

LILIAM CRISTINA CALDEIRA

**DA ESCOLARIZAÇÃO À REINVENÇÃO DE SI:
OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM
PARA O EDUCANDO DA EJA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO
CAMPO GRANDE/MS
2011**

LILIAM CRISTINA CALDEIRA

**DA ESCOLARIZAÇÃO À REINVENÇÃO DE SI:
OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM
PARA O EDUCANDO DA EJA**

Relatório de Tese apresentado como exigência para a obtenção do título de Doutor em Educação à Comissão Julgadora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIENCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – CURSO DE DOUTORADO
CAMPO GRANDE/MS
2011**

FICHA CATALOGRÁFICA

Caldeira, Liliam Cristina

Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. Caldeira, Liliam Cristina - Campo Grande, 2011. 203 f. 30 cm.

Orientadora: Alda Maria do Nascimento Osório.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Centro de Ciências Humanas e Sociais.

1. Aprendizagem. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Sentidos. I. Osório, Alda Maria do Nascimento. II. Título.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^a. Dr^a. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof^a. Dr^a. Maria Margarida Machado

Prof^a. Dr^a. Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de Souza

Prof^a. Dr^a. Alexandra Ayach Anache

Prof^a. Dr^a. Jacira Helena Pereira do Valle

Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Dedico este trabalho a minha família, meu porto seguro de todas as horas. Dedico também a todos aqueles que vivenciam a EJA, seja como aluno, professor ou pesquisador.

AGRADECIMENTOS

À Professora Alda M. do Nascimento Osório pelo acolhimento, respeito e condução dados a este trabalho, bem como sua generosidade e hombridade.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS.

Aos colegas do curso de doutorado em educação da UFMS.

Aos educandos e educadores da EJA que colaboraram com este estudo.

Em especial, agradeço a minha família pela compreensão diante de todos os momentos balizados pelas ausências que a trajetória da pesquisa exige do pesquisador.

Alguns preferem continuar vivos na sua mesmice, para servir de pasto à rapina. Outros encontram seus esconderijos onde as águias não os alcançam. Mas há aqueles que acham que uma vida que merece ser vivida não é nem a carniça, nem a da caça que se esconde. Querem deixar de estar acorrentados, libertar-se dos grilhões, da opressão; querem matar a águia no seu desespero, acabar com a rapinagem. Talvez nem mesmo matá-la precisariam; bastaria inverter a prisão, acorrentar a ave e colocá-la a serviço do homem. (CIAMPA, 1994, p. 237).

RESUMO

Este estudo trata do sentido da aprendizagem para o educando da Educação de Jovens e Adultos - EJA. Realizamos uma pesquisa fundamentada na abordagem Histórico-Cultural visando analisar os sentidos que esses sujeitos atribuem ao aprender no contexto escolar. Para abordar a perspectiva dos educandos sobre a aprendizagem, buscamos alcançar os seguintes objetivos específicos: conhecer as trajetórias de vida dos educandos; identificar os motivos dos educandos estarem na EJA; conhecer a visão dos educandos acerca da aprendizagem nos diferentes tempos da vida; compreender como diferenciam as aprendizagens que ocorrem na escola e fora dela; conhecer a visão dos educadores da EJA sobre os processos de aprendizagem dos alunos dessa modalidade; conhecer a configuração do contexto de aprendizagem nas aulas. Os dados foram construídos por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos da EJA, e de observações de aulas em duas escolas públicas de Campo Grande - MS. A análise dos dados foi realizada a partir da concepção de discurso de Bakhtin e do conceito de sentido presente na Psicologia Histórico-Cultural. Os discursos analisados convergiram para duas categorias de sentidos atribuídos à aprendizagem: inserção social e libertação das diversas formas de opressão a que os educandos foram submetidos ao longo de sua existência. Ao processo de aprendizagem são atribuídos sentidos que não se resumem à certificação ou inserção no mercado de trabalho, apesar de contemplá-los por vezes, mas, sobretudo se relacionam à possibilidade de transformações pessoais, de reinvenção de si.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Aprendizagem; Sentidos.

ABSTRACT

The study presents what learning means to the learner of Educação de Jovens e Adultos – EJA (Youth and Adult Education). The research was based on the Cultural-Historical approach, with the aim to analyze the meanings the subjects give to learning in the school context. The specific objectives were as follows: getting to know the learners' trajectories; identifying the reasons why the learners go to EJA classes; getting to know the learners' perception about learning in different stages of life; understanding the differences between learning at school and learning outside school; getting to know EJA teachers' perceptions about their students' learning processes; getting to know the learning context in the classes. The data were collected by means of semi-structured interviews with EJA teachers and students, as well as observations in the classrooms of two public schools in Campo Grande, in the state of MS, Brazil. The analysis was based on Bakhtin's concept of discourse and the concept of meaning according to the Cultural-Historical Psychology. The analysis of the discourses converged to two categories of meaning related to learning: social insertion and liberation from the several oppression situations to which the learners were submitted along their lives. The meanings regarding the learning process include, but are not restricted to, certification and insertion in the work market. They are mainly related to the possibility of personal transformations and reinvention of oneself.

