

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**EDINÉIA NATALINO DA SILVA SANTOS**

**O FENÔMENO DO “REJUVENESCIMENTO” DOS SUJEITOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS PARA A  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

**Cáceres-MT**

**2013**

**EDINÉIA NATALINO DA SILVA SANTOS**

**O FENÔMENO DO “REJUVENESCIMENTO” DOS SUJEITOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS PARA A  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da professora Dra. Ilma Ferreira Machado.

**Cáceres-MT**

**2013**

Santos, Edinéia Natalino da Silva.

O Fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para organização do trabalho pedagógico./Edinéia Natalino da Silva Santos. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

153f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

Orientadora: Ilma Ferreira Machado

1. Educação de jovens e adultos. 2. Organização do trabalho pedagógico.  
3. Rejuvenescimento - educação. I. Título.

CDU: 374.3/.7

**EDINÉIA NATALINO DA SILVA SANTOS**

**O FENÔMENO DO “REJUVENESCIMENTO” DOS SUJEITOS DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E OS DESAFIOS PARA A  
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ilma Ferreira Machado  
Orientadora – PPGEduc/UNEMAT

---

Prof. Dr. Odimar João Peripolli  
Membro – PPGEduc/UNEMAT

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ruth Pavan  
Membro – PPGEduc/UCDB

**APROVADA EM 10/12/2013**

***Dedico este trabalho:***

*Aos meus avós maternos João Batista e Ismerita Inês (in memorian), as tias Elenir e Elza, a minha mãe Neuza, mesmo com a falta de oportunidade de frequentar a escola, foram sábios e buscaram , durante minha infância e adolescência, outras alternativas, semearam e cultivaram em mim que a partir da educação é possível uma vida melhor.*

*Aos meus irmãos, Edilson (in memorian), Erivelton e Edimário que desde criança apoiamo-nos em busca do conhecimento.*

*Ao meu esposo Romildo Francisco, aos meus filhos Ana Beatriz e Romildo Junior, pelo apoio, carinho, amor incondicional e compreensão com a minha ausência.*

### ***Agradeço:***

*A todos que direta ou indiretamente e em diferentes momentos de minha vida contribuíram para a realização deste ideal. Pois compartilho da opinião de que um estudo acadêmico surge do sonho de mudança e transformação, mesmo que seja a nossa própria transformação. Apesar dos momentos de solidão, um estudo acadêmico não se faz solitariamente, muitos estão envolvidos nesse fazer. Por isso, ao findar deste trabalho e, revisitando o passado, pude identificar muitos gestos de apoio e incentivo. Desse modo, quero agradecer, em especial, a Deus por nunca me abandonar, e pelas pessoas que Ele colocou no meu caminho.*

*Dentre essas pessoas, a Romildo, meu querido companheiro, que sempre me apoiou em todos os momentos, de sobremaneira, à busca pelo conhecimento, essa vitória também é dele. Aos meus amados filhos: Ana Beatriz e Romildo Júnior, pelo amor incondicional e pela compreensão à minha ausência em alguns momentos que eles precisavam da minha presença e eu não pude comparecer.*

*Agradeço de modo especial à minha querida professora e orientadora Dra. Ilma Ferreira Machado, da Universidade Estadual de Mato Grosso, pela confiança em mim depositada. Sua generosidade, em me aceitar como sua orientanda, impulsionou este trabalho de pesquisa, pois pude contar com sua competência como educadora e como pesquisadora. Obrigada pelas orientações, pois elas foram fundamentais para a minha pesquisa. Você e sua família fazem parte da minha vida, muito obrigada!*

*A minha amiga de fé, minha irmã camarada, Maria Domingas, carinhosamente “Dodô” (um verdadeiro anjo da guarda), por me ajudar a perceber que meus limites poderiam se reverter em possibilidades e essas possibilidades em algo concreto. Muito obrigada pelos incentivos, escutas e revisão dos escritos no decorrer dessa caminhada.*

*Agradeço, com muito carinho, aos meus familiares e os Los Compadres: Maribel e Flávio (in memorian); Mirian e João Carlos; Albermary e José Noemio; Suzane e Alfredo; Maria e Cavalcante; Albertina Chagas; Inez e Acir Montecchi que somaram a minha família e juntos vocês supriram a minha ausência no meu ambiente familiar e generosamente apoiaram, valorizaram e contribuíram com este trabalho.*

*Às minhas primas Elenilda e Zenilda, as tias Elenir e Elza e os Tios José Lindolfo e Custódio que mesmo à distância estão sempre presente.*

*À Professora Dra. Emilia Darci (in memorian), pela confiança, carinho e amizade que demonstrou sentir por mim, desde a época em que tive a honra de tê-la como minha professora no PPGedu/UNEMAT, quando me aceitou, na II turma do mestrado em 2011, como aluna especial.*

*Ao Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso, por momentos de diálogos e trocas de saberes através das professoras e professores. Em especial agradeço aos Professores que ministraram as disciplinas para a nossa III turma do mestrado, Dr. Irton Milanesi, Dr. Alceu Zóia, professoras Dras. Maria Izete, Elizeth Gonzaga dos Santos Lima, Heloisa Salles Gentil, Ilma Ferreira Machado, Cecilia Campos de França, Tatiane Lebre Dias, Beleni Salete Grando e ainda aos professores convidados nos ciclos de palestras Dr. Antonio Passos (UFMT), Dr<sup>a</sup> Patrícia Laura Torriglia (UFSC), Dr. João de Deus (UNEMAT), Juarez Dayrell(UFMG) foram produções teóricas que nos possibilitaram esboçar novos caminhos, reflexões e decisões para a pesquisa.*

*Aos colegas de mestrado que no decorrer da convivência nos tornamos eternamente amigos(as): Selma Gattass, Dilson Miguel, Maellison Silva, Adriana Nezeir, Waghma Borges, Andreia Lustig, Cristiana de Campos, Graciele Marques e Maristela Mendes, pelos momentos compartilhados, nesses dois anos, nas alegrias, nos choros, nos “lanchinhos” matinais com os deliciosos chás e cafés do Cardoso, nos jantares, e em especial nos estudos, momentos de troca de saberes.*

*Aos profissionais do CEJA Prof. Milton Marques Curvo, pelo apoio incondicional à realização desta pesquisa, em especial aos professores (as), coordenação, funcionários, aos educandos e educandas jovens e adultos envolvidos na pesquisa que me permitiram conhecê-los mais de perto através do cotidiano escolar. Os momentos vividos na Educação de Jovens e Adultos constituem momentos de aprendizagem para ao longo da vida.*

*Agradeço as amigas(os)/colegas de trabalho que dividiram momentos de angústias, de preocupação e de prazer a cada etapa vencida em minha vida: Heliane, Rosângela, Franco, Edileuza, Claudinéia, Fátima, Silvanete, Esdras, Lídia, Germana, Elson, José Adriano, Leonildes, Soeli, Geruza, Aurélio, Lucilene, Edilson, Soeli Rossi, Ilma, Renilda, Romeu, Domingas (esta pela paciência em me ouvir e pelo acompanhamento deste trabalho), Cátia, Antônia, Robson, Antonio, Heliz, Kleyder,*

*Daniela, Roseli Lima e Luiz Antônio(Tunico), Joari, Valeria, Alice Bernadete e Maribel (pela correção na versão final deste trabalho)*

*Aos profissionais da Coordenadoria da Educação de Jovens e Adultos/SEDUC/MT, e aos companheiros dos Fóruns Permanentes de Educação de Jovens e Adultos, juntos por uma educação de qualidade, especialmente aos professores: Dr. Dimas, Maurenilce, Ma. Maria Luzenira, Me. Marco Antonio, Itamar, Jefferson e Joaquim.*

*Agradeço a Dra. Ruth Pavan e ao Dr. Odimar João Peripolli que constituíram a minha banca de qualificação, pelas valiosas contribuições.*

*Muito obrigada!*



*Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas e a dúvidas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e questionador, inquieto em face da tarefa que tenho- a de ensinar e não de transferir conhecimento.*

É preciso insistir: este saber necessário ao professor- que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido.

(FREIRE, 1996, p.47).

## RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo central compreender as diversidades presentes na Educação de Jovens e Adultos- EJA- a partir do fenômeno de rejuvenescimento de seus sujeitos, e de que forma o trabalho pedagógico se organiza para atendimento dessas demandas. Foi selecionado como campo de investigação um CEJA-Centro de Educação de Jovens e Adultos - da rede pública de ensino estadual no município de Cáceres, Mato Grosso, que oferece especificamente a modalidade de ensino referida e apresenta em seu quadro discente uma significativa parcela de jovens. O trabalho partiu de uma indagação central: como o CEJA tem lidado com a diversidade de valores geracionais e culturais que se manifestam na heterogeneidade juvenil e adulta dos alunos com os quais trabalha e de que forma organiza o trabalho pedagógico diante dessa nova e complexa demanda colocada para a EJA? Na intenção de compreender/responder esta e outras questões que surgiram, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo participante, tendo como instrumento de coleta de dados a observação do espaço e das atividades escolares, as entrevistas com professores e alunos e a análise documental, incluindo-se o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Operacionais que norteiam o funcionamento dos CEJA's em Mato Grosso. Para análise dessa temática apoiamos-nos em autores tais como: Dayrell (2003/2007), Carrano (2008) Freire (2011a/2010), Freitas (1995), Haddad (2001), Di Pierro (2000), Moll (2011), Spósito (2008), dentre outros. A análise dos dados indica que alguns conflitos têm se manifestado na relação e convivência entre adultos e jovens, assim como na forma de os educadores lidarem com a diversidade cultural e geracional no interior do CEJA. Procurou-se demonstrar os desafios e as perspectivas para a Organização do trabalho pedagógico- OTP- diante dessa diversidade

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Rejuvenescimento, Organização do Trabalho Pedagógico.

## ABSTRACT

This research has as central objective understand the diversity present in the Education of Young People and Adults – EYA to begin from the phenomenon of rejuvenation of their subjects, and in that way the pedagogical work is organized to answer these demands. It was selected as a field of research a CEYA – Center of Education of Young People and Adults - the public network of public schools in the city of Caceres, Mato Grosso, which offers specifically the modality of education referred and presents in its table of student a significant portion of young people. The work began with a central question: how the Center has dealt with the diversity of generational and cultural values that are manifested in the heterogeneity of juvenile and adult learners with whom they work and how they organize the pedagogical work in the face of new and complex demands placed for adult education? Intending to understand / answer this and other questions that arose during the research we conducted a qualitative study or type participant, taking as an instrument of data collection space observation and school activities, the interviews with teachers and students and the analysis of the documents, including the Political Pedagogical Project and operational Guidelines that govern the operation of CEYA's Mato Grosso . To analyze this issue we rely on authors such as: Dayrell (2003/2007), Carrano (2008). Freire ( 2011-a/2010 ), Freitas (1995 ), Haddad(2001) , Di Pierro (2000 ) , Moll (2011 ), Sposito (2008 ), among others . A analysis of the data indicates that some conflict has manifested in the relationship and interaction between adults and youth, as well as educators deal with generational and cultural diversity within the CEYA. It tried to demonstratethe challengesfor the Organizationof Pedagogical Work - OPW - face this diversity.

**Keywords:**Education for Youth andAdults, Rejuvenation, Organizationof pedagogical work.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ABC- Ação Básica Cristã

CEB – Câmara de Educação Básica

CEE/MT – Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

CES- Centro de Estudos Supletivos

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEJA- Centro de Educação de Jovens e Adultos

CF- Constituição Federal

CFE-Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNBB- Confederação Nacional dos Bispos do Brasil

CONFITEA- Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos

CPC- Centro Populares de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

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

FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério

IBGE -Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério de Educação e Cultura

MEB- Movimento de Educação de Base

MCP- Movimento de Cultura Popular

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA- Movimento de Alfabetização

NES- Núcleos de Estudos Supletivos

NEPs- Núcleos de Educação Permanente

PEE/MT – Plano Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

PNE – Plano Nacional de Educação

PNAC- Programa Nacional de Educação e Cidadania

PNA- Programa Nacional de Alfabetização

OTP- Organização do Trabalho Pedagógico

ONU- Organização das Nações Unidas

PROEJA- Programa de Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PBA- Programa Brasil Alfabetizado

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

ROP- Regras de Organização Pedagógica

SENAI- Serviço Nacional dos Industriários

SEDUC/MT – Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso

SEJA- Serviço de Educação de Jovens e Adultos

SIGEDUC/MT- Sistema de Gerenciamento de Educação de MT

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso

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

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

## **LISTA DE GRÁFICOS/MAPAS E QUADROS**

### **Lista de Gráficos**

Gráfico 1: Faixa etária dos alunos matriculados no CEJA -----	69
Gráfico 2: Faixa etária dos alunos das salas observadas -----	74
Gráfico 3: Faixa etária de 15 a 24 anos das turmas observadas -----	75
Gráfico 4: Faixa etária por turno dos alunos matriculados no CEJA 2012 -----	120
Gráfico 5: Faixa etária por turno dos alunos matriculados no CEJA 2013 -----	120
Gráfico 6: Alunos matriculados por gênero/turma/faixa etária 2012 -----	121
Gráfico 7: Alunos matriculados por gênero/turma/faixa etária 2013 -----	122

### **Fotos/Mapas/Figuras**

Foto: 1 prédio CES 1999-----	102
Foto: 2 prédio do CEJA 2012 -----	102
Mapa 1: Localização das salas anexas do CEJA -----	103
Figura 1: Diagrama da organização de ocupação do espaço da sala de aula pelo alunado -----	126

### **Lista de Quadros**

Quadro 1: Descritores utilizados para pesquisa junto ao banco de resumo de dissertações e teses da CAPES -----	25
Quadro 2: Total de trabalhos encontrados por descritores/nível de pesquisa dissertações e teses junto ao banco de resumo da CAPES -----	26
Quadro 3: Programas e Campanhas para erradicação do analfabetismo no Brasil 1947-2013 -----	43
Quadro 4: Características dos alunos/alunas entrevistados (as) -----	73
Quadro 5: Demonstrativo síntese da Estrutura Pedagógica/Administrativa :1981- 1999 -----	100
Quadro 6: Carga Horária e duração dos cursos de EJA -----	105
Quadro 7: Circulação e equivalência dos cursos de EJA x Regular -----	106
Quadro 8: Quadro dos Profissionais do CEJA 2012 -----	107

# SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	16
-------------------------	----

## **CAPÍTULO I**

<b>REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO POPULAR</b> .....	20
---	----

1.1 Balanço de Produção .....	23
-------------------------------	----

1.2 A Educação de Jovens e Adultos e o diálogo com a Educação Popular .....	27
---	----

1.3 Marcos Legais e funções da EJA na atualidade .....	44
--	----

1.4 A Educação de Jovens e adultos no Estado de Mato Grosso em tempos de mudanças .....	49
---	----

## **CAPÍTULO II**

<b>METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS</b> .....	54
---	----

2.1 Caminhos metodológicos da pesquisa .....	55
--	----

2.2 Os instrumentos de coleta de dados .....	61
--	----

2.2.1 As observações .....	61
----------------------------	----

2.2.2 As entrevistas .....	63
----------------------------	----

2.2.3 A análise documental .....	65
----------------------------------	----

2.2.4 As análises .....	66
-------------------------	----

2.3 O problema da pesquisa .....	67
----------------------------------	----

2.4 Objetivos da pesquisa .....	70
---------------------------------	----

2.5 Os sujeitos da pesquisa .....	71
-----------------------------------	----

## **CAPÍTULO III**

<b>O REJUVENESCIMENTO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO</b> .....	76
---	----

3.1 A Juventude na EJA: um outro olhar .....	76
--	----

3.2 Juventude ou Juventudes? Os novos sujeitos na EJA: algumas reflexões .....	80
--	----

3.3 Organização do Trabalho Pedagógico e os desafios frente ao rejuvenescimento dos sujeitos na EJA -----	85
---	----

## **CAPÍTULO IV**

<b>PONTOS A CONSIDERAR E REFLETIR: MISTURA GERACIONAL E CULTURAL - OS TIOS E OS MENINOS DE BONÉS LADO A LADO-----</b>	<b>93</b>
4.1 Do Centro de Ensino Supletivo ao Centro de Educação de Jovens e adultos: Uma trajetória de luta-----	94
4.2 A expansão da EJA em Cáceres: as salas anexas. Solução-----	101
4.3 A Educação de Jovens e Adultos em Cáceres de 2000 a atualidade -----	104
4.4 Alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico do CEJA -----	108
4.5 Principais eixos de análise -----	112
4.5.1 Concepção de aluno no CEJA-----	112
4.5.2 Diversidade e conflitos geracionais no cotidiano escolar -----	124
4.5.3 Organização do Trabalho Pedagógico no CEJA-----	131
<b>Considerações Finais-----</b>	<b>139</b>
<b>Referências -----</b>	<b>144</b>
<b>Apêndice A: Roteiro de entrevista dos alunos -----</b>	<b>151</b>
<b>Apêndice B: Roteiro de entrevista dos professores-----</b>	<b>152</b>
<b>Apêndice C: Roteiro de entrevista dos coordenadores -----</b>	<b>153</b>



## INTRODUÇÃO

A minha rebeldia contra toda espécie de discriminação, da mais explícita e gritante à mais sub-reptícia e hipócrita, não menos ofensiva e imoral, me acompanha desde minha infância. (Paulo Freire, 2011b, p.199).

Meu contato com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se deu em várias etapas de minha vida: primeiro como neta acompanhando a avó “analfabeta”; podendo, desde cedo, vivenciar a dor e a discriminação, muitas vezes por si mesmo e dos outros pelo fato de ser considerada analfabeta do mundo letrado, diante do presenciado, pude comprovar que o próprio analfabeto tem vergonha de sua condição, segundo como filha, pois minha mãe era semianalfabeta e terceiro na condição de educadora nessa modalidade. Cresci presenciando minha avó materna e minha mãe dizendo “vocês tem que prestar muito atenção na escola, pois só os professores sabem, e se vocês não aprenderem lá, em casa nós não sabemos como ajudá-los”. Toda vez, ao ouvir essas palavras, eu via que a tristeza ficava estampada no olhar de cada uma delas; parecia que esse problema afligia, em especial, a minha avó, Esmerita Inês de Oliveira que não sabia assinar nem o próprio nome. Apesar disso, houve uma tentativa de resolver essa aflição, em 1982, na comunidade Rural denominada de Roncador, no município do Rio Branco-MT, no interior de uma igreja católica à luz amarelada de um lampião e ainda as lamparinas bem próximas de quem não conseguia enxergar direito. Ao entardecer, eu e alguns primos íamos felizes acompanhá-la para receber os primeiros contatos com o mundo letrado, através do programa Movimento Brasileiro de Alfabetização- MOBRAL<sup>1</sup>.

Infelizmente talvez esse não seja um caso isolado onde o aluno jovem e/ou adulto trabalhador seja desestimulado a continuar sua trajetória escolar em detrimento ao trabalho. No caso específico da Senhora Esmerita que desde muito jovem começou a trabalhar arduamente: ela, geralmente começava o dia de labuta a partir das quatro horas da manhã: tirando leite, tratando dos animais domésticos e ainda cuidando dos afazeres da casa, para que o esposo, meu avô, pudesse ficar o dia todo na lavoura. Mas isso não a fazia desistir do sonho de ser alfabetizada, mesmo que a metodologia a ela aplicada fosse o ensino apostilado e não a dialógica, defendida por Paulo Freire. Para a minha

---

<sup>1</sup> O MOBRAL foi criado através da Lei 5.370 de 15/12/1967 e extinto em 1985.

amada avó, assim como para outros tantos analfabetos desse nosso país, o método freiriano não fazia significado, haja vista que nem ao menos tinha contato com ele; talvez por inexperiência e falta de qualificação dos professores. E assim como tantos, dona Esmerita Inês de Oliveira morreu sem saber assinar o seu próprio nome.

Desse modo, o MOBREAL que deveria ter em sua proposta pedagógica práticas que fizessem sentido para o aluno foi inserido no rol de uma educação “bancária” ou “tecnicista”, detentora e transmissora do conhecimento, tanto criticado por Freire em *Pedagogia do Oprimido*. Jannuzzi (1987) ao fazer um confronto pedagógico sobre o método de alfabetização freiriano e o Mobral reafirma que enquanto no primeiro método se propõem o diálogo como forma de uma educação conscientizadora onde educando e educador são *sujeitos* que juntos buscam a transformação da realidade, o segundo é considerado antidialógico, não havendo uma interlocução entre a comunidade, o educando é visto como mero receptor e o educador o narrador do conhecimento, talvez esteja aqui a explicação para a expressão que sempre ouvi na minha infância: o “professor é quem sabe”, ou seja o aluno que não detém o saber se torna depositário, nesse contexto Freire define que uma das “características dessa educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora” (FREIRE, 2011a, p.80), ou seja o fato de memorização mecânica, repetitiva, não leva ao educando perceber o significado do que fora transmitido.

Dermeval Saviani (2008) aponta que no modelo de uma pedagogia tecnicista,

o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros objetivos imparciais (SAVIANI, 2008, p.11).

Vemos aqui uma educação decorrente de uma concepção de educação como investimento calcado na preparação de mão de obra, ainda nesse sentido Saviani (2008) atribui que “a educação assim estará contribuindo para superar o problema da marginalidade<sup>2</sup> na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (ibidem p, 11), ou seja, uma educação voltada para os interesses das classes dominantes, “tornou-se uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso

---

<sup>2</sup>Segundo Saviani (2008) na pedagogia tecnicista o marginalizado é o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo.

que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes”. (MÉSZAROS, 2008, p.16), ao invés de ser a educação uma ferramenta com possibilidades para emancipação do ser humano, é utilizada como reprodução do sistema dominante.

Um trabalhador desse sistema, busca na escola uma possibilidade de qualificação profissional, assim com os percalços da vida, de uma dona do lar, minha mãe uma analfabeta funcional, como exemplo de condição de vários brasileiros, se vê obrigada a buscar uma escolarização para tentar conquistar um lugar no mercado de trabalho e nutrir sua família, pois como retratado por Saviani (2008) esta era considerada uma marginalizada do sistema, sem qualificação e sem escolarização. Buscou então, no início dos anos 1990, concluir o ensino fundamental por meio do Ensino Supletivo com módulos num Núcleos de Educação Permanente (NEPs). Esse foi o meu segundo contato com a educação de adultos, pois eu e meus três irmãos, dentro das nossas limitações, também éramos estudantes e tentávamos ajudá-la toda vez que ela chegava cansada do trabalho, a decifrar os sentidos de cada assunto contido nas apostilas que trazia para casa.

Meu terceiro contato, já nos anos de 1990, se deu como professora, militante e do ensino supletivo/educação de jovens e adultos, numa escola no interior de Mato Grosso, agora em outros tempos, tempos de mudanças onde pude ter o contato direto com outros sujeitos, também pertencentes à camada popular, que assim como os da minha família, buscavam na escola e na educação de jovens e adultos uma contribuição de mudança social, pois vivenciavam, no seu cotidiano, o processo de exclusão social, falta de moradias, não atendimento à saúde, falta de trabalhos e ainda o não acesso à educação.

Sempre atuando na EJA, desde a minha entrada no magistério, comecei a perceber as mudanças que vinham ocorrendo em relação aos sujeitos que começaram a procurar essa modalidade de ensino, principalmente, a partir das últimas décadas do século XX. Nesse sentido, compreendendo que a EJA acontece em contextos formais e não formais, essa pesquisa emergiu na necessidade de buscar compreender, no contexto escolar, de uma escola que desde a sua criação atende essa modalidade a qual vê gradativamente sendo inserida em seu contexto uma população de alunos cada vez mais jovens, a questão, a saber, é compreender como essa escola organiza seu trabalho pedagógico para atender gerações de faixas etárias juvenil e adulta num mesmo ambiente escolar. Assim, é necessário um olhar especial para os Centros de Educação

de Jovens e Adultos (CEJAs), lugar por excelência, onde jovens e adultos trabalhadores vão a busca “não só de uma qualificação para o trabalho, uma ocupação mais digna, o saber para a sobrevivência, mas também um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões do processo instrucional” (MARQUES, 2012, p.86).

Nesse sentido, este trabalho foi estruturado de forma que buscamos no primeiro capítulo contextualizar aos longos dos tempos a educação de jovens e adultos no Brasil e em Mato Grosso, refletindo sobre o legado da educação popular em seu caráter emancipatório, libertador e transgressor, como proposto por Paulo Freire e outros educadores.

No segundo capítulo falamos sobre a origem, o contexto e os sujeitos da pesquisa, os caminhos metodológicos, os instrumentos de coleta de dados. Apresento as questões norteadoras dessa pesquisa que se referem ao modo como o Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) de Cáceres tem lidado com a diversidade de valores geracionais e culturais que se manifestam na heterogeneidade juvenil e adulta dos alunos com os quais trabalha e de que forma organiza o trabalho pedagógico diante das novas e complexas demandas colocadas para a EJA.

No terceiro capítulo discorremos sobre o rejuvenescimento dos sujeitos na EJA, evidenciando a diversidade geracional e as diversas juventudes e suas especificidades, bem como os desafios para a organização do trabalho nesse contexto.

No quarto e último capítulo buscamos descrever sobre como se dá a relação do fazer pedagógico em relação à heterogeneidade das culturas juvenis e adultas no CEJA. Nesse capítulo, trazemos, também, a análise dos dados das observações, entrevistas e dos documentos pesquisados, procurando interpretá-los à luz dos teóricos que sustentam a discussão dessa temática.

Por fim, nas considerações finais serão discutidos os objetivos da pesquisa em relação aos resultados alcançados e às percepções dos autores que contribuíram para a discussão do fenômeno em estudo.

# CAPÍTULO I

## REFLETINDO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO POPULAR

Se toda educação exige uma deferência pelos interlocutores, mestres e alunos (as), quando esses interlocutores são jovens e adultos carregados de tensas vivências, essa deferência deverá ter um significado educativo especial. (ARROYO, 2007, p.35).

Neste capítulo pretendo apresentar algumas discussões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), à luz de teóricos e pesquisadores que se dedicam a essa temática, nos possibilitando fazer uma espécie de balanço de produção dessa área. Em seguida, traremos alguns elementos históricos e as diferentes abordagens da Educação de Jovens e Adultos no Brasil ao longo dos tempos, por compreender que jovens, adultos e educadores são seres históricos e que, portanto suas práticas e ações carregam marcas construídas ao longo da história da educação, de forma mais explícita se buscarmos entender as diferentes concepções sobre o rejuvenescimento dos sujeitos da EJA, ou seja, a relação que os jovens estabelecem com a escola e de que forma estes são percebidos neste contexto. Para tal, e nesse sentido, os fundamentos teóricos sistematizados e os autores com os quais dialogamos nos possibilitam uma reflexão mais aprofundada sobre a função social da escola, percebendo que esta é fruto de um processo desigual e excludente construído ao longo dos tempos por meio de práticas sociais que se desenvolvem dentro e fora dela. Emir Sader no prefácio do livro “Educação para além do Capital”, de Mészáros (2008) nos convida a uma reflexão contra a exploração, a alienação e dominação, nos levando a questionar para que serve o “sistema educacional - mais ainda, quando público, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo, do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?”(MÉSZÁROS, 2008, p.17).

Paulo Freire<sup>3</sup>, combatendo uma educação tecnicista *propôs/propõe* uma educação dialógica e libertadora, sobretudo respeitando os saberes dos educandos e suas vivências. Para ele, cada indivíduo traz consigo a “leitura de mundo” que precede

---

<sup>3</sup>Sobre esse assunto ver em Paulo Freire, 2011a.

sempre a “leitura da palavra”, dessa forma, para além do processo de transmissão de conteúdos a escola não pode, de maneira alguma, em suas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seus saberes de experiências, e a forma como se concebe a sua própria existência ao mundo.

Buscamos compreender a educação a partir de uma concepção humanista empreendida por Paulo Freire, portanto, como instrumento libertador e conscientizador do ser humano em sua plenitude, porque “como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 1996, p.98), desde que não seja qualquer tipo de educação, mas uma educação baseada no diálogo e na crítica. O homem, a partir da tomada de consciência, pode transcender a realidade.

Para Brandão (2007) nós seres humanos vivenciamos experiências de educação nos diversos setores: em casa, na rua, na igreja, e na escola, nossas experiências pessoais e coletivas que propiciam vivências para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar, enfim, para saber, para fazer, para ser ou para conviver, ou seja, a educação proporciona um (re)pensar sobre os tipos de homens e de sociedade. Assim a educação

é um dos meios que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda a pensar tipos de homens. Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, fazendo passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima. Mais ainda, a educação participa do processo de produção de crenças e ideias, de qualificações e especialidades que envolvem as trocas de símbolos, bens e poderes que, em conjunto, constroem tipos de sociedades. Esta é a sua força (BRANDÃO, 2007, p. 11).

Percebemos, através dos pensamentos e concepções de Freire e Brandão, que a educação é vital para a sociedade, pois ela pode transformá-la e, dependendo do modo como é utilizada pode servir ao bem ou ao mal; criar homens críticos, conscientes dos seus deveres de cidadãos, de que podem mudar a sua própria realidade e a do meio em que vivem, ou homens alienados, dominados e sem consciência do poder que podem mobilizar. Entretanto, a educação, conforme Brandão (2007, p. 12) tem como “missão transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor”; tudo depende da forma como se dá o seu uso.

Como evidenciam os autores a educação também pode ser usada como instrumentalizadora dos seres humanos nos ideais da classe dominante, no entanto por meio de uma educação libertadora e emancipatória é possível proporcionar aos homens conhecimentos e valores revolucionários. Segundo Mészáros (2007), por meio de uma

mudança radical no modo de internalização da concepção dos valores da classe dominante, a educação para além do capital pode transformar o modelo de sociedade em classe numa sociedade para além do capital, para isso “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos completar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente” (ibidem p. 27).

Como já mencionado assumimos a concepção, segundo Paulo Freire (1996), de que a educação não é neutra. Assim, diante da impossibilidade da neutralidade da educação, para o autor a educadora ou o educador deve tecer em si um saber especial, próprio, que sustentará sempre sua luta entendendo que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p.112). A concepção freiriana evidencia que frente a esse desafio, os professores têm que ter uma compreensão de seu papel social, pois:

não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática docente exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. [...] Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da docência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] Sou professor contra a ordem capitalista vigente que inventou esta aberração: a miséria na fartura. **Sou professor a favor da esperança que anima apesar de tudo** (FREIRE, 2000, p.102-103) [grifo nosso].

A EJA como uma modalidade direcionada a atender em sua maioria alunos oriundos dos segmentos mais pobres da população, e com uma trajetória educacional marcada pelas desigualdades sociais e educativas, tem também a função de atender, num mesmo espaço escolar, demandas geracionais: adultos que por motivos diversos não concluíram seus estudos e jovens que, por conta de um percurso escolar de insucesso, são excluídos do processo escolar.

A EJA é reconhecida também como espaço de tensão e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens e adultos como sujeitos da história. Hoje, nesses espaços, observa-se a presença de uma heterogeneidade dos sujeitos, são homens, mulheres, jovens e adultos, negros, mestiços e brancos, empregados e/ou desempregados e pessoas com deficiência, em sua maioria, moradores de bairros periféricos das grandes ou pequenas cidades em busca da

escolaridade como possibilidade para melhoria da sua condição socioeconômica e cultural.

Face essas questões, consideramos importante conhecer como a academia vem lidando com essa temática, sobretudo, buscando conhecer as produções que abordam a temática da juventude no universo da EJA. Dedicaremos um tempo a essa discussão no tópico seguinte.

### **1.1 Balanço de Produção**

Como apontado por Leão (2007), Andrade (2004), Dayrell (2007), Carrano (2008) Haddad; Di Pierro (2000), Spósito (2005) e outros, a partir dos anos de 1990, há uma crescente presença juvenil nos cursos e programas da Educação de Jovens e Adultos- EJA- no cenário brasileiro, recebendo um contingente de alunos cada vez mais jovens, acarretando o que hoje é considerado como o fenômeno do rejuvenescimento e/ou juvenilização da população na modalidade de EJA, modificando significativamente o cotidiano escolar e colocando novos desafios à escola, como apontado por Andrade (2004). É importante ressaltar que, numa sociedade desigual, com grandes índices de pobreza, violência e exclusão demarcam a relação tanto dos jovens quanto dos adultos com a escola. “A escola tende a não reconhecer os jovens existentes no aluno, muito menos compreender a diversidade, seja étnica, de gênero ou de orientação sexual, entre outras expressões, com a qual a condição juvenil se expressa”. (DAYRELL, 2007, p.1117). Ainda no sentido de uma educação emancipatória e de reconhecimento da diversidade Arroyo (2007) contribui afirmando que:

A EJA como espaço formador terá de se configurar reconhecendo que esses jovens e adultos vêm de múltiplos espaços deformadores e formadores onde participam. Ocupam espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, fazem parte de movimentos de luta pela terra, pelo teto e pelo trabalho, pela cultura, pela dignidade e pela vida, Criam redes de solidariedade e de trocas culturais, de participação nas suas comunidades e assentamentos, na cidade e nos campos. Esse olhar mais totalizante e mais positivo do protagonismo dos jovens-adultos poderá ser determinante à educação (ARROYO, 2007, p. 25).

A partir de então é notável o crescente interesse que o tema da juventude vem despertando junto aos pesquisadores interessados no campo da Educação de Jovens e Adultos. A preocupação com os jovens está, em grande medida, como apontada por Carrano (2008), relacionada com a evidência empírica de que eles e elas já constituem fenômeno estatístico significativo nas diversas classes de aula da EJA e, em muitas



circunstâncias, representam a maioria ou quase totalidade dos alunos em sala de aula. Entretanto, muito mais que quantitativamente, espera-se com os estudos apontar possibilidades de um repensar das políticas para essa expressiva demanda, bem como da própria organização dos trabalhos educativos.

O rejuvenescimento dos sujeitos que frequentam as escolas da EJA é um fenômeno que vem acarretando várias discussões por parte dos educadores e ainda recebendo atenção por parte dos pesquisadores na área de educação. Apesar disso, percebemos, entretanto, tratar-se de uma questão pouco enfocada nas pesquisas de educação. Segundo Carvalho (2009), pesquisadora que realizou um Estado da Arte da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tomando a produção de teses e dissertações do banco de dados da Capes, no recorte temporal de 1987 a 2006, grande parte das pesquisas volta-se para temáticas sobre os processos de aprendizagem, alfabetização e letramento, tem-se os seguintes números: currículo e formação de professores 33%; prática pedagógica 17%; políticas públicas 14%; disciplinas específicas 12%; sujeitos da EJA 5%; exclusão, evasão e inclusão 9%; trabalho 4%; supletivo, ensino noturno, 5%. (CARVALHO, 2009, p.118). Segundo a autora e conforme constatado nas abordagens mais frequentes em dissertações e teses, o processo de culturas de rejuvenescimento da EJA não foi contemplado nas pesquisas realizadas.

Para melhor compreender o fenômeno do rejuvenescimento, ou seja, da grande presença de jovens nos cursos de EJA, buscamos “mapear” os estudos que abordam essa temática. O universo da análise é constituído pelas dissertações e teses produzidas nas décadas de 1990 e 2010, que, de alguma forma, buscaram investigar jovens e ou adolescentes na Educação de Jovens e Adultos, tratando-se, sobretudo, da utilização de descritores “organização do trabalho pedagógico” e “juventude na EJA”. A intenção desse mapeamento não é de fazer uma análise profunda dos trabalhos com essa temática, mas de obter uma visão global das produções existentes. Assim sendo, descrevemos superficialmente/resumidamente essas pesquisas, agrupadas em subtemas, explicitando os objetivos, a natureza dos textos e as considerações apontadas pelos autores, visando perceber como os jovens são investigados nas escolas de EJA e como o trabalho pedagógico tem se (re)organizado para atender essa diversidade.

Nesse processo descritivo, levamos em consideração as ideias de Spósito (2002) para quem a produção do conhecimento na área de educação, sobretudo aquela derivada dos programas de pós-graduação, demanda a intensificação de estudos que

permitam aferir sua trajetória, realizar avaliações críticas e propor novas possibilidades de investigação. Nesse sentido, concordamos com Gatti (2007, p. 12) quando afirma que “pesquisar em educação significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” ainda para a autora as pesquisas educacionais são de cunho social, diante disso:

o que se produz enquanto conhecimento nas reflexões e pesquisas na academia socializa-se não de imediato, mas em uma temporalidade histórica, e essa história construída nas relações sociais concretas seleciona aspectos dessa produção no seu processo peculiar de disseminação e apropriação (GATTI, 2007, p. 35).

As falas das autoras citadas anteriormente assinalam que as pesquisas são frutos de seus tempos, nesse sentido o olhar de pesquisadora nesse instante não será de querer quantificar, mas procurar analisar se há ou não alguma relação entre os conhecimentos já produzidos e o que estamos buscando a produzir e em que medida esses estudos contribuem para melhor compreender a problemática em discussão.

Na pesquisa junto ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal- CAPES- utilizamos cinco descritores, conforme **quadro 1**

**Quadro 1-** Descritores utilizados para pesquisa junto ao Banco de Resumo de dissertações e teses da CAPES

<b>Descritor 1</b>	Educação de Jovens e Adultos-EJA
<b>Descritor 2</b>	Rejuvenescimento na EJA
<b>Descritor 3</b>	Juvenilização na EJA
<b>Descritor 4</b>	Juventude na modalidade EJA
<b>Descritor 5</b>	EJA e juventude

**Fonte:** Elaborado pela autora

A partir dos descritores definidos no **quadro 1** passamos para o levantamento dos dados conforme evidencia o **quadro 2** que contribuíram para nossa reflexão acerca dessa temática.

**Quadro 2-** Total de trabalhos encontrados no Banco de Resumo da CAPES/ por descritores e por nível de pesquisa-dissertações e teses

<b>Descritores/Total de trabalhos encontrados/ Nível de pesquisa</b>										
<b>Produções com Descritores</b>	<b>Educação de Jovens e Adultos –EJA</b>		<b>Rejuvenescimento na EJA</b>		<b>Juvenilização na EJA</b>		<b>Juventude na modalidade EJA</b>		<b>EJA e juventude</b>	
	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
<b>Períodos</b>										
<b>1990-1994</b>	19	02	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>1995-1999</b>	45	08	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>2000-2004</b>	88	06	-	-	-	-	-	-	-	-
<b>2005-2010</b>	215	29	01	-	01	-	03	-	18	06

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do banco de resumos da CAPES

Com o descritor “Educação de Jovens e adultos” encontramos um total de 390 dissertações e 51teses, incluindo pesquisas que abordam as diversas formas de atendimento na modalidade EJA, programas, políticas públicas, currículos, alfabetização, formação de professores.

Desse total de resumos encontrados, identificamos duas pesquisas que se aproximam da nossa discussão; com o subtema “rejuvenescimento na EJA” encontramos uma pesquisa realizada em 2009, por Natalino Neves da Silva, que em seu trabalho *Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros, aos processos de escolarização da EJA*, estudou as mudanças ocorridas na EJA com a presença juvenil na escola. Silva (2009) realizou sua investigação em escola municipal de Belo Horizonte/MG buscando compreender os significados atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização vivenciados na EJA. Sua pesquisa evidenciou que muito falta para compreender as peculiaridades de “ser jovem”, principalmente, no que se refere às questões etnicorraciais.

Outra pesquisa que guarda alguma relação com a nossa é a de Borghi (2009) que, ao realizar sua pesquisa com jovens entre 15 e 24 anos, que frequentam a EJA em

uma escola pública de Salvador-Bahia, na qual procurou compreender os significados produzidos pelos sujeitos da EJA em relação à sua trajetória escolar e a repercussão desses para a configuração de propostas pedagógicas coerentes com as demandas do público jovem que frequenta as escolas de EJA.

A pesquisa produzida por Andrade (2004) com a tese de doutorado intitulada de *A educação de jovens e os jovens do último turno: produzindo outsiders*, a autora reafirma que os jovens e adultos que frequentam essa modalidade são *outsiders*, protagonista de uma ação educativa de um processo desigual e excludente e que carregam consigo uma trajetória educacional marcada pela desigualdade de oportunidades educativas e sociais de uma sociedade capitalista.

