alfabetizadores de jovens e adultos. 2005.
	27°	SOUZA, Marta Lima de. Cartas de jovens e adultos

		em processo de aprendizagem da linguagem escrita: autoria e letramento. 2004.
	26°	LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação. 2003.

Quadro 6: Artigos selecionados pela palavra-chave: Experiência(s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
	33°	FRANZI, J. Aprendizagem dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: entrelaçando experiência e educação. 2010.
	31°	COUTO, A. C. R. O permanente amadorismo em EJA: a experiência da formação de educadores em educação de jovens e adultos no município do Rio de Janeiro. 2008.
	30°	GOMES, Dinorá de Castro. A 'escola municipal flor do cerrado': uma experiência de Educação de adolescentes, jovens e adultos em Goiânia. 2007.
	30°	VIEIRA, Maria Clarisse. Memória, história e experiência: trajetórias de educadores de jovens e adultos no Brasil. 2007.
	26°	CORREA, L. M. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escola. 2003.

Quadro 7: Artigos seleccionados pela palavra-chave: Projeto (s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Projeto (os)	36°	SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, E. D.; FERREIRA, M. J de R.. A experiência de construção dos projetos políticos pedagógicos dos cursos do PROEJA no IF: construindo caminhos para efetivação de um currículo integrado. 2013.
	35°	FERREIRA, M. J. de R.; SCOPEL, E. G.; OLIVEIRA, M. da G. M. de; AMPARO, Z. T. da S. Projeto integrador: o percurso formativo dos alunos do PROEJA na perspectiva da formação integrada. 2012.
	32°	SILVA, L.H da. Projeto educação, campo e consciência cidadã: representações sociais e trajetórias de educandos do Pronera. 2009.
	31°	RAGGI, D. G. Metodologia de projetos: uma possibilidade para a formação emancipatória dos alunos do PROEJA. 2008.

Quadro 8: Artigos selecionados pela palavra-chave: Proposta (s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Proposta (as)	28°	NÜHRICH, Soraia Liége. Educação de pessoas jovens e adultas: um olhar investigativo sobre uma proposta curricular. 2005.

Quadro 9: Artigos selecionados pela palavra-chave: Alternativa (s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Alternativa (as)	36°	GONÇALVES, L.G. A educação de jovens e adultos e a arte de pensar por alternativas. 2013.

Quadro 10: Artigos selecionados pela palavra-chave: Estratégia (s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Estratégia (as)	28°	TRAVERSINI, Clarice Salete. Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. 2005.
	26°	FONSECA, M. da C. F. R. Estratégias retóricas, linguagem matemática e inclusão cultural na educação de jovens e adultos. 2003.

Quadro 11: Artigos selecionados pela palavra-chave: Currículo (os)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Currículo (os)	36°	OLIVEIRA, H. S. de; SOARES, L. J. G. Educação de Jovens e Adultos e espiritismo: arranjos arquitetônicos como programa curricular

		de EJA. 2013.
	33°	FREITAS, R. C. de O; Sad, L. A. Produções colaborativas de professores de matemática para um currículo integrado do PROEJA-IFES. 2010.
	31°	PINHEIRO, ROSA APARECIDA. Formação de educadores de jovens e adultos: saberes na proposição curricular. 2008.
	30°	VIEGAS, Moacir Fernando. Currículo e educação de jovens e adultos nas empresas: apropriação de saberes e mudança no conteúdo prescritivo. 2007.
	28°	EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. O currículo na educação de jovens e adultos. 2005.
	27°	CARVALHO, Rosângela Tenório de. Interculturalidade objeto de saber no campo curricular da educação de jovens e adultos. 2004.

Quadro 12: Artigos selecionados pela palavra-chave: Caminho (s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
	34°	PORCARO, R. C; SOARES, L. J. G. Caminhos e desafios à formação de educadores de jovens e adultos. 2011.
	32°	FREITAS, M. L. de Q. A educação e formação de adultos: um caminho para a elevação da escolaridade e

		da empregabilidade em Portugal. 2009.
--	--	---------------------------------------

Quadro 13: Artigos selecionados pela palavra-chave: Material (is)/ Livro (os) Didático (s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Material (is) / Livro (os) Didático (s)	35°	ADELINO, P. R.; FONSECA, M. da C. F. R. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas.2012.
	30°	MOURA, Tania Maria de Melo; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão. 2007.

Quadro 14: Artigos selecionados pela palavra-chave: Programa (s)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
	34°	GARCIA, L. T.; ALVES, M. F. O PROEJA em uma rede estadual de ensino: trajetórias de um programa implantado e não realizado. 2011.
	33°	JULIÃO, E. F. O impacto da educação e do trabalho como programas de reinserção social na política de execução penal do Rio de Janeiro. 2010.
	29°	FAVERO,O; BRENNER,A.K. Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA/RJ). 2006.

	27°	<p>MOURA, T. M.de M.; QUEIROZ, M. L. de; CAVALCANTE, M. A. da S.; SILVA, L. P. da; BRASILEIRO, R. M. O.; ARAÚJO, R. S. de; SILVA, S. da.</p> <p>“Conteúdos” e “competências básicas” adquiridos e utilizados por jovens e adultos do Programa Alfabetização Solidária. 2004.</p>
	26°	<p>ALVARENGA, M. S. de. Os sentidos da cidadania: entre vozes, silenciamentos e resistências no Programa Alfabetização Solidária. 2003.</p>

Quadro 15: Artigos selecionados pela palavra-chave Dispositivo (os)

Palavra-chave	Reunião	Artigo
Dispositivo (os)	32°	<p>CARVALHO, Rosângela Tenório de. O diálogo como dispositivo pedagógico na educação intercultural para jovens e adultos. 2009.</p>