Keywords: Youth and Adult Education; Learning; Meanings.

RESUMÉE

Cette étude il traite du sens de l' apprentissage pour les instruisants de l' Éducation de Jeunes et Adultes - EJA. Nous réalisons une recherche basée à l' abordage Historique - Culturel en visant analyser les sens que ces sujets attribuent à l' apprentissage dans le contexte scolaire. Pour aborder la perspective des instruisants sur l' apprentissage, nous cherchons atteindre les suivants objectifs spécifiques: connaître les trajectoires de vie des instruisants; identifier les raisons des instruisants être dans EJA; connaître la vision des instruisants concernant l' apprentissage dans les différents temps de la vie; comprendre comme ils différencient les apprentissages qui se produisent dans l'école et excepté d'elle; connaître la vision des éducateurs de EJA sur les processus d' apprentissage des élèves de cette modalité; connaître la configuration du contexte d' apprentissage dans les leçons. Les données ont été construites au moyen d' entrevues des demi structurées avec des enseignants et des élèves de EJA, et de commentaires de leçons dans deux écoles publiques de Campo Grande - MS. L' analyse des données a été réalisée à partir de la conception de discours de Bakhtin et du concept de sens présent à la Psychologie Historique - Culturel. Les discours analysés ont convergé a deux catégories de sens attribués à l' apprentissage: insertion sociale et libération des diverses formes d' oppression à l' laquelle les instruisants ont été soumises au long de leur existence. Au processus d' apprentissage ils sont attribués sentis que ne se résument pas à l' homologation ou à l' insertion dans le marché de travail, malgré l' envisager parfois, mais, surtout se rapportent à la possibilité de transformations personnelles, de reinvenção d'elle meme.

Mots-clés: Éducation de jeunes e adultes; Sens; Apprentissage.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de matrículas - redes federal, estadual, municipal e privada.....	78
Quadro 2 - Dados gerais das escolas nas quais realizamos o trabalho de campo ..	88
Quadro 3 - Caracterização inicial dos sujeitos que colaboraram com o estudo	94

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Carta de apresentação entregue à direção da escola.....	153
Apêndice B- Roteiro de observação.....	154
Apêndice C - Roteiro de entrevista com os educandos.....	155
Apêndice D - Roteiro de entrevista com os educadores.....	157
Apêndice E - Carta de agradecimento entregue aos professores colaboradores.....	159
Apêndice F - Seleção de enunciações das entrevistas com educandos.....	160
Apêndice G - Seleção de enunciações das entrevistas com educadores.....	187
Apêndice H - Seleção de momentos relevantes nas observações.....	194
Apêndice I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE).....	202

LISTA DE SIGLAS

ABC - Ação Básica Cristã

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CSP - Cursos Supletivos Personalizados

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEJAS - Encontros Nacionais de EJA

FEJA/MS - Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul

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

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

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PAS - Programa de Alfabetização Solidária

PEB - Programa de Educação Básica

PEI - Programa de Educação Integrada

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

RBE - Revista Brasileira de Educação

SCIELO - Scientific Eletronic Library Online

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEEA - Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

TECLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

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

USAID - United States Agency for International Development

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
 CAPÍTULO I - SUJEITO E APRENDIZAGEM.....	35
1.1 A abordagem Histórico-Cultural do sujeito e da aprendizagem	36
1.2 A EJA como cenário de transformações individuais e coletivas	46
1.3 Produção de sentidos	50
 CAPÍTULO II - CAMINHOS QUE CONDUZIRAM A ATUAL	
EXPERIÊNCIA DE EJA NO BRASIL	54
2.1 Marcos iniciais da EJA no país	55
2.2 Novas perspectivas para a EJA com a abertura democrática.....	62
2.3 A EJA no Mato Grosso do Sul.....	73
 CAPÍTULO III - O PERCURSO INVESTIGATIVO	81
3.1 Análise do discurso.....	83
3.2 O campo da pesquisa	87
3.3 Os dados produzidos em campo e nossos dispositivos analíticos.....	90
 CAPÍTULO IV - DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM AOS SENTIDOS	
DO APRENDER NA EJA.....	96
4.1 Eixo 1: Contexto de aprendizagem.....	97
4.1.1 Constituir-se professora de EJA.....	98
4.1.2 A aula como espaço de aprendizagem.....	100
4.1.3 A aprendizagem na perspectiva das professoras.....	104
4.2 Eixo 2: Discursos e produção de sentidos sobre a aprendizagem	111
4.2.1 Travessias em (des)encontro com a escola	111
4.2.2 Aprendizizes em diferentes tempos e contextos	119
4.2.3 Os sentidos da aprendizagem para os educandos da EJA	126
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	135

REFERÊNCIAS	140
--------------------------	------------

APÊNDICES	152
------------------------	------------

INTRODUÇÃO

O homem necessitado, carregado de preocupações, não tem senso para o mais belo espetáculo. O comerciante de minerais não vê senão seu valor comercial, e não sua beleza ou a natureza peculiar do mineral; não tem senso mineralógico. A objetivação da essência humana, tanto no aspecto teórico como no aspecto prático, é, pois, necessária, tanto para tornar humano o sentido do homem, como para criar o sentido humano correspondente à riqueza plena da essência humana e natural. (MARX, 1978, p. 12).