Carvalho (2010), assim como outros autores já citados, nos possibilita perceber que a juventude presente nos espaços escolares de EJA vem desafiando os profissionais da educação na realização do processo ensino aprendizagem, em virtude da diversidade de níveis e ritmos de aprendizagem, além das diferenças comportamentais da própria fase geracional.

As 29 pesquisas encontradas nos resumos do banco de dados da CAPES de 2005-2010 com os descritores “rejuvenescimento na EJA”; “juvenilização na EJA”, “juventude na EJA” e “EJA e juventude” indicam que é preciso avançar em relação às pesquisas sobre a juventude no contexto da modalidade de EJA, mas, para que isso ocorra, será necessário investigar também as múltiplas dimensões que permeiam a vida dos sujeitos, além do lugar do aluno e seu entorno: nas questões socioeconômicas, cultural, inclusão e exclusão das políticas públicas, orientações sexual, entre outras. Contudo, antes de nos aprofundarmos nessa questão, é fundamental analisar como se constitui a EJA ao longo dos tempos e de que forma articula-se com a educação popular.

## **1.2 A EJA e o diálogo com a Educação Popular**

Uma breve abordagem sobre a da EJA será fundamental para a compreensão da complexidade do contexto da implantação de programas por parte do Estado e projetos pela Sociedade Civil organizada, uma vez que a reconstrução histórica e analítica oferece-nos elementos que demonstram as variações ocorridas na oferta da educação destinada aos que não tiveram oportunidades de acessar o que lhes era de direito ou aos que tiveram de forma precária.

Ao analisarmos a história da ação educativa para jovens e adultos no Brasil, percebemos que não houve nenhuma política para a Educação de jovens e Adultos-EJA antes de 1930. Segundo, Haddad e Di Pierro (2000), a educação de jovens e adultos no Brasil se inicia junto ao processo de colonização, com os jesuítas. No Brasil Colônia, grande parte da população brasileira era analfabeta, inclusive a elite.

No período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte da colônia. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.108-109).

No Brasil Império, após a expulsão dos jesuítas, em 1759, mesmo com a normatização do direito a instrução primária incluindo-se aos adultos pela Constituição Brasileira de 1824 em seu artigo 179 item XXXII que garantia “uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, pouco ou quase nada foi desenvolvido neste sentido durante todo o período imperial. Para os autores, o direito a uma educação básica para todos não passou de uma intenção legal.

Para Haddad e Di Pierro (2000), após 30 anos do estabelecimento da República no Brasil, o Censo de 1920 revela que 75% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. A educação básica, incluindo a EJA, no país começou a demarcar seu lugar na história da educação do Brasil a partir da década de 1930, quando começa a conciliação de um sistema de ensino público no País.

Foi somente no final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. **Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular** (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.110) [Grifo nosso].

Segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2007), as reformas do ensino dos anos de 1940 marcam a implementação das primeiras políticas públicas nacionais para a educação escolar para adultos, que difundiram pelo território brasileiro campanhas de alfabetização. Para a autora é necessário percebermos que essas campanhas se deram, também, para efetivar o ensino industrial, no processo de industrialização do Brasil,

numa proposta de produzir mão de obra qualificada para as fábricas, visando uma economia que acelerava o processo de substituição de importações, e destinado a uma classe operária já engajada no processo fabril, criando paralelo ao ensino oficial, o Serviço Nacional dos Industriários posteriormente Serviço Nacional da Aprendizagem Nacional (SENAI).

Para Haddad e Di Pierro (2000) o movimento em prol uma educação de jovens e adultos nesse período passa a ter outra dimensão, tendo em vista o que acarreta essa posição do governo é que ao mesmo tempo, paralelo às iniciativas internacionais, está ocorrendo à redemocratização do país, que vivia sob a ditadura de 1937-1945.

Criada em novembro de 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, a UNESCO denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações categorizadas como “atrasadas”. [...] em 1947 nasceu com a coordenação do Serviço de Educação de Adultos e se estabeleceu até fins da década de 1950 a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos-CEAA (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.111).

Destacamos também que nesse período, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Para Paiva (1993) essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal identificado psicológica e socialmente com a criança. Nesse contexto, segundo Gadotti (2001) foram diversas as concepções que surgiram ao longo da história da EJA, destacando que até os anos de 1940 essa educação foi concebida como extensão da educação formal, passando a ser entendida na década de 50 como educação de base.

No final da década de 50 as críticas a Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Havia diversas denúncias sob o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período de alfabetização, que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses e mais uma etapa para ação em profundidade, voltada para a capacitação profissional. Todas essas críticas convergiram para um novo olhar sobre o analfabetismo e, posteriormente, para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, como uma educação libertadora proposta por Paulo Freire.

No final da década de 1950 e início de 60 cresciam movimentos de educação e cultura popular, os chamados “movimentos de educação popular” ligados a organizações sociais, às Igrejas Católicas e a governos que lutavam para que as classes mais empobrecidas, em especial, os moradores do campo, tivessem direito à alfabetização e à continuidade aos estudos; desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes sobre seus direitos, analisar criticamente a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Podemos citar como exemplo os Centros Populares de Culturas (CPCs); (MEB) Movimento de Educação de Base, estabelecido em 1961, ligados a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e as forças progressistas da Igreja, que chegou a criar um sistema de radiodifusão educativa, o Movimento de Cultura Popular (MCP), e a Campanha de alfabetização liderada por Moacyr de Góes *De Pé no Chão Também se Aprende a Ler*. A maioria dos programas aqui mencionados funcionava no âmbito do estado ou sobre seu patrocínio (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 27). Concordamos com Pavan (2011), ao argumentar que mesmo com diminuição do analfabetismo com as campanhas e programas para a erradicação do analfabetismo no país a partir da década de 1950, é importante destacar que “longe de ser uma dádiva do governo brasileiro em relação aos excluídos da educação, esse processo de inclusão escolar por meio da educação de Jovens e Adultos só ocorreu em virtude de uma intensa organização popular” (PAVAN, 2011, p. 511).

A luta dos movimentos de cultura popular culminou, em 1964, no contexto de reformas educacionais brasileiras do governo de João Goulart, na aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, dirigido por Paulo Freire, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de brasileiros até 1965 com um “método que alfabetizava em 40 horas” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 28). Infelizmente este programa teve a efêmera existência de oitenta dias, sendo extinto em abril do mesmo ano com o golpe da ditadura militar<sup>4</sup>. Mesmo com o golpe militar o paradigma pedagógico, que estava se pautando na teoria de Paulo Freire, que contesta uma educação bancária<sup>5</sup> produziu e produz transformações na educação de jovens e adultos até a atualidade.

---

<sup>4</sup>Sobre a história da educação no Brasil sugere-se SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia M; EVANGELISTA, Olinda. *Política educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4. ed.

<sup>5</sup>Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam nada saber (Freire 2011,p,80) A concepção Bancária que Paulo Freire critica, onde a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não podendo haver inversão. FREIRE, Paulo *Pedagogia do Oprimido* 50. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2011.

Paulo Freire propunha uma educação dialógica e problematizadora da realidade vivida pelos sujeitos. Para ele é exatamente “na unidade dialética que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la” (FREIRE, 2011a, p.35). O analfabetismo, antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passa a ser entendido como efeito de causas da pobreza, fruto de uma estrutura social não igualitária. Assim, os homens e mulheres analfabetos deveriam ser reconhecidos como produtivos e pertencentes a uma cultura, onde a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir de uma análise crítica da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens, causas e dos problemas para juntos encontrar as possibilidades de superá-los.

Com a ditadura militar instaurada no Brasil, os programas de alfabetização e os movimentos de educação e cultura popular passaram a ser vistas como uma ameaça à ordem, sendo reprimidos, seus promotores perseguidos e seus ideais censurados. Mesmo assim, a educação popular de forma tímida e camuflada buscaram formas diversas para burlar o período autoritário.

Nesse sentido, as políticas educacionais no regime militar, em especial a educação de jovens e adultos, devem ser compreendidas numa conjuntura mais ampla. Durante esse período, o MEC fez convênio com a “Agency for International Development” (AID), que ficou conhecido como os acordos MEC-USAID, e considerando como uma marca do desenvolvimento da educação naquele período, as consideradas inovações, organizações e técnicas sugeridas na concepção dos Estados Unidos, foram utilizadas para atender os objetivos na educação pelos militares (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007).

Nessa concepção, a educação se colocava, a serviço do desenvolvimento-segurança. Em 1967, o Governo assume o controle com o lançamento de diretrizes totalmente contrárias às ideias de uma educação emancipadora, cria-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização, através da Lei nº 5.370, de 15 de dezembro de 1967, como Fundação MOBREAL, regulamentado em setembro de 1968, conduzido pelo regime militar no sentido de sua legitimação (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p. 30). Segundo Fávero (2004) o MOBREAL<sup>6</sup>, extinto em 1985 e assumido pela Fundação Educar, tinha o objetivo de coordenar as atividades de alfabetização de

---

<sup>6</sup>Para uma melhor compreensão sobre o MOBREAL veja Haddad e Di Pierro (2000).



adultos em cursos restritos à Cruzada ABC (Ação Básica Cristã)<sup>7</sup>. Durante a década de 1970, o MOBRAL expandiu-se por todo território nacional. Todavia, o programa foi ineficaz, pois reduzia a alfabetização de adultos, na maioria dos casos, ao simples ato mecânico e repetitivo do desenho do nome. Isto é, os alunos não aprendiam a ler e a escrever de fato, mas apenas a reproduzir o desenho das letras que compunham o seu nome. Nota-se que, apesar da quantidade abundante de recursos disponibilizados, o MOBRAL foi um programa que fracassou principalmente se observarmos o seu método acrítico, com material padronizado para todo o território brasileiro e ainda a não garantia de continuidade dos estudos.

Nesse mesmo período, em que o sistema educacional foi direcionado a atender às necessidades de recursos humanos demandados do modelo econômico concentrador de riquezas, a escolarização básica para jovens e adultos adquiriu institucionalidade nas redes de ensino através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que reformulou o de 1ª 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 da vida mais adequados à aprendizagem. A suplência podia se dar por meio de cursos acelerados, ensino individualizado, educação a distância via rádio, TV ou material impresso e exames de verificação de conhecimentos.

Segundo Di Pierro (2005), aprovada em plena ditadura militar, a “doutrina do ensino supletivo” não congregou as ricas contribuições dos movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 herdadas à educação de adultos e difundidas por todo mundo através das obras de Paulo Freire,<sup>8</sup> ao contrário buscou atender os modelos modernizadores da educação à distância e aderiu aos princípios de uma educação tecnicista, da individualização da aprendizagem e instrução programadas que fora fundamentalmente difundida através de programas e projetos com a oferta de cursos e exames supletivos atribuídos na LDBEN nº 5692/71, das modalidades de

---

<sup>7</sup> Para uma melhor compreensão sobre a Cruzada ABC veja Haddad e Di Pierro (2000). Para os autores o governo Militar importou um modelo de alfabetização de adultos dos Estados Unidos, de caráter evangélico, que permaneceu pelo período de 1966 a 1971, formado principalmente por protestantes, com o objetivo de neutralizar as idéias de uma educação emancipadora.

<sup>8</sup> Em virtude do Regime Militar no Brasil (1964-1985), Paulo Freire foi obrigado, a sair do país onde ficou 16 anos exilado (1964-1980). “Esse período imprimiu em Paulo Freire a ideia de estar “desenraizado” como um estranhamento positivo, em que o afastamento o ajudou a realizar um modelo de empoderamento e libertação vis-à-vis a conscientização e pedagogia crítica” (Streck; Redin; Zitkoski, 2010, p. 170).

educação não presencial ofertadas em Centros de Estudos Supletivos (CES)<sup>9</sup>e telecursos, que juntamente aos cursos presenciais configuraram um sistema de ensino em expansão, como pode ter sido percebido em alguns estados brasileiros, através do Movimento de Alfabetização (Mova)<sup>10</sup> e o Serviço de Educação de Jovens e adultos (Seja). Segundo Shiroma; Moraes; Evangelista, (2007) a ampliação da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos de estudo, por sua vez, teve reflexos nas exigências de certificação do mercado de trabalho, o que ampliou substancialmente a procura pelos exames supletivos.

Haddad e Di Pierro (2000) discorrem que o Ensino Supletivo foi apresentado à sociedade “como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país na década de 1970” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.117). Nesse sentido, não se tratava de uma proposta vislumbrada pelos movimentos de cultura popular, de uma escola pautada nos interesses de uma determinada classe, mas visava soluções técnicas que seriam a chance de atualização para os que gostariam de acompanhar o movimento de modernização da nova ordem de um “Brasil Grande” da era Médici e, também, da oportunidade para os que não tiveram a oportunidade de escolarização em outros tempos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A década de 1980, para Di Pierro (2005), é marcada por intensa mobilização da sociedade civil e dos movimentos sociais organizados, e trouxe inúmeros avanços normativos e legais para o campo da EJA. Há avanços substanciais nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal-CF- de 1988, que estendeu aos jovens e adultos o direito a educação fundamental, conforme preceitua o artigo 208, que passa a ser garantido também aos alunos que não tiveram condições de estudar na idade considerada própria. Entretanto, podemos observar que o estabelecido na normatização, não foi suficiente para o desenvolvimento de políticas públicas consistentes voltadas para o desenvolvimento de ações referentes a essa modalidade de ensino.

Enfim, pensar a EJA, como política pública prioritária, como educação permanente e continuada, implica pensá-la como um projeto de mudança de uma tradição, sem esquecer-se do papel do Estado nesse contexto. Notamos que as políticas

---

<sup>9</sup>Sobre as políticas de EJA veja Soares (2001)

<sup>10</sup>Sobre o MOVA veja Di Pierro e Graciano. A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, informe apresentado à oficina regional UNESCO para América latina Y Caribe, Ação educativa, São Paulo, Brasil, junho 2003.

educacionais implantadas para a EJA vêm sofrendo mudanças significativas no que se refere aos marcos legais e ao reconhecimento dessa modalidade. No entanto, é pertinente enfatizar que as ações do governo em direção a uma “justiça social” são arbitrárias e imprevisíveis, nesse sentido, as “políticas públicas ficam expostas às pressões dos diferentes grupos de interesses e, portanto, o equilíbrio que deve possuir o Estado como árbitro cai ante a “necessidade” política de negociação” (BIANCHETTI, 2005, p. 91-92). Esse fator indica a necessidade de constante mobilização em prol dos interesses das classes populares, incluindo-se nesse contexto a EJA.

A história da educação de jovens e adultos ao longo dos tempos no Brasil se insere num contexto de desvalorização dessa modalidade educativa e de indiferença dos órgãos governamentais. Entretanto, presenciamos iniciativas e consolidação de propostas educativas eficazes para jovens e adultos, com a atuação dos movimentos populares e sociais, demonstrando que a educação não é uma mercadoria que tem como objetivo incrementar a força do trabalho para atender aos interesses de um sistema capitalista. A concepção a ser defendida é de uma educação que leve o homem:

a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. A da intimidade com eles. A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida. [...] Não há nada que mais contradiga e comprometa a emergência popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (FREIRE, 1967, p.93).

Com esses princípios, a Educação Popular no Brasil<sup>11</sup>, produziu de forma concisa rupturas teórico-metodológicas nas práticas educativas brasileiras, em especial, no movimento de alfabetização. O “movimento de alfabetização surge como uma das frentes de lutas que o povo brasileiro trava em busca de sua libertação” (FÁVERO, 2001, p. 239). Esse autor destaca que o movimento de educação e cultura popular no Brasil surgiu como oposição à cultura das classes dominantes, sendo um movimento que elabora com o povo, e não para o povo, uma cultura autêntica e livre, no sentido de provocar situações de debates, levando os grupos a se conscientizar e, concomitante a se alfabetizar, mas para isso era necessário promover algumas mudanças na prática pedagógica:

---

<sup>11</sup> Para aprofundamento em Educação Popular no Brasil em: Osmar Fávero, Cultura Popular educação popular memória dos anos 60 e Carlos Rodrigues Brandão (2006) o que é Educação Popular.

[...] Como decorrência, superamos o professor pelo coordenador de debates. O aluno pelo participante do grupo. A aula pelo diálogo. Os programas por situações existenciais, capazes de, desafiando os grupos, levá-los, pelos debates das mesmas, a posições de mais críticas (FÁVERO, 1983, p.115).

Para Osmar Fávero (2001) o método dialogal de Paulo Freire poderia fazer com que o homem analfabeto superasse suas atitudes básicas, mágicas diante da realidade: “Somente pelo diálogo que, nascendo numa matriz crítica, gera criticidade e que implica numa relação de como conseguir esses objetivos” (ibidem p.115). Para esse autor, a alfabetização através do diálogo é favorável à educação de adultos, haja vista que por meio desse método, o adulto analfabeto pode estabelecer relações, demonstrar as suas experiências e vivências de vida e, a partir daí, ampliar seus horizontes e vislumbrar meios para alcançar seus objetivos.

Paulo Freire e educadores e intelectuais idealizaram a Educação Popular no Brasil, uma educação não de transmissão de conteúdos, mas de debates e questionamentos, que possibilitasse a formação de pessoas críticas e conscientes, buscando uma emancipação social, política e cultural. Para Freire a educação é assim uma práxis social, capaz de modificar o modo de perceber a realidade, ou seja, a educação como práxis social é também política e pode ser percebida como conscientizadora da necessidade de libertação de todos os homens da opressão.

No contexto das desigualdades sociais, Freire (1997) demonstra que a humanização do homem é vocação do próprio homem. No entanto, a desumanização, caracterizada pela injustiça, exploração e violência, é a essência da contradição entre opressores e oprimidos. Nesse sentido, Freire busca evidenciar que:

A pedagogia do oprimido, como a pedagogia humanista e libertadora, terá 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, está pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1997, p.57).

Paulo Freire evidencia que a educação pode ajudar o homem a ser sujeito, não qualquer tipo de educação, mas uma educação crítica e dirigida à tomada de decisões e a responsabilidade social e política como abordado também por Marx (1996), ou seja, não uma educação de depósito de conteúdos, ou seja, uma educação “bancária” tão criticada e combatida por Paulo Freire, onde o professor é um sujeito e os alunos objetos, mas uma educação pautada no diálogo, que possa transformar a realidade individual e social

de um grupo, na medida em que a reflexão e a ação estiverem intimamente ligadas.

O Movimento de Educação Popular no Brasil legou uma leitura positiva sobre o saber popular, evidenciando que a proposta pedagógica, não só para a EJA, mas para a educação, tende a “definir-se como um trabalho pedagógico retotalizador de todo o sistema da educação desde o ponto de vista das classes populares e a serviço de seu trabalho simbólico e político transformador da ordem social dominante” (BRANDÃO, 2006, p. 79).

Segundo Brandão (2006) a Educação Popular deve ser compreendida como um “movimento de trabalho político com as classes populares através da educação” (ibidem, p.75). Desta forma deverá haver um diálogo com os saberes acumulados ao longo da vida que os sujeitos, trazem em seus conhecimentos, em suas experiências, nos questionamentos e significados adquiridos em suas trajetórias. Ao fazer uma análise sobre os programas de educação de adultos no Brasil que emergiram no período em que o país estava sob o regime político autoritário, o autor destaca duas características essenciais que diferenciam a educação de adultos vinculada a programas governamentais, da educação popular. A diferença não está na cadeia de atributos opostos aos pares entre uma e outra: a educação dominante x educação libertadora; pedagogia opressora x pedagogia do oprimido; educação alienadora x educação conscientizadora,

a diferença esta em primeiro lugar na origem de poder e no projeto político que se submete a agencia, o programa e a prática de um tipo de específico de educação dirigida às classes populares; segundo no modo como o modelo de trabalho do educador se pensa em si mesmo como um projeto de educação, no sentido mais pleno que estas palavras podem receber (BRANDÃO, 2006, p.78).

O que justifica a Educação Popular é o fato de que o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisa elaborar o seu próprio saber. Estamos em presença de atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto social transformador, assim “a educação é popular, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo” (sem indicação do autor, La Educación Popular em Chile: Elementos para Definirla, ECO, Educación Y Solidariedad - *apud* BRANDÃO, 2006, p.85).

Nesse sentido, a educação popular deve ser entendida, em sua essência, como pertencente a uma proposta libertadora e dialética do homem sobre o mundo, e com a tomada de consciência ocorrendo a superação da contradição opressores x oprimidos, que remeteria à libertação de todos. Para Paulo Freire (2011a) “quanto mais às massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se inserem nela criticamente” (FREIRE, 2011a, p. 54).

Como já mencionado a Educação de Jovens e Adultos no Brasil herdou pontos positivos da educação popular. De uma forma ou de outra, os princípios da educação permearam as proposições da EJA ao longo dos tempos no Brasil, logicamente, sempre disputando espaço com as concepções conservadoras e neoliberais de educação, que teimam em fazer prevalecer os ideais da teoria do capital humano.

A redemocratização do país, em 1985, com retomada do governo nacional pelos civis representa um período de reconstrução democrática das relações sociais e das instituições políticas brasileiras, possibilitando um alargamento do campo de direitos sociais. Nesse período, a sociedade civil organizada direcionou as demandas educacionais, fazendo com que suas ideias fossem ouvidas. Ela foi capaz de legitimar publicamente as instituições políticas da democracia representativa. Esse processo resultou na promulgação da Constituição Federal de 1988 e seus desdobramentos nas constituições dos estados e nas leis orgânicas dos municípios. A partir da CF de 1988, pela primeira vez na história brasileira a população jovem e adulta tem o direito à educação fundamental, responsabilizando os poderes públicos pela oferta universal e gratuita, como expresso no Art. 208 *a educação como direito de todos e dever do Estado*. Nesse sentido, a história da educação de jovens e adultos do período de redemocratização é “marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 119).

Para Shiroma; Moraes; Evangelista (2007) os anos 1990 representam um cenário de embates políticos, culturais, ideológicos, que trouxeram à tona o jogo de interesses das classes trabalhadoras e do capital, ou seja, dos organismos internacionais, da sociedade civil e do mercado. Notamos ainda que é característica dessa década a irresponsabilidade do Estado no que versa sobre as políticas sociais, as tendências

mundiais do neoliberalismo<sup>12</sup>, e da globalização caracterizadas pela descentralização e transferências de responsabilidades dos serviços públicos estatais para a sociedade civil, fazendo que a EJA não se efetive como direito. Ainda assim, foram realizados vários eventos nessa década que desencadearam debates coletivos quanto à elaboração de políticas destinadas à educação. Dentre elas, podemos destacar a V CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), realizada em Hamburgo no ano de 1997, que proclamou o direito de todos à educação continuada ao longo da vida. Nessa conferência a educação de pessoas adultas ganhou um conceito que compreende uma diversidade de processos formais e informais de aprendizagem e uma educação ao longo da vida.

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas cujo entorno social consideram adultas, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e permanente, a educação não formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural, na qual se reconhecem os enfoques teóricos e baseados na prática (Art. 3<sup>a</sup> da V CONFITEA de 1997).

Nesse sentido, a V CONFITEA trouxe contribuições importantes para a (re) significação dessa modalidade de ensino. Desse modo, amplia-se a concepção de EJA, como é reforçado e expresso também no documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos-CONFITEA de 2009<sup>13</sup> atribuindo que a EJA deve ser entendida “como educação pública e gratuita, como direito”<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> O neoliberalismo é um conjunto de ideias políticas e econômicas que seguem uma lógica capitalista, defendendo a não intervenção do Estado na economia; sob essa ótica, as políticas educacionais são elaboradas a partir dos interesses da classe dominante. Para Bianchetti (2005, p.20) o “neoliberalismo é considerado como uma contrarrevolução monetarista” que propõe a não aplicabilidade das instituições sociais criadas pelo modelo de Estado Benfeitor ou mesmo regulação por parte do estado de instituições reguladoras do mercado, com a finalidade de reduzir os riscos derivados das flutuações que se produzem no funcionamento do livre mercado.

<sup>13</sup> O Brasil é primeiro país do Hemisfério Sul a sediar uma Conferência Internacional de Educação de Adultos(CONFITEA), realizada desde 1949, a cada 12 anos, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), seu objetivo é debater e avaliar as políticas implementadas em âmbito internacional para essa modalidade de educação e traçar as principais diretrizes que nortearão as ações neste campo. As conferências anteriores foram realizadas na Dinamarca, Canadá, Japão, França e Alemanha.(BRASIL, 2009).

<sup>14</sup> Desde o final da primeira metade do século XX com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, a educação é definida como direito fundamental da pessoa, do cidadão, desde então os sistemas nacionais de educação passaram a definir seus objetivos e filosofia a partir da prioridade política assumida por todos os Estados-Nação que assinaram o documento de 1948. Vale ressaltar que no Brasil a partir da redemocratização do país, na década de 1980 é que a educação como direito para todos oficializou-se por parte do Poder Público com a promulgação da Constituição Federal de 1988.

universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar”. Compartilho a ideia de que os sujeitos da EJA passam a maior parte de suas vidas na condição de aprendizes e, conseqüentemente muitas são as situações de aprendizado que vivenciam em suas trajetórias formativas.

Segundo Shiroma; Moraes; Evangelista, (2007), o início dos anos 1990 foi marcado por um evento inédito que muito prometia em relação ao futuro da educação de jovens e adultos. Em 1990, declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, realizou-se em Jomthien, na Tailândia, uma Conferência Mundial<sup>15</sup> que reuniu entre seus patrocinadores, pela primeira vez, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), o PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e o Banco Mundial. Nessa conferência foi aprovada, então, a Declaração Mundial sobre “Educação para Todos”, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. A Declaração de Jomthien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais. Segundo Gadotti (2001) nota-se que essa conferência deu ênfase à alfabetização de jovens e adultos que seria uma primeira etapa da educação básica, consagrando assim, a ideia de que a alfabetização não pode ser separada das necessidades básicas de aprendizagem.

De acordo com Shiroma; Moraes; Evangelista (2007) após a aprovação da Constituição inicia-se o processo de elaboração da nova e atual LDBEN, em um contexto político que já antecipava mudanças no conjunto de forças políticas que haviam se unido para a derrubada da ditadura militar. Para essa mesma autora nesse cenário, o processo de discussão da nova Lei foi marcada por conflitos tendo avanços e recuos em relação aos direitos de jovens e adultos a uma educação de qualidade. Shiroma; Moraes; Evangelista, (2007) afirma que o projeto da LDB apresentado pelo deputado Jorge Hage,

---

<sup>15</sup>Essa conferência ficou conhecida como Conferência Mundial para Todos e os países com maior índice de analfabetismo do mundo, os chamados de “E9” (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) foram obrigados a consolidar ações para atender os princípios acordados com a Declaração de Jomthien e assinaram com os 155 governos presentes, a declaração que assegurava uma educação básica de qualidade a criança, jovens e adultos.



Era arcaico, seu proponente tecia comentários laudatórios á lei, realçando sua flexibilidade, seu minimalismo, sua adequação às exigências do mundo moderno. O vezo desregulamentador e privatista nela presente foi interpretado como qualidade. Seu caráter anódino foi bem traduzido por Saviani: “É uma lei como a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2007, p.43).

A EJA passa a ser reconhecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN nº 9394/96 em seus artigos 37 e 38 – como modalidade de educação, deixando de ser ensino, e através da Resolução CEB/CNE nº 1/2000 é reafirmada a especificidade dessa modalidade. Nesse sentido, que “a mudança de “ensino supletivo” para a educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação” (SOARES, 2002, p.12). Estabelecem-se, assim, algumas normas para o atendimento aos brasileiros que não possuem escolarização básica em tempo ideal e/ou lograram insuficiência nas etapas de ensino anterior, até então, ocupavam um papel secundário nas políticas educacionais do país, principalmente se considerarmos os grupos menos favorecidos de nossa sociedade como indígenas, camponeses, negros, mulheres, migrantes, pobres, entre outros.

Conforme nos lembra Soares et al.(2007), a EJA, deve ser percebida

como um campo político de formação e de investigação, está irremediavelmente comprometida com a educação das camadas populares e com a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não-escolares[...] a EJA sempre foi muito mais ampla do que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, como sempre deixou claro Paulo Freire ( SOARES et al., 2007, p.8).

Para Haddad (2007) o Brasil, nos anos de 1990, particularmente nos dois governos do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), passou por uma reforma educacional com consequências profundas para o sistema nacional de educação. Iniciada em 1995, essa reforma foi implementada sob o imperativo da restrição do gasto público, de modo que cooperasse com o modelo de ajuste estrutural e com o programa de estabilização econômica adotados pelo governo federal. Em linhas gerais, tal política tinha por objetivo descentralizar os encargos financeiros com a educação, racionalizando e redistribuindo o gasto público em favor da prioridade ao

ensino fundamental regular. Essas diretrizes de reforma educacional implicaram que o Ministério da Educação (MEC) mantivesse a educação básica de jovens e adultos em posição marginal entre as prioridades das políticas públicas de âmbito nacional. A correlação de forças mudará no Congresso Nacional e, com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF - Lei nº 9.424/1996), com vetos do Presidente da República, a contabilização de educadores de EJA para o cálculo dos recursos do novo fundo, pode-se dizer que a EJA enfrentou momentos difíceis, uma vez que não fora contemplada com recursos da União para essa modalidade educacional, pois o que consta no teor dessa legislação é a prioridade para o ensino fundamental dos 07 aos 14 anos.

Entretanto, os movimentos sociais se rearticularam iniciando um processo de discussão e elaboração de um Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 10.172/2001, que garantisse a implementação dos princípios inscritos na Carta Magna. No bojo dessas discussões, em 2006 o FUNDEF foi substituído pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério - FUNDEB. Esse fundo contempla, na contabilização e na destinação de recursos, os educandos da EJA, porém, limitando em 15% a destinação dos recursos do Fundo, em cada estado, para essa modalidade e a contabilização de um educando de EJA como equivalente a 0,7 (sete centavos) de outro estudante das series iniciais do ensino fundamental urbano.

Nesse sentido, Silva (2004) nos explicita que uma política pública surge e se define a partir de um problema de um setor da sociedade que se torna socialmente problematizador, exigindo a atuação do Estado; do grau de organização e de articulação dos diversos setores e dos grupos que predominam em cada setor (o domínio político condiciona o plano de ação para cada setor: grupos em luta terão suas demandas atendidas na agenda dos governos de acordo com seu poder de pressão e domínio interno).

Diante das desigualdades de tratamento dado à modalidade EJA em detrimento à educação básica “regular” e, os movimentos sociais foram à luta e disso resultou um documento elaborado no V CONFITEA, no qual ficou defendida a ideia de que a aprendizagem para jovens e adultos deve ser ao longo da vida, não só é fator de desenvolvimento pessoal, mas um direito de cidadania e, ainda, uma responsabilidade coletiva. Essas ideias foram defendidas e propagadas, também por Paulo Freire, pois

elas proporcionariam aos indivíduos a participação na construção de uma sociedade mais tolerante, solidária, justa, democrática, pacífica e sustentável.

Segundo Lima (2012) a educação de jovens e adultos não deve ser tratada como uma modalidade compensatória, com aligeiramentos: “ao invés de valorizar a educação e o conhecimento em termos substantivos, os submetem [os jovens] a agendas mais ou menos restritas de desenvolvimento dos recursos humanos e de qualificação da mão de obra” (LIMA, 2012, p.20), tão ao gosto do neoliberalismo.

A luta por uma educação pública de qualidade para todos é desafio constante, em especial para os jovens e adultos que foram excluídos do sistema educacional ao longo dos tempos. Para Bianchetti (2005) devem-se considerar dois aspectos para compreender as políticas educacionais dentro do modelo neoliberal: o primeiro se refere às tendências teóricas que têm relação com as propostas e objetivos a serem alcançados pelo sistema educacional, específico na formação de pessoa. Esse mesmo autor afirma que essa tendência coincide com a filosofia neoliberal identificada como “teoria do capital humano”. Nesse cenário, cabe aqui indagar se não estaria a escola cumprindo a lógica do mercado? Tendo como função exclusiva a formação dos “recursos humanos”. O segundo aspecto refere-se às políticas “para a educação” desenvolvidas pelo Governo como parte das políticas sociais<sup>16</sup>, que se refletem nas características das propostas do sistema educativo, marcadas pela ênfase nas “competências” e “habilidades”, em detrimento de um maior domínio teórico-prático do conhecimento e da formação humana.

A educação brasileira e a escolarização, atravessada pela lógica de formação de “capital humano”, é que o contexto educacional brasileiro e a escolarização vêm sendo utilizados como mecanismo de acomodação da classe trabalhadora ao paradigma societário adequado aos interesses do mercado capitalista, constituindo-se como marca da modernidade emergindo o Estado-Nação, o qual tem, segundo Santos (2011), utilizado as políticas públicas como mecanismo de implantação de uma “educação com

---

<sup>16</sup> Segundo Höfling (2001) “Políticas Sociais se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando a diminuição das desigualdades sociais visando a diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico. As políticas sociais tem suas raízes nos movimentos populares do século XIX, voltadas aos conflitos surgidos entre capital e trabalho, no desenvolvimento das primeiras revoluções industriais. Nestes termos, entendo educação como uma política pública social, uma política pública de corte social, de responsabilidade do Estado mas não pensada somente por seus organismos” (p.31).

qualidade”, cujo eixo central tem sido a inserção do país numa economia globalizada. As campanhas de alfabetização de jovens e adultos ao longo da história do Brasil, promovidas pelo Estado, estiveram intimamente relacionadas à lógica do capital e à lógica do mercado, com o intuito de formar mão-de-obra que atendessem às demandas imposta pelo processo de industrialização, a partir de uma sucessão de programas e projetos de educação de adultos de caráter de campanhas foram incapazes de por fim ao analfabetismo e desigualdade social em nosso país, sendo caracterizadas pela fragmentação e descontinuidade dos programas federais para a alfabetização de jovens no Brasil ao longo dos tempos, evidenciamos a seguir no **quadro 3**:

**Quadro 3** Programas e Campanhas para erradicação do Analfabetismo no Brasil 1947-2013

1947-1950	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos- CEAA
1952	Campanha Nacional de Educação Rural
1958-1960	Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
1961	Movimento de Educação de Base-(CNBB-Confederação Nacional dos Bispos do Brasil)
1964	Programa Nacional de Alfabetização
1967-1985	Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL)
1985-1990	Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-EDUCAR
1990-1992	Programa Nacional de Educação e Cidadania-PNAC
1997-2002	Programa Alfabetização Solidária
2003-2013	Programa Brasil Alfabetizado

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das leituras feitas para a pesquisa

O quadro acima nos propiciou uma reflexão sobre o descaso com a EJA no Brasil, uma vez que são criados programas e campanhas ineficazes, sem o efetivo compromisso de fato com os sujeitos que foram excluídos do sistema de educação, são programas e ou campanhas sem acampamento adequado e nem continuidade, no sentido

de fortalecimento de uma política para a EJA. Di Pierro (2005) afirma que identificar e mapear as principais polêmicas relacionadas às políticas da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil é primeiramente reconhecer sua função de atender as necessidades dos que foram excluídos do sistema escolar quando crianças ou adolescentes e ainda, compreender um conjunto de diversos processos de educação formal e informal relacionados à escolarização, qualificação para o trabalho e para geração de renda, os desafios para diminuir o índice de analfabetismo e promover a elevação de escolaridade tendem a ocupar o centro dos debates políticos sobre EJA no Brasil, na atualidade.

Em meios aos intensos conflitos e embates que permearam a trajetória da EJA no Brasil ao longo dos tempos, cabe reconhecer que os avanços significativos e conquistas se deram, entretanto há uma grande falta de materiais didáticos, de apoio pedagógico, infraestruturas adequadas, necessidade de reformulações pedagógicas amplas e substanciais, que, aliás, se fazem necessárias no âmbito de toda educação básica.

### **1.3 Marcos Legais e funções da EJA na atualidade**

No cenário das mudanças educacionais para o século XXI, a V CONFITEA, propiciou o alargamento do conceito de educação, apesar de não ter sido plenamente assimilada, como afirma Di Pierro (2005), influenciou o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, do relator Carlos Roberto Jamil Cury, aprovado em 20/05/2000. Este parecer é considerado o principal documento regulamentador das Diretrizes Curriculares para a EJA no Brasil, que culminou na Resolução CNE/CEB nº 1/2000, e proporcionou uma redefinição no papel da EJA, não mais a deixando com a finalidade de suprir e compensar a escolaridade para os que foram excluídos do processo de escolarização.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de julho de 2000, em seu parágrafo único, destaca que a EJA como modalidade da etapa da Educação Básica, deverá construir sua identidade própria considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e

restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1).

No Parecer 11/2000/CNE/CEB é demonstrado que o Brasil ainda é cenário de um grande número de analfabetos. O IBGE aponta os números de analfabetos, no ano de 1996, 15.560.260 pessoas analfabetas na população de 15 anos de idade ou mais, perfazendo 14,7% do universo de 107.534.609 pessoas nesta faixa populacional, já os dados do IBGE, de 2000 a 2010, trazem que 14,61 de milhões de pessoas com mais de 10 anos são analfabetas o que representa 9% da população nessa faixa etária, apesar da redução significativa de 1996 a 2010 ainda é muito grande o número de analfabetos no país. Nessa perspectiva, percebe-se que a educação de jovens e adultos representa uma dívida social a essas pessoas que nunca frequentaram um banco de escola ou tiveram pouco tempo na escola. Esse parecer define em evidência três funções para a EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora da EJA,

no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p. 7).

Esta função busca na sua essência reparação de uma realidade historicamente marcada pela desigualdade e exclusão social de cidadãos vitimados como marginais, oprimidos, excluídos, pobres, ou seja, há inúmeras pessoas que não tiveram acesso ao banco escolar relacionado idade/ano. É necessário lembrar, como também elencado nesse mesmo parecer, que a ausência da escolarização não pode e nem deve justificar uma visão preconceituosa do analfabeto ou iletrado como inculto ou "vacionado" apenas para tarefas e funções "desqualificadas" nos segmentos de mercado. No entanto, entendemos que para que tal reparação aconteça de fato é necessário que a educação de adultos se concretize nos moldes propostos por Paulo Freire (2011) onde a luta pela

humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, seja continua. Nesse sentido, é esclarecido na função equalizadora da EJA que essa vai

dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Para tanto, são necessárias mais vagas para estes "novos" alunos e "novas" alunas, demandantes de uma nova oportunidade de equalização (BRASIL, 2000, p. 9).

O parecer nº 11/2000/CNE/CEB deixa explícito em seu teor que a “equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas” (p. 9). Assim, de acordo esse parecer os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. Por esta função, “o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade” (BRASIL, 2000, p. 9). Para tanto, Lima (2012) evidencia que na educação de jovens e adultos possa ocorrer tensões entre uma educação “desinteressada” e uma educação para o emprego, dessa forma buscando a primeira uma cidadania “governante” e a segunda uma cidadania “qualificada”, que tendem a ser resolvidas a favor da segunda orientação, contrariando os princípios de uma educação libertadora, em benefício a uma educação dissertadora, que Paulo Freire, em sua obra *Pedagogia dos Oprimidos*, tanto debatia, defendendo que o educador não deve ser mero transmissor de conteúdos que, “conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado” (FREIRE, 2011, p.80). A educação acaba se tornando um ato de depósito, e na educação de adultos, “não interessa a esta visão “bancária” propor aos educandos o desvelamento do mundo, mas, pelo contrário” (85). Dessa maneira, não basta à inserção mecânica dos indivíduos ao mundo trabalho, mas por meio do diálogo que se “leve os homens “para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamentalmente para a sua real humanização” (p.185), onde os indivíduos possam reconhecer-se como homens”.

Na terceira função da EJA é atribuída a tarefa de

propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora<sup>17</sup> Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000, p. 10).

Notamos aqui que a educação é percebida como processo que acontece ao longo da vida, nesse sentido, Licínio Lima ao fazer uma apologia da aprendizagem útil para a empregabilidade nos evidencia que “parece que a educação tudo pode e tudo deve realizar, sobretudo quando funcionalmente adaptada aos imperativos da economia” (LIMA, 2012 p. 27). Paulo Freire afirma que “se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p.112). Como mencionado por Freire (1996) e Lima (2012) a educação de jovens e adultos não pode ter a função de qualificação para empregabilidade, mas uma educação que propõe e lute para mudanças com vistas a uma igualdade social.

Mesmo não sendo foco de nossa reflexão, elencaremos alguns programas nacionais<sup>18</sup> que foram experimentados a partir da década de 1990 do século XX e ainda alguns atuais no tocante a educação de jovens e adultos no Brasil, então é inegável que, nesse período, a EJA tornou-se objeto de um número bem mais significativo de iniciativas do que anteriormente. A centralidade de tais ações reside na ampliação de mecanismos de certificação, relativos à conclusão do Ensino Fundamental, à formação profissional particularmente a de caráter inicial, e, com menor ênfase, ao término do Ensino Médio. Entre essas iniciativas, podem ser destacados: o Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – subdividido em Projovem Urbano, Projovem Campo, Projovem Trabalhador, Projovem Adolescente, e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos – PROEJA entre outros.

---

<sup>17</sup>Consta no Parecer nº11/2000 CNE que “Embora não oposta a ela, a função qualificadora não se identifica com a qualificação profissional (nível técnico) tal como posta no Parecer n.16/99”. Isto não retira o caráter complementar da função ora descrito que pode ter lugar em qualquer momento da vida escolar ou não. Eis porque o nível básico da educação profissional pode ser uma expressão da função qualificadora tanto quanto aprendizados em vista de uma reconversão profissional.

<sup>18</sup>Informações sobre os projetos e os programas do governo federal para jovens e adultos estão disponíveis nos sites: <http://portal.mec.gov.br>; <http://portal.mte.gov.br>;



Realizada sob a forma dos mais variados programas e projetos, uma “nova” identidade da EJA vai se forjando a partir da década de 1990, e passa a apresentar-se de forma mais ampla, mais fragmentada e mais heterogênea. Tais características, entretanto, não alteram sua marca histórica: ser uma educação política e pedagogicamente frágil, marcada pelo aligeiramento, em sua maioria atrás de um discurso desvirtuado “o respeito ao conhecimento de mundo que o educando adquire ao longo da vida”, destinada, predominantemente, à correção de fluxo e à redução de indicadores de baixa escolaridade e não à efetiva socialização das bases do conhecimento. E ainda, comprometida com a permanente construção e manutenção da hegemonia inerente às necessidades de sociabilidade do próprio capital e não com a emancipação da classe trabalhadora.

Recentemente, no ano de 2010, após vários debates nos fóruns de EJA e controvérsias entre professores e sociedade civil, passou a se estabelecer também no cenário nacional enquanto normatização, a Resolução CNE nº 3/2010<sup>19</sup> que institui diretrizes operacionais para essa modalidade nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e a EJA por meio da Educação a distância, estruturado da seguinte forma: cada segmento do ensino fundamental com 1.600 (mil e seiscentas) horas; para o Ensino Médio, a duração mínima é de 1.200 (mil e duzentas) horas. Consta nessa resolução no Art. 5º, que para o atendimento da escolarização obrigatória será considerada a idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a de 15 (quinze) anos completos e, a idade mínima para matrícula em cursos de EJA de Ensino Médio e inscrição e realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Médio é 18 (dezoito) anos completos.

No tocante aos fundamentos legais da EJA, finalizamos dizendo que no Brasil na atualidade permanecem, ainda, como marco regulador a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9394/1996, o Parecer 11/2000/CNE/CEB, a Resolução nº 1/2000/CNE/CEB e a Resolução nº 3/2010/CNE/CEB. Estas normativas orientam as ações de educação de jovens e adultos nos estados brasileiros, porém, resguardando

---

<sup>19</sup>Conforme art. 3º dessa resolução a mesma deve manter os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo “supletivo” por “EJA”.

certa autonomia na proposição de políticas de atendimento a essa área, como no caso de Mato Grosso, contexto que enfocaremos a seguir.

#### **1.4 A Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso em tempos de mudanças**

No âmbito das políticas educacionais nacionais para Jovens e Adultos, o cenário no Estado de Mato Grosso, nas décadas de 1970, não foi diferente, com a implantação do MOBREAL, assumida pelas prefeituras<sup>20</sup>, e desenvolveu ainda sua política educacional para atender os jovens e adultos a partir de Lei nº 5.692/71, incorporado às propostas de uma supletivação. E, ainda, em consonância com o parecer do CFE nº 699/72, do relator Valmir Chagas, que conceitua e estrutura o ensino supletivo a nível nacional nesse período, Mato Grosso implantou em alguns polos regionais e na capital os Centro de Estudos Supletivos (CES), responsável pelos exames supletivos a nível estadual, em algumas cidades implantou-se os, Núcleos de Estudos Supletivos (NES) e os Núcleos de Educação Permanente (NEPs), com oferta do supletivo profissionalizante e não profissionalizante, com Ensino Modular e Projetos Logos II<sup>21</sup>.

Segundo Haddad e Di Pierro os principais programas de âmbito federal desenvolvidos nessa década, na modalidade de suplência,

referiam-se ao aperfeiçoamento dos exames supletivos e à difusão da metodologia de ensino personalizado com o apoio de módulos didáticos realizado por meio da criação do Centros de Ensino Supletivo, ao lado de programas de ensino à distância via rádio e televisão(HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.116).

Para os autores, foi em âmbito estadual que o ensino supletivo se firmou. No caso de Mato Grosso, a Secretaria de Estado de Educação, com os CES – Centros de Ensino Supletivo -, ofertava o exame supletivo, conhecido no estado como “provão” - exames de massa. Os CES tinham características peculiares de “centro de estudos”, os alunos adquiriam os materiais didáticos sob a forma de módulos instrucionais, estudavam de acordo com seu ritmo próprio, recebendo orientação por parte dos

---

<sup>20</sup>Na esfera Municipal, ao contrário dos Estados, raramente foram criados órgãos específicos responsáveis pela suplência, exceção feita às capitais dos estados mais populosos. Regra geral, a ação dos municípios no campo da Suplência se resumia aos convênios mantidos pelas prefeituras com o MOBREAL para o desenvolvimento de programas de alfabetização (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 11).

<sup>21</sup>O Projeto Logos II, criado através de um programa do MEC e extinto em MT em 1981, desenvolvido para a qualificação em nível de magistério, oportunizou a formação de vários professores leigos em especial da zona rural.

professores-orientadores de aprendizagem, para sanarem suas dúvidas, intermediados por atendimentos individualizados e ou em pequenos grupos.

Em Mato Grosso iniciou-se a implantação e oferta dos cursos pelo CES em 1974, na capital, e no município de Cáceres, no final de 1979 os cursos exames supletivos, e em 1981 foi criado através de Decreto nº 1146/81, publicado no Diário Oficial do Estado em 20/06/1980 o CES “Prof. Milton Marques Curvo”, para atender os cursos de exames supletivos ofertados para conclusão do ensino fundamental e ensino médio, ofertando-se, também, cursos profissionalizantes, tais como assistente e técnico em enfermagem e outros, tais como o ensino através de módulos e ainda o Logos II (habilitação de I a IV série para professores leigos da zona rural e urbana).

Durante a década de 1980 a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, através do Conselho Estadual de Educação, criou vinte NES (Núcleo de Ensino Supletivo), que funcionavam em salas ociosas de escolas de oferta regular do ensino ou em outras instituições como creches, estes sendo subordinados aos CES que lhes forneciam acompanhamento técnico e pedagógico não tinham autonomia própria, nem administrativa e nem pedagógica. Em 1988 o Estado criou os NEPs - Núcleo de Educação Permanente -, que já tinham “certa” autonomia, nesses casos o estado já contratava professores para atender a demanda de cada CES, que, em sua maioria, no início de sua implantação atendiam alunos oriundos do meio rural.

Segundo Boff (2002), entre as décadas de 1990 a 2000, dentro das políticas públicas de educação de jovens e adultos em Mato Grosso na modalidade de cursos supletivos, o Estado fez várias tentativas de buscar sanar a dívida social com os que foram excluídos do sistema escolar num sociedade desigual e, ainda, buscando minimizar o índice de analfabetismo, o Estado implanta em 1997 o Projeto Alfa; além desse e com a extinção do Logos II, pensado com o objetivo de qualificar professores leigos para o magistério nas séries iniciais, foram desenvolvidos diversos projetos na região Oeste de Mato Grosso, o Homem x Natureza; no baixo Araguaia, o Projeto Inajá I e II e o Projeto Geração inicialmente com a nomenclatura de Futuro Certo/Geração.

No cenário das reformulações das diretrizes educacionais brasileira, a LDBEN nº 9693/94, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e a Resolução Nacional CNE/CEB nº 1/2000 restringem a idade de acesso aos cursos de jovens e adultos nas etapas de ensino fundamental e médio, estipulando 14 anos para o fundamental e 17 anos completos para o ensino médio. O Conselho Estadual de Mato Grosso, através da Resolução nº

180/CEE/MT/2000, substituída pela Resolução Normativa nº005/2011/CEE/MT, fixa normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no sistema estadual de ensino, reafirmando o que consta no Parecer nº 11/2000/CNE do relator Jamil Cury, que menciona ser inconveniente seguir empregando a denominação *ensino supletivo*, por esta expressar uma visão compensatória de reposição de escolaridade não realizada na infância e adolescência, devendo, dessa forma, ser substituída por uma concepção de educação continuada ao longo da vida. Como bem enfatizado por Soares (2002) não se trata apenas de uma substituição de nomenclaturas, tendo em vista que o termo educação, em seu sentido mais amplo, vai além de mera instrução, por compreender os diversos processos de formação. No Estado de Mato Grosso, as Resoluções Normativa nº180/CEE-MT/2000 e nº 005/2011/CEE/MT reafirmam as três funções essenciais para essa modalidade que consta no parecer do relator Jamil Cury, reparadora, equalizadora e qualificadora, reconhece as etapas correspondentes à Educação Básica - Ensino Fundamental e Médio - os segmentos componentes do Ensino Fundamental – primeiro e segundo segmento, o primeiro equivale às fases/anos iniciais e o segundo as fases/anos finais e o Ensino Médio. Na legislação nº 180/CEE-MT/ 2000, em vigor até 2010, cada etapa do ensino fundamental e ou ensino médio era composta por três fase, já com a aprovação da Resolução CNE/CEB 3/2010 e a Resolução 180/2000 CEE-MT é substituída pela Resolução nº 005/2011CEE-MT onde cada etapa do ensino fundamental e médio é composto por 02 anos.

Nesse contexto de reformações e implantação de Programas para a EJA, a Resolução nº 198/CEE/MT/2000 define normas para oferta da modalidade educacional à distância na EJA, Ensino Médio e Educação Profissional em nível técnico. Em 2001 é aprovada também a Resolução nº 118/CEE/MT/2001 que fixa normas para autorização e reconhecimento de etapas e modalidades de ensino em nível de Educação Básica, nos estabelecimentos públicos e privados de ensino, inclusive a EJA<sup>22</sup>. Por isso, cada escola, independente de atender apenas a essa modalidade, como era o caso dos antigos CES, NES, e os NEPs, deveria solicitar autorização e reconhecimento para ofertar essa modalidade de ensino.

---

<sup>22</sup> Artigo 1º da Resolução nº 118/2001 consta: - Nos estabelecimentos de ensino públicos ou privados, a Autorização e o Reconhecimento para a Educação Básica dar-se-ão para cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) ou modalidade (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional), em processos distintos que contemplem a forma de oferta.

Dentro dos programas de governo para a Educação de Jovens e Adultos na década de 2000, cabe destacar que em 2002 é criado, pela Secretaria Estadual de Educação, o Programa de Educação de Jovens e Adultos que contempla as práticas de EJA no sistema e, ainda, propõe uma política para essa modalidade. A partir de 2000 surgiram várias as tentativas de criar um modelo para atender a demanda de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso, em 2005 foi implantado em algumas escolas que atendem a EJA no estado o Projeto Beijar, através da Resolução nº 222/06-CEE-MT. Na fase inicial do projeto esse era ofertado com materiais do Telecurso 2000 e, posteriormente, de forma presencial e, ainda assim, através do Centro Estadual de Exames Supletivo, continuou a se ofertar os exames de certificação; conforme dados da SEDUC-MT (2005), nos exames supletivos em 2005, na modalidade semipresencial foram inscritos 3.041 candidatos e no exame de EJA Suplência no Ensino Fundamental foram inscritos 58.899 e na EJA Suplência Ensino Médio 104.721, totalizando 163.620<sup>23</sup> pessoas inscritas nos exames.

No Estado de Mato Grosso “a realidade da demanda potencial da EJA é tão grande que ultrapassa a do próprio ensino regular. Ademais, repete-se nesta modalidade de ensino a seletividade e a exclusão, características históricas da escola e da modalidade”<sup>24</sup>. Para comprovar essa particularidade, conforme dados do Censo Escolar de IBGE 2004, no Estado de Mato Grosso, a população acima de 25 anos, alcança 833.000 pessoas, contra um atendimento escolar na rede estadual de MT, no mesmo ano, da ordem de 48.214 alunos, o que representa 5,79% da demanda.

Buscando implementar uma política para Educação de Jovens e adultos em Mato Grosso que atendesse aos princípios legais - nacional e internacional - para a modalidade, em 2008, e que reconhecesse as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos, foram criados com a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos, assim através do Ato de Criação: Decreto nº 1.123 de 28/01/2008. No mesmo ano foram implantados cinco CEJAS em três cidades e na Capital Cuiabá, 03, nos municípios de Juína e Várzea Grande, sendo 01 em cada. Em 2009 houve implantação e autorização para mais 19 CEJAS, nos municípios de Alta Floresta, Barra do Garças, Barra do Bugres, Cáceres, Colíder,

---

<sup>23</sup> Dados da SEDUC/SUEC/CCES/2005.

<sup>24</sup> Dados da SEDUC/SUEC/CCES/2005.

Confresa, Cuiabá, Jaciara, Juara, Lucas do Rio Verde, Matupá, Nova Mutum, Pontes e Lacerda, Rosário Oeste, Rondonópolis, Sinop, Sorriso, Tangará da Serra.

Os sujeitos que procuram ser atendidos pelos programas para jovens e adultos são diversos, uma ampla maioria já teve passagens fracassadas pelo sistema educacional, entre eles, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema de ensino, e ou adultos e idosos que nunca fora na escola. Essa situação ressalta o grande desafio na organização do trabalho pedagógico dos CEJAS, em termos de criatividade, que a educação de jovens e adultos requer como forma de garantir a esse segmento social que fora e vem sendo marginalizado nas questões socioeconômica, cultural e educacional, um acesso à cultura letrada que possa possibilitar o mínimo de participação ativa no mundo do trabalho, político e cultural que o cerca.

## CAPÍTULO II

### METODOLOGIA DA PESQUISA: OS CAMINHOS PERCORRIDOS

Estou convencido, porém, de que a rigorosidade, a séria disciplina intelectual, o exercício da curiosidade epistemológica não me fazem necessariamente um ser mal-amado, arrogante, cheio de si mesmo. [...] Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada saber, os faria gente melhor. Gente mais gente (FREIRE, 1996, p. 146).

Neste capítulo abordaremos os caminhos percorridos para desenvolvimento desta pesquisa, sabendo que este não se deu de forma individual, mas foi produzido a partir das nossas inquietações, dos problemas vivenciados e diálogos estabelecidos com outros sujeitos no cotidiano escolar na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA. Assim, apresentaremos aqui a problemática e os objetivos que nos levaram às reflexões acerca de nosso objeto de estudo. Para isso foi necessário definirmos os fundamentos teórico-epistemológicas que conduziram as abordagens, e os aspectos metodológicos, incluindo-se os instrumentos para coleta de dados e os critérios utilizados para a escolha dos sujeitos envolvidos nessa pesquisa.

Na definição da metodologia de pesquisa, partimos do pressuposto que a concepção de educação deve ser associada a um contexto social. Nesse sentido, Mézáros (2008) nos evidencia que:

poucos negariam hoje que os processos educacionais e os processos sociais mais abrangentes de reprodução estão intimamente ligados. Conseqüentemente, uma reformulação significativa da educação é inconcebível sem correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança (MÉSZÁROS, 2008, p.25).

Na sociedade capitalista prevalece uma concepção de educação como investimento, calcada na preparação de mão de obra. Saviani (2008) argumenta que a educação vista dessa forma “estará contribuindo para superar o problema da marginalidade<sup>25</sup> na medida em que formar indivíduos eficientes, isto é, aptos a dar sua

---

<sup>25</sup> Segundo Saviani (2008) na pedagogia tecnicista o marginalizado é o incompetente (no sentido técnico da palavra), isto é, o ineficiente e improdutivo.

parcela de contribuição para o aumento da produtividade da sociedade” (ibidem p, 11), ou seja, uma educação voltada para os interesses das classes dominantes tornou-se “uma peça do processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (MÉSZÁROS, 2008, p. 16). Assim, ao invés de ser a educação uma ferramenta com possibilidades para emancipação do ser humano, é utilizada como instrumento de reprodução desse sistema excludente e fabricante da desigualdade social.

Para Marx, “a classe trabalhadora, mesmo quando não está diretamente empenhada no processo de trabalho, é um acessório do capital do mesmo modo que o instrumental inanimado do trabalho” (MARX, 1996, p.667). Nota-se aqui o propósito da materialização nas relações sociais contidas entre as classes opressoras e oprimidas dentro da complexidade de um sistema capitalista. Ainda nesse sentido Marx, ao estudar o sistema capitalista do século XIX evidencia que nas experiências das contradições das revoluções e luta de classe o homem é capaz de intervir na realidade.

Enfocamos aqui que a educação não deve ser um instrumento reprodutivo gerador de práticas dominantes, mas promotora da omnilateralidade<sup>26</sup> humana. Como enfatizado por Marx (1996), para que ocorra mudança social é necessário transformações nas conjunturas sociais, dessa forma, compreendemos, a partir de Freire (1996), que a educação sozinha não transforma uma sociedade, mas sem ela também uma sociedade não muda. Portanto, quanto mais educação tiver o povo, mais mudança, mais transformação ocorrerá na sociedade. A desenvoltura de nossa pesquisa se dá exatamente em prol de uma educação como prática de liberdade (FREIRE, 1997) que tem como foco principal a emancipação do sujeito, principalmente na educação de jovens e adultos.

## **2.1 Caminhos metodológicos da Pesquisa**

Esta pesquisa surgiu da necessidade de compreender e refletir sobre a condição cultural que cerca o jovem e o adulto, num espaço escolar de diversidade, ou seja, num ambiente de sala de aula da EJA, buscando analisar, sobretudo, as implicações do processo de culturas e tempos diversos na vida das pessoas, ao mesmo tempo procurar evidenciar que a diversidade faz parte do acontecer humano. Nessa perspectiva, “a

---

<sup>26</sup> Manacorda (2010, p. 97-98) utiliza para caracterizar o tipo de homem omnilateral, integral, por intermédio da unidade do trabalho e ensino, conforme proposto por Marx.



diversidade é a norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são também diversos em suas formas de perceber o mundo” (LIMA *apud* GOMES, 2007, p. 19). Silvério (2007) evidencia que, um legado trazido pelos debates inerentes ao lugar da diversidade e da diferença cultural no Brasil contemporâneo “é que a sociedade brasileira passa por um processo de (re) configuração do pacto social a partir da visibilidade de atores sociais pouco visíveis na cena pública” (SILVERIO *apud* GOMES, 2007, p. 26-27).

Nesse cenário, buscamos refletir sobre um fator inquietante, que é a forma como a escola percebe e concebe as diversas culturas juvenis e adultas num mesmo espaço educacional, no município de Cáceres, Mato Grosso, historicamente voltado para o ensino de adultos, e como se organiza pedagogicamente diante dessa diversidade.

Diante desse desafio a escolha metodológica se deu por entendermos que a produção do conhecimento não é neutra, não é individual, mas coletiva, não é linear, mas cíclica e é historicamente inseparável do homem e de sua produção material (GAMBOA, 2009). Não seria viável adotar em nossa pesquisa o enfoque de um modelo global e totalitário proposto pela ciência dominante no Século XVI a XIX, “na medida em que nega o caráter racional a todas as formas de conhecimento que não pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas” (SANTOS, 2010, p. 21). Por isso, partimos dos princípios da pesquisa qualitativa, uma pesquisa que, como enfatizado por Triviños (2011), tem a pretensão de “buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento”, uma vez que a atividade humana deve ser compreendida a partir de um tempo conhecível, onde o homem, ser sócio-historicamente construído em um movimento dialético da contradição, é capaz da transformação social.

Nossa opção metodológica está pautada nas pesquisas de cunho histórico, investigativo, dialético podendo ser caracterizado como aquela que:

não ficou só na compreensão dos significados que surgiram de determinados pressupostos. Foi além de uma visão relativamente simples, superficial, estética. Buscou as raízes deles, as causas de sua existência, suas relações, num quadro amplo do sujeito como ser social e histórico, tratando de explicar e compreender o desenvolvimento da vida humana e de seus diferentes significados no devir dos diversos meios culturais (TRIVIÑOS, 2011, p.130).

Essa concepção investigativa é mais coerente com a natureza da pesquisa educacional, que, conforme Gatti (2007) deve ser compreendida a partir de sua diversidade e complexa relação com as especificidades dos seres humanos e a sociedade. Pesquisa em educação

significa trabalhar com algo relativo a seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida. O conhecimento a ser gerado aqui, raramente- e bem ortodoxamente poderíamos afirmar nunca- pode ser obtido por uma pesquisa estritamente experimental onde todos os fatores da situação podem ser controlados. [...] Não o é para as questões ligadas à educação humana, porque certos controles não podem se aplicados aos seres humanos vivos e nem a situações sociais nas quais esta educação se processa (GATTI, 2007, p. 12).

Gatti nos revela aqui a complexidade das pesquisas nas áreas sociais, demonstra a inaplicabilidade de um método único para as pesquisas, como proposto pela ciência positivista; argumenta que os pesquisadores da área da educação devem fazer suas escolhas “entre um dos múltiplos caminhos que aproxima da compreensão do fenômeno” (ibidem, p. 13).

Existem diferenças nas abordagens de pesquisa qualitativa, diante da complexidade interpretativa da natureza e da experiência humana, e da diversidade de posições e interesses dos investigadores em educação, mesmo que estudem um mesmo objeto num mesmo local podem chegar a considerações diferentes, pois depende do enfoque da pesquisa e do olhar dos pesquisadores. Nesse sentido, Bogdan e Biklen observam que:

o objetivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados. Recorrem à observação empírica por considerarem que é em função das instâncias concretas do comportamento humano que se pode refletir com maior clareza e profundidade sobre a condição humana (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

Para entender a lógica interna do fenômeno, o pesquisador imergirá no interior do grupo, buscando conhecer as características e particularidades do universo estudado, utilizando-se do rigor no que diz respeito aos registros das coletas de dados. Ainda para os autores, a pesquisa de abordagem qualitativa exige que o universo pesquisado “seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (ibidem, p.49). Sem dúvida, isso será possível se ao invés de procurar

respostas óbvias o pesquisador efetivamente elencar constantemente questões problematizadoras em seu objeto de pesquisa. Bogdan e Biklen (1994) evidenciam que o contato inicial com a investigação qualitativa nos conduz a questionamentos, um deles é: qual o objetivo da investigação qualitativa?

Com esse objetivo, se faz necessário retomarmos ao espírito infantil “ser como criança” o que fora evidenciado por Rousseau já em 1750, ou seja, a partir de perguntas simples podem obter-se respostas ou não da complexidade das coisas do mundo. Nesse mesmo contexto Boaventura Santos (2009) evidencia que o pesquisador deve voltar às coisas simples tendo a “capacidade de formular perguntas simples. Perguntas que, como Einstein costumava dizer: só uma criança pode fazer, mas que depois de feitas são capazes de trazer uma luz nova à nossa perplexidade” (SANTOS, 2009, p.15).

Bogdan e Biklen (1994) apontam que, apesar das diversas técnicas de coletas de dados das pesquisas qualitativas no universo escolar, o que se tem de comum é a relação entre a investigação qualitativa e a heterogeneidade. Nesse sentido, eles apontam cinco características para a investigação de abordagem qualitativa, em especial no tipo de pesquisa participante, opção de nossa pesquisa.

1. *Na investigação qualitativa a fonte directa (sic) de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Os investigadores introduzem-se e despendem grandes quantidades de tempo em escolas, famílias, bairros e outros locais tentando elucidar questões educativas. [...] Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência.[...]
2. *A investigação qualitativa é descritiva.* Os dados recolhidos são em forma de palavras e não de números. Os dados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação [...]
3. *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* Como é que se começaram a utilizar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o “senso comum”? Qual a história natural da atividade (sic) ou acontecimentos que pretendemos estudar? [...]
4. *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Não recolhem dados ou provas com objetivo (sic) de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. [...] O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. [...].

5. *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido as suas vidas. [...] O processo de condução de investigação qualitativa reflecte (sic) uma espécie de diálogo entre os investigadores e os respectivos sujeitos, dado estes não serem abordados por aqueles de uma forma neutra (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 47-51) [grifo do autor].

Estas características são significativas e pertinentes para ajudar na compreensão de nosso objeto de estudo, à medida que adentramos no universo pesquisado. A pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo participante, poderá ser um caminho profícuo de investigação do objeto em estudo por possibilitar conhecer melhor como as relações individuais e coletivas influenciam/interferem na organização do trabalho pedagógico na EJA. A nossa escolha metodológica se deu com o intuito de observar o ambiente educacional e, também, de ouvir os sujeitos para que a pesquisa não seja realizada para eles, mas com eles e, ainda, que apresente uma análise mais abrangente possível e coerente com a realidade pesquisada.

A pesquisa participante se difere dos demais modelos de pesquisa por envolver o grupo de estudo, ou seja, este não é passivo ao planejamento do pesquisador, mas há uma interação, desse modo, os problemas a ser estudados não provêm da simples decisão dos pesquisadores, mas a partir população envolvida. (LE BOTERF, 1999). Esse tipo de pesquisa surgiu na América Latina como meio para alcançar a articulação de grupos marginalizados, suas bases estão na ação educativa com a intenção de uma interação social e identificação de seus próprios problemas com o propósito de mudança em processos políticos a partir da conscientização crítica dos sujeitos Na área da educação à pesquisa participante sofreu influência dos trabalhos de educação popular realizados por Paulo Freire, que propôs um método de alfabetização a partir da leitura do próprio contexto sócio- histórico do alfabetizando, do seu conhecimento de mundo (GIL, 2010). Nesse mesmo sentido, Brandão (1981) evidencia que a pesquisa participante pode ser percebida como “uma prática política de compromisso popular, enquanto uma modalidade nova de conhecimento coletivo do mundo e das condições de vida das pessoas, grupos e classes populares” (p.10).

Vera Gionotten e Ton de Witt (1999), ao estudarem a ações da pesquisa participante em um contexto de economia camponesa, pensam na compreensão da contribuição social que este tipo de pesquisa pode proporcionar, enfatizando que estas rejeitam a neutralidade científica, partindo do princípio que a investigação deve servir

para os setores sociais. É nesse sentido que compartilhamos da não neutralidade da ciência, bem como da impossibilidade da ineutralidade da educação.

Propondo compreender o universo da pesquisa participante estudamos diversos autores e notamos que para alguns autores como Demo (1985) e Brandão (1999) não existe distinção entre pesquisa participante (P.P) e pesquisa-ação (P.A), entretanto Gil (2010) menciona que existem algumas semelhanças e diferenças entre elas:

Ambas caracterizam-se pela interação entre os pesquisadores e as pessoas envolvidas nas situações investigadas. Mas a principal diferença está no caráter emancipador da pesquisa-participante. Enquanto que a pesquisa-ação supõe alguma forma de ação, que pode ser de caráter social, educativo, técnico ou outro, **a pesquisa participante tem como propósito fundamental a emancipação das pessoas ou das comunidades que a realizam** (GIL, 2010, p. 43) [grifo nosso].

Tendo a P.P. o caráter emancipatório a ação ativa do pesquisador junto ao grupo se dá no momento em que se estabelece um diálogo evidenciando que o fenômeno em estudo é composto por pessoas reais, passível de transformação de seu meio. Thiollent (1998) aponta que apesar das distinções entre pesquisa-ação e pesquisa participante, a pesquisa-ação é:

vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares. Esse engajamento é constitutivo de uma boa parte das propostas de pesquisa-ação e pesquisa participante, tais como são conhecidas na América latina e em outros países do terceiro mundo (THIOLLENT, 1998, p.14).

Ainda sobre esse universo de definições de P.P. e P.A., alguns autores argumentam que esta “é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade” (THIOLLENT, 1998, p.15). Para Triviños (2011) a pesquisa participante busca diversas alternativas metodológicas para investigação, que muito têm contribuído nas pesquisas qualitativas, tanto nos aspectos teóricos quanto práticos.

Com a P.P. é possível com o rigor científico que a academia exige e adequando os instrumentos de coletas de dados, perceber aspectos ímpares, do problema da pesquisa. Ao nos referirmos aqui ao rigor científico destacamos que não é um rigor pautado em um modelo global e totalitário para qual o ato de conhecer só é considerado aceitável se for quantificável (SANTOS, 2010), mas os sujeitos da pesquisa e o fenômeno de estudo serão refletidos em uma perspectiva onde a visão de mundo passa a ser percebida como processo de construção do concreto pensado ao concreto real, assim a realidade do grupo estudado diante de sua complexidade passa a ser percebida como

um fenômeno que não pode ser conhecido só dentro de suas especificidades, mas dentro de uma lógica histórica e abrangente, fruto de um movimento dialético, assim compreendendo que o real é fruto de um processo histórico dialético.

## **2.2 Os Instrumentos de coleta de dados**

Sem perder de vista a concepção de pesquisa e conhecimento que embasa esse trabalho, escolhemos técnicas de coleta de dados que mais combinam com a perspectiva de pesquisa qualitativa e que poderiam nos dar elementos para compreensão do nosso estudo, quais sejam: observação, entrevistas e análise documental. As escolhas metodológicas são complexas, mas carecem de um trabalho de organização, planejamento de coleta e interpretação dos dados, por meio de um processo que se pretenda identificar dimensões, categorias, tendências, relações desvendando-lhes o significado.

Moroz e Gianfaldoni (2002) apontam que a coleta de dados é

o momento em que se obtêm as informações necessárias e que serão alvo de análise, posteriormente. Deve-se lembrar que os dados coletados têm uma função direção-aquela dada pela questão que, enquanto pesquisador, pretende-se responder, pelo objetivo que se pretende atingir; mesmo os dados imprevistos só se sabe porque não ocorrem conforme se previa que ocorressem (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p.71).

Nesse sentido, foi nos momentos da coleta de dados em que a pesquisadora pode perceber como se estabelecem as relações sociais e pedagógicas no interior do grupo em estudo, direcionando o foco para o problema da pesquisa.

### **2.2.1 As observações**

A técnica de observação do espaço e das atividades escolares foi utilizada como instrumento metodológico, que nos possibilitou um contato direto, pessoal com os sujeitos de nossa pesquisa. Nos moldes da pesquisa participante, as observações se deram nas turmas que melhor representavam o fenômeno de estudo, conforme apresentado no item sujeitos da pesquisa. Assim, as observações ocorreram em três turmas do primeiro ano do segundo segmento do Ensino Fundamental, sendo uma no período vespertino e duas no período noturno.

Os registros da observação foram submetidos à rigorosidade no planejamento, dando-se de forma descritiva em diário de campo, constando o que foi observado,

características dos sujeitos e do lugar, atividades pedagógicas realizadas e posturas evidências, enfim, tudo que a pesquisadora conseguiu captar no interior do grupo, e que tivesse relação com o estudo feito. As nossas observações foram planejadas meticulosamente antes da ida a campo, tendo em vista a problemática de nosso estudo, de forma a se evitar uma observação superficial e a assegurar para que os dados obtidos fossem acurados e confiáveis cientificamente.

Lüdke e André (1996) enfatizam que para a técnica de observação ocorrer como método científico é necessário uma preparação rigorosa que consiste em:

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o quê” e “como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc. (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 25).

Nessa mesma direção, as autoras Moroz e Gianfaldoni (2002) admitem que para que a observação seja considerada um instrumento metodológico se faz necessário que esta seja planejada, registrada adequadamente, assim o planejamento da observação “é essencial: só à medida que se tem claro o que se deve ser observado e que se tem maior probabilidade de evitar interferências ou de identificar aspectos que embora não previstos, deveriam ser considerado” (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p. 65-66).

Para Vianna (2003) nas pesquisas de abordagem qualitativas em educação a observação como atividade científica é uma das mais importantes fontes de informações. Para ela a observação apresenta quatro<sup>27</sup> tipos: a causal, formal, naturalista e a participante, a mais utilizada em pesquisa educacional consiste na última e pode ser feita por um observador participante, que passa a ser parte integrante da questão em estudo. A observação participante deve ser entendida:

como um processo: o pesquisador deve ser cada vez mais um participante e obter acesso ao campo de atuação e às pessoas. A observação deve, aos poucos, se tornar cada vez mais concreta e centrada em aspectos que são essenciais para responder às questões da pesquisa (VIANNA, 2003, p. 52).

A autora nos possibilita aqui refletir que o pesquisador, no momento que é aceito pelo grupo, poderá se inserir no universo da pesquisa observando as realidades da

---

<sup>27</sup>Considerações sobre os quatro tipos de observação, ver VIANNA. Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

vida cotidiana. Nesse sentido, para Lüdke e André (1996) é importante que a identidade do observador como participante e seus objetivos sejam, desde o início da pesquisa, revelados ao grupo. A observação participante, como acentuam as autoras, possibilita ao pesquisador o “acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 29).

No âmbito de nossa pesquisa, a observação permitiu coletar os dados de forma dialógica com os sujeitos envolvidos. O planejamento minucioso das observações, que ocorreram em dezesseis encontros, possibilitou observar quais são as principais dificuldades entre professores e alunos nas relações pedagógicas estabelecidas no CEJA; como se dá a flexibilização de tempos e espaços de aprendizagem dentro do CEJA e, ainda, quais são as diversidades presentes no CEJA e suas articulações para o processo educativo.

### **2.2.2 As entrevistas**

Lüdke e André (1996) destacam que, ao lado da observação, a entrevista é um dos instrumentos fundamentais para a coleta de dados na abordagem de pesquisa qualitativa. Assim, recorrer à fala dos sujeitos que se defrontam com o fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos na EJA no CEJA em Cáceres-MT coloca todas as exigências e procedimentos críticos ao pesquisador. Produzir as fontes por meio das entrevistas exige todo cuidado técnico e pedagógico, devendo as perguntas serem elaboradas de forma clara, se atentando sempre aos objetivos da pesquisa, da mesma forma, a transcrição das falas deve ser feita com a máxima fidelidade.

Para Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas nas investigações qualitativas podem ser utilizadas de duas formas: a primeira como forma dominante para coletar dados e a segunda em conjunto com análise de documentos e outras técnicas, como a observação participante. As entrevistas produzidas com a interação dos sujeitos serão capazes de produzir dados recheados de detalhes sobre o objeto de estudo.

Heloisa Szymanski (2004) destaca o caráter de interação social que se tem no momento da entrevista, “a existência na linguagem faz com que qualquer atividade humana tenha lugar numa rede particular de conversações, que define em sua particularidade pelo emocional que define as ações que nela se coordenam” (Maturana *apud* Szymanski, 2004, p.11). No andamento da entrevista é possível uma (re)organização das ideias do que já foi observado ou não, a autora recomenda que o



pesquisador jamais crie uma relação hierárquica com seus entrevistados, devendo este proporcionar uma interação com o outro, ou seja o contato direto face a face é de suma importância na interação humana,

em que estão em jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interações para os protagonistas: o entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação (SZYMANSKI, 2004, p.12).

Dessa forma, a autora demonstra que o pesquisador, no papel de entrevistador, deve ir além de mera busca de informações, criando uma relação de confiabilidade capaz de fazer fluir com naturalidade os dados relevantes para a pesquisa. Ainda nesse contexto o entrevistador deve perceber o que acontece no decorrer da entrevista, pois:

há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-la com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LÜDKE; ANDRÉ, 1996, p. 36).

É nesse contexto que as entrevistas foram realizadas, com todo cuidado na relação que se estabeleceu com o entrevistado e todo rigor na produção dos documentos orais, foram planejadas e seguiram um roteiro de perguntas. As entrevistas foram realizadas, após a observação, com 16 (dezesesseis) sujeitos, cuja escolha foi intencional, considerando-se os sujeitos que melhor representaram a problemática em estudo - conforme evidenciado no item 2.4 “os sujeitos da pesquisa”. O total de sujeitos ficou assim distribuído: 09 alunos, sendo 03 de cada turma, 06 professores das turmas observadas e 01 coordenador pedagógico, que será identificado na pesquisa como professor.

Em relação ao registro das entrevistas cabe dizer que muitos autores evidenciaram que poderiam ser gravadas ou anotadas. Optamos pela gravação direta que nos permitiu captar com mais precisão as falas, bem como uma atenção especial ao entrevistado, uma vez que o pesquisador não precisa se “dispersar” com as anotações.

Os entrevistados não serão identificados no decorrer da pesquisa, assegurando-se assim o anonimato dos mesmos. Cada entrevistado recebeu uma sigla, no caso dos

alunos foram identificados com a letra “A” e um numeral que identifica o quantitativo de entrevistados, por exemplo, “A1”, “A2”, etc. Os professores receberam a identificação “P” – de professores/profissionais da educação - e também um numeral, por exemplo, “P1”, “P2” - por ter somente uma coordenadora pedagógica entrevistada esta também recebera a sigla “P”, de professor entrevistados, protegendo, assim, sua identificação pessoal.

No processo de sistematização e análise das entrevistas assim que as falas foram transcritas tivemos o cuidado de pedir para que os entrevistados lessem o que fora transcrito e não havendo nenhuma alteração, partimos, então, para leitura minuciosa de cada questão abordada pelos sujeitos, o que nos possibilitou selecionar perspectivas diferentes ou não de um mesmo assunto.

### **2.2.3 A análise documental**

Para Lüdke e André (1996) a análise documental como forma de complemento das informações obtidas por outras técnicas, pode se constituir numa forma valiosa de levantamento de dados em pesquisas qualitativas. Os documentos constituem uma fonte poderosa que pode conter evidências que fundamentam afirmações e declarações feitas ao pesquisador; essa fonte deve ser compreendida como documentos que surgem num determinado contexto e fornecem dados sobre ele.

Os documentos utilizados para este estudo foram: Projeto Político Pedagógico, Planos cursos, Regras de Organização Pedagógica- ROP/SEDUC-MT e Diretrizes Pedagógicas que norteiam o funcionamento dos CEJAs. A análise dos documentos se deu em quatro etapas:

- A primeira constou do estudo das Diretrizes Operacionais da Educação Básica através dos documentos nacionais: Parecer CNE/CEB<sup>28</sup>11/2000, aprovado em 10/05/2000 e a Resolução CNE/CEB 1/2000, de 05/07/2000.
- A segunda etapa constou da análise Resolução CEE-MT<sup>29</sup> 05/2011, publicada em diário oficial do Estado de Mato Grosso em 28/12/2011.

---

<sup>28</sup>CNE/CEB - Conselho Nacional de Educação Básica/Câmera de Educação Básica

<sup>29</sup>CEE-MT - Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso

- A terceira compreendeu o estudo do Decreto nº 1123 de 28/01/2008, referente à criação dos CEJAS em Mato Grosso e as ROPs (Regras de Organização Pedagógica) por área de conhecimento e por disciplina para os CEJAS em Mato Grosso.
- A quarta e última etapa se deu com análise do Projeto Político Pedagógico e dos Planos de Cursos do CEJA, neste caso, com o objetivo de reunir informações que sobre a organização do trabalho pedagógico no CEJA frente ao fenômeno da juvenilização dos estudantes, buscando perceber se o que consta no documento está em harmonia com o observado pela pesquisadora.

Portanto, a primeira e segunda etapa referem-se a documentos que tratam das diretrizes nacionais da Educação de Jovens e Adultos e a terceira etapa a documentos que tratam do funcionamento da EJA e dos CEJAS em Mato Grosso. Esses documentos nos possibilitaram averiguar se e como as políticas públicas nacionais e estaduais para a Educação de Jovens e Adultos abordam a questão da juventude.