O educando da EJA encontra-se em um tempo da vida distinto daqueles que se escolarizaram na idade que lhes era de direito. Este fator imprime especificidades sobre os processos de ensinar e de aprender nessa modalidade de ensino. Para abordar a aprendizagem desses sujeitos no processo de escolarização, realizamos uma investigação que partiu do seguinte problema: que sentidos os educandos da EJA atribuem ao aprender nessa modalidade de ensino?

Nossa pesquisa contou com estudos bibliográficos, documentais e com um trabalho desenvolvido com sujeitos da EJA, em duas escolas públicas de Campo Grande, Mato Grosso do Sul. No trabalho realizado nas escolas fizemos entrevistas e observações em salas de aula para conhecer os sentidos que os educandos atribuem à aprendizagem. Assim, para conhecer a perspectiva desses sujeitos sobre o aprender na EJA buscamos alcançar os seguintes objetivos:

- conhecer as trajetórias de vida dos educandos;
- identificar os motivos dos educandos estarem na EJA;
- conhecer a visão dos educandos acerca da aprendizagem nos diferentes tempos da vida;
- compreender como diferenciam as aprendizagens que ocorrem na escola e fora dela;
- conhecer a visão dos educadores da EJA sobre os processos de aprendizagem dos alunos dessa modalidade;
- conhecer a configuração do contexto de aprendizagem nas aulas.

Esses objetivos nos direcionaram para conhecer os motivos que levaram os educandos jovens e adultos à EJA. Os motivos, como razões individuais e sociais,

influenciam a forma como esses sujeitos se relacionam com o conhecimento e com seus pares no decorrer da escolarização.

Aquilo que os levou a ingressar na EJA os mobiliza a aprender e se vincula ao sentido que atribuem à apropriação de conhecimento no contexto escolar. A compreensão desses sentidos pode favorecer reflexões e debates nesse campo, com vistas a ampliar a visão acerca da aprendizagem do educando da EJA.

Nessa perspectiva, desenvolvemos a tese de que à aprendizagem são atribuídos sentidos que se relacionam a possibilidades de inserção dos sujeitos em diferentes contextos sociais e à libertação de inúmeras formas de estigmas e amarras referentes à condição de analfabeto ou subescolarizado na nossa sociedade.

Os educandos relacionam aprendizagem na EJA com escolarização, socialização, certificação, inserção no mercado de trabalho e obtenção de melhores condições de vida, como bem evidencia “I”: “[...] construir um futuro melhor, trabalhar na sombra.” (“I”).

No entanto, nossos dados de pesquisa forneceram indícios de que há outros sentidos atribuídos à aprendizagem que vão muito além desses. Nesse caso, há sentidos que não restringem o aprender no contexto da EJA à recuperação da experiência escolar interrompida, postos de emprego ou, ainda, o usufruto de um direito negado.

Nesse caso, são sentidos que vinculam o aprender à possibilidade de construção de uma nova imagem de si, à realização de transformações subjetivas, às mudanças que não se limitam ao alcance de resultados de ordem material na vida dos sujeitos. Aprender tem, assim, sentido de realização de novas leituras do mundo, construção de novas formas de atuação social.

Na educação, o crescimento da produção acadêmica e a dificuldade para se considerar a totalidade do conhecimento já produzido tem levado, segundo Ferreira (2002), a um aumento significativo de estudos que propõem a realização de uma análise desse tema nas diversas áreas da educação.

Conforme a autora, os resultados têm apontado para a necessidade de explicitação das trajetórias históricas de cada campo específico, bem como dos desafios teóricos, metodológicos e operacionais a serem ainda enfrentados.

Dentre os estudos desenvolvidos sobre a EJA, destacamos uma das pesquisas de estado da arte, coordenada por Haddad (2002, p. 9), cuja finalidade foi

“[...] detectar e discutir os temas emergentes da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil”, referente ao período de 1986 -1988. Os temas focalizados foram: “Professor”; “Aluno”; “Concepções e Práticas Pedagógicas”; “Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos”; “Educação Popular”.

Quarenta e oito pesquisas analisadas por Machado (2002) trataram do aluno da EJA. Entre as conclusões consta a de que a EJA gera uma grande expectativa nos alunos quanto às mudanças que esperam que ocorram em seu cotidiano, principalmente em sua realidade profissional. Conforme a pesquisadora, os estudos também apontam para

[...] a necessidade de o processo de escolarização estar vinculado a uma realidade de uso das habilidades adquiridas na escola, ou seja, não se deveria aprender apenas para uso da escola, pelo contrário, o cotidiano dos alunos de EJA (família, trabalho, lazer...) precisa estar repleto de apelos para o uso e recriação dos conhecimentos adquiridos. (MACHADO, 2002, p. 54).