#### **2.2.4 As análises**

Segundo Triviños (2011) “a pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques” (p. 137), para tal se desenvolve numa interação entre coleta e a análise de dados. As autoras Lüdke e André (1996) explicitam que para “realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. (LÜDKE; ANDRÉ 1996, p. 1), nesse sentido, as análises do nosso estudo foram realizadas mediante o confronto dos dados com o referencial teórico que nos respalda.

As análises que serão apresentadas no capítulo IV, a partir dos eixos que emergiram no decorrer da pesquisa, e se darão de forma descritiva, crítica e interpretativa. Assim, o processo de análise das entrevistas, das observações e dos documentos, de certa forma, marcará todo o processo da pesquisa, utilizando técnicas de coleta de dados selecionadas, bem como o método da triangulação. A questão analítica fundamental é a articulação entre as categorias ou eixos e a conjuntura do objeto de pesquisa. Essa articulação, para Lüdke e André (1986), é uma estratégia de validação dos dados, para elas esse processo pode ser fortalecido desde que os dados sejam coletados com diversos métodos, para confirmação ou não do fenômeno em estudo.

Nesse sentido, “consistem na “triangulação”, ou seja, checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.52). A técnica de triangulação objetiva aproximar o pesquisador o mais possível da compreensão do objeto em estudo. Para tal, é necessário embasamento teórico, pois é “impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com um macro realidade social” (TRIVIÑOS 2011, p.138).

Nessa direção, enfatizamos a escolha da abordagem qualitativa e da pesquisa participante, por compreender que se faz necessária uma articulação com o entorno do objeto de nossa pesquisa, que, por não ser um fenômeno isolado, implica no cruzamento dos dados obtidos por diversas técnicas, no sentido de compor o conjunto das informações obtidas na pesquisa, uma vez que, concordamos com Triviños (2011) “só didaticamente é possível separá-las”. Assim, os relatos contidos no diário de campo da pesquisadora, fruto das observações do espaço e das atividades escolares, das transcrições das entrevistas com alunos, professores e coordenadora pedagógica e as análises documentais á luz do arcabouço é que serviram de suporte fundamental para elucidar a problemática da pesquisa.

### **2.3 O Problema da pesquisa**

O Plano Estadual de Educação de 2008-2017 traz que a demanda de alunos da EJA no Estado de Mato Grosso é caracterizada por dois grupos distintos: o primeiro a população de jovens na faixa etária de 15 a 24 anos em que o aluno tem idade suficiente para exercer direitos políticos, civis e sociais e também apresenta especificidades pelas quais perpassam os interesses, motivações e experiências de vida. O segundo, formado por adultos na faixa etária de 24 anos em diante, que tem além dos direitos políticos, uma capacidade reflexiva sobre os seus próprios processos de aprendizagem, tendo em vista a sua experiência de vida, suas responsabilidades, limites e seus objetivos diante dos desafios da vida.

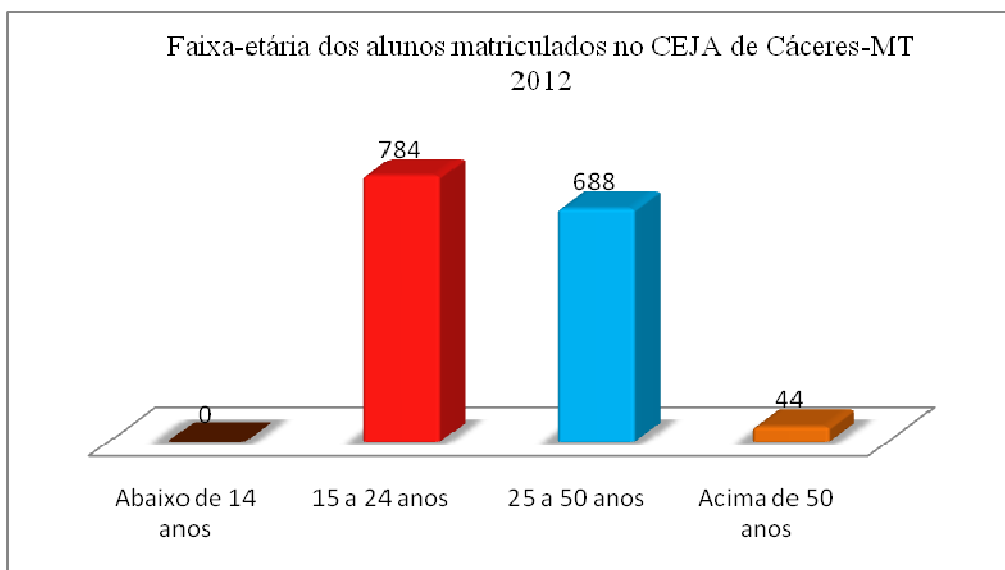
Até a alguns anos atrás, o quadro discente da Educação de Jovens e Adultos-EJA, era composto basicamente por adultos. Porém, de uns tempos para cá, observamos que tem havido um crescente rejuvenescimento dos estudantes da educação de jovens e adultos, fenômeno que vem atraindo a atenção dos educadores e dos pesquisadores que se interessam por essa modalidade educacional. Percebe-se que é cada vez maior o

número de alunos jovens, entre 15 e 24 anos que se matriculam na EJA para dar continuidade aos estudos.

Os motivos que os levam a buscarem essa modalidade de ensino para sua formação ainda, não são totalmente compreendidos, carecendo de investigações mais densas. Os fatores mais comuns são os de que a maioria deles não conseguiu realizar seus estudos na idade apropriada, por terem que ainda na adolescência trabalhar para ajudar na renda familiar, transferências de escola devido a mudanças familiar de uma cidade para outra e muito frequente o fracasso no rendimento escolar, por isso se olharmos a relação idade série/ano/ciclo, muitos jovens que já deveriam ter concluído o ensino Fundamental e Médio ainda estão estudando e outros estão na EJA por sofreram processos de exclusão da escola regular na idade própria.

Além dos motivos já mencionados, acreditamos que há uma multiplicidade de fatores a serem analisadas, tais como o abandono escolar e reprovação nas séries/anos ou ciclos regulares que provocam o ingresso na EJA de muitos jovens ainda na adolescência, impulsionando, dessa maneira, o crescimento da presença juvenil na Educação de Jovens e Adultos. Portanto, cabe um olhar acurado de pesquisadores sobre este campo, no sentido de conhecer as alterações que vêm ocorrendo nessa modalidade de ensino, especialmente na tentativa de compreender as mudanças de práticas pedagógicas e a complexidade curricular implicadas no processo de adequação da escola para atender os sujeitos que frequentam as salas de aulas na EJA.

Nesse cenário do Brasil e de Mato Grosso é considerável o número de alunos jovens frequentando aulas no CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, localizado no município de Cáceres, atendendo exclusivamente a Modalidade de EJA, nos períodos matutino, vespertino e noturno. Este CEJA conta, de acordo com o censo escolar de 2012, com 1.516 alunos regularmente matriculados, destes há um total de 784 na faixa etária de 15 a 24 anos, representando 51,72% dos discentes matriculados, 688 na faixa etária de 25 a 50, representando 45,38 %, acima de 50 anos temos somente 2,90% dos alunos matriculados na EJA e 0% menores de 14 anos, conforme **gráfico 1** abaixo, reafirmando o rejuvenescimento crescente na EJA, também nesse Centro, *locus* de nossa pesquisa.

**Gráfico 1-** Faixa etária dos alunos matriculados em 2012 no CEJA de Cáceres-MT

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados das fichas de matrículas SIGEDUC-MT/2012

O gráfico apresentado reforça nosso interesse por este objeto de estudo que surgiu ao perceber que no CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” as matrículas de jovens foram, desde 2000, aumentando significativamente, sendo que estes jovens, inicialmente, optavam por estudar nos períodos matutino ou vespertino, porém, atualmente esse quadro vem mudando. O noturno (período que caracterizava o aluno adulto/trabalhador), atualmente recebe um grande número de jovens também matriculados. E essa nova realidade tem deixado a todos educadores um tanto quanto inseguros e preocupados, pois de um lado estão alunos adultos e professores que já estavam habituados com esse público mais idoso e de outro, estão os jovens que vêm com outros interesses, outros anseios, outras culturas e que buscam seu espaço nesse ambiente escolar.

Lidar com essas duas realidades na sala de aula não é fácil nem para o professor e, tampouco, para os alunos adultos e jovens. Portanto, cremos que é preciso um estudo, uma análise e uma interpretação desse fenômeno do rejuvenescimento, visto que só reconhecendo as especificidades do público do CEJA e partindo de sua realidade, a escola poderá conduzir melhor o processo educativo.

Desse modo, o foco desse nosso olhar se dá, especialmente, por trabalharmos na educação e atuarmos, já há algum tempo, na modalidade EJA e por observarmos, que nos últimos anos, a idade dos discentes vem diminuindo gradativamente ocasionando o

processo de rejuvenescimento dos discentes da EJA e, com ele as dificuldades e desafios enfrentados pelos educadores e demais profissionais das escolas diante dessa nova realidade. O que fazer? Como enfrentar tal situação?

Com base nas considerações acima e conforme o Plano Estadual de Educação 2002-2017 podemos dizer que na EJA se colocam em diálogo duas tradições opostas: a tradição da educação popular, ligada ao conhecimento como emancipação e o tempo flexível e a tradição dos sistemas educativos, ligada ao conhecimento como regulação e o tempo como disciplina. Desse modo, desponta como **questionamento dessa pesquisa:** como o CEJA tem lidado com a diversidade de valores geracionais e culturais que se manifestam na heterogeneidade juvenil e adulta dos alunos com os quais trabalha e de que forma organiza o trabalho pedagógico diante das novas e complexas demandas colocadas para a EJA?

Outros questionamentos são relevantes para balizar o tema, dentre eles destacam-se:

Como é organizado o Projeto Político Pedagógico da escola diante do “rejuvenescimento” dos sujeitos da EJA?

Como se dá à flexibilização dos tempos e espaços no atendimento aos alunos no CEJA?

Quem são os sujeitos que frequentam o CEJA e quais interesses e aspirações trazem?

De que forma as políticas públicas abordam as questões pertinentes ao rejuvenescimento dos sujeitos na EJA?

Quais são as principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos no processo pedagógico?

## **2.4 Objetivos da pesquisa**

Esta pesquisa que teve como objetivo principal analisar as diversidades culturais e geracionais presentes no CEJA de Cáceres-MT, a partir do fenômeno de rejuvenescimento de seus sujeitos, visando compreender de que forma o trabalho pedagógico se organiza para atendimento dessas demandas.

Buscando ampliar as reflexões acerca do tema em estudo, apresentamos como objetivos específicos:

- Caracterizar como se dá a flexibilização de tempos e espaços de aprendizagem dentro do CEJA.
- Assinalar de que modo acontece a composição curricular articulada na EJA.
- Analisar as políticas de fortalecimento do CEJA como instituição de ensino responsável pela educação de jovens e adultos, identificando as rupturas, as alternativas e os novos desafios que elas apontam;
- Averiguar como as políticas públicas para a EJA em Mato Grosso abordam a questão da juventude dentro dos CEJA;
- Identificar as principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos nas relações pedagógicas estabelecidas no CEJA;

## **2.5 Os Sujeitos da Pesquisa**

No universo pesquisado, a definição dos sujeitos e das turmas aconteceu tendo como critério onde o problema apareceu de forma mais acentuada, ou seja, que tinham maior presença de jovens convivendo com adultos e idosos em uma mesma sala de aula. A observação foi realizada com três turmas do primeiro ano do segundo segmento do ensino fundamental (que equivale ao 6º e 7º ano), sendo uma no período vespertino e duas no período noturno. Após as observações, a seleção dos sujeitos para as entrevistas ocorreu de forma intencional, sendo entrevistados os professores que foram observados e os alunos que melhor representam a problemática do nosso estudo. Para Thiollent esse tipo de seleção tem por objetivo levar em conta a “representatividade sócio-política de grupos ou de opiniões que são minoritários em termos numéricos, mas expressivos de uma situação em termos ideológicos e políticos” (THIOLLENT, 1998, p. 63).

Apresentamos, a seguir, as principais características dos 16(dezesseis) sujeitos da pesquisa. Esses dados nos ajudarão compreender melhor o problema de nossa pesquisa, pois, a partir do momento que buscamos saber quem são? De onde falam? E o que pensam? os nossos sujeitos, não corremos o risco de fazer análises superficiais e enviesadas, como bem enfatizado por Backes; Baquero; Pavan (2006) é que também se



faz necessário considerar as condições aviltantes em que os professores se encontram em termos materiais

São 07 professores, com idade que varia dos 31 aos 46 anos, 100% tem licenciatura plena, o tempo de atuação no magistério varia de 14 a 25 anos (somente 01 professor possui 05 anos); em relação ao gênero, somente 01 é do sexo masculino. A situação funcional da maioria dos professores ainda é instável, sendo que 04 têm contratos temporários e 03 são efetivos. Em relação á experiência na educação de jovens e adultos, 02 professores têm 04 anos, 03 têm de 13 a 14 anos e 02 de 18 a 20 anos.

Os dados dos 09 (nove) alunos entrevistados foram coletados no ato da entrevista e junto às fichas de matrículas, que nos possibilitou olhar as singularidades e pluralidades das pessoas jovens e adultas que frequentam o CEJA de Cáceres, como demonstra o quadro abaixo podemos observar melhor o perfil de cada sujeito pesquisado. A identidade de cada sujeito será protegida, por isso serão designados apenas como A1, A2 etc.

**Quadro 4** Características dos alunos/as entrevistados/as

Alunos/as	Idade	Sexo	Nascimento	Raça	Tempo fora da escola	Por que parou de estudar?	Situação de trabalho/profissão
A1	49	Masculino	Mossoró	Pardo	35anos	Para trabalhar na roça	Funcionário público/aposentado
A2	60	Masculino	Cáceres	Pardo	47anos	Para trabalhar na roça	Pedreiro/atuando trabalho informal
A3	52	Masculino	Cáceres	Pardo	35anos	Ajudar a família na lavoura	Vigilante/empregado
A4	18	Feminino	Cuiabá	Parda	6anos	Casou-se aos 14anos	Doméstica/desempregada
A5	15	Feminino	Araputanga	Branca	06 meses	Mudou-se de cidade	Babá/ trabalhando sem carteira assinada
A6	55	Masculino	Cáceres	Branca	45	Para ajudar os pais	Funcionário público/trabalhando
A7	18	Feminino	Poconé	Negra	5 anos	Casou-se aos 13 anos	Vendedora / desempregada
A 8	34	Feminino	Poconé	Negra	22	Para trabalhar na lavoura e em casa	Do lar
A9	17	Masculino	Mirassol d'Oeste	Negro	03	Trabalhar na roça	Lavrador

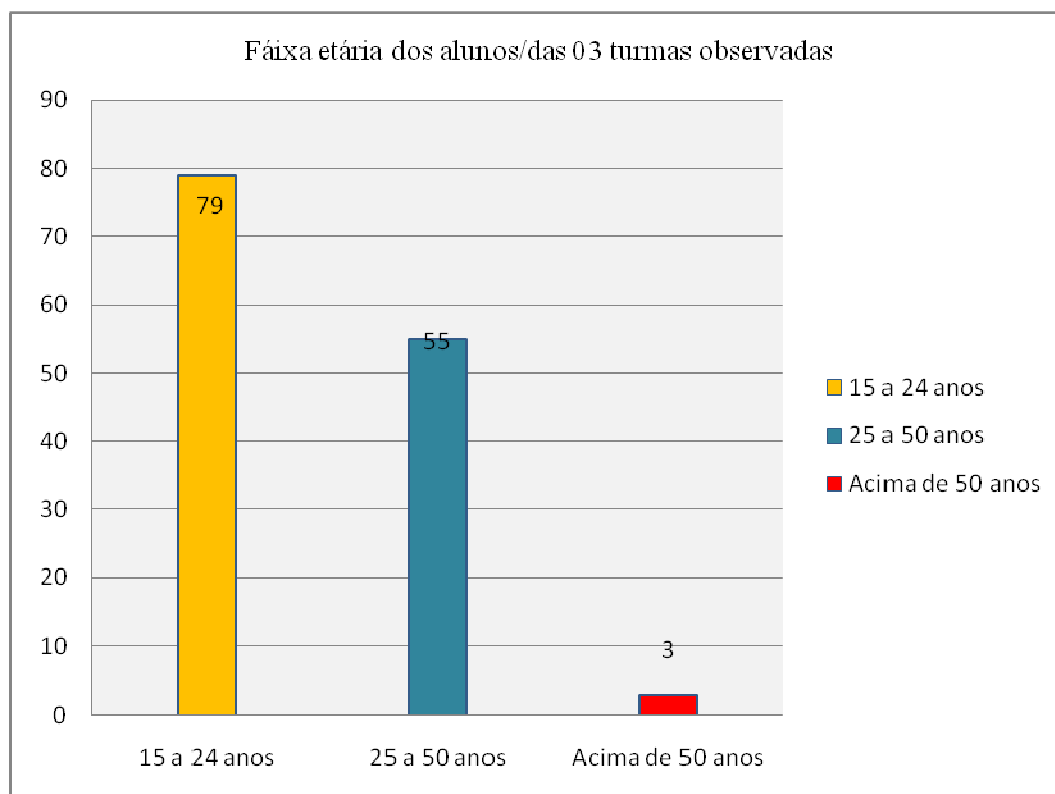
**Fonte:** Elaboradora pela autora através das entrevistas e Ficha de matrículas.

Observamos que praticamente todos os alunos, dos mais jovens aos adultos tiveram que parar de estudar bem cedo para começar a trabalhar e ajudar no sustento da família. Todos os alunos pesquisados pertencem à mesma classe social, são pessoas de baixo poder aquisitivo, e fazem de tudo para sobreviver e buscam na escola a possibilidade de melhorar de trabalho e, também, como um espaço de encontros e trocas de experiências.

Ao nos referirmos aos jovens e adultos, estes devem ser percebidos em seus diversos aspectos, sem deixar de considerar questões econômicas, familiares, individuais da vida cotidiana e, ainda em relação aos jovens, o processo de transição para a vida adulta nas suas diferentes condições, na inserção na vida do trabalho e ainda suas aspirações e valores sociais.

Nas turmas selecionadas para esse estudo evidencia-se o fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos na modalidade de educação de jovens e adultos, como demonstram os gráficos 2 e 3.

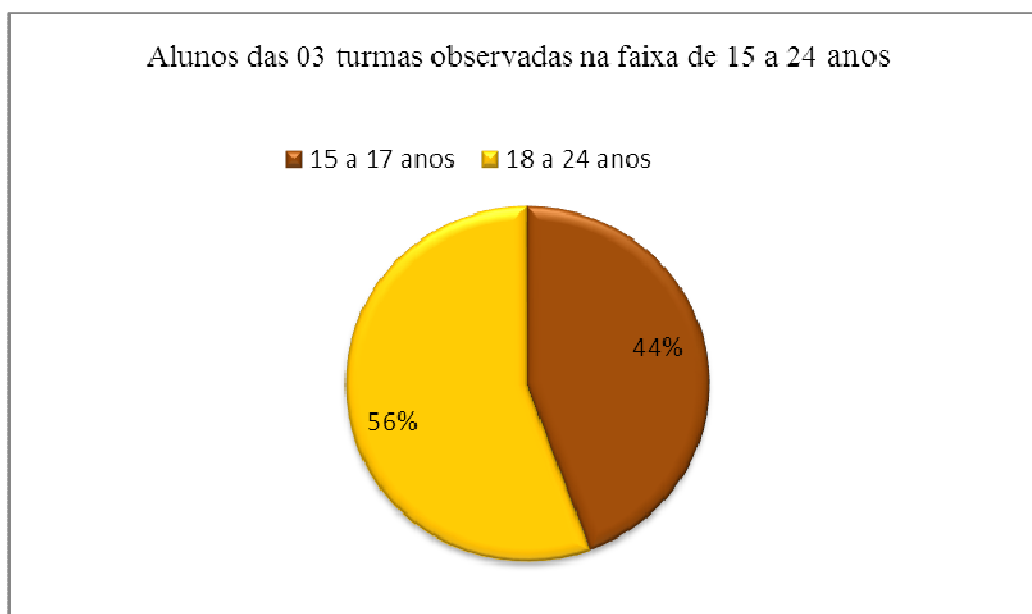
**Gráfico 2** - Faixa etária dos alunos das 03 turmas observadas



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados das fichas de matrícula dos alunos - SIGEDUC-MT/2012.

O **gráfico 2** demonstra que em um universo de 129 alunos matriculados nas três turmas observadas, a distribuição de faixa etária de 15 a 24 anos predomina, com 58% do total de alunos; de 25 a 50 anos, constata-se um índice de 40%, e acima de 50 anos, um índice de 2%. O gráfico abaixo evidencia que do total dos alunos observados pertencentes à faixa etária de 15 a 24 anos, o maior número encontra-se ainda na adolescência.

**Gráfico 3-** Faixa etária de 15 a 24 anos dos alunos matriculados em 2012 no CEJA de Cáceres-MT nas turmas observadas



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de dados da ficha de matrícula dos alunos - SIGEDUC-MT/2012.

O **gráfico 3** possibilita perceber que dentro da faixa etária de 15 a 24 anos há um número significativo dos jovens na EJA. Observamos que no total dos 79 jovens, 35 estão com idade entre 15 a 17 anos e 44 entre 18 a 24 anos.

Como já evidenciado ao longo deste capítulo, vários foram os fatores que nos levaram a essa investigação, os gráficos acima contribuíram para uma visão panorâmica dos sujeitos a serem observados e entrevistados.

O conjunto das informações obtidas nessa pesquisa não tem a pretensão de generalização, devendo ser analisado como substância necessária em buscar compreender o rejuvenescimento dos sujeitos na EJA, mas para isso será necessário interpretar como a juventude vem sendo percebida ao longo das discussões teóricas, assunto do capítulo III.

## CAPÍTULO III

### O REJUVENESCIMENTO DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Neste capítulo faremos algumas reflexões sobre a juventude<sup>30</sup> na EJA e a organização do trabalho pedagógico nesse contexto, discutindo e teorizando<sup>31</sup>, sobretudo, esses dois conceitos que balizam as questões de nossa pesquisa. Social e historicamente a juventude tem sido vista como uma fase caracterizada por instabilidades geradas por “problemas sociais” e, uma vez, diante delas, os jovens, não raro, têm sua imagem projetada de forma estereotipada, cunhados como “irresponsáveis” e/ou “desinteressados”.

Abarcar ampla e criticamente o conceito de juventude como categoria social própria do século XX não é uma tarefa fácil. Compartilhamos a ideia de que esta é construída histórica e socialmente, não podendo ser compreendida como mutação biológica ou ciclo de vida, ora vista como problema ou como um segmento que precisa ser objeto de atenção, ora vista como modelo cultural com potencial de crescimento para o mercado de consumo. Os jovens devem ser vistos como sujeitos dentro das suas singularidades e diversidade pertencentes a um contexto socioeconômico e cultural.

#### 3.1 A juventude na EJA: um outro olhar

Como já mencionado no primeiro capítulo o rejuvenescimento dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos é um fenômeno que vem progressivamente ocupando a atenção dos profissionais da educação e pesquisadores da área da educação. O número da população cada dia mais jovem nesta modalidade de ensino é um desafio constante e, nesse sentido, é pertinente fazer algumas reflexões sobre o que é juventude e o que é ser jovem num país com tantas desigualdades sociais.

Soares e Gomes (2005) apontam que a EJA é um campo carregado de complexidades que carece de definições e posicionamento cada vez mais claros. É necessário reconhecer a diversidade existente em seus sujeitos, compreendendo que a

---

<sup>30</sup>Para melhor compreensão conceitual e histórica sobre juventude ver PAIS, 2003; ADORNO, 1997; PERALVA, 1997; DAYREL, 1997 e SPÓSITO, 2002-2008.

<sup>31</sup>É bom salientarmos que a “compreensão da teoria resolve-se muito mais como uma questão de método e de comportamento. Trata-se, portanto, muito mais da postura que assumimos diante do que nos cerca”. (PEREIRA, 2006, p.13).

diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros, mulheres, homens, crianças, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas.

Ainda, segundo Soares (2001)

Hoje, a EJA, seja no domínio das práticas, seja no âmbito da sua sistematização teórico-metodológica, tem priorizado algumas temáticas em suas discussões que podem ser concebidas como desdobramentos daquelas que se colocavam nas décadas anteriores; necessidade de se estabelecer um perfil mais aprofundado do aluno, a tomada da realidade em que esta inserido como ponto de partida das ações pedagógicas, o repensar de currículos com metodologias e materiais didáticos adequados às suas necessidades e a formação de professores condizente com a especificidade da EJA (SOARES, 2001, p. 202).

Outro elemento apontado por Soares (2001) é que os estudos sobre juventude apresentados por Spósito (2002), Dayrell (1996) e outros têm contribuído para entender melhor essa categoria do ponto de vista sociológico. De acordo, ainda, com Soares as pesquisas mais recentes indicam que 89% dos jovens com 19 anos encontram-se defasados na escolarização idade/série. Para o autor esse dado nos remete a pensar em “um novo espaço para essa nova demanda, em potencial, para a EJA. Essas particularidades juvenis exigem a criação de programas de educação destinados especificamente aos jovens” (SOARES, 2001, p. 215).

Numa visão panorâmica, Helena Abramo (1997) evidencia que nas políticas públicas brasileiras para a juventude quase não se encontra um tratamento de elaboração conceitual, com pedagogias e metodologias específicas que subsidiam um tratamento especializado para os adolescentes e, muito menos, para os jovens. Para a autora, mesmo com aumento dos programas e ações voltados para os adolescentes e jovens, “estes continuam apenas desfocadamente visíveis, obscuros por uma sensação de que esta falta de instrumentos e “jeito” se deve ao fato de que a “adolescência é mesmo uma fase difícil” de se lidar” (ABRAMO, 1997, p. 27). Apesar de se constituírem em programas e projetos que têm os adolescentes e jovens como protagonistas juvenis, desenvolvido muito mais pelas áreas de saúde e cultura, é necessário que estes programas sejam desenvolvidos nos espaços escolares.

Para Spósito (2002) as transformações observadas nos sistemas escolares ao longo do século 20 definiram um alongamento da permanência no interior da escola para novos segmentos sociais, e as condições diferenciadas de acesso ao mundo do

trabalho – sem significar a formação de uma nova unidade conjugal ou o abandono da casa paterna – exigiram novas modalidades de compreensão para essa passagem, sobretudo, nas sociedades urbanizadas, tanto centrais, como periféricas.

Corroborando ainda com esse pensamento Haddad e Di Pierro (2000) reforçam seus estudos discutindo que os jovens sujeitos da EJA dão hoje uma nova identidade a essa modalidade a partir de mudanças significativas na educação, geradas pelos programas da EJA nos anos 80 do século XX, fazendo emergir novos desafios. Segundo esses autores, há mais de duas décadas a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização são de origem urbana, com trajetórias escolares anteriores mal sucedidas, diferentemente das décadas passadas, em que essa modalidade de ensino atendia, principalmente, adultos ou idosos de origem rural. Algumas situações se dão em virtude da “exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola, mas não aprendem e dela são excluídas antes concluir os estudos com êxito” [...] (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.126).

O resultado dessa exclusão educacional, adicionado a fatores socioeconômicos e culturais, colaborou para modificar o perfil das pessoas atendidas na EJA, que não se “restringe apenas à população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.126). Ou seja, a exclusão educacional é um dos desafios a serem considerados nas reflexões para mudanças significativas nas metodologias para EJA. Essa questão, segundo os autores, carece de investigação e aprofundamento para se conhecer aspectos próprios e específicos desses sujeitos: “representado pelo perfil crescente juvenil dos alunos em seus programas, grande parte dos quais são adolescentes excluídos da escola regular” (ibidem p. 127).

Dayrell e Gomes (2009) ao fazerem algumas reflexões acerca da realidade da juventude no Brasil demonstram com dados do Censo de 2000, que o número da população jovem do país é de 33 milhões, correspondente a 21% da população brasileira compreendida na faixa de 15 a 24 anos<sup>32</sup>; 80% dessa população vivem nas áreas urbanas

---

<sup>32</sup>No Brasil as estatísticas consideram como jovem o indivíduo que se situa na faixa etária de 15 a 24 anos (DAYRELL, Juarez e GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil: questões**. Disponível em [www.cmjbh.com.br](http://www.cmjbh.com.br)).

e, em sua maioria, em condições sub-humanas, não possuindo sustentação necessária para desenvolvimento. No âmbito educacional entre os jovens de 15 a 17 anos, 78,8% estavam matriculados nas escolas no ano 2000. Há um decréscimo na taxa se observarmos o aumento de idade, ou seja, segundo os autores é uma das taxas mais baixas da América Latina; entre os jovens de 18 e 19 anos a taxa cai para 50,3% e entre aqueles de 20 a 24 anos apenas 26,5% estavam estudando. Ainda nesse mesmo Censo de 2000, só na faixa etária de 15 a 17 anos, mais da metade dos jovens que estudavam (52%) estavam matriculados no ensino fundamental, que deveriam ser terminado aos 14 anos. Notamos que a grande maioria dos jovens que deveriam ter terminado o Ensino Médio em idade regular, ainda estão no ensino fundamental acarretando demanda para a EJA.

O atual contexto acarretou mudanças significativas nas estruturas das salas de aula da EJA, ou seja, espaço aonde jovens e/ou adolescentes com pouquíssima idade vêm se constituindo sujeitos num universo que vem se ampliando, se diversificando e se complexificando. Haddad e Di Pierro (2000) abordam que os adultos e idosos buscam na escola uma perspectiva de integração sociocultural, ao passo que os jovens mantêm com a escola de EJA uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior.

Os jovens carregam consigo o estigma de alunos-problema, que não tiveram êxito no ensino regular e que buscam superar as dificuldades em cursos aos quais atribuem o caráter de aceleração e recuperação. **Esses dois grupos distintos de trabalhadores de baixa renda encontram-se nas classes dos programas de escolarização de jovens e adultos e colocam novos desafios aos educadores, que tem que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação á escola (HADDAD; DI PIERO, 2000, p.127) [grifo nosso].**

A título de exemplificação, os autores enfocam que com a mudança geracional dos sujeitos inseridos nos programas de EJA, que inicialmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, atualmente a EJA se vê perdendo sua identidade, gerando novos e conflituosos desafios, na medida em que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem idade-série e, ainda, de regularização do fluxo escolar.

Trilhando nesse mesmo caminho Arroyo (2005) aponta que a EJA não pode ser mais percebida como uma segunda oportunidade para os sujeitos que não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele evadiram. Essa situação continua ocorrendo, pois essa modalidade ainda é vista



como uma política de “suplência” e, com esse olhar, os seus sujeitos jovens e adultos continuam sendo vistos na ótica das carências escolares. Para o autor, o direito à educação precisa ultrapassar a oferta de uma ‘segunda chance’, mas para que isso ocorra um novo olhar “deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos” (ARROYO, 2005, p. 23).

Como resultado, os sujeitos frutos de seu tempo decorrentes de suas temporalidades humanas, interagem com o espaço e com o tempo de forma diferenciada, específico de sua vivência. Para Miguel Arroyo (2005), a EJA deverá passar por um processo de reconfiguração que se dará com o reconhecimento da especificidade dos jovens e adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça etnia, ou seja, “uma nova compreensão da condição juvenil levará a uma nova compreensão do seu direito à educação. Consequentemente levará a uma nova compreensão da EJA”(p. 25).

Evidencia-se que a juventude e a vida adulta na EJA apresentam especificidades, são sujeitos que possuem lugares sociais, identitários, geracionais de raça, de gênero e de orientação sexual, diversos. A diversidade dessa modalidade agregada à questão geracional tem sido tema constante para debates por parte de pesquisadores dessa modalidade, no intuito de demonstrar a mudança do perfil dos estudantes que compõem o cenário da EJA. Os estudos buscam apontar o aumento da presença dos jovens nos contextos das salas de aula da EJA, mostrando que essa categoria possui peculiaridades que requerem dos educadores a apropriação de saberes necessários às especificidades e diferenças geracionais dos sujeitos.

### **3.2 Juventude ou Juventudes? Os novos sujeitos da EJA: algumas reflexões**

Ao abordar reflexões sobre os novos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos Dayrell (2005) explicita que “essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos: jovens e adultos que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas”.(p.54).Desse modo, para o autor é necessário que no campo educativo da EJA não se constitua um olhar estereotipado em relação aos alunos jovens, caso contrário poderemos correr o risco de analisá-los de forma negativa. Diante da diversidade sociocultural e econômica que

cerca a condição de ser jovem é necessário compreendermos que “não existe uma juventude, mas sim juventudes, no plural, enfatizando, assim, a diversidade de modos de ser jovem na nossa sociedade” (DAYRELL, 2005, p. 55).

Dayrell (2007) aponta que para estabelecer um diálogo com as novas gerações nos espaços escolares é necessário primeiramente conhecer os jovens com os quais se atua, pois esses ao chegarem às escolas são diversos, apresentam características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que os diferenciam e muito das gerações anteriores. Para o autor:

a juventude pode ser entendida, ao mesmo tempo como uma condição social e uma representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo em determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas. Mas a forma como cada sociedade e, no seu interior, cada grupo social vai lidar e representar esse momento é muito variada no tempo e no espaço. Essa diversidade se concretiza no período histórico, nas condições sociais (classes sociais), cultural (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e também das religiões, entre outros aspectos (DAYRELL, 2007, p.55).

Ainda nesse sentido, conforme Pais (2003) é importante reconhecer que juventude está imersa em dois problemas: sociais e sociológicos, tais como desemprego, drogas, delinquência, os problemas da escola, os problemas com os pais e outros; o segundo problema, de caráter sociológico, está relacionado diretamente às indagações sobre a realidade, entretanto, como questionado por Pais (2003), “sentirão os jovens esses problemas como seus problemas?”.

Pais (2003) classifica que a sociologia da juventude percorre por duas tendências. A primeira pode ser percebida como um conjunto social constituído por sujeitos pertencentes à mesma faixa etária, ou seja, em uma fase da vida. Na segunda tendência, a juventude é tida como conjunto social diversificado, constituído por jovens de diferentes situações sociais e faixas etárias. Diante dos diferentes sentidos do termo juventude, há de se distinguir que em muitos fatos os jovens são considerados como uma “unidade social” dotados de interesses comuns, como fazendo parte de uma cultura juvenil unitária, por outro lado estes devem ser vistos de forma singular, com diferenças significativas entre si, como por exemplo, os da classe popular e os da burguesia; os jovens camponeses e os operários entre outros.

Para o pesquisador português, Pais (2003), é necessário compreender a juventude na sua diversidade tomando de base as suas trajetórias e seus percursos de

“transição flutuante” para a vida adulta, ou seja, desde os desafios e dificuldades que os jovens têm para ter posse a um trabalho remunerado; período este caracterizado para o autor como desemprego intermitente. Nessa mesma direção Pais (2003) apresenta a juventude com um paradoxo, ora homogênea se comparada a outras gerações, ora heterogênea se analisada como conjunto social, com características sociais individuais que diferenciam os jovens uns dos outros.

Teoricamente a sociologia da juventude para Pais (2003) tem fluído entre duas correntes: geracional e classista, resumidamente a primeira entende juventude como fase de vida, ou seja, compreende como aspecto unitário de juventude. A segunda compreende juventude fundamentalmente a partir da reprodução social. Especificamente buscando compreender não uma cultura juvenil, mas as culturas juvenis: é necessário libertar-se “da obsessão de à força ter de encaixar factos empíricos em teorias preestabelecidas” (PAIS, 2003 p.65). A juventude é um conceito complexo que envolve dimensões universais, articuladas com dimensões particulares, específicas, caracterizadas pelos fatores tempo, sociais, econômicos e culturais, no entanto, não nos impede de conceituar juventude como sendo uma condição social e de representação.

Ainda no sentido conceitual Carrano e Dayrell (2003) demonstram que o conceito de juventude não pode ser traduzido de forma homogênea, mas compreendida a partir de suas pluralidades e nas diversas formas de se expressar como jovem. Dayrell (2002) aponta que nas diversas produções acadêmicas, dissertações e teses, sobre juventude e escola, os jovens tem sido pouco tematizados nas pesquisas educacionais, nos revelando ser preciso mais investigações que reflitam sobre a realidade de alunos jovens, haja vista que os “poucos estudos” mostram que existe um distanciamento entre o “mundo juvenil” e o “mundo escolar”.

Abramo (1997), parcialmente na mesma linha de Pais (2003), aponta que a juventude no campo da conceituação é vista por duas óticas: a primeira como problema social e se torna objeto de atenção ao representar uma ameaça de ruptura com a continuidade social, no momento que se torna ameaça para si próprio ou para a sociedade. A segunda conceituação a partir da corrente sociológica se fundamenta na sociologia funcionalista que a constitui como categoria de análise como um momento de transição no ciclo da vida da infância para a maturidade. Carrano e Martins (2011) evidenciam que a juventude como categoria sociológica é tida como possibilidade de mudanças futuras, entretanto não são constituídas as possibilidades de a juventude se

reconhecer como potencialidade concreta de mudanças no tempo presente. Ainda nesse sentido Abramo (1997) nos chama a atenção que se privilegiarmos o foco sobre as comparações dos jovens como problemas sociais, corremos o risco de não vê-los e entendê-los e, mais, não livraremos-nos da postura desqualificadora da sua atuação como sujeitos.

Apoiando-nos em Dayrell (2007) entendemos que a juventude faz parte de um processo mais amplo de constituição de sujeitos, com especificidades próprias que marcam a vida de cada um, diante de aspectos de suas condições sociais, culturais e de gênero, regionais, entre outros aspectos. A juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma.

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos-EJA, Leão (2005), ao debater as políticas de inclusão social de jovens na EJA, demonstra que nas últimas décadas no Brasil a juventude emerge com uma visibilidade muito grande no cenário educacional, em especial nos cursos de EJA, obtendo maior evidência a partir da metade dos anos de 1990 do século XX, desencadeando o fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos que frequentam a modalidade Educação de Jovens e Adultos. Para esse autor o “rejuvenescimento da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca. Isso nos impõem a necessidade de refletirmos sobre esses sujeitos” (LEÃO, 2007, p. 69).

Carrano (2008), também, destaca o aumento dos estudos frente ao tema da juventude na modalidade da EJA:

A preocupação com os jovens na EJA está, em grande medida, relacionada a evidência empírica de que eles já constituem fenômenos estatísticos significativo nas diversas classes de EJA e, em muitas circunstâncias, representam a maioria ou a quase totalidade dos alunos em sala de aula (CARRANO, 2008, p. 103).

Esse autor afirma que são grandes os desafios a serem enfrentados diante do rejuvenescimento dos sujeitos na EJA:

É necessário caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos- e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas.[...] seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os “jovens da EJA” (CARRANO, 2008, p. 104).

Sob esse ponto de vista, Carrano expressa que “é necessário questionar quais estratégias despertam os sentidos para uma presença culturalmente dos jovens da EJA no espaço da escola?” Pois para o autor:

Alguns professores e também alunos mais idosos parecem convencidos de que os jovens alunos da EJA vieram para perturbar e desestabilizar a ordem “supletiva” escolar. Outros demonstram sua vontade em aprofundar processos de interação, mas reconhecem seus limites para despertar o interesse desses que, sob certos aspectos, se apresentam como “alienígenas em sala de aula” (CARRANO, 2008, p. 104).

Andrade (2004) aponta que os desafios frente ao ingresso dos jovens nessa modalidade de ensino se dão tendo em vista que as demandas dos jovens são diferentes dos adultos. A autora acrescenta que é preciso valorizar o retorno do jovem pobre à escolaridade, isso é fundamental para torná-lo visível (ANDRADE, 2004, p. 51).

Marques (2006) enfatiza que se faz necessário entender a juventude como um conceito cultural e histórico, no entanto para que isso ocorra é preciso “contextualizar a sua visibilidade como categoria social na sociedade brasileira e procurar compreender os diversos processos de construção da sua identidade” (MARQUES, 2006, p.88).