A aprendizagem do educando da EJA é também contemplada na referida pesquisa com a temática “Concepções e Práticas Pedagógicas”, em trinta e nove trabalhos, feita por Cukierkorn (2002, p. 65). Segundo a pesquisadora, os estudos tentaram relacionar os conhecimentos que os alunos pouco ou não escolarizados, adquirem na sua vida cotidiana aos conhecimentos e saberes veiculados pela escola.

Para a autora, o interesse por esse assunto surge das dificuldades que os educandos enfrentam diante dos conteúdos escolares. A pesquisadora ressalta que, muitas vezes, não é possível estabelecer uma relação direta entre a experiência cotidiana e o conhecimento escolar, em razão de que o que é trabalhado pela escola possui especificidades próprias referentes às diferentes áreas.

Para nos aproximarmos do tema que investigamos (os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA), buscamos conhecer estudos desenvolvidos acerca da aprendizagem e da identidade do educando dessa modalidade de ensino.

Com esse intuito, realizamos dois levantamentos bibliográficos com recortes investigativos distintos em bancos de dados que incluem artigos e relatórios de

dissertações e teses, seguindo os critérios de utilização de termos de busca a partir do Thesaurus Brasileiro da Educação¹.

No primeiro estudo bibliográfico, sobre a aprendizagem do educando da EJA em artigos, relatórios de teses e dissertações, trabalhamos as produções na íntegra, obtidas por meio dos *sites* das instituições de origem ou por contato com seus autores.

O segundo estudo tratou da identidade do educando da EJA em dissertações e teses e nele trabalhamos com os resumos desses estudos. Nossa intenção foi conhecer o que se tem discutido acerca da aprendizagem e da identidade do educando da EJA atualmente.

A leitura dos trabalhos selecionados contribuiu com nosso estudo ao nos possibilitar conhecer as diferentes formas de tratamento das temáticas aprendizagem e identidade nas produções acadêmicas sobre a EJA e os diversos olhares investigativos para tais questões. Além disso, nos deparamos com produções fundamentadas na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural subsidiando nossa base epistemológica de reflexão.

No primeiro levantamento utilizamos os termos: Aprendizagem de Adultos, presente no Thesaurus, considerando que esta poderia nos reportar diretamente aos trabalhos depositados no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP).

Isso exigiu o emprego desses termos nos levantamentos feitos na Revista Brasileira de Educação (RBE), ao *Scientific Eletronic Library Online* (SCIELO) e ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – (CAPES²). Na Revista Brasileira de Educação (RBE) utilizamos o termo Aprendizagem de Jovens e Adultos.

Na segunda consulta trabalhamos com os termos “Identidade e Educação de Jovens e Adultos”. Os procedimentos desenvolvidos e o que foi encontrado em cada um desses estudos são apresentados a seguir.

¹ O Thesaurus é um vocabulário de termos relacionados, especializado em educação que integra e padroniza todas as bases de dados educacionais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), possibilitando a consulta por meio dele. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/cibec>>. Acesso em: 21 set. 2007.

² No Banco de Teses da CAPES são disponibilizados resumos dos trabalhos defendidos nos Programas de Pós-Graduação a partir de 1987.

Com os termos “Aprendizagem de Adultos”, no primeiro momento encontramos dezessete trabalhos no Banco de Teses da CAPES, vinte e três artigos no SCIELO e três artigos com o termo “Aprendizagem de Jovens e Adultos”, na Revista Brasileira de Educação, compondo um total de quarenta e três trabalhos.

Como nosso intuito foi levantar os trabalhos que tratam especificamente da aprendizagem do adulto inserido na modalidade EJA, descartamos os trabalhos que versaram sobre essa temática em outros campos da educação (como educação superior, formação profissional, entre outros.). Foram selecionados para leitura do texto integral: três artigos da RBE; sete artigos do SCIELO; duas dissertações e três teses do Banco de Teses da CAPES. Assim, trabalhamos com um total de quinze produções (artigos, dissertações e teses).

A leitura dessas produções foi dirigida à concepção de aprendizagem empregada pelo autor do trabalho e também para as contribuições que subsidiaram as discussões do tema. Os dados foram organizados em quadros específicos para cada tipo de trabalho.

No caso dos artigos, inicialmente foram levantados os seguintes indicadores: autores, título, periódico, local/data, palavras/chave e resumo. Em seguida, os dados buscados foram: tema principal, objetivos do estudo, concepção de aprendizagem, procedimentos, práticas de atividades relacionadas à aprendizagem desenvolvidas no estudo e referências.

Para os dados dos relatórios de teses e dissertações, desenvolvemos dois quadros: o primeiro inclui autores, tipo do relatório (tese ou dissertação), instituição/cidade, título, palavras-chave, orientador, ano, total de páginas e resumo, financiamento/agência.