A questão da invisibilidade juvenil nos espaços escolares é apontada por Dayrell (2001) ao estudar os processos de socialização vivenciados por jovens pobres em Belo Horizonte, através do Rap e Funk, como uma preocupação nos currículos escolares. O autor afirma que “a questão não é só inserir as expressões culturais juvenis na escola, como uma atividade extraclasse ou mesmo um apêndice ao currículo” (DAYRELL, 2001, p.255), o desafio está em trabalhar com os sujeitos na sua totalidade nas suas experiências e nas expressões culturais, uma vez que a maioria as culturas populares e em especial as culturas juvenis são silenciadas, sendo difícil de encontrar presente nos trabalhos pedagógicos em sala de aula; tais como: cinema, *rock and roll*, *funk*, *rap*, desenhos em quadrinhos ou grafite e outros, como veículos diálogos das visões de mundo e com significado para os jovens.

E como fica a Organização do trabalho pedagógico na EJA, onde na diversidade existente acontece um entrecruzamento socioeconômico, étnico-racial, intergeracional e de experiências e interesses de vida dos sujeitos? Para Dayrell os processos educativos da modalidade EJA devem trazer os aspectos socioculturais e históricos que a constituem:

ao se referir à “educação”, está implícito que a tradição da EJA sempre foi muito mais ampla que o “ensino”, não se reduzindo à escolarização, à transmissão de conteúdos, mas dizendo respeito aos processos educativos amplos relacionados a formação humana, como sempre deixou muito claro Paulo Freire (DAYRELL, 2005, p.53).

Portanto, a partir dos apontamentos conceituais sobre juventude ou o que é ser jovens em seus aspectos sociais, culturais e geracionais, discutiremos a seguir em que se constitui a organização do trabalho pedagógico na EJA e de que forma procura lidar com o fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos que a integram na condição de estudantes.

### **3.3 Organização do Trabalho Pedagógico e desafios frente ao rejuvenescimento dos sujeitos na EJA**

A partir de Freitas (1995) e Machado (2003) entendemos que a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) deva ser compreendida a partir dos trabalhos efetivos desenvolvidos na escola, as metodologias e recursos utilizados no interior da sala de aula e em outros espaços de aprendizagem, os objetivos, os conteúdos, a avaliação, a relação professor-aluno-aluno e as ideias e ações que permeiam o projeto político pedagógico como intensão e como prática. Conhecer a OTP na Educação de Jovens e Adultos implica em compreender que essa modalidade de ensino atende uma demanda de sujeitos heterogêneos, que possuem suas especificidades e vivências/realidades singulares. Assim, apresentam demandas e necessidades também diferenciadas.

Brunel (2004) enfoca que o número de jovens e adolescentes nesta modalidade de ensino cresce a cada ano, alterando o cotidiano escolar e as relações que se estabelecem entre os sujeitos que ocupam estes espaços, devendo alterar de forma significativa a organização do trabalho pedagógico. Para a autora o espaço escolar deve ser repensado e “dessa maneira agirmos para mudar aquilo que não serve mais, que não acrescenta muito e trabalharmos na construção de novas relações entre os sujeitos que ocupam estes espaços” (p.23).

Por conseguinte, deve-se mesmo repensar a organização do trabalho pedagógico na EJA, para que não seja feita como num passado não tão distante, com métodos e práticas antidialógico como fora a experiência com as campanhas e programas federais para o analfabetismo no país, a exemplo do MOBREAL<sup>33</sup>.

---

<sup>33</sup>Sobre o MOBREAL, ver o primeiro capítulo desta dissertação.

Destacamos que a organização do trabalho pedagógico do MOBRAL, não visava o que fora proposto no método de Paulo Freire, que propunha o desvelar a realidade em que vive o sujeito analfabeto. Para Brandão (2005) em momentos de repressão dos movimentos de educação populares no Brasil, com o regime da ditadura militar, coube ao governo desenvolver experiências educativas para os jovens e adultos. “O MOBRAL é cria deste tempo e o seu trabalho, em boa medida, foi o próprio inverso dos sonhos e métodos de Paulo Freire” (BRANDÃO, 2005, p. 90). Como bem enfatizado por JANNUZZI (1987) a organização do trabalho pedagógico do MOBRAL

oculta a realidade mostrando o bem-estar dos grupos integrados no mercado de trabalho; fazendo sua clientela perceber-se como “marginalizada” por não ter desenvolvido as habilidades necessárias a ingressar neste grupo. Oculta a realidade existencial do alfabetizando, não a refletindo como algo dentro, inserida no não retributivismo do Modelo. Continua essa ocultação ao enfatizar que o aprender a ler, escrever, contar e o treino para o mercado de trabalho, por si só asseguram o seu ingresso no grupo que já goza o bem-estar (JANNUZZI, 1987, p.70).

Evidenciamos aqui o que de fato não deve ocorrer numa OTP com vistas à emancipação do sujeito. Como bem demonstrado por Gilberta Martino Jannuzzi, esse modelo é antidialógico, ao ocultar a realidade do sujeito, deixa de refletir que numa sociedade capitalista o mercado de trabalho é restrito e que mesmo com qualificação e treinamento poucos podem ingressar nele. Dessa forma, para tentar superar os desafios o frente ao rejuvenescimento dos sujeitos na educação de jovens e adultos é necessário que o trabalho pedagógico seja proposto com vistas a uma pedagogia onde os sujeitos são reflexão e ação, onde o diálogo se estabeleça na construção do saber. Entretanto, para que isso ocorra acreditamos ser necessário que a OTP seja construída na perspectiva do fortalecimento da cidadania e dos excluídos do processo educacional, compreendendo que o educando não é “tabua rasa”, mas que no processo educacional “de um lado e do outro do trabalho em que se ensina e aprende, há sempre educadores-educandos e educandos-educadores. De lado a lado se ensina. De lado a lado se aprende” (BRANDÃO, 2005, p.23). Consequentemente, deve-se pensar uma organização do trabalho pedagógico como colocado por Paulo Freire (2011a), no qual o educador e o educando estejam em pé de igualdade na condição de sujeitos do processo pedagógico, embora o educador já possua um conhecimento sistematizado e seja responsável pela coordenação do processo, cabe problematizar o conhecimento junto ao aluno,

a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir 'conhecimentos' e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação 'bancária', mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo a exigência da superação da contradição educador-educando (FREIRE, 2011a, p. 94).

Acreditamos que, dessa forma, Paulo Freire nos chama a reflexão de que nenhum ser humano está plenamente pronto e acabado capaz de superar o outro, mas que o processo de educação é contínuo e ao longo da vida. O princípio defendido por Freire (2011a) de que a educação é um ato onde as pessoas se educam na relação com o outro, ainda é um grande desafio na OTP na EJA.

Nessa direção, é necessário refletir teoricamente sobre a teoria pedagógica, Freitas (1995) ao argumentar sobre a necessidade de a Pedagogia recuperar e fortalecer a teoria pedagógica esclarece que esta não deve ser pensada como didática geral, embora seja uma preocupação desta teoria, mas a didática na atualidade deve ser (re)pensada numa dimensão maior, que denomina de Organização do Trabalho Pedagógico. Para esse autor a

Didática é um termo que deve ser subsumido ao de Organização do Trabalho Pedagógico entendendo-se este último em dois níveis: a) como trabalho pedagógico que, no presente momento histórico, costuma desenvolver-se predominantemente em sala de aula, e b) como organização global do trabalho pedagógico da escola, como projeto político pedagógico da escola (FREITAS, 1995, p.94).

Portanto, ao tratar da organização do trabalho pedagógico nos referimos não apenas ao contexto da sala, mas da escola como um todo, o que implica em dizer que as mudanças não se restringem a questões pontuais e técnicas, mas a questões estruturais e globais da escola: forma de funcionamento, de gestão e de organização curricular e pedagógica.

Freitas (1995) nos leva a refletir sobre os modelos atuais das organizações das escolas em um sistema capitalista em que as escolas, a partir de suas avaliações, exclui a maioria dos alunos matriculados, isso está sendo caracterizado se observarmos o grande número de alunos jovens matriculados atualmente na modalidade de educação de jovens adultos, alunos estes excluídos do sistema "regular de ensino". Nessa mesma direção Emir Sader, ao realizar o prefácio para Mészáros (2008) em A Educação para Além do Capital, traz que a educação numa sociedade mercantil tornou-se uma ferramenta no



“processo de acumulação de capital e de estabelecimento de um consenso que torna possível a reprodução do injusto sistema de classes” (p.15); no entanto, deveria a educação ser uma peça para a libertação dos homens, porém, torna-se mecanismo de perpetuação e reprodução desse sistema, talvez seja este um dos motivos pelos quais Freitas denuncia que a escola nesse sistema capitalista não é para todos, mas sim uma escola de classe.

Em uma mesma perspectiva, também, Saviani (2008) critica que só captando o sentido específico da educação “nos levará a compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista”; indo para as práticas pedagógicas, o autor as classifica como desigualdades sociais que podem ser convertidas em igualdade mediada pela educação e articulada com demais práticas sociais. Assim, a prática pedagógica contribui de modo específico para isso, desde que sua organização pedagógica esteja relacionada às questões sociais e não se revista apenas de uma dimensão técnica e pretensamente neutra.

Visando a compreensão da organização do trabalho pedagógico da escola inserida no sistema capitalista é necessário compreendermos as relações de trabalho nessa sociedade. O trabalho de forma geral se dá pela relação homem x natureza, em que o homem movido pela necessidade de sua própria sobrevivência, promove ações naturais de trabalho. Para Marx (1996) o trabalho é uma condição social do ser humano, é ainda:

processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais do que um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas, o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói o favo da sua cabeça, antes de construí-lo em cera, figura na mente sua construção antes de torná-la realidade (MARX, 1996, p.297-298).

No entanto, no decorrer da história o trabalho passa a ter outros significados e numa sociedade capitalista o trabalho é definido por Marx, não só como produção de mercadorias, mas, essencialmente, como produção de mais valia, onde seus métodos se aplicam na base da subordinação formal do trabalho, pela qual o homem vende sua força de trabalho para quem detém os meios de produção. Na sociedade burguesa a força do trabalho é transformada em salário, nesse sentido, como expressa Marx, a questão é que o trabalhador não é mais dono de sua força de trabalho e “o trabalho é a

substância e a medida imanente dos valores, mas ele próprio não tem nenhum valor” (MARX, 1996 p. 619), ou seja, num caráter de alienação o trabalho que produz riquezas não é ele próprio uma mercadoria, ao mesmo tempo fazendo com que trabalhador aliene-se do processo de produção, pois, não se vê como sujeito nesse processo, e aquilo que produz não lhe pertence.

Ao criticar os modelos de OTP no interior das escolas em sociedade capitalistas, Freitas (1995) busca em Marx elementos para descrever o trabalho alienado chamando a atenção das semelhanças com o trabalho para os alunos:

O que constitui a alienação do trabalho? Primeiramente, ser o trabalho externo ao trabalho, não fazer parte de sua natureza, e, por conseguinte, ele não se realizar em seu trabalho, mas negar a si mesmo, ter um sentimento de sofrimento uma vez de bem-estar, não desenvolver livremente suas energias mentais e físicas, mas ficar fisicamente exalto e mentalmente deprimido. O trabalhador, portanto, só se sente á vontade em seu tempo de folga, enquanto no trabalho se sente contrafeito. Seu trabalho não é voluntário, porém imposto, é trabalho forçado. Ele não é a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio para satisfazer outras necessidades. Seu caráter de alienado é claramente atestado pelo fato de, logo que não haja compulsão física ou outra qualquer, ser evitado como uma praga. O trabalho exteriorizado, trabalho em que o homem se aliena a si mesmo, é um trabalho de sacrifício próprio, de mortificação. Por fim, o caráter exteriorizado do trabalho para o trabalhador é demonstrado por não ser o trabalho dele mesmo, mas trabalho para outrem, por no trabalho ele não se pertencer a si mesmo, mas sim a outra pessoa (MARX, *apud* FREITAS, 1995, p.14).

Então, o trabalho educativo deve servir para a humanização e transformação social, e não para reprodução de um sistema capitalista. Entretanto, o trabalho na escola nesse sistema é colocado de forma desvinculada, onde aluno e professor são colocados em polos antagônicos, como se estivessem se contrapondo e não fossem sujeitos de um mesmo processo.

Machado (2003) ao discorrer sobre o processo de organização do trabalho pedagógico em uma perspectiva *omnilateral* em uma escola do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), no interior de Mato Grosso, nos chama atenção para uma das funções da OTP, que é acompanhar as mudanças exigidas na prática pedagógica, oferecendo suporte, físico, material e político administrativo capazes de dar sustentação às ações pedagógicas. Para a autora, a relação educação-trabalho no âmbito da OTP é um elemento central no processo educação escolar como condição para tornar o trabalho pedagógico algo vivo e significativo, porque mais próximo da complexa realidade do mundo do trabalho e da vida das pessoas.

De forma crítica Freitas (1995) afirma que a objetivação da função da escola capitalista se dá no interior de seu conteúdo e método. Para esse autor, existem três elementos cruciais a serem superados para se ter uma escola dos trabalhadores: o primeiro é a ausência do trabalho material socialmente útil, que constitui-se como princípio educativo; o segundo é a fragmentação do conhecimento na escola e o terceiro é a gestão escolar. A criticidade sobre cada um desses elementos abrirá caminhos para a superação e inovação no campo da OTP.

A escola apresenta-se como produtora de conhecimento, conhecimento que se dá por meio das impressões e sensações causadas pelos fenômenos em nossos sentidos, uma vez que o conhecimento é uma responsabilidade social, e ainda, conforme referenciado por Marx, somente o ser humano possui a capacidade de, por intermédio de seu esforço/trabalho, fazer adaptações às suas necessidades, ou seja, ele é capaz de transformar sua realidade. Segundo Freitas (1995), a forma com que a organização escolar se institui está diretamente ligada ao meio da organização social historicamente determinada, nesse sentido a finalidade da organização do trabalho pedagógico é

a produção de conhecimento(não necessariamente original), por meio do trabalho com valor social (não do trabalho de faz-de-conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é devolvida á pratica, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento (FREITAS,1995, p.100).

A exclusão social e da exclusão escolar também produzida no interior das escolas, sejam por meio das avaliações, conteúdos e ou métodos, nos leva a refletir sobre a organização do trabalho pedagógico na modalidade de educação de jovens e adultos, tendo presente a necessidade de que este trabalho seja conduzido levando em consideração as experiências prévias dos jovens, dos adultos e idosos, para que estes sejam atendidos como sujeitos culturais e portadores de biografias originais e não apenas como alunos de uma dada instituição. Nesse sentido, Paulo Freire afirma que enquanto educador;

não posso de maneira alguma, nas minhas relações-político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo (FREIRE, 1996, p. 81).

É preciso que o papel do professor na organização da escola, que não se resume só ao trabalho docente, não seja alienado e nem alienador. Mas, para que isso ocorra é necessário que professor e aluno não estejam “em relação antagônica,

incorporando interesses de classes sociais diferenciadas” (FREITAS, 1995, p.104). A organização do trabalho pedagógico deve apresentar condição de sustentação das relações entre os sujeitos que fazem parte desse universo, ou seja, os objetivos, metodologia e a avaliação devem estar diretamente relacionados para que de fato seja uma organização pedagógica emancipatória, não reprodutora dos anseios de um sistema dominante.

Em relação ao rejuvenescimento dos alunos da EJA, há que se considerar a indicação de que a OTP procure problematizar as situações e temáticas do cotidiano social, cultural e de trabalho desses sujeitos, na linha do proposto por Dayrell (2001), articulando conhecimento científico e espontâneo, na perspectiva de que o conhecimento escolar ajude a compreender melhor a realidade na qual vivem, apresentando, inclusive, condições para transformá-la. Cabe pensar em que medida a relação trabalho-educação pode constituir-se como uma das categorias centrais na organização do trabalho pedagógico na EJA, no sentido de superar a artificialidade do conhecimento e das atividades pedagógicas desenvolvidas. Esta é uma questão pouco abordada nas propostas pedagógicas da EJA, como podemos constatar na pesquisa de mestrado realizada por Jerry Adriani da Silva (2010), que assim se expressa:

[...] chamou-nos a atenção a falta de propostas educativas sobre a dinâmica do mundo do trabalho. Não há nas escolas pesquisadas uma proposta curricular que aborde questões como globalização, neoliberalismo e inserção no mundo do trabalho. Impera, ainda, o discurso que diz ser a escola a promotora da ascensão social ( SILVA, 2010, p.144).

De uma forma ou de outra os jovens também estabelecem algum tipo de relação com o mundo do trabalho, mesmo aqueles que ainda não estão inseridos formalmente nesse contexto, podem estar envolvidos em trabalhos tidos como informais ou temporários ou ainda vivenciando a ausência de trabalho, tanto deles próprios, como de seus pais ou parentes mais próximos.

O trabalho pedagógico envolto na diversidade de jovens e adultos não tem sido algo muito tranquilo, conforme evidenciado por alguns trabalhos/autores, a exemplo da pesquisa de Silva (2010) que argumenta tratar-se de um “processo tenso, marcado por conflitos e em alguns casos [...] alguns adultos evadem, pois não conseguem conviver com as especificidades de outra faixa etária” (p. 155); referenciando-se em Dayrell (2003), complementa:

[...] o público jovem possui um ritmo mais acelerado que o do público adulto. Isso significa que os primeiros podem executar várias atividades simultâneas como conversar e fazer atividades escolares; ouvir música e interagir com o grupo. O adulto, por sua vez, tem dificuldade de participar de eventos que não possuem um foco bem definido. Para eles, a conversa paralela é vista como bagunça, pois provoca a dispersão (SILVA, 2010, p. 155).

Podemos afirmar, então, que “o jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferenciam e muito das gerações anteriores” (DAYRELL, 2007, p.1107), além das diferenças culturais e geracionais, isso ocorre também pelas condições de acesso à escola, pelas camadas populares. No entanto, não podemos negar que é na relação que se estabelece com a família, com os amigos e a escola que o jovem perceberá as contradições e desigualdades socioculturais e econômicas da sociedade capitalista. (MARQUES, 2009). Assim, numa relação dialógica o trabalho pedagógico será conduzido à compreensão de mundo, como proposto no modelo freiriano de educação. Cabe à escola, de modo particular, à EJA, atentar-se para essas características no processo de organização do trabalho pedagógico.

## CAPÍTULO IV

### PONTOS A CONSIDERAR E REFLETIR: MISTURA GERACIONAL E CULTURAL: OS TIOS E OS MENINOS DE BONÉS LADO A LADO

Diante de muitas incertezas, mas à luz do conhecimento teórico que possuímos a respeito da nossa temática de estudo, neste capítulo buscamos fazer a análise dos dados obtidos no decorrer da pesquisa, tomando como referência a base conceitual apresentada no corpus deste trabalho.

A partir da convivência com alunos, professores e demais funcionários, nos bate-papos nos corredores, no pátio da escola, nos bares- de Dona Luzia e Balbina – em frente à escola (lugar onde alguns os alunos se refugiam do interior da escola em boa parte do recreio, ou quando se esquivam das aulas e vão jogar sinucas ou ficar de bate-papo com outros alunos), e no interior das salas de aula, buscamos identificar quem são os sujeitos jovens e adultos que integram o cotidiano do CEJA.

Como bem expresso no documento de base nacional preparatório a VI CONFITEA, a educação de jovens e adultos é:

Espaço de tensionamento e aprendizagem em diferentes ambientes de vivências que contribuem para a formação de jovens como sujeitos da história. Nesses espaços, a EJA volta se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Por isso, é compreendido na diversidade e multiplicidade de situações relativas às questões étnicorraciais, de gênero, geracionais; de aspectos regionais e geográficos; de orientação sexual; de privação de liberdade; e de condições mentais, físicas e psíquicas – entendida, portanto, nas diferentes formas de produção de existência, sob os aspectos econômico e cultural. Toda essa diversidade institui distintas formas de ser brasileiro, que precisam incidir no planejamento e na execução de diferentes propostas e encaminhamentos na EJA (BRASIL, 2009, p.28).

Evidenciamos o quanto é vasta a diversidade contida no campo da EJA, em especial, no CEJA em Cáceres. Conhecer essa diversidade é ponto de partida para organização do trabalho pedagógico. Então, diante do rejuvenescimento dos sujeitos da EJA, procuramos compreender o problema central de nossa pesquisa, que é: como o Centro de Educação de Jovens e Adultos-CEJA de Cáceres organiza seus trabalhos pedagógicos para lidar com a diversidade de valores geracionais e culturais que se manifestam na heterogeneidade juvenil e adulta dos alunos com os quais trabalham?

Nesse capítulo, em um primeiro momento contextualizaremos o CEJA, fazendo, ao mesmo tempo, uma análise dos documentos consultados, que remetem a uma visão administrativa e político-pedagógica do CEJA; partimos principalmente de dois documentos oficiais, que são o Projeto Político da Escola - PPP - e as Regras de Organização Pedagógica - ROP dos CEJAS, 2012 -, elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação, que vem sendo tomado como uma “cartilha”. Nessa análise procuramos, também, identificar se existem ou não propostas de abordagem do fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos na modalidade EJA.

Num segundo momento analisamos as observações no contexto escolar e em sala de aula procurando articular com as entrevistas feitas com coordenador pedagógico, professores e alunos, no sentido de entender como se dá relação entre os diferentes sujeitos e ainda como a escola lida, no dia a dia, com as diferentes culturas adulta e juvenil presentes no CEJA.

É importante destacar que as análises aqui produzidas fazem parte do olhar da pesquisadora na intenção de contribuir para superar os desafios das mudanças de paradigmas e posturas, onde proponho compartilhar uma preocupação com os educadores, que da mesma forma que eu, estão comprometidos com a educação de jovens e adultos como formadora dos sujeitos que a compõe.

#### **4.1 Do Centro de Ensino Supletivo (CES) ao Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) “Prof. Milton Marques Curvo”<sup>34</sup>: uma trajetória de luta**

Neste tópico contextualizaremos o CEJA do município de Cáceres-MT, implantado no ano de 2009, trazendo um pouco de sua trajetória. Percebemos uma tendência forte, tanto por alguns professores, funcionários e mesmo de alguns alunos em associar o CEJA com o CES. Para compreendermos essa relação apresentaremos uma síntese dos 32 anos de existência dessa instituição escolar, desde sua criação como Centro de Ensino Supletivo (CES) até a constituição do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Para essa análise servimo-nos dos documentos oficiais da escola,

---

<sup>34</sup>Segundo funcionários (professores e administrativos) a denominação da escola Prof. Milton Marques Curvo ao Centro de Estudos Supletivos de Cáceres não foi uma escolha da comunidade escolar, mas surgiu como indicação de políticos da cidade e através da Lei nº 4.575 de 13/07/1983, assinada pelo Governador do Estado de Mato Grosso Sr. Júlio José de Campos. O Prof. Milton Marques Curvo formou-se Bacharel em Direito pela UFM, foi professor em 1957 no colégio estadual Onze de Março e na escola Imaculada Conceição. Também foi diretor do Colégio Onze de Março nos períodos de 1958-1960 e 1966-1968 do e Delegado de Ensino de Cáceres de 1968-1972.

como processos de autorização, planos de cursos e às memórias de profissionais - professores e técnicos - que estão na ativa desde o período de implantação do CES em Cáceres.

As políticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período da ditadura militar<sup>35</sup> devem ser compreendidas a partir de uma visão mais ampla, percebendo que a EJA nesse período fazendo parte de uma concepção tecnicista, muito criticada e combatida por Paulo Freire<sup>36</sup>, teve seu marco normativo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 5692/71, que em seu capítulo IV – parágrafo único do artigo 24 diz que o ensino supletivo deverá abranger, “as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional, definida em lei especificam, até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e atualização do conhecimento”, recomendando-se também nesse capítulo que os Estados deveriam atender os jovens e adultos através de cursos de exames. Assim com o Parecer nº 699/72 do Conselho Nacional de Educação (CNE), regulamenta-se o ensino supletivo no Brasil, os exames sendo organizados pelos governos estaduais e os cursos passaram a ser regulamentados pelos respectivos Conselhos Estaduais de Educação, surgindo nesse período os Centros de Ensino Supletivo (CES<sup>37</sup>).

No município de Cáceres a educação de adultos passou por várias etapas acompanhando as campanhas nacionais. Somente em 1981, criou-se uma instituição de ensino exclusiva para atendimento às pessoas que não puderam completar seu processo de escolarização na idade própria. Não desvinculada de uma proposta educacional do regime militar, nesse sentido, “o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.117).

Nesse contexto histórico foram criados, em especial, nas capitais da federação e em algumas cidades, os Centros de Estudos Supletivos - CES - como ficaram conhecidos nacionalmente. Em Cáceres, o CES Prof. Milton Marques Curvo foi criado através de Decreto Lei nº 1.147 de 29/06/81, tendo como entidade mantenedora a

---

<sup>35</sup> A esse respeito consultar Di Pierro; Haddad(2000).

<sup>36</sup> Sobre esse assunto além das próprias obras de Paulo Freire, pode-se consultar Brandão, 2005.

<sup>37</sup> Sobre os CES consultar o primeiro capítulo desta dissertação.



Secretaria de Educação e Cultura de Mato Grosso e como primeira diretora a professora Emília Darcy Souza Cuyabano, no período de 1981 a 1982. Porém, o funcionamento do CES se deu a partir de 1979 com a aplicação dos exames supletivos, conhecidos como exames de massas ou provão. Cabe ressaltar que o CES não era responsável pela elaboração dos exames, que ficavam sob a responsabilidade da Coordenadoria de Estudos Supletivos - CESU -, sediada em Cuiabá. Por ter sido criado em 1981 sem um prédio próprio, a escola que passou a atender as especificidades do ensino supletivo, funcionou em vários prédios alugados e em vários endereços da cidade: primeiramente na Praça Major João Carlos; 2º) Rua 13 de Junho; 3º) Rua General Osório e 4º) Rua Tiradentes. Foram várias tentativas e lutas para conseguir um prédio próprio, como retratado pela Diretora do CES, Professora Rute de Araujo, no ofício de nº 59/CES/91, enviado para a Câmara legislativa do Estado de Mato Grosso, ao Exmo. Sr. Kikuo Miguel Ninomya:

Como já é do conhecimento de V.Exa., a clientela do CES se constitui essencialmente de trabalhadores da zona rural e urbana: enfermeiros, militares, policiais, lavradores, comerciários, empregadas domésticas, funcionários públicos e bancários. Sendo uma escola pública e possuindo uma metodologia especial, é aqui que esses trabalhadores encontram condições de se instrumentalizarem para vestibulares, concursos, promoções e aperfeiçoamento cultural.

Vinculado ao CES funciona ainda o curso Projeto Logos II que habilita para o Magistério de I a IV, professores leigos da zona rural. Diante da situação caótica que marca a história desta escola de adultos: Centro de Estudos Supletivos “Prof. Milton Marques Curvo” de Cáceres, dirigimo-nos a V.Exa. com a finalidade de solicitar atenção especial juntamente ao Governo do Estado pela construção do prédio próprio do CES. (Acervo da escola Of. 59/CES/91 de 17-05-1991).

Este documento nos possibilita várias reflexões sobre quem eram os sujeitos denominados “clientes” do ensino supletivo em Cáceres e ainda sobre o descaso dos órgãos públicos para com a educação.

Nos arquivos da escola encontramos ainda outro documento de 03 de outubro de 1991 encaminhado ao Governador do Estado, Dante de Oliveira retratando a morosidade na construção do prédio para escola; o documento diz:

A comunidade escolar do Centro de Estudos Supletivos “Prof. Milton Marques Curvo” de Cáceres vem, mais uma vez, à presença de V. Exa para reivindicar o prédio próprio para esta Escola. Esperamos que V.Exa. compreenda e se sensibilize com nossa insistência, porque a situação do CES é insustentável-desde a sua criação, há uma década, nossa luta pelo prédio não parou e, na verdade, estamos chegando à

exaustão. Foram tantas promessas tantas enganações, tanta esperança vã! Senhor Governador, o papel social desempenhado por esta escola de adultos não pode ser ignorado pelos nossos representantes! A insegurança e ausência de condições físicas e materiais advindas dessa situação são fatores cruciais de estrangulamento do nosso trabalho. Não bastam nossa boa-vontade e nossa paciência; precisamos de um espaço nosso, com um mínimo de funcionalidade para a metodologia que desenvolvemos; precisamos da tranquilidade de saber que não estamos ameaçados de despejos; precisamos de apoio governamental [...] Não nos decepcione, Senhor Governador. Queremos acreditar que desta vez não estamos lutando em vão (Doc. enviado ao Governador em 03/10/1991- acervo da escola).

Notamos que são constantes as lutas por uma educação pública de qualidade, em especial, para a educação de jovens e adultos. Após várias mobilizações parte da comunidade, funcionários e professores, só em 1992, na Rua Bolívia, Bairro Centro, se teve a inauguração do prédio próprio do CES. Este com estrutura para atender a forma de oferta prevista à época: uma escola contendo 06 salas pequenas para aulas individuais ou para pequenos grupos de alunos, 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 sala pequena para coordenação e 01 almoxarifado. Com características peculiares de “centro de estudos”, o CES de Cáceres foi criado para atender alunos (clientes) do município e região que compunham o pólo; nessa proposta de módulos tinha capacidade para atender 755 (setecentos e cinquenta e cinco) alunos, diariamente, de forma rotativa, em horários diversificados e setores diferentes, funcionando sem interrupção de janeiro a dezembro. Os alunos recebiam orientação individual.

Com fundamentação na normatização do ensino supletivo, a partir de 1981, os estudos oferecidos eram na parte da Educação Geral em nível de suplência da 5ª a 8ª série e da 1ª a 3ª série do denominado 2º grau; através do Parecer 100/84, do Conselho Estadual de Educação/MT (CEE-MT), o CES passou a atender também ensino profissionalizante com a qualificação de Professores não habilitados de 1ª à 4ª série, da zona rural ou urbana, através do projeto LOGOS II, Curso Profissionalizante em Magistério. Sempre em contato com os orientadores, os cursistas tinham encontros pedagógicos, para orientações dos módulos e estágios com regência de classe na própria escola onde o “cliente” era lotado. As atividades pedagógicas do Projeto Logos II foram encerradas em 1990 – ano de entrada da última turma. A Metodologia de Ensino utilizada se dava por meio da técnica de Estudos de Módulos de Instrução Personalizada (material didático). Este tinha por objetivo transformar o processo de aprendizagem por escolha livre de atividades com aceitação de responsabilidade.

O Calendário Escolar do C.E.S. era ininterrupto, pois, esta instituição funcionava conforme o ano civil, de janeiro a dezembro, e a frequência era facultativa ao aluno. Porém, o aluno não podia deixar de comparecer por 60 (sessenta) dias consecutivos, sem justificativa. E, a cada 30 (trinta) dias deveria ter estudado no mínimo 03 (três) módulos. A avaliação acontecia de forma prévia à aprendizagem e após os estudos dos módulos (um de cada vez). O aluno que não obtivesse 80% de aprendizagem no conjunto dos módulos ficava submetido às atividades de reforço, extra-módulo, que eram programadas pelos orientadores de aprendizagem (professor). A clientela poderia concluir o 1º e 2º Graus no CES e poderia fazer os “exames de massa”<sup>38</sup>, para se matricular nas outras disciplinas do Núcleo Comum, ainda não cursadas, esta forma de ensino por módulos funcionou até o primeiro semestre do ano de 1992. Além dos cursos em módulos, o CES também era responsável em aplicar as provas dos exames de massa educação geral 1º e 2º grau e dos exames de cursos técnicos profissionalizantes, tais como auxiliar de enfermagem; técnico em enfermagem, radiologia e outros.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000) as reformas educacionais para a educação de adultos desse período oportunizaram o alargamento de ofertas, mesmo que no plano formal, aos níveis do ensino fundamental e médio, bem como a ampliação de atendimento para o ensino profissional. Para os autores a educação de adultos passou a ser nesse contexto um mito de oportunidades.

A educação de adultos passou a compor o mito de sociedade democrática brasileira em um regime de exceção. Esse mito foi traduzido em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para os jovens e adultos das camadas populares era a nova chance individual de ascensão social, em uma época de “milagre econômico”. O sistema educacional se encarregaria de corrigir as desigualdades produzidas pelo modo de produção. Desse modo o Estado cumpria sua função de assegurar a coesão das classes sociais (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.118).

Nesse sentido, notamos a educação é percebida com uma alavanca para o progresso brasileiro, onde os serviços educacionais ficam a serviços de um modelo ideal para o desenvolvimento, com uma metodologia dissertadora muito combatida por uma metodologia dialógica.

---

<sup>38</sup> Denominação dada pela escola para os Exames Supletivos em massa, abrangendo, ao mesmo tempo, grande contingente de pessoas.

Em âmbito Nacional, a década de 1990, caracterizada pelo processo de redemocratização política do país, culmina com lutas por práticas pedagógicas produzidas nos ideários da educação popular, registrando-se, ainda, nesse período, a Conferência Mundial de Educação para Todos de 1990. Essas mudanças de ordem social e política foram percebidas no interior da estrutura administrativa da escola (CES), a partir do 2º semestre de 1992. Por determinação da Resolução 070/92, do CEE-MT, este passa a atender o curso presencial Supletivo (semestral) de forma semi-direta e recebe nova denominação, passando a ser chamado de Escola Estadual de Suplência de 1º e 2º Graus Prof. Milton Marques Curvo, deixando de ofertar o ensino modular, individualizado, diferente de quando não havia a obrigatoriedade de frequentar a sala de aula 60% dos dias letivos, se o aproveitamento fosse inferior a 80%. Segundo o plano de ensino da época, o Ensino de Suplência de V a VIII (5ª a 8ª série) e do Ensino Médio já se assentava em aulas expositivas, pesquisas em grupos, com utilização de técnicas variadas que visavam à autoaprendizagem. Isto é, a metodologia do professor consistia em ministrar aulas de forma sistemática e expositiva. Porém, paralelamente, por parte dos alunos, eram realizados os estudos assistemáticos, no quais os professores trabalhavam de forma semidireta, avaliando e recuperando alguns grupos de alunos ou individualmente, quando se encontravam com dificuldades. A duração dos cursos de suplência Educação Geral V a VIII era de dois anos ou quatro semestres e o Ensino Médio era de um ano e meio ou três semestres, a idade de ingresso era de 16 anos para o 1º grau e 18 anos para 2º grau.

Mesmo com as mudanças de cursos modulares para cursos presenciais e semipresenciais a forma de ingresso no Ensino Supletivo em Cáceres não se dava para todos. De acordo com os profissionais da época isso acontecia devido ao pequeno espaço físico, uma vez que o prédio foi construído quando se trabalhava de forma modular, com poucos alunos em sala. Assim, para que os alunos conseguissem uma vaga para estudar no CES necessário fazer teste “seletivo” das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, para preenchimento de vagas. Percebemos aqui, já no início da década de 1990, o não cumprimento do que estabelece a Constituição Federal de 1988, que traz em seu artigo 208, inciso I, “o ensino fundamental é obrigatório, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade próprio” e ainda a determinação contida no inciso IV, deliberando que “haja oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”.

Vejamos a seguir o quadro demonstrativo das características pedagógico-administrativas, com significativas mudanças ocorridas, do ensino supletivo em Cáceres, desde a sua implantação, em 1981, à escola de suplência, em 1999:

**Quadro 5:** Demonstrativo síntese da Estrutura Pedagógica/Administrativa da escola (C.E.S) 1981-1999

<b>Estrutura Pedagógico-Administrativa</b>	<b>CES</b>	<b>Escola de Suplência</b>
<b>Aluno</b>	Clientela: Adolescentes e Adultos.	Clientela: adultos e adolescentes: 16 anos completos (5ª a 8ª séries) e 18 anos completos (ensino médio).
<b>Acesso</b>	Aberto a toda comunidade escolar.	Ingresso seletivo: poucas vagas – teste seletivo até 1998.
<b>Horário de funcionamento</b>	Matutino, vespertino e noturno.	Vespertino e noturno; após 1998 também no matutino.
<b>Frequência do aluno</b>	Facultativa estudava-se de acordo com seu ritmo próprio conforme as necessidades de estudo do módulo	Obrigatória. Se o aproveitamento fosse inferior a 80%, a frequência seria de, no mínimo de 60% de dias letivos.
<b>Forma de atendimento/metodologia</b>	Por módulos instrucionais (material didático) estudos individuais, com auxílio do orientador de aprendizagem (professor) se necessário.	Em sala para vinte ou trinta alunos se acentuava aulas expositivas sistematicamente, e assistematicamente os professores trabalhavam de forma semi-direta, com grupos pequenos de alunos ou individualmente.
<b>Duração</b>	Ritmo do aluno	Semestral

**Fonte:** elaborado pela autora a partir dos Processos de solicitação de autorização da escola para o CEE-MT- 1982-1990-1998

O quadro acima, em linhas gerais, evidencia que, de fato, o Ensino Supletivo com a Lei nº 5692/71 configurou-se em subsistema do ensino regular, com mudanças aparentes em suas estruturas pedagógicas, onde a EJA, nas suas etapas fundamental e médio foi estruturada para correção de fluxo do sistema escolar em forma de aceleração do ensino. Porém, não foi bem isso o que ocorreu, pois, em Cáceres, de forma precária, devido aos descasos dos órgãos públicos, na educação de jovens e adultos, realizou-se até teste seletivo para acesso ao ensino fundamental, desconsiderando-se o disposto na Carta Magna de 1988.

## **4.2 Expansão da educação de jovens e adultos em Cáceres: as salas anexas. Solução?!**

Em 1998 a Escola Estadual “Prof. Milton Marques Curvo”, passou a atender sua demanda não só na sede ou prédio próprio, mas buscou alternativas para não mais fazer testes seletivos de ingresso à educação de jovens adultos, tirando mais uma vez o direito dos sujeitos que por motivos diversos já foram excluídos do sistema escolar de ensino. Uma alternativa para ofertar aulas a um número maior de jovens, adultos e idosos se deu por meio das salas anexas. Essas salas anexas surgiram por iniciativa do diretor da época e também por solicitações de moradores de bairros da periferia da cidade, o então diretor eleito para o biênio de 1998-1999, Professor Júlio Correia de Lima, de forma ousada, resolveu desafiar a própria estrutura do Estado e solicitou, junto a Assessoria Pedagógica de Cáceres, autorização para abrir turmas em escolas que não funcionavam no período noturno, em bairros que apresentavam demanda e, até mesmo, no próprio centro da cidade.

Segundo os funcionários da época houve resistências por parte dos diretores das escolas que deveriam ceder as salas, mas o professor Júlio conseguiu uma liminar judicial para iniciar as aulas no período noturno em 04 escolas, sendo duas municipais, uma no Bairro Rodeio e outra no bairro Isabel Campos, e 02 em escolas estaduais: no Bairro Cidade Nova e no Centro. Assim, o atendimento ao aluno que não ultrapassava o quantitativo de 600 alunos nos três períodos, por semestre, no ano de 1999, passou para 1.590 alunos matrículas a cada semestre. Em 1999, em uma justificativa para dar continuidade a essa proposta e aumentar o número de salas anexas, o diretor encaminhou documentos comprovando a necessidade da permanência e aumento das respectivas salas anexas à Secretaria Estadual de Educação. Vejamos um fragmento desse documento:

Precisávamos urgentemente começar por mudanças que não fossem através da Estrutura Física (pintura, reformas, muros, construção de novas salas de aula), nem somente na Estrutura Administrativa, pois estas dificilmente nos levariam às mudanças que propomos: fazer com que os alunos se sintam parte do processo de sua aprendizagem (Acervo da escola- Processo de autorização que resultou na autorização, MATO GROSSO, 1999).

A história da educação de jovens e adultos em Cáceres foi e é marcada por lutas e desafios. Até o período da pesquisa as salas anexas faziam parte também da

organização do CEJA, pois como podemos constatar nas fotos 1 e 2, o prédio ainda é o mesmo que atendia o ensino modular.