O segundo quadro contemplou: tema principal, objetivos do estudo, concepção de aprendizagem, procedimentos, práticas e atividades relacionadas à aprendizagem, desenvolvidas no estudo e referências.

A tabulação dessas informações e a leitura dos trabalhos na íntegra permitiram uma organização da periodização desses trabalhos. Situamos as incidências nas regiões do país (no que trata de relatório de tese e de dissertações), indicamos as áreas que desencadearam a discussão da aprendizagem do adulto e destacamos as interfaces temáticas estabelecidas.

Direcionamos nossa análise para as seguintes categorias elaboradas a partir da leitura dos trabalhos: temática central; objetivos; concepção de aprendizagem; procedimentos desenvolvidos (empregados para abordar o aprender dos educandos da EJA).

Dos sete artigos selecionados no portal SCIELO, seis foram publicados em revistas da área da educação e um em uma revista da área de saúde. Destacamos a seguir os achados mais significativos que encontramos nesses estudos.

O trabalho cujo tema foi: Avaliação da Aprendizagem de Adultos tratou mais especificamente dos indicadores da redução do analfabetismo no Brasil, incluindo os programas desenvolvidos, perfil da população, matrículas. Entretanto, não abordou em profundidade concepções relacionadas diretamente à temática aprendizagem de adultos.

Assim, esse trabalho não aprofundou questões relacionadas à aprendizagem em si. Com exceção dos artigos que trataram da Vontade e Desejo de Cada um e Formação de Professores, os demais apresentaram discussões relacionadas direta e indiretamente à aprendizagem do educando inserido na EJA.

Rozemberg (1998), ao tratar do saneamento rural em áreas endêmicas de esquistossomose, apresentou um estudo desenvolvido com adultos no qual incluiu o entendimento das representações sociais dessa doença como elemento primordial para o desenvolvimento de processos de aprendizagem que atendam aos objetivos propostos, no caso da especificidade abordada.

As representações sociais dos educandos são postas pela autora como um aspecto dos sujeitos que precisa ser conhecido pelo educador/pesquisador para que o processo de aprendizagem se desenvolva de forma bem sucedida. Ao apresentar o estudo, a autora fornece pistas ao leitor acerca de como ela compreende aspectos psicológicos do adulto não escolarizado, como a seguir:

O pensamento concreto, que caracteriza grupos sem escolaridade, tende a evitar julgamentos com base em premissas alheias à experiência prática imediata e, portanto, tais redes vêm se confirmando como melhor opção sanitária por serem menos trabalhosas e onerosas. (ROZEMBERG, 1998, p. 125).

Apesar de, nesse caso, não fazer referência direta aos estudos de Luria, Rozemberg demonstra tomar como embasamento teórico os conhecimentos produzidos a partir da sua investigação com adultos do Uzbequistão. Para Luria

(1990, p. 23), “[...] a partir de seu início, as formas sociais da vida humana começam a determinar o desenvolvimento mental humano”.

Uma das constatações de Luria foi a de que para os sujeitos analfabetos, os processos de raciocínio e dedução são associados primordialmente à experiência prática imediata cotidiana. Para o autor, a atividade cognitiva sofre alterações com a instrução formal.

O artigo que aborda aspectos psicológicos do adulto, relacionando-os à aprendizagem, é o de Fonseca (2001), que analisa as lembranças da Matemática escolar dos adultos da EJA. Ao versar sobre a memória do adulto, usa as expressões lembranças e reminiscências, a autora a apresenta como uma “[...] arena de negociação de sentidos, numa concepção de significação que a admite **histórica** e, portanto, constituindo **sujeitos**”. (FONSECA, 2001, p. 342, grifo da autora).

Para Fonseca (2001, p. 342), as lembranças da Matemática escolar são compartilhadas pelos sujeitos porque elas são “fenômenos sociais de interação”. É nessa teia de interações que ocorre aprendizagem, portanto, ela também é social. Por meio da enunciação de suas reminiscências, o educando da EJA se constitui sujeito “[...] não só da aprendizagem da Matemática, mas do próprio processo de escolarização”. (FONSECA, 2001, p. 341).

Laffin (2007), autora do artigo Reciprocidade e Acolhimento na Educação de Jovens e Adultos: Ações Intencionais na Relação com o Saber, discute a constituição da docência e do professor da EJA considerando a mediação intencional do educador como elemento fundamental para o processo de aprendizagem dos seus educandos.

Dentre as diversas formas de mediação apresentadas pela autora, acolhimento e reciprocidade desdobram-se em práticas de cuidado e de valorização do sujeito educando. Para a autora (2007), a apropriação do saber, ou seja, a aprendizagem, é pensada na relação com o outro e consigo mesmo.

Sem enveredar de forma muito profunda por questões que dizem respeito aos aspectos psicológicos do aprender, Netto (2003) localiza os conceitos de vontade e desejo na obra O Mestre Ignorante, de Jacques Racière. Seu artigo é originado do trabalho realizado com essa obra em um curso de formação continuada destinado aos educadores de jovens e adultos.

Ao relatar essa experiência, a autora apresenta as mudanças aparentemente ocorridas com os professores em formação no que diz respeito à forma de compreender a vontade e o desejo no processo de aprendizagem.

Para Netto (2003), o aprender/compreender pode ocorrer pelo *poder* da própria inteligência do aluno, sendo de secundária importância o papel do explicador/professor. Nessa perspectiva, em uma educação verdadeiramente emancipadora, o aluno é motivado pelo desejo e pelas contingências, pode-se aprender sozinho, sem mestre explicador. Assim, vontade e desejo são molas mestras da aprendizagem,

[...] apenas é preciso que se reconheça que em cada manifestação intelectual pode-se encontrar o todo da inteligência humana. Pois uma vez que se foi capaz de aprender alguma coisa, se é sempre capaz de aprender qualquer outra, bastando que se queira, que se encontre a razão para tanto. Por isso, vontade e razão podem ser consideradas sinônimos, são dois nomes para aquilo que faz um sujeito agir, buscar, aprender por si próprio. [...] Contudo, nem sempre uma necessidade nos impele a agir, buscar, ficamos sozinhos com a nossa vontade e muitas vezes dela nos distraímos, nos ausentamos. E todos temos nossos mais ou menos momentos de asnos ou bois: agimos sem vontade, sem reflexão, e assim deixamos adormecer nossas inteligências, não produzimos nenhum ato intelectual. (NETTO, 2003, p. 279).

Ao estabelecermos um paralelo entre as perspectivas de aprendizagem presentes nos dois últimos artigos mencionados, de Netto (2003) e Laffin (2007), notamos que se tratam de duas formas amplamente distintas de se conceber o papel do professor no processo de aprendizagem do educando.

O primeiro trabalho ressalta a mediação intencional do docente como um fator decisivo na confiança do educando sobre sua capacidade para aprender. No segundo, está presente a ideia de que o sujeito aprendente não precisa desse mediador, pois ele tem em si tudo o que lhe é necessário para aprender de fato, basta desejar e ter vontade. Nesta última perspectiva, “[...] o homem é uma vontade servida por uma inteligência”. (LAFFIN, 2007, p. 280).

Silva (2007) discute a dinâmica da “formatividade”³ numa perspectiva de experiência humana que ultrapassa a formação institucionalizada para, assim, focar os desafios da educação dos jovens e adultos que retornam à escola. Com isso, relaciona a aprendizagem desses sujeitos ao construto de aprendizagem ao longo da

³ Expressão usada pela autora.

vida, discurso este fortemente presente nos países da União Europeia, cenário da referida pesquisa.

No entanto, ela chama a atenção para uma leitura crítica dessas ideias, ao alegar que, muitas vezes, elas induzem a responsabilizar exclusivamente os aprendizes sobre o processo formativo visando torná-los apenas empregáveis, restringindo-se a mantê-los aptos à competitividade do mercado.

Na visão da autora, a aprendizagem do adulto tem suporte nas suas experiências vividas. Fator esse que incide sobre o reconhecimento da importância de outros espaços-tempos na formação do indivíduo, que não exclusivamente os da escola.

Sobre isso, ela destaca que as metodologias de formação calcadas nas histórias de vida interrogam, mobilizam e reconstroem “[...] considerando o valor dos saberes não formais, invisíveis e não reconhecidos, tanto pelos próprios autores como pelos outros exteriores. Os sujeitos adquirem, nestas modalidades, a centralidade do processo de aprendizagem”. (SILVA, 2007, p. 24).

A lógica dos adultos, suas vivências e experiências são os pontos de partida essenciais para a formação institucionalizada. Para a autora, esse aspecto desencadeia a busca de respostas às seguintes questões: O que se deve ensinar? O que se deve aprender? Que tipo de pessoas queremos formar e desenvolver? Que tipo de sociedade pretendemos constituir?

Nos dois artigos que apresentamos a seguir, a temática aprendizagem é tratada de forma indireta, apesar de ambos conterem em seus títulos referências à aprendizagem de jovens e adultos. Branco (2007) aborda a relação entre a disciplina prática de ensino e as práticas desenvolvidas por professoras alfabetizadoras. Nesse trabalho, a autora recupera os métodos de alfabetização historicamente empregados e aspectos identitários dos educandos da EJA.

Para ela, as práticas de alfabetização não são bem sucedidas porque o “[...] curso de pedagogia ainda não se sensibilizou para a importância de assumir a formação dos professores alfabetizadores da Educação Infantil, das séries iniciais do Ensino Fundamental e da EJA e tampouco os das outras áreas de conteúdo de forma eficiente”. (BRANCO, 2007, p. 170).

É enfocada a prática de alfabetização em contraponto à formação docente e põe em discussão o processo de aprendizagem da língua no interior dos métodos

encontrados nas práticas educativas na EJA. Ao apresentar suas ideias sobre o aprendizado do código escrito, Branco (2007, p. 168) indica: “[...] se o código não é transparente, ele precisa ser ensinado. Porém, para ser aprendido é necessário oferecer oportunidades do aprendiz se colocar de forma ativa diante da tarefa de aprender a ler, [...]”, revisita Moraes (1997), afirmando que aprender a ler envolve processos específicos e complexos, e que essa aprendizagem passa pela descoberta e utilização do princípio alfabético de correspondência entre letras e fonemas.