**Foto1:** CES-1994

**Foto 2:** CEJA-2012

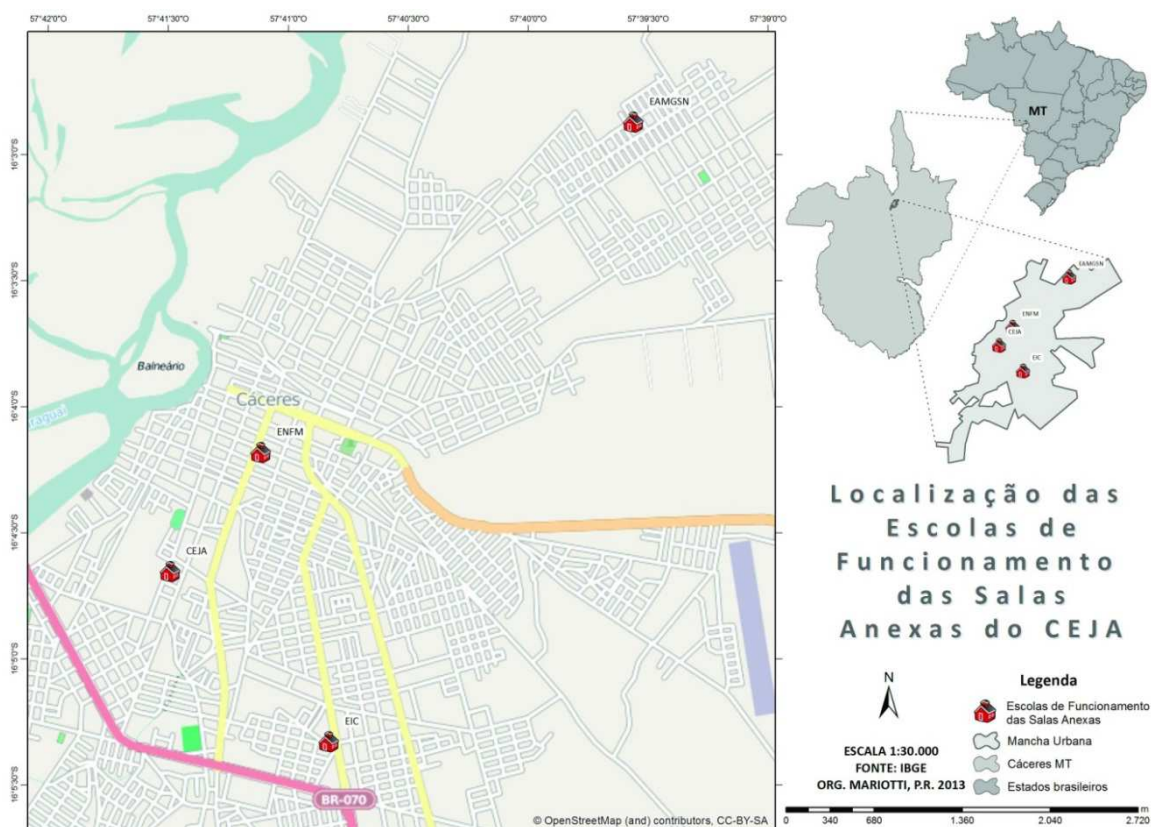


**Fonte:** acervo da escola

Poucas mudanças foram feitas na estrutura física da escola desde sua inauguração há 20 anos. Dentre as mudanças podemos citar a iniciativa dos dirigentes da escola em construir, provisoriamente, mais 03 salas de aula nos fundos da escola, que passou a ficar com 08 salas de aulas já que uma sala teve que ser transformada em laboratório de informática; 01 cozinha pequena, em 2005, quando passou a receber recursos para merenda escolar e uma 01 biblioteca pequena. Segundo a gestão da escola um dos agravantes para a ampliação do CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” é que o terreno é pequeno e, ainda, sem a devida legalização. No decorrer da pesquisa 2012-2013 contatamos ainda a necessidade das salas anexas para que nenhuma pessoa que procure a escola fique sem estudar.

Atualmente o CEJA conta com 13 salas anexas, distribuídas em três núcleos, ou seja, em 03 escolas: Escola Estadual “Prof. Natalino Ferreira Mendes” localizada no centro da cidade a uma distância de 02km da sede, atendendo a 05 turmas; 04 turmas na Escola Municipal “Prof.<sup>a</sup> Isabel Campos”, localizada no Bairro Marajoara, numa distância de 3.05 km e no Bairro Cohab Nova, na Escola Estadual “Prof.<sup>a</sup> Ana Maria das Graças Souza Noronha”, com 04 turmas, numa distância de 5.65 km da sede. O mapa abaixo nos revela a localização das salas anexas e a distância em relação à sede do CEJA.

**Mapa 1:** Município de Cáceres - Localização do CEJA em Cáceres e suas salas anexas



**Fonte:** IBGE. Organizado por Mariotti, P.R., 2013 (a pedido da autora).

O mapa acima, além das distâncias entre salas anexas e escola sede, nos dá uma ideia do compromisso que professores e gestão do CEJA, de Cáceres, têm com a educação de jovens e adultos. Mesmo não sendo nosso objetivo analisar a organização das salas anexas, cabe dizer que, em conversas com a coordenação e a gestão da escola foram evidenciadas várias dificuldades: uma delas seria o próprio preconceito por parte de alguns gestores das escolas das salas anexas em relação aos professores e alunos do Centro.

Outra dificuldade, por parte da coordenação e direção, é atender as salas anexas com a distribuição dos materiais de limpeza, e mesmo reparo das salas anexas, tendo em vista que o recurso disponibilizado para manutenção do centro tem que ser distribuído com as escolas que cedem espaço para as salas de aulas. A outra questão é que se um professor necessita de recursos tecnológicos, é ele mesmo ou a coordenação que tem de levar da sede para a sala anexa. No decorrer das observações e conversas com a gestão da escola constatamos que continua a luta por melhoria da infraestrutura e



pedagógica da escola e pela construção de uma nova sede, com capacidade para atender os mais de 1516 alunos matriculados trimestralmente.

Diante dessa realidade evidenciamos que falta por parte dos órgãos públicos um olhar mais apurado para as questões de infraestrutura das escolas públicas, caso contrário, sempre teremos “salas anexas” sem condições apropriadas para atender uma boa parte da população que não tem acesso à escola. Nesse sentido, percebemos que no CEJA, os profissionais podem ser considerados “itinerantes”, uma vez que vão de bairro em bairro procurando atender o máximo possível dos alunos. Assim, as salas anexas do CEJA constituem-se como uma forma de luta contra um sistema educacional excludente. Parece pertinente afirmar que este é mais um dos grandes desafios do ser educador (a) na educação de jovens e adultos.

#### **4.3 A EJA em Cáceres de 2000 a atualidade**

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, essa modalidade de ensino no município de Cáceres passa a ser ofertada pela rede Municipal e Estadual de Ensino, nas escolas que têm autorização para funcionamento da modalidade em cursos regulares e, ainda, para atender programas federais, tais como: Projovem Urbano ou Projovem Campo - em se tratando de escolas do campo - e ainda em Programas Federais como o PROEJA - ofertado pelo Instituto Federal de Mato Grosso.

A EJA no município de Cáceres, coordenada e ofertada pelo CEJA “Prof. Milton Marques Curvo”, tem como finalidades oferecer formas diferenciadas de atendimento que compreendam a educação escolar e a educação continuada ao longo da vida e a necessidade de reconhecer as especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos e dos diferentes tempos e espaços formativos (ROP/SEDUC-MT, 2012). As formas de atendimento são: presencial, por ano, por área de conhecimento e por disciplina; em 2011, através da Resolução Nº 221/2011 CEE/MT implantou-se, também, o Exame Supletivo na forma *on line*, por área de Conhecimento e por disciplina. O CEJA faz, ainda, a certificação aos candidatos aprovados nos exames nacionais, o Ensino Médio através do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o Ensino Fundamental através do ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos).

O que se privilegia no CEJA de Cáceres, até pela demanda, é o atendimento por Área de Conhecimento, atendendo a Resolução nº 05/2011- CEE-MT. Os cursos ofertados por Área de Conhecimento observam a seguinte estrutura conforme demonstra o **quadro 6**:

**Quadro 6:** Carga Horária e duração dos Cursos de EJA – Ensino Fundamental e Médio no CEJA

ENSINO FUNDAMENTAL		
1º SEGMENTO		
I ano	800h	200 Dias letivos
II ano	800h	200 Dias letivos
DURAÇÃO TOTAL = 1600 HORAS = organizado em 2 anos		
2º SEGMENTO		
I ano	800h	200 Dias letivos
II ano	800h	200 Dias letivos
DURAÇÃO TOTAL = 1600 HORAS = organizado em 2 anos		
ENSINO MÉDIO		
I ano	600h	200 Dias letivos
II ano	600h	200 Dias letivos
DURAÇÃO TOTAL = 1200 HORAS = organizado em 02 anos		

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da Resolução nº 05/2010/CEE-MT/ ROP/SEDUC-MT 2012

O calendário escolar do CEJA para a o primeiro segmento é anual, já para o segundo segmento do ensino fundamental e médio é organizado em três trimestres letivos, abrangendo as três Áreas do Conhecimento, cada trimestre computará no mínimo 67 dias para o desenvolvimento de cada Área do Conhecimento, sendo que no final do ano letivo as três áreas computarão o mínimo de 200 dias letivos, conforme legislação vigente. A circulação de estudos no ensino fundamental e médio é apresentada conforme tabela no **quadro 7** a seguir.

**Quadro 7:** Circulação e equivalência dos cursos de EJA x Regular

<b>ENSINO MODALIDADE EJA NOS CEJAS</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL SERIADO</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL SERIADO DE 09 ANOS</b>	<b>ENSINO FUNDAMENTAL DE CICLO DE FORMAÇÃO HUMANA</b>
<b>1º SEGMENTO</b>	ANOS INICIAIS	ANOS INICIAIS	ANOS INICIAIS
<b>I ANO</b>	1ª e 2ª série	1º, 2º e 3º ano	1ª/2ª e 3ª FASE/1º ciclo
<b>II ANO</b>	3ª e 4ª série	4º e 5º ano	1ª e 2ª FASE/2º ciclo
<b>2º SEGMENTO</b>	ANOS FINAIS	ANOS FINAIS	ANOS FINAIS
<b>I ANO</b>	5ª e 6ª série	6º e 7º ano	3ª fase/2º ciclo e 1ª fase/3º ciclo
<b>II ANO</b>	7ª e 8ª série	8º e 9º ano	2ª e 3ª fase/3º ciclo
<b>ENSINO MÉDIO</b>			
<b>MATRICULA NO ENSINO MÉDIO</b>	<b>ENSINO MÉDIO EJA DE TRÊS FASES</b>	<b>ENSINO MÉDIO SERIADO</b>	<b>ENSINO MÉDIO ANO</b>
<b>1º ANO</b>	1ª fase	1ª série	1º ano
<b>2º ANO</b>	2ª fase	2ª série	2º ano
	3ª fase	3ª série	3º ano

**Fonte:** SEDUC-ROP-2012

A circulação dos estudos no CEJA nos segundo anos ocorre da seguinte forma: os alunos que concluíram a 5ª série ou equivalente serão matriculado no 2º ano, e não no primeiro ano, independente de apresentar desistência ou reprovação na 6ª série ou 7º ano ou 1ª fase do 3º ciclo. No Ensino Médio os alunos em situação de reprovação desistência da 2ª fase/série/ano, independentes de retenção, abandono e ou desistência serão matriculados no 2º ano.

No CEJA, a matriz curricular do segundo segmento ensino fundamental de 800 horas aulas é distribuída equitativamente entre as três Áreas do Conhecimento que contemplam os componentes curriculares da Base Nacional Comum, sendo a carga horária de 260 a 273 horas. No ensino médio a carga horária de 600 horas/aulas da matriz curricular é distribuída equitativamente entre as três Áreas do Conhecimento, que

são trabalhados por trimestre, distribuídas em 67 dias cada trimestre, com a duração de 60 minutos a hora/aula.

A atribuição de classes e/ou aulas aos professores na organização por área de conhecimento e por disciplina no CEJA é trimestral, onde cada professor, independentemente de ser contratado ou efetivo, é lotado em 30 horas e são atribuídas no máximo 23 horas/aulas em sala de aula, sendo que 07 horas/aula é atribuída para a Carga Horária de Formação do Professor- CHFP - específico para os professores dos CEJAS. As aulas que excedem à sala de aula servem para a formação pedagógica para integração curricular, estudo de grupo, planejamento por área de conhecimento ou por disciplina, oficinas pedagógicas, aulas culturais e reuniões pedagógicas.

Em relação ao quadro de pessoal o CEJA conta com 59 profissionais da educação, conforme mostra o **quadro 8** a seguir.

**Quadro 8:** Quadro dos Profissionais do CEJA 2012

PROFISSIONAIS do CEJA	Situação funcional:		Ensino Médio	Graduação	Pós-Graduação lato sensu	Pós-Graduação Mestrado e ou Doutorado	TOTAL
	Contrato	Efetivo					
Professores da área de Ciências Humanas e suas tecnologias	07	03	03		06	01	10
Professores da área de Linguagem códigos e suas tecnologias	09	01	01		09	01	10
Professores das Ciências da Natureza e suas tecnologias	08	02	01		09	0	10
Coordenadores de área	02	01	-		03	-	03
Coordenador Pedagógico	-	01	-		-	01	01
Técnicos Adm. Educacional	10	04	08		02		10
Apoio Adm. Educacional	15	04	14	01			15

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do Quadro de Recursos Humanos do CEJA/2012

O quadro acima nos apresenta uma das fragilidades do corpo docente e administrativo do CEJA, onde num total de 59 profissionais, entre professores e

funcionários, apenas 30% são efetivos, e 70% têm contratos temporários. Se observarmos somente o quantitativo dos 30 professores, teremos 80% com contratos temporários e 20% efetivos. Acreditamos que este pode ser também um fator desafiante para a organização do trabalho pedagógico: a instabilidade profissional.

#### 4.4 Alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico do CEJA

A partir de Veiga (2001) entendemos que o Projeto Político Pedagógico - PPP - de uma escola de Educação de Jovens e Adultos parte do princípio emancipatório como uma construção coletiva, reflexiva que propicia vivência democrática, não se constituindo na simples produção burocrática de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço e a vontade do coletivo escolar. Compartilhamos a ideia de que o PPP é uma ferramenta fundamental na organização do trabalho pedagógico.

O PPP analisado foi o do ano de 2009; segundo a coordenação pedagógica, o mesmo começou a ser reformulado em 2012 e a ser inserido no sistema *online* da Secretaria de Estado de Educação do Estado de Mato Grosso, pois de 2009 a 2011 o mais foi utilizado foi a ROP para os CEJAS. Ao analisarmos o PPP do CEJA, notamos que os seus relatores e ou equipe de sistematização não atentaram para as mudanças contidas na LDBEN nº 9394/96 e nas atuais normatizações da EJA, conforme expresso na introdução do próprio PPP.

Por trabalhar com a modalidade EJA (educação de jovens e adultos) criada para **beneficiar** os jovens e adultos que não tiveram acesso à escola em tempo ideal ou foram à escola, passaram ali pouco tempo, mas não tiveram tempo para aprender de forma adequada e por outros motivos profissionais/pessoais deixaram de concluir seus estudos, este Centro de Educação de Jovens e Adultos “Prof. Milton Marques Curvo” desenvolve um trabalho voltado para a **clientela** da EJA, pertencente a diferentes categorias profissionais, classes sociais e faixa etárias (PPP CEJA, 2009, p.11) [grifo nosso].

A EJA como modalidade da educação básica deve ser entendida como direito do cidadão e não como um “benefício”. Este direito está regulamentado nos marcos jurídicos e normativos da EJA, desde a Constituição Federal de 1988, a LDBEN nº 9396/96, até as diretrizes curriculares nacionais para essa modalidade de ensino. Como bem expresso no documento nacional preparatório a VI CONFITEA, a consciência do direito à educação e a mobilização em sua defesa crescem entre a população jovem e adulta excluída do e no sistema escolar, nesse sentido, os sujeitos da EJA devem fazer

parte da elaboração ou reelaboração de projetos políticos pedagógicos e de políticas públicas a eles destinadas (BRASIL, 2009, p. 28).

Para pensar em um PPP para a EJA é necessário compreender que este deve ser construído com os sujeitos e não para os sujeitos da EJA sendo necessário conhecer quem são esses sujeitos, qual a sua concepção de mundo, quais os seus desejos e expectativas, o que fazem para produzir a sua existência, etc. Nesse processo, cabe refletir até que ponto a instituição escolar, por si, será capaz de articular todas essas demandas e, ainda, as demandas geracionais e culturais ora postas pelos jovens e pelos adultos.

O PPP do CEJA, na sua justificativa, traz elementos de uma educação atenta aos novos modos de fazer pedagógico que levam em conta o contexto vivenciado pelos educandos e educadores, sempre preocupados em não fazer em sua organização pedagógica e administrativa a exclusão dos sujeitos, como podemos evidenciar em nosso modelo atual de escola no sistema capitalista. É mencionado ainda que o corpo docente e administrativo por pertencer a um Centro de EJA deve estar constantemente realizando reflexões pedagógicas voltadas à prática educativa que atenda as expectativas da EJA, sempre à luz das legislações para essa modalidade. No entanto, é pertinente questionar será que o que está decifrado em códigos é o real vivido na experiência da docência? Os professores conhecem as diretrizes operacionais para essa modalidade? Quais são as concepções teórico-metodológicas que permeiam os estudos de grupos? Quais as estratégias utilizadas pelos professores para conhecer a história de vida dos jovens alunos e dos alunos adultos? Como esses professores valorizam os conhecimentos produzidos ao longo da história de cada sujeito, aluno jovem ou aluno adulto?

Na justificativa do PPP consta que a escola atende às normatizações nacional e estadual que regulamentam a EJA, fazendo referência à Resolução nº 180/00 CEE-MT<sup>39</sup> e à Resolução nº 150/99<sup>40</sup>, ambas do CEE/MT. No entanto, cumpre esclarecer que

---

<sup>39</sup>Resolução 180/00 CEE-MT regulamentou a EJA em MT de 2000 a 2010, traz a duração de 800h anual cada segmento, com duração de três anos e três fases, estabelecendo a idade mínima para ingresso de 14 anos o ensino fundamental e 17 anos o ensino médio. Em virtude da aprovação da Resolução CNE nº 3/2010, a Resolução nº 180/00 CEE-MT foi substituída pela Resolução nº 05/2011 CEE-MT que normatiza a EJA em âmbito estadual alterando a idade de ingresso de 14 para 15 e de 17 para 18 anos e, ao invés de três fases, cada segmento do ensino fundamental passa a ser de dois anos totalizando 1600 horas e o ensino médio com 1200 horas.

<sup>40</sup> Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de 1999 a 2009

essa primeira resolução foi substituída pela Resolução CEE-MT 005/2011 e a segunda pela Resolução CEE-MT 002/2009.

Notamos, então, a necessidade da atualização do PPP no sentido de atender às especificidades contidas nas legislações vigentes, bem como deixar de utilizar a terminologia ao se referir aos educandos como “*clientes*”, o que pode contribuir para reforçar o modelo excludente de escola no sistema capitalista, como bem exemplificado por Marx (1996) “um mestre-escola é um trabalhador produtivo quando trabalha não só para desenvolver a mente das crianças, mas também para enriquecer o dono da escola” esse mesmo autor nos possibilita pensar que no PPP esteja bem explícito que o educador deva inverter o seu saber, capital, “numa fábrica de ensinar, em vez de numa de fazer salsicha, que em nada modifica” (MARX, 1996, p.584), assim a participação coletiva reflexiva contribuirá para o (re)pensar da função social do CEJA.

A grande dificuldade das escolas, talvez, esteja em construir o PPP coletivamente. Como evidenciado por Resende (2001):

a construção do projeto político pedagógico deve considerar as singularidades e a participação de todos os sujeitos da escola, potencializando a criatividade, a capacidade reflexiva e a própria dinâmica dos envolvidos. Essa ideia remete-nos à compreensão de que a relação entre os sujeitos que interagem na perspectiva do pesquisar, do ensinar e do aprender é marcada por situações desafiantes e intrigantes, sendo, portanto, merecedoras de intervenção (RESENDE, 2001, p.254).

Partindo da reflexão feita por Resende, notamos que uma das dificuldades e desafios na construção do PPP está na ausência de trabalho coletivo e na não participação de todos os segmentos da comunidade escolar, funcionários, professores, gestores, alunos e pais. Segundo a coordenadora pedagógica do CEJA ao justificar o fato de ainda estarem utilizando o PPP de 2009, a não reestruturação do PPP se dá em virtude do não envolvimento de todos os segmentos na elaboração e sistematização, às vezes, ficando para a coordenação e a direção da escola a tarefa de sistematizar esse documento. Nesse sentido, acreditamos que uma elaboração reflexiva e participativa ainda continua sendo um desafio também para a organização do trabalho pedagógico que requer postura reflexiva em espaços de diálogo entre os diferentes atores na produção de novos conhecimentos.

Isto posto, nos perguntamos: que concepção de conhecimento e de currículo permeia o PPP do CEJA? Propõe-se a organização dos componentes curriculares por

área de conhecimento de forma presencial, com duração trimestral cada área, trazendo uma ideia de interdisciplinaridade que pensa um currículo não apenas disciplinar, mas em um trabalho que envolva uma visão das diversas áreas do conhecimento, numa dimensão de totalidade. Além de definir a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento de forma interdisciplinar, o PPP (2009, p.18) traz como princípios norteadores do trabalho pedagógico:

1. Trabalhar valores culturais, morais e físicos;
2. Integrar elementos da vida social aos educandos trabalhadores;
3. Compreender o aluno como um cidadão que deve ser um agente transformador da sociedade, crítico e participativo.
4. Educador como mediador do processo ensino-aprendizagem

Nessa análise documental, procuramos perceber se o PPP da escola traz referências a um trabalho pedagógico produzido para trabalhar com as diferentes realidades geracional e cultural presentes na escola. Procuramos buscar elementos que pudessem evidenciar como é organizado o Projeto Político Pedagógico da escola diante do “rejuvenescimento” dos sujeitos da EJA. Entretanto, no PPP analisado não encontramos proposição de metodologias distintas que envolvam elementos das culturas juvenis e adultas. Reportamos, então, esta questão às observações e às entrevistas, com os professores sujeitos da pesquisa, indagando se no PPP da escola tem abordagem específica para trabalhar com os jovens e adultos.

Olha o nosso não está especificado detalhadamente pra trabalhar, o que a gente procura e colocar metodologias modos de trabalhar de uma forma mais dinâmica incluindo os dois: os jovens e os adultos, mas não diferencia se para trabalhar com os jovens e se é para trabalhar com os adultos (P1- entrevista dia 07/12/2012).

De fato, tanto a fala do professor P1 quanto o PPP do CEJA não trazem elementos que evidenciem que a escola trabalhe na perspectiva de atender diferenciadamente os jovens e os adultos. A fala abaixo demonstra, porém, que já está havendo certa preocupação dos professores em trabalhar de forma mais dinâmica com os jovens, para que eles se interessem mais pelas aulas. Notamos isso ao perguntar se no planejamento dos professores há metodologia diferenciada para trabalhar com a demanda geracional presente no CEJA.

Olha não há muita diferença não, só que agora de uns tempos prá cá de uns dois anos prá cá é que está havendo uma maior preocupação em trabalhar com metodologia diferenciada especialmente para trabalhar com os jovens. Agora de tanto agente discutir na formação continuada está havendo mais isso (P1- entrevista dia 07/12/2012).



De posse dessas informações, podemos dizer que no CEJA já está havendo debates e reflexões quanto à necessidade de se buscar formas de propiciar uma interação entre a cultura juvenil e a cultura escolar, assim como entre os jovens e os adultos.

#### **4.5 Principais eixos de análise**

Com uma atenção especial aos objetivos da pesquisa, estabelecemos alguns eixos de análise. Esclarecemos que tais eixos não são aleatórios, mas inerentes à própria caminhada da pesquisa, que vai apontando os elementos e as ideias fundamentais para melhor compreensão da temática de estudo.

As análises não serão pontuadas questão por questão, mas de forma geral e ampla a partir das observações e entrevistas realizadas, buscando fazer uma triangulação dos dados com vistas à melhor compreensão da problemática pesquisada. Objetivamos, nessa análise, evidenciar como as relações entre jovens, adultos e idosos, de gerações distintas são percebidos e se constroem no espaço escolar do CEJA, e como se dá a OTP diante dessa diversidade, como os professores concebem os alunos do CEJA e como procuram organizar e desenvolver suas atividades pedagógicas.

##### **4.5.1 Concepção de aluno no CEJA**

A partir das observações, entrevistas e da análise do documento do PPP da escola buscaremos identificar nesse eixo de análise quem são os sujeitos que frequentam o CEJA, quais interesses e aspirações trazem, como são vistos pelos educadores e pelos próprios colegas? É necessário conhecer a demanda educacional para se ter uma organização do trabalho pedagógico que não homogeneíza os sujeitos de aprendizagem, ou mesmo, generalize todos simplesmente como ‘alunos da EJA’.

Para Di Pierro (2005) até os anos de 1990 as pesquisas sobre a educação de jovens e adultos tiveram uma tendência de homogeneizar a identidade dos sujeitos da EJA não levando em conta as singularidades psicológicas e ou cognitivas das etapas de vida como: juventude, vida adulta e a velhice, entretanto, buscou construir uma identidade em torno de

uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e

trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos (DI PIERRO, 2005, p.1120).

O PPP do CEJA, em questão, reconhece a heterogeneidade e diversidade presente no âmbito escolar, entre elas a geracional e cultural, como nos é evidenciado ao trazer no subitem 6.5 concepção de aluno da EJA:

[...] um público heterogêneo, cuja concepção vem mudando em relação à idade, expectativas e comportamentos. Trata-se de um jovem ou adulto que historicamente vem sendo excluído, quer pela impossibilidade de acesso à escolarização, quer por exclusão da educação regular ou por ter que trabalhar. São alunos que estão inseridos no mercado de trabalho, ou que ainda espere nele ingressar [...]. **Os alunos da EJA tem uma características de responder pelos seus atos e palavras, além de assumir responsabilidades diante dos desafios da vida.** Eles quando chegam à escola, trazem consigo muitos conhecimentos, que podem não ser aqueles sistematizados pela escola, mas são “saberes nascidos dos seus fazeres” (PPP, 2009, p.20-21) [grifo nosso].

O PPP deixa claro que o público do CEJA é heterogêneo, no entanto, não traz indicadores que melhor caracterizem esse público. Esse aspecto é fundamental para que possa reconhecer a diversidade dos sujeitos presentes na escola. Além do documento oficial do CEJA buscamos elementos nas entrevistas e nas observações que nos dessem subsídios para análise nesse eixo. Para tal recorremos às questões de número 03 (você tem percebido alguma mudança em relação aos sujeitos que procuram essa modalidade?) e 04 (a que você atribui a procura dos jovens a EJA?) das entrevistas realizadas com os 06 professores e com a coordenadora pedagógica. Na questão sobre a que os professores atribuem a procura dos jovens pela EJA, notamos alguns posicionamentos um tanto quanto estereotipados, conforme podemos perceber nas falas abaixo:

Eu acho, acredito que hoje em dia **os adolescentes não estão mais querendo aquele estudo, estudar mesmo**, até por causa do próprio governo que atribui muitas vezes que não há mais aquela reprovação, então eles acabam ficando mais folgados nas salas de aulas e acabam reprovando então quando eles assustam já estão avançando a idade. E aí eles têm que procurar a EJA pra estudarem porque não dá mais para ficar junto com os alunos da idade do regular deles. Eu acho que isto. **É falta de interesse mesmo dos próprios adolescentes jovens até mesmo na sala de aula quando estamos com eles não percebemos tanto a ansiedade em aprender** (P7-entrevista dia 10/05/2013) [grifo nosso].

Compreendendo que o próprio P7 é fruto de um sistema educacional inculcador e disciplinador, recorremos a Marques (2012) para destacar a importância de se entender os jovens não como pessoas ‘desinteressadas’ e que não querem estudar, mas como sujeitos que têm necessidades mais amplas do que a simples do que a simples frequência à escola. Assim, eles “buscam na escola um espaço de sociabilidade e de troca de experiências que ultrapassam as dimensões da simples, porém importante, busca da instrução” (MARQUES, 2012, p.95). Como ainda enfatizado por Marques (2012) os jovens conseguem intervir na própria função disciplinadora da escola, transformando os espaços estruturados por horários, matrizes, carga horária rígidas em espaço de descontração, seja nos intervalos, nos corredores, no pátio da escola, criando redes de relações sociais. Nesse sentido, ao buscar conhecer suas experiências e necessidades é possível aproximar-se de uma concepção mais evidente e plural do aluno da EJA. A fala abaixo acaba por demonstrar que não há uma concepção mais plural de aluno da EJA, diante de suas necessidades e anseios:

estão buscando o tempo perdido mesmo é um jeito mais rápido de recuperar o tempo, isso com raras exceções por que muitos vêm por que os pais obrigam ou mesmo a justiça (P6-entrevista dia 07/12/2012).

Notamos nas falas do P7 “acredito que hoje em dia os adolescentes não estão mais querendo aquele estudo, estudar mesmo” e P6 “é um jeito mais rápido de recuperar o tempo” diante dessas falas podemos perceber que para alguns os jovens não querem estudar, diferente do afirmado por em Marques 2012, que entre o aluno, seja ele, criança, jovem ou adulto, se tiver que escolher em ficar em casa ou ir para escola eles preferem a escola, a fala do P6 nos remete também a uma reflexão qual é o sentido da EJA hoje? Pois evidenciamos que a EJA ainda é tida também por alguns professores como supletivação. Retomando a fala do P6 “muitos vêm por que os pais obrigam ou mesmo a justiça”, há que se ter um certo cuidado para não generalizar tal afirmação, pois como bem enfatizado por Marques (2012) a escola pode constituir-se num espaço diferente, de modo que

**entre o cansaço e os problemas com a família, eles preferem a escola**, mesmo que sua frequência se restrinja, muitas vezes, aos espaços dos corredores e do pátio. Marcados por um cotidiano denso de relações conflituosas com o trabalho, com a família, esses jovens transformam o ambiente da escola em espaços agradáveis, onde há lugar para o namoro, a brincadeira, o encontro com os amigos. (MARQUES, 2012, p. 99) [Grifo nosso].

A afirmação de Marques (2012) nos proporcionou refletir que, de fato, entre o trabalho e ficar em casa, o aluno ainda prefere a escola. Essa situação pode ser evidenciada também no contexto do CEJA, como podemos perceber nas falas abaixo, tanto de um jovem quanto de um adulto, ao fazermos a pergunta (o que você espera da escola?).

Ah! Eu espero terminar meus estudos, porque como diz: eu quero uma vida melhor pra mim e eu sei que aqui eu vou conseguir porque os estudos, né é a melhor coisa que tem nos dias de hoje. Se a gente não tem estudo não tem uma vida boa, então eu quero formar e seguir meu sonho, que é formar e seguir minha carreira que eu tanto quero ser juíza (A4- 18 anos entrevista 05/12/2012).

Pra mim a escola é tudo, a escola aqui que abriu a porta pra mim, onde eu estou sendo forte só conseguindo sobreviver, porque se eu não tivesse vindo para escola, por mais que eu passe pelos médicos eu não teria conseguido ficar bem como estou (A-8 34 anos entrevista dia 06/12/2012).

Pelas falas dos alunos A4 de 18 anos e A8 de 34 anos nota-se a importância atribuída à escola, quanto à possibilidade de dias melhores. A partir da análise dessas falas, reforçamos a importância de conhecer os sujeitos da EJA e da reflexão sobre a concepção que se tem desses sujeitos, para, a partir daí, buscar, na organização do trabalho pedagógico, formas diferenciadas que atendam os anseios dos sujeitos de faixas etárias tão distintas. Ao observamos, explicitamente no momento da entrevista, o desejo de uma vida melhor, o sonho do aluno A4, nos reportamos ao professor Miguel Arroyo quando deixa claro que o direito ao conhecimento sempre esteve presente na EJA como sentido político de exercício de emancipação e libertação. Para Arroyo é necessário que se de aos setores populares horizontes de humanização, ou seja, é necessário “dar-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir” (ARROYO, 2007, p. 41).

Pautada nessas afirmações, acredito que não seja mais aceitável uma concepção de aluno como alguém que está procurando somente recuperar o tempo perdido e nem do espaço escolar na EJA como sendo lugar de recuperar e acelerar esse tempo, como foi evidenciado com professores no ato da entrevista:

Geralmente **devido ao trabalho**, para terminar mais rápido, e querem ter um cargo melhor na empresa onde trabalham e muitos querem até mesmo é se formar numa faculdade porque atualmente está se exigindo isto então eles tem que ter conhecimento pra demanda em busca de emprego (P2-entrevista realizada dia 05/12/2012).

Acho que primeiro devido ao ciclo mesmo, que esses alunos vão ficando retidos aí como as outras escolas não os aceitam mais e os mandam pra gente. E por outros casos também de adolescentes que não querem estudar e acabam ficando fora da sala de aula **e os pais os obrigam a retornar para a escola** e aí não acham vagas em outras escolas por conta da idade e acabam vindo pra cá, principalmente, no diurno, aí no noturno a gente já vê mesmo os jovens de 18 a 21 anos, acredito que porque como eles ficaram fora da sala de aulas e agora veem a necessidade por **causa do mercado de trabalho** eles tem que retornar pra escola pra conseguir um grau de escolaridade maior e conseguirem melhores condições de trabalho e mesmo entrar numa universidade e conseguir um curso superior (P1-entrevista realizada dia 05/12/2012) [grifo nosso].

Esses dois professores P2 e P1 justificam a procura da escola, por parte dos alunos, como expectativa de melhoria das possibilidades de inserção no mercado de trabalho. No entanto, Soares (2001) nos alerta que não é possível pensar a Educação de Jovens e Adultos somente na dimensão do mercado do trabalho para não reduzi-la a uma função meramente pragmática, mas, como retratado por Paulo Freire (2011a), é necessário uma educação com valorização da condição humana, uma educação de direito e não compensatória. Assim, uma educação humanista e ou revolucionária autêntica prima pela transformação da realidade com os sujeitos.

A procura dos jovens pela escola (EJA) pode estar relacionada à possibilidade de inserção ao mundo do de trabalho, entretanto, os jovens pobres e sem qualificação profissional se veem às margens desse mercado de trabalho. Nessa direção, a fala dos professores acima possibilita uma aproximação com a pesquisa realizada por Marques (2009). Na relação estabelecida pelos jovens com a família e com o trabalho, a autora identificou que

o jovem estabelece com a escola e com o trabalho uma relação intermitente que o faz oscilar ora no trabalho, ora na escola. A escola é vista por ele como uma oportunidade aberta que pode ser retomada a qualquer momento e até mesmo pela pressão da família (MARQUES, 2009, p.111).

Podemos, então estabelecer que a volta do jovem e do adulto à escola pode estar relacionado ao contato direto com o trabalho, aumentando o esforço de permanecer na escola. Por meio das entrevistas podemos perceber que o trabalho está presente no cotidiano dos jovens e adultos, ou seja, das famílias pobres de toda sociedade brasileira, conforme evidenciado por Marques: “entre os pobres, o trabalho e a escola definem o cotidiano dos jovens e estão presentes nas representações de suas rotinas” (MARQUES, 2009, p.112). Para ilustrar essa situação no CEJA, destacamos os seguintes trechos das entrevistas: “Parei de estudar porque a gente tem que ajudar o

velho, ajudar a criar os mais crianças” (A-1 60 anos); “Parei de estudar aos 12 anos tive filho aos 13 anos aí casei aí não estudei, fui trabalhar” (A-4 18 anos). Fica evidente, com as entrevistas, que dos nove alunos entrevistados, oito pararam de estudar para ajudar no sustento familiar.

Nessa pesquisa outra questão que nos chamou atenção é que a juventude pobre está vulnerável aos problemas relacionados à violência, drogas e ou outros problemas sociais, que começam a fazer parte do cotidiano das escolas de EJA. No decorrer das observações, por exemplo, notamos constantemente ronda policial dentro da escola, segundo a coordenação do CEJA é que tem sido constatado o consumo e ou mesmo a comercialização de drogas no ambiente da escola trazidas por alguns alunos.

No período da observação e com as entrevistas, notamos que muitos dos alunos jovens que apresentam problemas de indisciplina no contexto escolar são aqueles que os pais alegam que eles não gostam de estudar e, vendo na EJA a possibilidade de os filhos terminarem o ensino médio ou a alternativa para se manter na vida escolar, os “obrigam a retornar para a escola”, como expresso pelo professor P1.

Observamos, portanto, que são vários os fatores que proporcionam o ingresso dos jovens cada vez mais jovens na EJA, o trabalho, a família e a própria exclusão da escola. Marques (2009) evidencia que é na tentativa de buscar compreender as angústias, as esperanças e os sonhos dos jovens que será possível contribuir para uma nova proposta de organização do trabalho pedagógico que possibilite o próprio jovem conhecer melhor a sua própria comunidade e a sociedade para que, de forma efetiva, participe dela como protagonista da sua própria história.

Diante das falas de P1 e P2 ficou evidente que o ingresso dos jovens em uma modalidade que historicamente era dirigida mais ao público adulto se dá a partir de “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais, que fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2004, p.19), ou seja, a própria condição pedagógica e a estrutura física das escolas propiciam a inserção dos jovens na EJA, conforme retrata P1: “devido ao ciclo mesmo, que esses alunos vão ficando retidos, aí como as outras escolas não os aceitam mais, os mandam pra gente”.

Nessa discussão deve-se levar em consideração o insucesso escolar como um fator que impulsiona reflexões sobre o próprio histórico de fracasso escolar, com

repetência e evasão, não sendo estes, porém, os únicos fatores responsáveis. A reprovação pode ser vista, também, pelo aluno, como fracasso para si mesmo, no entanto, sabemos que este não é só dele, mas de toda uma conjuntura da escola de modelo capitalista. Da mesma forma, que os ciclos de formação humana não podem ser responsabilizados pela não aprendizagem dos alunos, quando há toda uma proposição de acompanhamento pedagógico a ser realizado no sentido de favorecer essa aprendizagem e a progressão escolar.

Associado a todos esses fatores, temos a própria legislação que legitimou o ingresso dos alunos cada vez mais cedo nesta modalidade, promovendo o rebaixamento na idade mínima para ingresso, como podemos constatar na legislação em vigor. A entrevista de P6, que é professor há mais de 18 anos no CEJA, expressa bem esta situação;

Sem dúvida, mudou muito perfil da clientela, na época que eu comecei eram mais adultos, pois era só acima de 18 anos que podiam estar frequentando na escola e com o passar dos tempos nos últimos 02 e 03 anos passou a ter também não jovens, mas também adolescentes, ou seja, alunos a partir dos 15 anos (P6 - entrevista dia 07/12/2012).

Quando perguntado aos professores se eles têm percebido mudanças em relação aos sujeitos que procuram a modalidade de educação de jovens e adultos, dos 07 entrevistados todos reconhecem as mudanças geracionais dos sujeitos que estudam no CEJA, como evidenciado nas falas abaixo:

Com certeza durante todo esse tempo que estou aqui dá pra gente perceber nitidamente essa mudança. Porque quando comecei [...] eu trabalhava especialmente no período vespertino e nessa época só tinha mesmo adultos e pra conseguir vagas aqui era muito difícil eram mesmo mais pessoas já adultas que estavam fora da sala de aula. [...] fiquei dois anos fora da escola e quando retornei, mais ainda assim o tipo de clientela continua sendo o mesmo: mais adultos do que jovens, e aí foi passando o tempo começamos a perceber que jovens começaram a estudar aqui, principalmente no período da manhã que a gente via mais jovens. É agora nos três períodos vemos jovens aqui na escola e com isso tem acontecido vários problemas principalmente de indisciplina na escola (P1-entrevista realizada em 05/12/2012).