Apesar de iniciar uma aproximação com as discussões sobre o processo de aprendizagem, neste trabalho, Branco (2007) não avança em questões específicas que diferenciam a aprendizagem de jovens e adultos.

Trabalhamos com três artigos da Revista Brasileira de Educação que abordam a aprendizagem de adultos: Fantinato (2004), Kalman (2004) e Oliveira (1999). Essas produções têm como temas principais: a construção de saberes matemáticos; a comunidade como espaço de leitura e escrita; jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e da aprendizagem.

Oliveira (1999) demarca em seu estudo características que configuram os processos identitários dos educandos da EJA, aspectos do funcionamento intelectual desses sujeitos e o papel assumido por estes no processo de aprendizagem. Diante dos três focos tratados pela autora, atemo-nos à visão de aprendizagem que permeia seu estudo.

Ao referir-se aos educandos da EJA, Oliveira (1999, p. 59) os concebe como “[...] um grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea”. Segundo ela, esses adultos encontram-se “[...] inseridos no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança”. (OLIVEIRA, 1999, p. 61).

Discute a relação entre a cultura e diferentes formas de funcionamento intelectual e, para isso, localiza três abordagens teóricas. A primeira indica que os grupos humanos são diferentes entre si e as díspares formas de pensar se devem ao pertencimento do sujeito a determinado grupo social.

A segunda abordagem nega a relevância das diferenças entre os sujeitos de diferentes grupos humanos para a compreensão do funcionamento psicológico, considerando que não há evidências de que um grupo cultural tenha deficiências nos processos cognitivos. Já a terceira aponta que o psiquismo é construído ao longo da

própria história do sujeito, numa complexa interação entre a filogênese, a sociogênese e a ontogênese.

Nesta última, a autora observa que “[...] nascido com as características de sua espécie, cada indivíduo humano percorre o caminho da ontogênese informado e alimentado pelos artefatos concretos e simbólicos, pelas formas de significação e pelas visões de mundo fornecidas pelo grupo cultural”. (OLIVEIRA, 1999, p. 65).

Com isso, a autora considera que o educando da EJA possui singularidades referentes ao momento da vida em que se encontra, ou seja, suas vivências sociais. Isso faz com que ele tenha diferentes habilidades e dificuldades particulares ao ser comparado com as crianças.

Para a autora, não é possível postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para um mesmo grupo de jovens, adultos ou idosos, pois esse desenvolvimento constitui um processo de constante transformação e de geração de singularidades, apesar do pertencimento a um determinado grupo cultural ser uma fonte primordial para a formação do psiquismo desses sujeitos.

No artigo de Fantinato (2004) são tratadas as formas próprias de conhecimento matemático construídas por jovens e adultos trabalhadores no contexto da vida cotidiana. Voltando-se para os saberes matemáticos, essa autora investiga o que constitui o que costumeiramente é chamado de conhecimento prévio por parte dos educandos da EJA. Para tanto, ela discute os conceitos de educação matemática e etnomatemática.

Desse modo, essa autora concebe a aprendizagem da Matemática na EJA como um processo de dimensão política, pois estabelece um diálogo entre os diferentes tipos de conhecimento matemático, considerando o embate de forças e relações de poder presentes nesse campo. Segundo a autora, há um considerável distanciamento entre a vida cotidiana e o universo escolar no que se refere ao ensino da Matemática na EJA.

Para demais esclarecimentos, ela recupera outras pesquisas acerca da apropriação de conhecimentos matemáticos e destaca a contribuição de Toledo (1997), ao buscar desvelar as dificuldades dos alunos da EJA para a compreensão e interpretação dos signos, em contraposição às facilidades que esses alunos têm para a realização de cálculos matemáticos.

Algumas características referentes às dificuldades dos educandos da EJA, no processo de aprendizagem da Matemática, são destacadas pela autora. Dentre elas está a desvalia, relacionada aqui ao posicionamento de Freire (1982, p. 54) quando afirma que ela ocorre da “introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores”, resultando em uma forma alienada de compreender as condições concretas que os levaram a condição de oprimidos.

O artigo de Kalman (2004), pesquisadora do *Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional* – México, mostra a comunidade como um espaço de leitura e escrita para jovens e adultos. A autora apresenta a investigação que desenvolveu numa comunidade específica, com o intuito de conhecer a pluralidade das práticas de leitura e escrita desenvolvidas entre os sujeitos que compartilham esse mesmo lugar social.

Ao descrever sua pesquisa, os procedimentos metodológicos empregados e os dados levantados, essa autora discute a aprendizagem da língua escrita a partir das experiências vividas na comunidade para explorar de forma mais precisa o que poderia estar implícito nas ideias costumeiramente relacionadas às experiências educativas com jovens e adultos.