Retomando a fala da professora 1 “nos três períodos vemos jovens aqui na escola e com isso tem acontecido vários problemas principalmente de indisciplina na escola”, recorremos a Dayrell (2007) quando este aborda que é “ainda mais sério quando se trata da juventude, um tema constante nas rodas de professores, mas quase

sempre abordado sob perspectiva negativa” (p.54). O jovem aparece geralmente como problema, com ênfase em sua indisciplina. Para Dayrell (2007) o que se constata é que

boa parte dos professores de EJA tendem a ver o jovem aluno a partir de um conjunto de modelos e estereótipos socialmente construído e, com esse olhar, correm o risco de analisá-los de forma negativa, o que os impede de conhecer o jovem real que ali frequenta (DAYRELL, 2007, p.54).

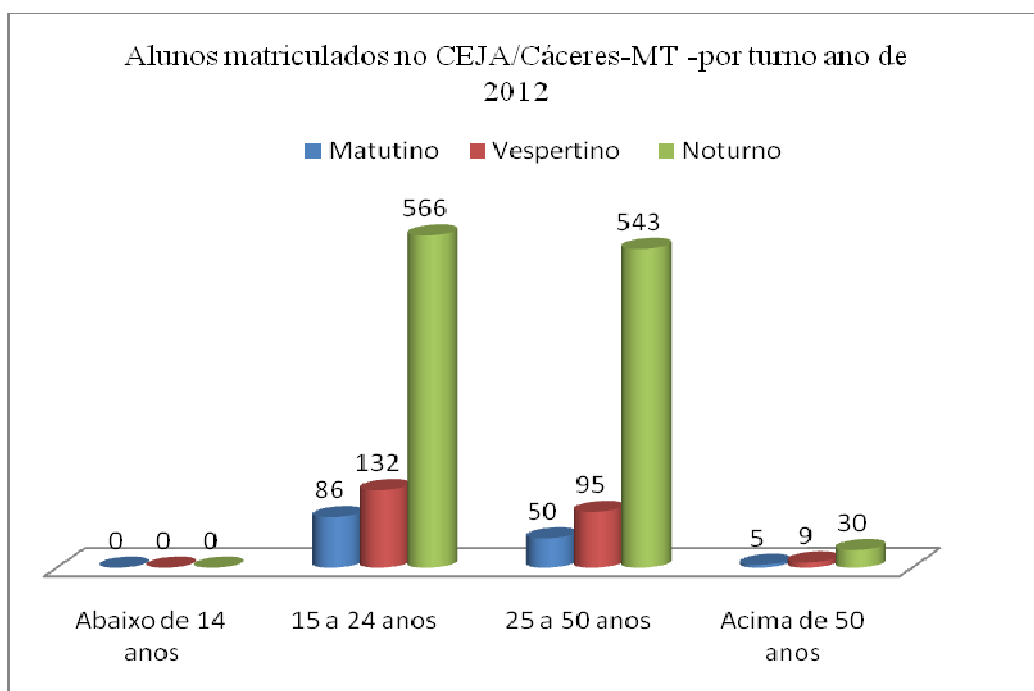
A contribuição do professor Dayrell avança no sentido de perceber que a inserção do jovem nas escolas de EJA deve ser um momento de reflexão quanto a necessidade de um novo olhar na OTP e, ainda, com enfatizado por Moll (2012), no sentido atual de ser professor (a) dessa modalidade diante das diversidades presentes no cotidiano do CEJA. A fala abaixo também expressa mudança no cotidiano no CEJA diante do rejuvenescimento dos seus sujeitos.

Muito. Quando comecei a dar aulas era mais para os adultos que estavam voltando para a escola procurando elevar o nível de escolaridade ou quando já estavam aposentados, agora neste ano vemos mais as entradas dos jovens. Numa sala de aula de 30 alunos 20 são jovens adolescentes. Aí temos que estar conciliando os jovens e os adultos, porque os jovens são mais acelerados aprendem com mais facilidade e temos procurar de que forma trabalhar com os idosos, por que é mais difícil para eles compreenderem, então temos que fazer a diversidade dos materiais também (P7- entrevista dia 10/05/2013).

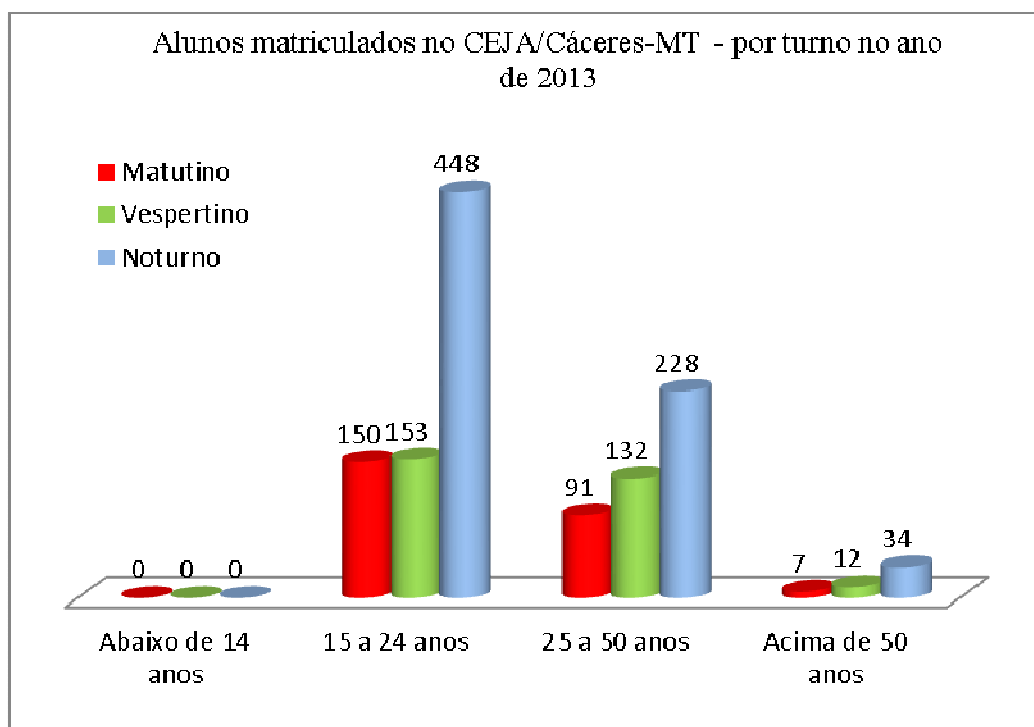
Podemos aproximar as falas dos professores P6, P1 e P7 da análise feita por Brunel (2004), que argumenta ser um desafio a cada dia conviver com jovens cada vez mais jovens nas salas de aulas da EJA. Para a autora, o fenômeno do rejuvenescimento da população que frequenta a EJA pode ser considerado como um novo panorama na EJA, que modifica o ambiente escolar, exigindo dos professores uma nova postura, com um novo jeito de interagir com gerações tão distintas, ou seja, é necessário que mudanças ocorram não só na organização da escola, mas também na preparação dos professores.

No decorrer de nossa pesquisa, no período 2012-2013, pudemos verificar o crescente número de matrículas de alunos jovens, configurando que no CEJA de Cáceres está emergindo o fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos da EJA, como podemos observar nos gráficos 4 e 5.



**Gráfico 4:** Faixa etária dos alunos matriculados por turno no CEJA-Cáceres, 2012.

**Fonte:** elaborado pela autora a partir de dados das fichas de matrículas SIGEDUC-MT/2012

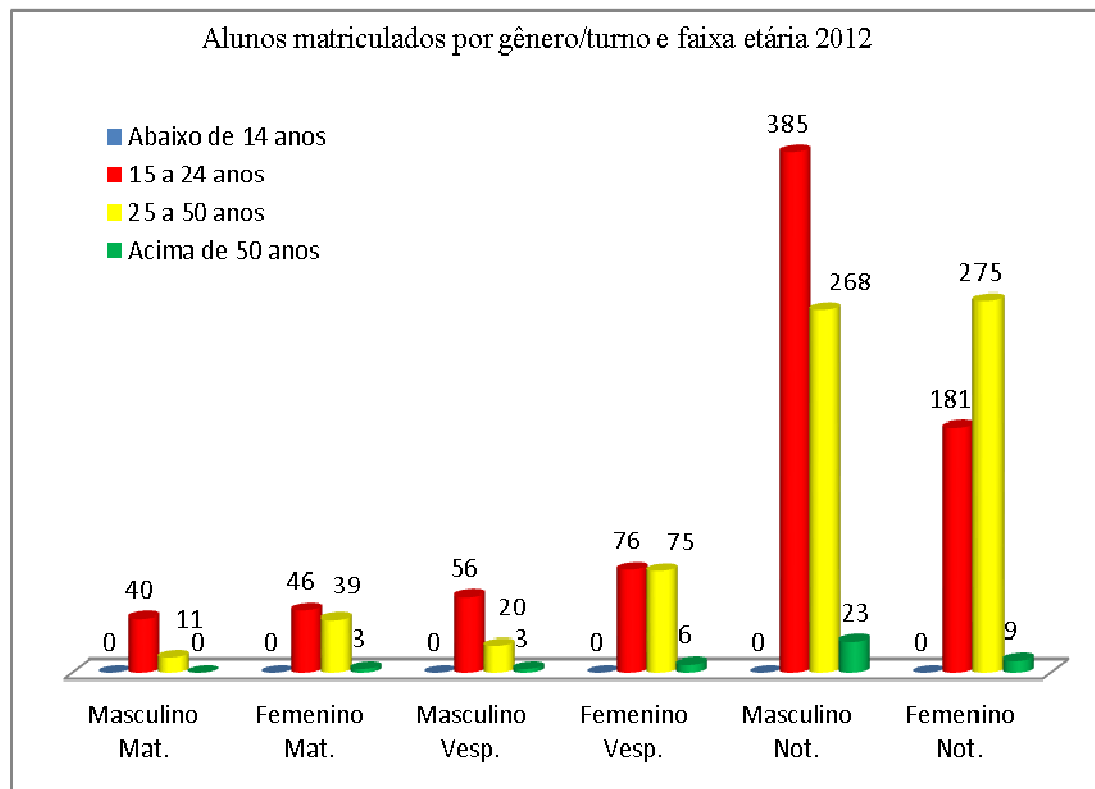
**Gráfico 5:** Faixa etária dos alunos matriculados por turno no CEJA-Cáceres 2013

**Fonte:** elaborado pela autora a partir de dados das fichas de matrículas SIGEDUC-MT/2013.

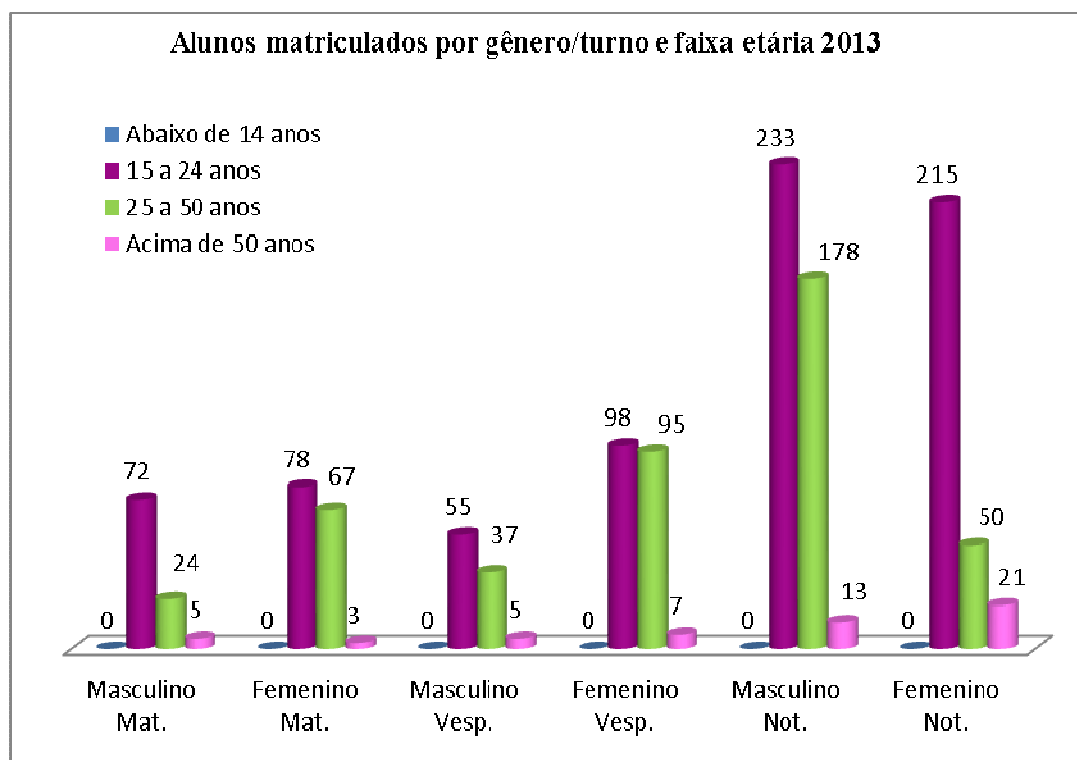
Pode-se identificar, com os gráficos 4 e 5, que há uma grande diferença no número de alunos matriculados de 2012 para 2013, uma diferença de 263 devendo ser questionado o grande índice de desistência, evasão e mesmo reporavação dos alunos da modalidade de educação de jovens e adultos. Em 2012, constam 1516 alunos e em 2013, constam 1255 alunos matriculados. O total geral de alunos jovens na escola, em 2012 compreendendo a idade de 15 a 24 anos, é de 51,71%, sendo que o período diurno perfaz um total um total de 27,80% e o noturno um total de 72.19%. Apesar de um menor número das matricula em 2013 notamos uma elevação no percentual geral de alunos matriculados na faixa etária de 15 a 24 anos no CEJA, passando de 51,64%, em 2012 para 59.84% , sendo deste total 55,59% no período dirurno (matutino e vespertino), que em 2012 constava com 27,80% já no período noturno, que em 2012 contava com 72,19% de alunos jovens matriculados, passou para 59,65%.

A análise da ficha de matrícula dos alunos evidencia que a predominância de alunos do sexo masculino está no período noturno e que no período diurno a presença maior é de alunos do sexo feminino, conforme podemos visualizar nos gráficos a seguir.

**Gráfico 6:** Faixa etária dos alunos matriculados por gênero/turno no CEJA-Cáceres-MT 2012



**Fonte:** elaborado pela autora a partir de dados das fichas de matrículas SIGEDUC-MT/2012

**Gráfico 7:** Faixa etária dos alunos matriculados por gênero/turno no CEJA-Cáceres-MT 2013

**Fonte:** elaborado pela autora a partir de dados das fichas de matrículas SIGEDUC-MT/2013

Como já mencionado no Capítulo II, vários são os fatores que ocasionam o rejuvenescimento da população da EJA e que fazem com que os jovens procurem essa modalidade de ensino, como nos é evidenciado pelos próprios alunos:

meus pais moravam na fazenda. Tinha fazenda que tinha escola, tinha outras que não tinham, então a que tinha as vezes agente ficava meio ano só seis meses outra quatro meses aí tinha que vir embora e tinha que ficar parado todo esse tempo então foi enrolando muito, nunca consegui terminar. Parei de estudar aos 12 anos aí casei com 14 anos aí não estudei. Fui trabalhar. Fui estudar quando eu tinha 15 anos, mas não estudei tudo só até a metade aí que vim estudar esse ano aqui. Procurei outras escolas, mas todos me indicaram a EJA por ter mais conhecimento mais coisa, aí vim fazer minha matricula aqui e não me arrependo, acho muito boa essa escola (A4-18 anos).

A fala da aluna A4 mostra a carência de escolas no campo para dar conta de atender as reais necessidades e aspirações dos educandos, que, desestimulados com os problemas de funcionamento dessas escolas, acabam interrompendo os estudos. Essa fala explicita a dura realidade da educação brasileira, ainda, em dias atuais, e que a garantia não só do acesso, mas, também, de permanência de crianças, jovens e adultos à escola, depende da criação de escolas com boas estruturas físicas e pedagógicas, sejam

elas no campo ou na cidade. E, ainda, as falas abaixo indicam outros fatores que influenciam a interrupção dos estudos.

olha, tipo era muita briga com minha família, meu pai e minha mãe separava e eu parava de estudar. Tipo assim eu ficava um pouco com minha mãe e pouco com meu pai. Eu tinha parado de estudar, aí que eu fui perceber que sem escola você não é nada sem o estudo aí que fui vê tipo assim para mim era só festa sair não interessava mais nada. Aí pensei direito, voltei estudar aqui na EJA pra avançar um pouco mais rápido (A5- 15 anos).

Comecei encontrei algumas colegas que desistiu, aí comecei a desistir só querendo sair curtir, aí minha mãe bateu muita cabeça comigo. Aí eu parei de uma vez. Aí casei aos 13 anos e tive um filho aí as coisas começou apertar pro meu lado e voltei a estudar e preciso terminar logo pra um vida melhor (A7-18 anos).

Porque reprovei 02 anos, e também para ajudar meu pai na roça. Quero terminar rápido e passar de ano (A9, 18 anos).

Pelos depoimentos dos alunos A5, A7 e A9 podemos constatar que, apesar da pouca idade, estes jovens estão em busca de “recuperar o tempo perdido” por diversos fatores: cognitivos, familiares, emocionais, de trabalho, conjugado a questões relacionadas à própria exclusão do sistema regular do ensino, que provocou a defasagem idade-série, interferindo na progressão escolar.

Na EJA, paralelo a essa geração de alunos jovens, há, também, outra geração de adultos e idosos que não tiveram oportunidade de estudar quando e que anseiam, vendo nela uma perspectiva de mudança de vida, como vemos abaixo:

Fiquei uns 20 anos fora da sala de aula, porque eu trabalhava e não dava para estudar, mas o trabalho não dava tempo, entre a escola e o trabalho, eu precisava do trabalho para sustentar minha família. Sempre tive vontade de estudar, mas não dava tempo como eu era militar, agora que aposentei pude voltar a estudar (A3-52 anos).

Eu não tive muito tempo de estudar olha minha vida sempre foi muito difícil, fui criado no nordeste uma vida muito sofrida, perdi meu pai muito novo, então eu tive que trabalhar ou eu trabalhava ou não comia, então fui obrigado abandonar a sala de aula e ajudar minha mãe a cuidar dos meus irmãos (A1 - 49 anos).

Eu espero que a escola continue do jeito que está e me ajuda a entrar numa faculdade, quero é trazer muito gente pra cá pra escola que como eu, não pude estudar também quando criança (A2- 60 anos).

Tomando por base as falas de professores e alunos, percebemos certa semelhança entre elas, quando afirmam que os alunos buscam a EJA na tentativa de recuperar tempo perdido e acelerar os estudos, uma saída para uma vida mais digna, e ainda busca na escola também espaço de troca de experiências e de sociabilidade. Como interpretar esse fato, que parece um tanto contraditório com a concepção desenhada nas

legislações da EJA? Haveria uma espécie de “senso comum” permeando as análises desses sujeitos ou faltaria considerar que, se de um lado essas questões procedem, porque a realidade desses sujeitos/alunos é dura mesmo, por outro não se trata de ficar nisso, na visão da EJA como benevolência e como forma de tirar o tempo atrasado, mas sim de ver os alunos como trabalhadores e sujeitos sociais de direito, tendo a EJA relevante papel na formação intelectual e técnica dos mesmos, na perspectiva da formação integral e permanente.

#### **4.5.2 Diversidade e conflitos geracionais no cotidiano Escolar**

Nesse eixo de análise procuramos identificar as diversidades presentes no CEJA e os desafios que apresenta para o processo educativo, buscando levantar as principais dificuldades enfrentadas por professores e alunos nas relações pedagógicas.

Apesar da constatação do grande número de jovens frequentes no CEJA, a partir das observações e diante dos documentos de matrículas que tive acesso, pude evidenciar conforme demonstra os gráficos 4, 5, 6 e 7 que ainda há muitos adultos nesta modalidade, principalmente no período noturno. Podemos definir que no CEJA de Cáceres há uma grande diferença nas características dos sujeitos, cada turno difere um do outro, apesar de os alunos apresentarem características comuns quanto à origem social, visto que a maioria pertence à classe trabalhadora.

No período matutino com o maior número de alunos jovens são oriundos de escolas regulares públicas e particulares e em busca de emprego, funcionários público. No período vespertino constatamos, conforme gráfico 7, também um grande número de jovens na escola; destacamos que a maioria dos alunos matriculados no período diurno é do sexo feminino, ou seja, são donas de casa, profissionais liberais e ou assalariadas que pararam de estudar por que se casaram, ou tiveram filhos na adolescência, e jovens em busca de emprego. O período noturno é mais caracterizado pela presença de homens, como evidenciado nos gráficos 6 e 7, na maioria militares, funcionários públicos, profissionais liberais ou assalariados e desempregados. Acreditamos que estes jovens, estas mulheres e estes homens retornam para o convívio escolar em busca de qualificação para o mercado de trabalho, mas muito mais do que isso, desejam, acima de tudo, através de um processo de formação escolar a possibilidade de mudança para uma vida menos sofrida.

Nos três períodos em que o CEJA funciona, encontramos a presença marcante de várias crianças que ficam dentro das salas de aulas e ou sentadas nos corredores das escola, são crianças que as mães trazem para a escola, pois não têm com que deixar em casa. Ao mesmo tempo em que mães/pais estão estudando, ficam também dando atenção aos seus filhos, oferecendo-lhes folhas de caderno, lápis para que ocupem o tempo. Por conta dessa situação, é necessário políticas públicas voltadas para escola pública para as crianças em tempo integral. E, no caso das turmas do noturno, se reivindicaria um ciranda infantil para as crianças – a exemplo do que faz o MST? Outro aspecto é que a renda familiar dessas famílias, grande parte das vezes, não permite pagar alguém para cuidar dos filhos.

As observações cotidianas no CEJA, de segunda a sexta-feira nas aulas e ou no pátio na hora do intervalo, e as entrevistas garantiram fontes de informações valiosas para esta pesquisa. Pude verificar, por parte dos professores e da gestão da escola, o esforço em proporcionar aos jovens e adultos algumas experiências para além do espaço da instituição, tais como: visita ao museu, fazendas históricas da cidade, aulas campo, entre outras atividades. Apesar do desafio, para alguns professores é importante trabalhar com essas duas gerações:

É bom trabalharmos com essas duas realidades é um desafio para o professor para ele não ficar parado no tempo ele tem que ler buscar uma coisa nova atrativa para o jovem e motivador para adulto pra ele ter vontade de subir mais um degrau na sua vida, ou seja, se tornar um cidadão crítico na sociedade (P3- entrevista realizada dia 06/12/12).

Apesar dos esforços da equipe de professores, pouco foi mudado com a implantação do CEJA na estrutura física do prédio da escola, percebemos que os jovens precisam de outros espaços de aprendizagem, para além das salas de aula.

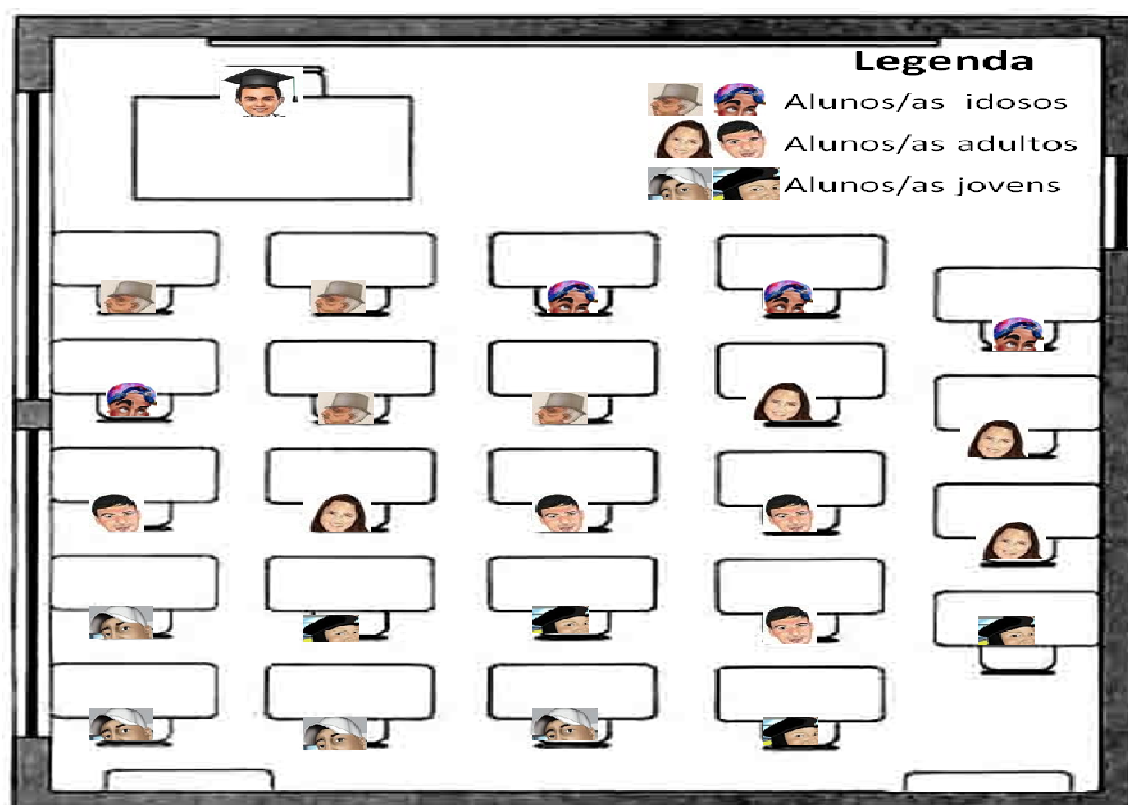
Olha só, eu e meus colegas queremos jogar bola e não tem jeito a escola não tem quadra e nem um campinho, a gente quer ouvir música e não pode e ninguém põe pra nós nem na hora do recreio, era bom se tivesse alguma coisa também pra nós (entrevista realizada dia 06/12/12).

Evidenciamos aqui a necessidade, como enfatizado por Dayrell (2001) da construção de espaços significativos para esses jovens, bem como de práticas pedagógicas que promovam a interação das culturas juvenis dentro da escola. Cabe o reconhecimento de que muitos dos problemas evidenciados nos espaços escolares originam-se de outros problemas de cunho sócio econômico e cultural pertencentes a uma sociedade capitalista excludente, advindo, portanto, de contextos não escolares.

Para Dayrell (2001), a partir da recuperação das trajetórias de vida é possível o reconhecimento dos diferentes sujeitos pertencentes à EJA; no PPP da escola e durante as observações não percebemos nenhuma oficina de música e ou de dança onde os jovens e os adultos possam fazer uma integração.

No decorrer da pesquisa tivemos a oportunidade de mapear a organização do ambiente em sala de aula pelos alunos/as jovens e adultos, o que permitiu demonstrar que, no interior da sala de aula, jovens e adultos demarcam seus territórios. Não podemos afirmar que este espaço seja fechado, pois, percebemos que o cotidiano da sala de aula é interativo entre algumas pessoas, em especial, os jovens que, de certa forma, modificam as rotinas escolares.

**Figura 01:** Diagrama da organização de ocupação do espaço da sala de aula pelo alunado



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir das anotações no diário de campo das observações.

Podemos notar que a delimitação dos lugares entre os alunos mais jovens e adultos, de certa forma, demarca como são as relações intergeracionais na sala de aula.

No decorrer da pesquisa constatamos que a interação entre os diferentes grupos etários na sala de aula ocorre a partir das relações de identidade e do comportamento, e

que alguns professores e funcionários, ao se referirem aos alunos mais jovens, os denominam de “aqueles meninos de bonés”, embora explicitada claramente apenas por alguns, parece que esta é uma visão mais ou menos homogênea. O que mais nos chamou atenção foi perceber que a delimitação dos espaços entre os jovens e adultos é visível dentro da sala de aula, não havendo por parte dos professores uma proposta de interação entre as distintas faixas etárias.

Acreditamos que nesses espaços deve haver momentos de trocas de saberes em atividades fomentadas pelos educadores, ao invés de deixar, como expresso por um aluno em uma de minhas anotações de observação: “Ah professor me deixa! Fica de boa! O bom é cada um no seu quadrado” (Diário de campo, 08/10/2012). A fala do aluno se deu quando no início das aulas o barulho de música ao fundo da sala estava atrapalhando a aula e então o professor solicitou para que um dos alunos que estavam com celular ligado o desligasse, caso contrário ele iria trazê-lo para sentar nas primeiras fileiras de carteiras. O ‘sentar nas primeiras fileiras’ pode ser caracterizado pelos alunos mais jovens como punição.

Ficou visível que no ambiente escolar há alguns momentos de conflitos geracionais entre professor /aluno e aluno/aluno. Os conflitos entre professores e alunos foram evidenciados em todas as horas de observação dentro das salas de aulas, quase toda hora os professores têm que estar chamando a atenção dos alunos mais jovens, sempre pedindo para eles pararem de conversar. Observamos, também, alguns conflitos entre alunos/alunos, conforme evidenciado nos depoimentos abaixo:

Ah, professora não sei se é preconceito, mas esses **meninos dos bonezinhos virados pra trás**, ficam rindo quando a gente responde alguma coisa para o professor, eles atrapalham um pouco, mas quem sou eu pra falar que tá errado, pra isso tem a professora, a gente tem passar por cima de certa coisa (A1 52 anos). [grifo nosso].

Ah, professora, tem jovem que atrapalha a gente um pouco, tem aqueles que fazem bagunça né, fica só no celular, ah ultrapassa os limites! Nós temos que saber nossos limites (A3, 52anos).

As pessoas mais velhas principalmente as senhoras não gostam de fazer trabalhos com nós elas falam que só queremos brincar, mas os tio até gostam (A5 15 anos).

O problema que se coloca é que os conflitos geracionais fazem parte do cotidiano da escola pesquisada, onde muitos dos alunos jovens ainda não compreendem os limites da convivência coletiva, acreditando que podem fazer só o que querem, e isso



ocasiona problemas entre os professores, coordenação e, muitas vezes, entre os próprios alunos; a fala do Professor 1 identifica esses conflitos:

tanto os jovens quanto os adultos principalmente as pessoas mais idosas elas não tem paciência e não querem permanecer no mesmo ambiente que os jovens, é uma minoria só que os compreendem tanto que vários vão para coordenação falar que **se esses jovens continuarem na escola eles vão sair da escola**, mas eu acho que porque falta mesmo é um pouco de compreensão de saber lidar também com essa nova realidade tanto os colegas dentro de sala de aula quanto os próprios professores e os jovens também que acabam fazendo brincadeiras de mal gosto com as pessoas mais idosas chamando-os de velhos aí talvez haja preconceito que eles acabam maltratando as pessoas que tem mais idade, os jovens não compreendem os adultos e os adultos também não compreendem os mais jovens, ficando uma situação difícil em sala de aula que acaba ninguém se entendendo, mas talvez se houvesse mais diálogo poderia ter mais compreensão de ambas as partes(P1) [grifo nosso].

Esse depoimento nos possibilita pensar que na maioria das vezes os jovens podem ser vistos de forma negativa, o que pode vir a provocar um problema bem maior: o da desistência escolar dos alunos na EJA. Os depoimentos do aluno A1 -“meninos dos bonezinhos virado pra trás [...] atrapalham um pouco”, e do Professor - 3 “tem jovem que atrapalha a gente” - e, ainda como evidencia a professora 4:“a escola abraça esses jovens que vem para nossa escola, ela aceita, só que os jovens que vem para a escola bagunçar, a escola mostra que ela tem as regras que tem que ser seguida como em todo lugar que tem, a escola não exclui, desde que não ultrapasse os limites da escola.” Essa fala nos leva a indagar quais são os limites da escola?

Com a presença marcante dos jovens no CEJA, alterando a rotina da escola, constamos que a coordenação pedagógica para ter controle da entrada e saída dos alunos das salas de aula criou uma Ficha de Licença, ou seja, para o aluno se ausentar da sala de aula tem que pegar a ficha de controle de tráfego com a professora, caso contrário este será advertido. Nesta ficha constam três itens de alerta:

1. A ficha dá o direito de o aluno de permanecer no máximo 02(dois) minutos fora da sala de aula;
2. A ficha não pode ser usada fora do estabelecimento escolar e
3. Caso o aluno seja abordado fora da sala de aula sem esta FICHA DE LICENÇA, o mesmo será levado á presença da coordenação, podendo ser advertido e, em caso de reincidência, poderá ser convidado a se retirar da escola.

O exemplo da ficha mostra que os alunos mais jovens geralmente são tratados, pela escola, como problema, são considerados como rebeldes, saem toda hora da sala de

aula, deixam de vir de uniformes para vestirem (provavelmente) as suas melhores roupas para vir para a escola, são tratados como os diferentes. De certa forma, os alunos jovens tem características ímpares, mas, ao mesmo tempo, comum para essa fase da vida.

O jovem geralmente aparece como problema, com ênfase na sua indisciplina, na “falta de respeito” nas relações entre os pares e com os professores, na sua “irresponsabilidade” diante dos compromissos escolares, na sua “rebeldia” quanto à forma de vestir- calças e blusas larguíssimas, *piercings*, tatuagens e o indefectível boné -, o que pode ser motivo de conflito quando a escola define um padrão rígido de vestimenta. É comum também entre os professores o estereotipo das gerações atuais como desinteressadas pelo contexto social, individualistas e alienadas, numa tendência a compara-las às gerações anteriores mitificadas como gerações mais comprometidas e generosas (DAYRELL, 2007, p.54).

Dayrell nos possibilita refletir que os alunos jovens da EJA devem ser conhecidos a partir de suas particularidades, avaliando-se até que ponto as regras e a organização escolar permitem a flexibilização de algumas formas de agir no interior da escola, no sentido de contemplar novas visões de mundo. Há que se cuidar, também, para não construirmos uma visão homogênea do aluno da EJA, esperando de todos eles, a mesma forma de comportamento, os mesmos rendimentos de aprendizagem, etc. Por fim, há que se ouvir esses sujeitos diferentes em suas singularidades, mas iguais em sua universalidade como seres humanos. O que será que têm a dizer e a propor sobre a organização escolar da qual fazem parte? Como estabelecer um contrato de convivência coletiva, respeitando-se mutuamente? Nesse sentido, remetemos a Paulo Freire (1996) que argumenta que uma das tarefas pedagógicas é trabalhar para que o ser humano tenha autonomia e que amadureça todo dia.

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade (FREIRE, 1996, p. 107).

Como evidencia Paulo Freire, é necessária uma postura de respeito à liberdade do outro, exigindo do professor que ao mesmo tempo seja amável em sala de aula, atento a não deixar florescer qualquer tipo de preconceito e para trabalhar as diferenças, propiciando com sua postura generosa momentos de diálogos ricos de troca de experiências. Nesse sentido, percebemos a preocupação de alguns professores:

Às vezes agente percebe que há preconceitos, por exemplo, os meninos, os jovens os que usam os bonés, as caixinhas os que gostam de *funk* e os adultos que são mais reservados; que não gostam dessas coisas, então, eu percebo. Aí eu mostro que o mais novo tem que

respeitar o conhecimento que o mais velho traz. E ao mais velho busco mostrar que eles têm que aceitar as mudanças que estão no mundo globalizado às mudanças que estão no nosso cotidiano, eles tem que aceitar, pois às vezes aqui na escola ele se incomoda com os que usam o fone de ouvido o funk, que às vezes incomoda, mas ele também vai ouvir na rua, então com jeitinho e com flexibilidade a gente consegue (P3).

Preconceito há. Nesse caso o papel inverte: são os mais novos que têm preconceito com os mais velhos. E que na verdade tem a questão da consciência de que a escola já era para eles (mais velhos), que quem está de “intruso” (entre aspa), são eles e não os mais velhos que a escola a princípio de EJA foi para eles, então eles que tem que se colocar no lugar do outro (P5).

Alguns jovens e adultos consideram positivo o convívio com as diferentes faixas etárias, notamos que para alguns alunos é possível uma convivência entre eles, como relatam os alunos abaixo:

É muito gratificante estudar com jovens e idosos, a gente se respeita muito, a gente que é mais de idade a gente pode até ser exemplo para os mais jovens é muito importante estar tudo junto (A1).

Tem bastante jovens na sala de aula, inclusive eles me tratam com respeito, eles me respeitam muito, gostam de mim eu gosto de todos eles, consideram muito eles, as vezes até em matéria que eu me sinto assim com dificuldade com algum jovens que já estão mais evoluído vem me ajudam me ensinam então é muito importante essa amizade eu gosto muito (A3).

Os depoimentos dos alunos A 1 e A3 nos revelam a possibilidade de uma convivência nos ambientes escolares da EJA de forma democrática entre gerações de faixa etária distinta, a partir do conhecimento de suas histórias de vidas, seus ideais e expectativas, numa relação humanista, que, se não elimina os conflitos, pelo menos não os rejeita.

No entanto, ao comentar se já fora excluído de alguma atividade por ser um adulto, um aluno de 55 anos de idade, assim se expressou:

Às vezes não, se já percebi, às vezes, fico na minha. Por que a idade que eu tenho entre maior que a parte dos jovens, eu fico na minha, até porque os jovens tem o linguajar deles, a gente mais velho tem a nosso aí é a gente fica quieto, ganha mais. Só que a gente tem que ficar apegado a eles, eu mesmo já falei para eles: vocês são jovens aqui na sala eu sou uma pessoa mais velha o meu futuro já está seguro, o de vocês ainda não, tem que estudar se não amanhã vocês vão clamar, aí a culpa é de vocês mesmo não dos professores. Aqui os professores são paciosos, eu vejo que aqui a gente possa aprender, só não aprende aqueles que, às vezes, levam em brincadeira, ainda mais aqueles meninos que nem tira os bonés dentro da sala e fica mais

atrapalhando até a gente ouvindo músicas no celular (A6- Entrevista dia 06/12/2012).

O depoimento do aluno nos traz várias possibilidades de reflexão, entre elas a de que os conflitos geracionais estão presentes no cotidiano da escola pesquisada, nos remetendo a indagar se se a OTP dessa escola contempla discussões e experiências sobre os diferentes tempos de aprendizagem dessas duas gerações?

#### **4.5.3 Organização do Trabalho Pedagógico no CEJA**

Não esqueçamos que um jovem e um adulto já têm uma travessia longa, uma travessia de saberes, de percepções, de indagações, que tentou responder, ainda que não saiba ler nem escrever Não é só quem sabe ler e escrever que se faz indagações sérias e busca respostas sérias (ARROYO, 2007).

Neste tópico pretendemos analisar a organização do trabalho pedagógico no CEJA “Prof. Milton Marques Curvo” frente ao fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos. Compreendendo que diante da diversidade presente em sua demanda este deve ter uma organização pedagógica voltada para a valorização dos diferentes tempos necessários à aprendizagem dos educandos, considera os saberes adquiridos na informalidade das suas vivências e do mundo do trabalho. Segundo Veiga (1996):

O conhecimento escolar é dinâmico e não uma mera simplificação do conhecimento científico, que se adequaria à faixa etária e aos interesses dos alunos. Daí a necessidade de se promover, na escola, uma reflexão aprofundada sobre o processo de produção do conhecimento escolar, uma vez que ele é, ao mesmo tempo, processo e produto. A análise é a compreensão do processo de produção do conhecimento escolar ampliam a compreensão sobre as questões curriculares (VEIGA, 1996, p. 27).

O currículo para a EJA não deve ser entendido como na pedagogia tradicional, que fragmenta o processo de conhecimento e o hierarquiza nas matérias escolares. A organização pedagógica do CEJA é feita por área de conhecimentos que compreendem três áreas grandes áreas do conhecimento, sendo no Ensino fundamental:

- Linguagem: Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Estrangeira- Inglês;
- Ciências da Natureza, Matemática: Ciências e Matemática;
- Ciências Humanas: História, Geografia e a disciplina optativa Educação religiosa.

A matriz curricular do Ensino Médio é composta também pelas três áreas do conhecimento:

- Linguagens, código e suas tecnologias: Língua Portuguesa, Língua estrangeira-  
inglês; Arte e Educação Física;
- Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias: Matemática, Biologia,  
Química e Física;
- Ciências Humanas e suas tecnologias: História, Geografia, Sociologia e  
Filosofia.

No ensino por disciplina são ofertadas todas as disciplinas da base nacional comum: Ensino fundamental: Português, Inglês, Educação Física, História, Geografia, Educação Religiosa, Ciências e Matemática no Ensino Médio: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira: Inglês; Arte e Educação Física; Matemática, Biologia, Química e Física; História, Geografia, Sociologia e Filosofia. Cada área é trabalhada no decorrer de um trimestre letivo, completando a carga horária total do curso/ano. O atendimento por disciplina se dá de matrícula anual e ou até o aluno cumprir a carga horária exigida para a cada disciplina.

Para todas as formas de oferta do CEJA a avaliação do rendimento escolar é expressa em relatório, este relatório é feito com o coletivo de professores que trabalhou na turma, apesar dos relatórios serem descritivos, não atribuindo notas, no decorrer da pesquisa percebemos que a avaliação ainda é tida como relação de poder entre professor/aluno, tendo em vista que em uma das observações percebi o quanto os alunos ficam preocupados com os dias das avaliações chegando ao ponto de ficarem indagando antes das provas, como registramos em nosso diário de campo, o seguinte: “professor a prova de amanhã será muito difícil?” e o professor de forma ríspida responde “como você brincou a aula toda deve ficar mesmo preocupado”. Nesse sentido, nos referenciando em Luckesi (1984), podemos dizer que a avaliação nas escolas representa o modelo da sociedade atual.

O atual exercício da avaliação escolar não esta sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia que nada mais é do que uma concepção teórica da educação, que por sua vez traduz uma concepção teórica da sociedade (LUCKESI *apud* FREITAS, 1995, p. 231).

A avaliação na EJA não deve ser considerada como medida do conhecimento, mas ser utilizada de forma reflexiva e dialógica entre educador e educando, procurando evidenciar o que o aluno dessa modalidade já traz de conhecimento de mundo. O depoimento do aluno A2 nos remete a esse entendimento:

Olha geralmente a gente encontra dificuldade, porque agente tá aprendendo, toda a vida a gente tá aprendendo mas isso aí em qualquer lugar quando a gente vai fazer alguma coisa que não sabe, tem alguma dificuldade para aprender a matemática, porque geralmente é muito complicada, é vários tipos de matemática reunida ao mesmo tempo, só confunde muito a cabeça da gente que ta aprendendo (A2- 60 anos).

Como expresso por A2, a aprendizagem vai além da escola, sendo parte integrante do cotidiano dos sujeitos. As dificuldades não são só para os alunos, os professores do CEJA no decorrer da pesquisa, também, demonstraram dificuldades com a presença juvenil na escola, buscando formas diversas para conseguirem desenvolver suas atividades

A nossa dificuldade maior é fazer com esses jovens permaneçam na escola e uma metodologia que seja adequada para que eles se interessem mesmo em continuar no ambiente escolar e não vejam a escola apenas como um local que eles possam sair de casa e ao invés de permanecer nela muitas vezes só deixam os materiais e saem tomando outros rumos (P1).

A fala do professor 1 demonstra as dificuldades enfrentadas por parte do corpo docente em lidar com metodologias diferenciadas que atendam os anseios da juventude e ainda demonstra a preocupação com a permanência do jovem na escola. A partir disso, nos cabe refletirmos que a não permanência do aluno da EJA na escola se dá por vários motivos, ou seja, depende de toda uma conjuntura socioeconômica, a falta de políticas públicas capazes de garantir não só o acesso, mas a permanência de jovens e adultos na escola. Ou seja, isso implica também em fazer uma nova leitura das práticas pedagógicas/administrativas presentes no CEJA. O depoimento abaixo demonstra mais desafios nessa nova realidade que ora emerge no CEJA de Cáceres

Estamos tentando inserir os jovens nas atividades culturais que a escola vem desenvolvendo, por exemplo, concurso de quadrilha, beleza negra e nas outras atividades também científico-cultural que a escola desenvolve durante o ano e a gente vê que se eles forem envolvidos eles se interessam, agora se fizermos atividades que não haja o envolvimento deles aí parece que eles fazem de propósito para prejudicar o nosso trabalho, tumultuar o nosso trabalho, então já que é assim é melhor envolve-los nos trabalhos do que deixá-los fora (P3).

Como evidenciado nas falas dos professores o P 3 retrata a angústia, os anseios e o grande desafio para a organização do trabalho pedagógico da escola que, de certa forma, está na inserção de metodologias que envolvam os alunos mais jovens nas atividades da escola, não na perspectiva de “mantê-los ocupados” ou “disciplinados”, e sim de construir uma possibilidade de trabalho coletivo e democrático, para que o aluno se envolva por ver seus interesses contemplados no trabalho pedagógico. No decorrer da pesquisa, tanto nos momentos das observações, quanto nas entrevistas, apesar dos esforços dos professores, percebemos que a escola não está conseguindo trabalhar de forma diferenciada para atender a diversidade presente no contexto da escola, pois para muitos alunos, a escola é a possibilidade de mudança de vida, é lugar de esperança.

Ao perguntamos ao professor 1 se no PPP da escola consta alguma abordagem específica para trabalhar com jovens e adultos dentro de suas singularidades, nos foi retratado que:

No nosso PPP não está especificado detalhadamente pra trabalhar com essas duas realidades o que agente procura e colocar metodologias, modos de trabalhar de uma forma mais dinâmica incluindo as duas gerações - os jovens e os adultos, mas não diferencia se pra trabalhar com os jovens e se é para trabalhar com os adultos (entrevista realizada dia 05/12/2012).

Nessa entrevista nos é apontado que no PPP do CEJA não consta uma organização pedagógica diferenciada para trabalhar com as culturas juvenis e adultas no mesmo contexto escolar, embora haja indícios de que essa seja uma preocupação dos professores, quando dizem que “a gente procura colocar metodologias, modos de trabalhar de uma forma mais dinâmica incluindo as duas gerações”.

Essa não distinção na organização do trabalho pedagógico fica evidenciada, também, quando perguntamos ao professor 1 se ele percebe no planejamento de ensino dos professores o uso de metodologias e recursos didáticos diferenciados para trabalhar com os jovens e os adultos numa mesma sala de aula.

Não há muita diferença não, só agora de uns tempos prá cá de uns dois anos pra cá é que está havendo uma maior preocupação em trabalhar metodologia diferenciada especialmente para trabalhar com os jovens que tem de ser uma forma mais dinâmica que atraia a atenção deles, que os insira nesse meio, por que **se eles forem tratados da mesma forma que os adultos eles não vão se interessar pelas aulas** (entrevista realizada dia 07/12/2012 P1) [grifo nosso].

Apesar de o professor 1 expressar que não há muita diferença nos planejamento dos professores em trabalhar no sentido de prever metodologias que contemplem a

diversidade geracional presente no CEJA, notamos certa preocupação ao focar que se os alunos mais jovens forem tratados da mesma forma que os adultos eles poderão perder o interesse pela escola, podendo até ocasionar a desistência dos mesmos.

Ainda em relação a essa questão, cabe destacar que todos os 06 professores entrevistados afirmaram que não fazem um planejamento que contemple a diversidade de interesses e perspectivas das diferentes gerações presentes no CEJA, nos levando a indagar sobre o ensino a partir das diversas experiências de vida. Como podemos contatar na fala do P5:

Na verdade não existe um planejamento diferenciado para aquele jovem ou para o adulto, na verdade quando eles sentem que existe uma diferença para trabalhar com outros alunos, os adultos de 40, 50 anos se sente rejeitados. Então qual é a estratégia? Quando percebo que eles estão em choque mesmo em seu conhecimento coloco-os para fazerem atividades em grupo, seminários e junto as duas faixas etárias, sempre trabalhando o respeito um pelo outro e quem tem mais experiência ajuda aquele que tem menos, e tem dado certo. Sempre levo vídeos, procuro dar aulas mais dinâmicas (P5 entrevista realizada dia 05/04/2013).

O professor 6 também afirma que:

Em relação ao planejamento, a princípio, no papel tem que ser igual para todos, mas na vivência em sala de aula você vai observar cada aluno perceber a dificuldade de cada aluno e no mais que você explane de forma geral obviamente na primeira semana de aula você conhecerá seu aluno, onde trabalha, o que faz então poderá juntar a vida dele com a prática de ensino (entrevista realizada no dia 06/05/2013).

Entretanto, no decorrer das observações notamos que uma das técnicas mais utilizadas no contexto da sala de aula é a aula expositiva, tendo como recursos o livro didático e/ou as fotocópias ou transcrição de textos no quadro negro, conforme registro contido no diário de campo:

O professor iniciou a aula cumprimentando a todos e, imediatamente, em silêncio, escreveu no quadro: leitura das páginas 226, 227 e 229; após a escrita distribuiu os livros didáticos para cada aluno e então os alunos começaram a leitura em silêncio, notei que enquanto alguns liam, os alunos mais jovens, ficaram falando sobre o resultado das eleições municipais que ocorrera na domingo. Notei que não houve uma contextualização sobre o que seria lido, somente depois de aproximadamente 40 minutos a professora de forma resumida explicou sobre o tema em seguida passou um questionário para os alunos responderem. No decorrer da aula a todo o momento o professor tinha que pedir silêncio para os alunos que só ficavam conversando nos fundo da sala de aula e mesmo chamando a atenção dos que sempre queriam sair pra fora da sala de aula (diário de campo 08/10/2012).



Acreditamos que a organização do trabalho pedagógico para atender a diversidade contida no interior do CEJA de Cáceres, tem um grande desafio inserir também em sua organização (incluindo-se o currículo) questões que façam sentido para os jovens, assim, Dayrell (2007) ao fazer algumas considerações sobre as culturas juvenis e a escola, nos aponta

que a questão não se resume a introduzir as expressões culturais juvenis na escola, na maioria das vezes como uma atividade extracurricular ou mesmo um apêndice ao currículo, fazendo dessas atividades um meio de ocupar os alunos (DAYRELL, 2007, p.64).

Nesse sentido, a escola deve explorar as diversas expressões culturais que fazem parte de uma cultura juvenil, buscando evidenciar nas quais os seus jovens mais se identificam como, a música, a dança, o teatro, a arte entre outras. O desafio está em buscar relacionar as diversas expressões juvenis com as gerações adultas para que o ensino de fato tenha sentido para todos os sujeitos dessa modalidade.

Outro aspecto desafiador na OTP no CEJA e que presente no cotidiano da escola é trabalhar com alunos com deficiência, como pude registrar no período de observação registrei em meu caderno de campo o seguinte:

o mais preocupante e triste está sendo observar que o aluno que tem deficiência intelectual fica o tempo todo com o caderno fechado e às vezes ouve música no celular, faz alguns desenhos no caderno, abaixa a cabeça como se estivesse dormindo, ri sozinho, conversa com os colegas. Não percebi nenhuma atividade diferente para ele (registro no caderno de campo dias 03 a 10/10/2012).

Somos sabedores da luta para a inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino. Contudo, chamamos a atenção para a necessidade de formação específica para os professores lidarem com alunos com deficiência, os quais têm seu direito garantido, conforme reza o artigo 58, capítulo V da LDBEN nº 9.394/96.

Com as observações pode-se perceber também que na escola há preocupação com as questões relacionadas com as discussões sobre a diversidade étnica cultural, no ao início das observações a campo, em 2012, presenciei o encerramento de um projeto desenvolvido em 2011 e início de 2012: Culturas dos Povos Chiquitanos, aprovado e financiado pela Secretaria de Estado de Educação-SEDUC-MT e parceria com a UNEMAT departamento de História. No ano de 2012 o CEJA também aprovou um projeto financiado pela SEDUC-MT denominado “Crônicas da Vida Real”: Memórias da Comunidade Quilombola Campina de Pedra no município de Poconé-MT, no qual também teve parceria com a UNEMAT departamento de Pedagogia, pude observar e

participar do projeto com professores(as) e alunos(as). O projeto que objetivou conhecer a escola a cultura e as história de vida de moradores(as) do quilombo, e o envolvimento da comunidade com a escola. Durante o desenvolvimento deste projeto foram feitas discussões e debates sobre as relações raciais, e conceituação de quilombo, envolvendo toda a equipe escolar, os alunos do CEJA puderam conhecer e vivenciar algumas práticas culturais presente na comunidade, danças típicas e outras. Percebemos que de forma diferenciada a organização do trabalho pedagógico sobre temática Lei nº 10.639/2003 e a Lei 11.645/2008, que determina no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e o Ensino da História Indígena está sendo de forma bem dinâmica trabalhada no CEJA.

O trabalho docente é complexo e desafiador, principalmente, quando não se restringe a mera reprodução de conhecimentos e, em um contexto de grandes diversidades, torna-se ainda mais difícil realizar essa tarefa, porque, muitas vezes, falta o domínio de mecanismos que permitem resolver as situações diferenciadas com as quais os professores se deparam.

Mesmo que não seja o nosso objetivo nesta pesquisa, mas diante das observações e entrevistas com os sujeitos da pesquisa, podemos perceber a necessidade de (re)pensar o ser professor da EJA. Nesse sentido, recorremos a Moll (2004) que considera de suma importância à reflexão ao fazer-se professor na EJA, nos levando a indagar qual deve ser o perfil do professor dessa modalidade? Para Moll (2004) o fazer-se professor de jovens e adultos implica acima de tudo uma postura sensível a uma escuta cotidiana do aluno, bem como estar aberto para transitar entre os diversos saberes da ciência, das culturas e das artes bem como os saberes que os alunos trazem com suas vivências e experiências de vida. O mais importante, segundo a autora, é o professor ter o equilíbrio para lidar com o reencontro dos saberes das ciências e os saberes vividos, assim com equilíbrio será possível ter uma escola com uma organização do trabalho pedagógico possível para jovens e adultos.

O fazer-se professor ou professora de jovens e adultos é acima de tudo:

empreender trajetórias que se enveredem pela razão sensível que, compreendendo e explicando o mundo com seus condicionamentos históricos, sociais, políticos, econômicos e culturais, permite que a singularidade das histórias humanas se explicitem no espaço da sala de aula para cada um, se dizendo, possa dizer de seu mundo. E dizendo suas novas palavras, possa encontra-se como o universo do conhecimento que vem por meio delas (MOLL, 2004, p.15).

Ainda nesse sentido Arroyo (2008) destaca que o professor da EJA teve ter a sensibilidade de perceber que o retorno do jovem e do adulto para a escola não é uma escolha fácil. Assim, acreditamos ser necessário haver uma organização do trabalho pedagógico que proporcione um clima mais humano para os educandos, como os jovens e adultos merecem, até porque suas vivências já são duras demais. Para o autor os educandos esperam da EJA possibilidades de ser mais livre em suas escolhas. E compreendendo as difíceis escolhas e suas vivências com um clima mais humano “talvez alguns coletivos de professores (as) decidam por colorido, músicas, discursos de acolhida, fantasia, sentimento” assim proporcionando uma forma menos pragmática e dura como já são as duras vivências dos jovens e adultos dessa modalidade.

Entretanto, como nos lembra Moll (2012), para que ocorra esse clima de humanização na educação é necessário “redesenhar a configuração imaginária da escola que vive na memória de cada um e de cada uma: em geral, a escola do silêncio, da palmatória, dos grãos de milho, do rosto virado para a parede, do um atrás do outro, do absolutismo do professor” (p.11). Esse modelo de escola excludente é o que, muitas vezes, expulsou os jovens e adultos, ainda quando crianças, da cena escolar, porém, o paradoxal é que, segundo a autora, talvez essa escola seja a escola esperada. E o ser professor(a) de jovens e adultos implica em estar atendo a essa contradição. O professor (a) tem um papel fundamental, tanto na OTP quanto nas práticas pedagógicas construídas no cotidiano da sala de aula. Só assim será possível romper com um modelo de escola onde prevaleça o caderno cheio, as cópias, o silêncio, e a total obediência ao professor, mesmo tendo o professor vivenciado nesse modelo de educação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento recorro-me da receptividade cordial que tive por parte dos alunos (as), jovens, adultos e professores (as) no período da pesquisa. Lembro-me que no início tive algumas dificuldades de me aproximar dos alunos mais jovens, e então, quando estava terminando o processo de coleta de dados, alguns professores me revelaram que os alunos jovens estavam apreensivos com a minha presença em sala de aula, pensando que talvez eu pudesse ser a responsável em anotar todos os acontecimentos, para depois encaminhar à coordenação e direção da escola, estavam com medo de serem punidos com as conversas e brincadeiras em sala de aula, ou mesmo com a sua condição juvenil. Já os adultos retratavam que era boa a presença da outra “professora” que fica anotando tudo, para eles só assim os “meninos” iriam parar de “perturbar”. Talvez até mesmo entre os professores eu pudesse ser confundida como uma avaliadora do trabalho docente. No entanto, com o passar do tempo, entre uma anotação e outra, uma conversa e outra, uma risada, é que a aproximação com os sujeitos foi ocorrendo, em especial, com os alunos mais jovens, de forma bem calorosa.

As diferentes formas com que os alunos da EJA nos viram durante a pesquisa, já diz um pouco da diversidade de perspectivas e de vivências que cercam esses sujeitos. E, em nosso trabalho enveredamos por esse caminho, buscando analisar as diversidades culturais e geracionais presentes no CEJA de Cáceres-MT, a partir do fenômeno do rejuvenescimento de seus sujeitos, visando compreender de que forma o trabalho pedagógico se organiza para atendimento dessas demandas.

Com base nos documentos analisados constatamos que, apesar de não serem citados no PPP do CEJA e nos planos de aula, o corpo docente, a coordenação e a direção da instituição têm ciência que o fenômeno do rejuvenescimento está aflorando no cotidiano, como se evidenciou nesta pesquisa. Constatamos que se fazem necessárias discussões mais aprofundadas por parte dos profissionais do CEJA, para que juntos busquem conhecer as singularidades dos alunos e, a partir daí, uma articulação na OTP para que, de forma dinâmica e dialética, possam lidar com as questões da diversidade cultural e geracional, além de outras questões, tais como a ‘indisciplina’. Percebemos que os jovens e os adultos são vistos quase como idênticos, problema este que talvez negligencie práticas pedagógicas capazes de explorar a potencialidade entre os diferentes ciclos de vida. A forma de organização curricular por área de conhecimento

favorece o desenvolvimento de uma formação integrada, com vistas a colaborar para os processos emancipatórios dos sujeitos.

Dessa forma, pudemos identificar, também, no decorrer da pesquisa que os desafios para os profissionais que trabalham com essa modalidade são muitos e constantes. É como se a forma de trabalho pedagógico adotado pela escola não “coubesse” mais na atual conjuntura da EJA e os educadores se mostrassem perplexos diante da diversidade geracional e cultural que encontram no CEJA, passando a viver um dilema: os alunos que devem adequar-se à escola ou a escola adequar-se a eles? Mas, será que não haveria possibilidade de se fazer a pergunta em outra direção: de que forma no CEJA a organização do trabalho pedagógico pode abrir-se à diversidade de seus sujeitos na perspectiva de construção de uma proposta coletiva e participativa de trabalho educativo?

Entendemos que os educadores e a equipe pedagógica do CEJA precisam estar atentos e buscar maneiras de superar os conflitos e atritos geracionais que permeiam o cotidiano escolar. Uma possível forma de superação seria a exploração das potencialidades e saberes que cada sujeito na produção de sua existência, articulando, assim, os conhecimentos acadêmicos e os saberes espontâneos e populares, tal como apontam as próprias diretrizes nacionais da EJA. Outro mecanismo importante nessa direção é a superação da própria resistência interna de alguns educadores com a inquietude e “insubordinação” dos jovens. Assim, caberia questionar: que fatores contribuem para que essa questão acabe se configurando, de fato, como um conflito?

Acreditamos que questões complexas como essas merecem ser debatidas. Essa pesquisa nos mostra que o entendimento de “ser jovem” ultrapassa o limite cronológico da idade, que ao longo da história o conceito de juventude deve ser percebido como uma construção social, cultural e histórica, como bem enfatizado por Dayrell (2007), os jovens devem ser perpassados pela diversidade e não genericamente, pois estamos diante de “juventudes”.

Com essa pesquisa procuramos, também, averiguar de que forma as políticas públicas abordam as questões da juventude na EJA. A análise dos documentos oficiais nos permitiu verificar que no âmbito das políticas públicas para a EJA em Mato Grosso a questão da juventude ainda é abordada de forma superficial, tratando-se, muitas vezes, jovens, os adultos e idosos de forma idêntica e ou homogênea, postura que acaba por negligenciar a diversidade geracional, cultural, de orientação sexual e outras desses

sujeitos. A implementação das propostas pedagógicas da EJA, em grande parte, decorre do comprometimento dos profissionais da educação, aos quais cabem instrumentalizar-se teórico-metodologicamente para entender seu campo de atuação e para nele intervir apropriadamente. Porém, a mudança educacional, de modo mais particular, no campo da EJA, depende de políticas públicas claras, que assegurem não apenas normas e regras de funcionamento, mas fundamentalmente, as condições estruturais de realização do trabalho administrativo e pedagógico nas escolas na perspectiva de concretização dos princípios e objetivos da EJA, o que passa pela formação docente, pela avaliação e pelo acompanhamento pedagógico, pela disponibilização de espaço físico e de materiais didáticos compatíveis com as exigências de trabalho nessa modalidade.

No decorrer da pesquisa novas questões nos foram colocadas e não foram abordadas em profundidade por não ser o objetivo desta dissertação, mas carecem de discussões em estudos futuros, como por exemplo: Como a EJA está sendo percebida no na Educação no Campo? O rejuvenescimento dos sujeitos da EJA também está ocorrendo nas escolas de EJA no Campo? E mais: De que forma é e explorado no cotidiano da sala de aula o uso dos instrumentos tecnológicos como, internet e *facebook* e a sua influência na sociabilidade juvenil? Como se dá a interação dos alunos deficientes com os demais alunos nas escolas de EJA? Quais os sentidos atribuídos à escolarização da EJA pelos jovens e adultos deficientes? De que forma os professores são preparados para atender os jovens e adultos deficientes? De que forma o currículo da EJA aborda as questões da diversidade racial e de gênero e outras? E, ainda, como é organizada a formação continuada e formação por área de conhecimento nos CEJAs? Esperamos aprofundar alguns destes questionamentos em pesquisas futuras.

Por fim, cabe argumentar que a EJA não deve mais ser percebida com uma modalidade que existe somente para atender alunos (as) adultos ou idosos que não tiveram acesso à escolarização em tempo regular, pois, de forma muito intensa ela vem recebendo cada vez mais cedo adolescentes e jovens das escolas do ensino regular que estão sendo, de certa forma, encaminhados para esta modalidade por suas histórias de insucesso e exclusão do próprio sistema de ensino, ao longo de sua trajetória escolar.

Na pesquisa que realizamos o rejuvenescimento dos sujeitos do CEJA ficou evidenciado nas falas de professores, a exemplo de P7:

numa sala de aula de 30 alunos, 20 são jovens adolescentes, aí temos que estar conciliando os jovens e os adultos, porque os jovens são

mais acelerados aprendem com mais facilidade e temos que procurar de que forma trabalhar com os idosos, porque é mais difícil para eles compreenderem (entrevista dia 07/12/2012).

Se por um lado, as especificidades desses sujeitos precisam ser consideradas, por outro, é necessária a superação dessas polaridades que colocam o jovem como aquele que aprende mais rápido e o idoso como aquele que é mais lento. Para isso, é necessário que na prática dos professores esteja explícita a superação do modelo de escola que “só copiava para uma escola na qual só se conversa; de uma escola na qual o professor pontificava para uma escola na qual o professor afirma nada saber” (MOLL, 2012, p.12). Encontrar o ponto de equilíbrio é um desafio constante na prática pedagógica dos educadores de jovens e adultos, no ato de constituir-se educador dessa área educativa. Entretanto, é possível que, na condição de educadores, esses profissionais, possam contribuir para “(re) significar o lugar “simbólico” destes alunos e superarmos o rótulo de fracassados que, frequentemente, a comunidade escolar os impõe, e retomar com eles sua posição de sujeitos no processo educativo” (BRUNEL, 2004, p.21).

Sabendo dos desafios da escola frente ao rejuvenescimento, uma das tarefas importantes na prática educativo-crítica é compreender que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39), ou seja,

uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 1996, p.41).

Segundo Paulo Freire, professores e educandos são sujeitos do fazer pedagógico, e o reconhecimento dos jovens da EJA como seres humanos, com necessidades próprias, é necessário para desmistificar olhares preconceituosos sobre sua condição de ser jovem. É de suma importância o reconhecimento da demanda educacional da EJA em sua diversidade de valores, geracionais, culturais, gênero e outras no âmbito dos espaços escolares. No entanto, para que esse reconhecimento seja efetivo é necessário promover mudanças na prática pedagógica, organizando espaços significativos, tanto para a população jovem quanto para a população adulta e idosa.

Entendemos que apesar dos avanços obtidos com a implantação dos CEJAS em Mato Grosso, muito ainda tem que ser implementado no sentido de se garantir, efetivamente, uma educação com qualidade técnica e política para todos aqueles que buscam na EJA um espaço formativo.

A trajetória percorrida para a realização dessa pesquisa possibilitou perceber que as discussões acerca do rejuvenescimento dos sujeitos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos vêm ocupando, gradativamente, destaque no cenário das pesquisas educacionais, no entanto, nos colocou diante de novos desafios, pois, muito ainda tem que ser investigado sobre a EJA e a juventude, partindo da diversidade que permeia a vida dos sujeitos, ou seja, das questões culturais e socioeconômicas.

Este estudo não teve o objetivo ser detentor de verdades absolutas, mas sim de promover uma aproximação da realidade e ser parte integrante da construção do conhecimento, como nos assegura Gatti (2007):

para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender em profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica (GATTI, 2007, p.10).

É nesse contexto que para Miguel Arroyo (2007) a EJA tem de ser resignificada, ou seja, “reconstruída com olhares menos negativos. Sobretudo, tem de ser reconstruída pesquisando com um olhar não “escolarizado” ou onde não se compare a EJA com o suposto modelo ideal de escolarização que temos” (ARROYO, 2007, p. 32). Assim a EJA deve ser pensada, discutida a partir da realidade local de seus educandos e educadores e não de forma generalizada.

Ao finalizar este trabalho estamos certos de que o tema desta pesquisa continua em aberto, e que não termina enquanto reflexão sobre o objetivo nele proposto. Esperamos que as reflexões e os apontamentos possam contribuir de alguma forma, para ampliar os horizontes sobre a Educação de Jovens e Adultos.



## REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel. **Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil**. São Paulo: Revista Brasileira de Educação-Ação Educativa nº 5, 1997.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

APPLE, Michael W. **Para além da lógica do mercado: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo**, Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: **Alfabetização e Cidadania. Revista de Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: Raab, n.11, p.9-20, abril, 2001.

\_\_\_\_\_. **Balanco da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?**. Revista de Educação de Jovens e Adultos. V. 1 p-1-108, ag. 2007.

BACKES, José Lino; BAQUERO, Rute Vivian Ângelo; PAVAN, Ruth. **A Presença Meritocrática na Educação de Jovens e Adultos**. Itajaí, São Paulo: Revista Contrapontos. V.6 n.3 set/dez, 2006. Disponível em [www6.univali.br](http://www6.univali.br)- acesso em 10/06/2013.

BANDEIRA, Maria de Lourdes. **Antropologia: Diversidade e Educação**. Fasc.4. Cuiabá: Ed. UFMT, 1995.

\_\_\_\_\_. Cultura – um conceito antropológico. In: BANDEIRA, Maria de Lourdes, FREIRE, Otávio. **Antropologia uma introdução**. Cuiabá: Ed. UFMT, 2006.

BIANCHETTI, Roberto G., Modelo Neoliberal e Políticas Educacionais. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

BOFF, Leonir Amantino. **As políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Estado de Mato Grosso 1991/2001: Internalidade e diálogos com o mundo da vida dos jovens e adultos**. PPGE/UFRGS. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: 2002.

BOGODAN, Robert C e BKILEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação. Uma introdução á teoria e aos métodos**. Porto Portugal: Editora Porto, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

\_\_\_\_\_. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

\_\_\_\_\_. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

\_\_\_\_\_. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB N° 1 de 05 de julho de 2000**, Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos> - acesso em 01 de abril de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**– LDBEN n°. 9394 de dezembro de 1996. MEC. Brasília: MEC/CNE, 1999.

\_\_\_\_\_. MEC/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC; FUNAPE/UFG, 2009.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEE N°11/2000**, aprovado em 10 de maio de 2000, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em 01 de abril de 2012.

BRUNEL, Carmen Terezinha. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Jovens e participação política. In: SPÓSITO, Marília Pontes. **Juventude e Escolarização**. Brasília- DF: MEC/INEP/COMPED.2002.

\_\_\_\_\_. Educação de Jovens e Adultos(EJA) e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença de jovens na escola da “segunda Chance”. In: MACHADO, Maria Margarida.(org). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Brasília: SECAD/MEC/UNESCO, 2008. Disponível em: <http://forumeja.org.br/files/livrosegsemi.pdf>

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

\_\_\_\_\_. **O jovem como sujeito social**. Belo Horizonte: Revista Brasileira de Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude>>. Acesso em: 11/09/2012.

\_\_\_\_\_. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Campinas: Educação. Soc. vol.28 n°.100- ed. Especial, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11/09/2012.

\_\_\_\_\_. **A música entra em cena: O Rap e o Funk na socialização da juventude em Belo Horizonte**. São Paulo: PPG/USP Tese de doutorado. 2001.

\_\_\_\_\_. **Juventude e escola**. In: SPÓSITO, Marília Pontes *Juventude e escolarização*. Brasília- DF: MEC/INEP/COMPED, 2002.

\_\_\_\_\_. Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **Jóvenes de Brasil- Dificultades de finales del siglo y promesas de mundo diferente**. México: Revista de Estudios Edición: nueva época, año 6, núm 17- p.160-203, julio-diciembre 2002.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Campinas: Revista Educação e Sociedade. v. 26, n.92. 2005.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Participante saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

FÁVERO, Osmar. **Cultura Popular educação popular memórias dos anos 60**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. **Uma pós-modernidade de libertação-reconstruindo as esperanças**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). Pesquisa participante. São Paulo: Brasiliense, p.34-41, 1984.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra 1967.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 42. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra 2011b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Compromisso: América Latina e Educação Popular**. São Paulo: Villa das Letras, 2008.

\_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 8 ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: O cotidiano do Professor**. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FURASTÉ, Pedro A. **Normas Técnicas para trabalhos científicos: elaboração e formatação**, 16. ed. Porto Alegre: Dáctilo Plus, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora. 2007.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI Moacir, ROMÃO, José Eustáquio (Org). **A Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e proposta**. 4. ed. São Paulo: Cortez, p.29-39, 2001.

GAMBOA, Sílvia Sanches. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

\_\_\_\_\_. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO. José Camilo; GAMBOA, Sílvia Sanches (Orgs). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIANOTTEN, Vera, WIT Ton de. Pesquisa participante em um contexto de econômica camponesa. In: BRANDÃO, Carlos. **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

GOMES Lino Gomes Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Athas, 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Educação. maio/jul./ago/ n. 14, 2000.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para todos**. São Paulo: Ação Educativa, v. 14 n° 1 p-29-40 março 2000.

HADDAD, Sergio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) **Educação de Jovens e Adultos-novos leitores, novas leituras**. Campinas: São Paulo: Ação educativa, 2001.

HÖLFING, Eloisa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. In: **Cadernos CEDES**, ano XXI, nº 55, p. 30-41, novembro/2001.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **Confronto Pedagógico: Paulo Freire e Mobral**. 3. ed. São Paulo: Cortez, autores associados, 1987.

\_\_\_\_\_. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, p.142-169, 2006.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. 1986.

LEÃO, Geraldo M. Pereira. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LE BOTERF, Guy. Pesquisa participante: Proposta e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO Carlos (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

LIMA, Licínio C. **Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”**. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.

MACHADO, Ilma Ferreira. **A Organização do Trabalho Pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral**. PPGE/UNICAMP. Tese de doutorado, Campinas, São Paulo, 2003.

MARTINS, Carlos Henrique dos Santos; CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Revista Educação. Santa Maria: V. 36 n1, p.43-56, 2011.

MARX, Karl. **O Capital crítica da economia política – Livro 1**. 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

MARQUES, Maria Ornélia da Silveira. Juventude, escola e sociabilidade. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógico e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação **Plano Estadual de Educação-2002-2012**. Cuiabá: SEDUC, 2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Decreto nº 1.158**, de 28 de maio de 2012. Cuiabá: SEDUC/MT, 2008.

Secretaria de Estado de Educação. **Orientações Curriculares para EJA em Mato Grosso**. Cuiabá: SEDUC/MT, 2010.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 05/2011 - CEE/MT**. Fixa normas para oferta de Educação de Jovens e Adultos. Cuiabá: D.O.E., 28/12/2011.

Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 079/92 - CEE/MT**. Autoriza a oferta de suplência em Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E.: 13/01/1992.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 137/1991 - CEE/MT**. Estabelece normas gerais para o Ensino Supletivo no sistema de educação de Mato Grosso. Cuiabá: SEDUC; CEE/MT, 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução nº 150/99 - CEE/MT**. Estabelece normas aplicáveis para a Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino. Cuiabá: D.O.E., 16/02/99.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução nº 180/2000 - CEE/MT**. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação. Cuiabá: D.O.E., 01/02/2001.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso. **Resolução nº 177/2002 - CEE/MT**. Aprovação do Programa da Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E., 26/06/2002.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. **Portaria nº 204/2000 - SEDUC/MT**. Cria comissão para construção de um programa para EJA em Mato Grosso. Cuiabá: D.O.E., 05/05/2000.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2010.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: Moll, Jaqueline (org). **Educação de Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011.

PAIS, José Machado. **Culturas Juvenis**. 2. ed. Lisboa. Imprensa Nacional- Casa da Moeda, 2003.

PAVAN, Ruth. **Tensões presentes nas reflexões dos professores sobre o currículo da Educação de Jovens e Adultos**. Revista Inter-Ação, Goiânia, V. 36, n.2 p.509-523, jul/dez.2011. Disponível em: [www.revistas.ufg.br](http://www.revistas.ufg.br), acesso em: 05/06/2013.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de. O sujeito reflexivo no espaço da construção do projeto político pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs). **As dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. 3. ed. Campinas São Paulo: Papyrus, 2001.

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da educação de jovens e adultos: o percurso de uma professora**. Dourados, MS: UFGD, 2008.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SILVA, Percival Tavares. Políticas públicas e poder popular. In: SEMERARO, Giovanni (org). **Filosofia e política na formação do educador**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, p. 183-213, 2004.

SILVA, Jerry Adriani da. **Um estudo sobre as especificidades dos/as/educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos-EJA: Tudo junto e misturado**. PPGE/UFMG Dissertação de mestrado, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu (org.) **Alienígenas na Sala de Aula. Uma introdução aos Estudos Culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SILVA, Maria Ozarina da Silva. **Refletindo a pesquisa participante no Brasil e na América Latina**. 2. ed. SP: Cortez, 1991.

SOARES, Leôncio; VIEIRA, Maria Clarisse. **Trajetórias de formação: contribuições da Educação Popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio; SILVA, Izabel de Oliveira e. (orgs). *Sujeitos da*

educação e processos de sociabilidade os sentidos das experiências. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Leôncio. **Analisando pesquisas de Educação de Jovens e Adultos**. In: SOARES, Leôncio. (org.) Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

\_\_\_\_\_. **As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos**. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.) Educação de Jovens e Adultos - novos leitores, novas leituras. Campinas: São Paulo: Ação educativa, 2001.

SPÓSITO, Marília Pontes. **Juventude e Educação: interações entre a educação escola e a educação não formal**. São Paulo: Revista Educação e Realidade 33, p. 83-98, 2008.

\_\_\_\_\_.(org.) **juventude e escolarização**. Brasília - DF: MEC/INEP/COMPED.2002.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro, 2007.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs). **Dicionário de Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

SZYMANSKI, Heloisa (org.) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Liber Livro editora, 2004.

THIOLLENTT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. 20 reimp. São Paulo: Atlas, 2011.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre Educação para o século XXI (Jacques Delors). Brasília: Julho 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf> acesso em: 07/06/2012

\_\_\_\_\_. **V Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos**: Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha: CONFINTEA, Julho de 1997. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf> acesso em: 07/06/2012.

\_\_\_\_\_. **VI Conferência Internacional sobre Educação de Jovens e Adultos**: Marco de Ação de Belém. Belém, PA: CONFINTEA, Dezembro de 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14240%](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14240%) acesso em: 07/06/2012.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação - a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-pedagógico: novas trilhas para a escola**. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro; FONSECA, Marília (Orgs). As dimensões do Projeto Político-Pedagógico. 3. ed. Campinas São Paulo: Papirus, 2001.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA PARA OS ALUNOS

NOME:

IDADE

- 1) Você ficou algum tempo fora da escola sem estudar? Quanto tempo? Por quê?
- 2) Por que você procurou o CEJA para estudar?
- 3) O que você espera da escola?
- 4) Quais são as dificuldades que você encontra em estudar numa sala de aula que têm jovens e adultos todos juntos?
- 5) Você já se sentiu excluído de alguma atividade da escola, ou mesmo na sala de aula por ser um jovem ou um adulto?
- 6) Você acredita que os jovens têm tempo diferente do adulto para aprender? (ou vice-versa) explique:
- 7) Os professores trabalham (tem metodologias) diferentes para os jovens e os adultos numa mesma aula? Quais são? Explique:
- 8) Se você é um jovem (ou um adulto), Já teve ajuda de seus colegas para a aprendizagem?
- 9) A escola tem atividade diferente para os jovens e para os adultos?
- 10) Fale sobre a importância da educação pra você



## APÊNDICE B

### ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES

NOME:

IDADE

Formação profissional:

- 1) Você teve alguma capacitação específica para a EJA antes começar a trabalhar?
- 2) Há quanto tempo atua no magistério? E na EJA?
- 3) Você tem percebido algumas mudanças em relação aos sujeitos que procuram essa modalidade?
- 4) A que você atribui a procura dos jovens pela EJA?
- 5) Você tem dificuldade em trabalhar com os jovens e adultos dentro da mesma sala de aula?
- 6) Se sim quais são as dificuldades? Se não quais são suas estratégias para lidar com situações geracionais?
- 7) Você percebe algum tipo de preconceito dentro da sala de aula dos alunos mais jovens com os mais idosos ou vice-versa? E quais os tipos de preconceitos mais comuns nestes casos?
- 8) Você faz planejamento diferenciado para trabalhar com os jovens e os adultos? Que metodologia e recursos didáticos você utiliza? Exemplifique:
- 9) O que você entende por rejuvenescimento da EJA?
- 10) Como a escola lida com os traços juvenil? Como a juventude é abordada nas ações da escola?
- 11) Você acredita que o jovem e o adulto tem seu tempo diferente para a aprendizagem? Como você trabalha essa flexibilização?

## APÊNDICE C

### ROTEIRO BÁSICO PARA ENTREVISTA PARA O COORDENADOR PEDAGÓGICO

NOME:

IDADE

Formação profissional:

- 1) Você teve alguma capacitação específica antes de trabalhar com EJA?
- 2) Há quanto tempo atua no magistério? E na EJA?
- 3) Você tem percebido algumas mudanças em relação aos sujeitos que procuram essa modalidade?
- 4) A que você atribui a procura dos jovens pela EJA?
- 5) No PPP da escola tem abordagem específica para trabalhar com os jovens e adultos?
- 6) Você percebe algum tipo de preconceito nas dependências do CEJA por parte dos alunos mais jovens com os mais idosos ou vice-versa? E quais os tipos de preconceitos mais comuns nestes casos?
- 7) Você percebe no planejamento dos professores metodologias e recursos didáticos diferenciados para trabalhar com os jovens e os adultos numa mesma aula?
- 8) O que você entende por rejuvenescimento na EJA?
- 9) Na formação continuada dos professores é abordada essa temática? De que forma?
- 10) Como a escola lida com os traços juvenil? Como a juventude é abordada nas ações da escola?
- 11) Quais as dificuldades pedagógicas encontradas pela escola diante da cultura juvenil?
- 12) Você acredita que os jovens e os adultos têm seu tempo diferente para a aprendizagem? Como está inserido na proposta pedagógica do CEJA essa questão da flexibilização de tempos?