Para essa autora, as ações educativas devem considerar o contexto onde os educandos vivem e realizam suas atividades cotidianas, e os programas educativos devem partir do que os participantes já conhecem e sabem fazer para favorecer a aprendizagem. Além disso, as propostas educativas devem reconhecer e atender a heterogeneidade de seus usuários.

Nesse artigo, Kalman (2004) não adentra nas discussões acerca dos processos e mecanismos de apropriação da língua escrita pelos adultos a partir das vivências na comunidade. Sua atenção volta-se para a exploração das experiências dos sujeitos com a língua escrita nesse contexto.

O conceito de alfabetização empregado pela autora vai além da aprendizagem de aspectos rudimentares da leitura e da escrita. Para ela, o processo de alfabetização envolve a “[...] manipulação da linguagem escrita, dos gêneros textuais, dos significados dos discursos, das palavras e letras de forma deliberada e intencional para participar em eventos culturalmente valorizados e relacionar-se com os outros”. (KALMAN, 2004, p. 8).

Em todos os demais trabalhos selecionados da Revista Brasileira de Educação, o educando da EJA é concebido em sua integralidade cultural, histórica e social. A partir dessa concepção de homem os autores tratam da aprendizagem do jovem e do adulto. Desse modo, a aprendizagem é uma prática social, atividade pela qual esses sujeitos se constituem. Os objetos dessas aprendizagens são considerados bens culturais e sociais.

No Banco de Teses da CAPES escolhemos dezessete trabalhos. Após a leitura dos seus respectivos resumos, selecionamos cinco produções que tratavam do educando da EJA: dois relatórios de dissertações e três de teses. Mas tivemos acesso somente a três desses trabalhos, sendo duas dissertações e uma tese.

Um desses estudos, realizado por Nóbrega (2006, p. 4), é um trabalho de campo sobre a alfabetização de adultos e idosos e visou à compreensão de um “[...] estágio entre o adquirir a capacidade de codificar e decodificar e a sua utilização na construção da consciência crítica e cidadã dos educandos”.

No trabalho, a autora discute currículo envolvendo uma perspectiva política da EJA, métodos de alfabetização desenvolvidos no Brasil e acaba por destacar os processos de aprendizagem baseados no método-dialógico-problematizador como aqueles que, de fato, propiciam o desenvolvimento da capacidade de imaginar, inventar, criar e recriá-los.

Os procedimentos aplicados nessa pesquisa indicam que a aprendizagem da leitura e escrita pelos idosos promove grandes mudanças em suas vidas cotidianas, contribuindo com o desenvolvimento de uma consciência crítica. No entanto, Nóbrega se refere aos resultados desse processo educativo sem tratar de forma mais minuciosa o modo como ocorre a aprendizagem nesses sujeitos.

O relatório de dissertação de Moura (2002) tem como tema central a leitura na EJA. Trata da leitura como movimento de apropriação e se relaciona com a compreensão dos sentidos que o sujeito atribui ao mundo. Para a autora, “[...] compreender a mensagem é compreender a si mesmo na mensagem, compreender-se através da mensagem é o que a leitura proporciona ao leitor [...]”. (MOURA, 2002, p. 28).

Nesse estudo, a pesquisadora contribui com a discussão acerca do aprendizado de conceitos específicos pertinentes ao ensino e prática da leitura, discute as estratégias de processamento textual, inferências e outros elementos

relacionados a esse processo, sem anunciar explicitamente suas concepções acerca da aprendizagem do adulto.

A partir das ideias presentes nessa produção, interpretamos as concepções da autora acerca da aprendizagem da leitura como uma ação do sujeito sobre o mundo, que implica num processo de ressignificação de seus saberes e visões.

A tese desenvolvida por Fontebasso (2002) investigou o desejo de aprender em um grupo de sujeitos de um programa de educação de jovens e adultos. A autora desenvolveu um estudo de campo com um grupo de nove sujeitos e estabeleceu três tempos para serem abordados nas entrevistas, a fim de delinear a cartografia do movimento de atualização do desejo de aprender dos sujeitos investigados.

Os tempos contemplados foram os seguintes: tempo de rememoração, no início do atual período de escolarização, para lembrar experiências passadas em relação ao desejo de frequentar a escola; tempo de produção/passagem, ao final do primeiro semestre de escolarização, para falar de experiências atuais; tempo de fechamento/abertura, um ano após a segunda entrevista, para fazer um balanço de suas aprendizagens e das possíveis mudanças na vida do sujeito a partir dessas aprendizagens. Com os dados coletados, Fontebasso (2002, p. 192) indica que o desejo de aprender de quase todos os sujeitos que participaram da pesquisa

[...] fez parte de uma rede de ações cotidianas necessárias para o sujeito providenciar sua vida biológica e não se centrou no desejo de escola; transformou-se, não no sentido de evolução, mas no sentido de ter passado por pontes ou desvios, numa urdidura em novos agenciamentos de subjetivação cuja centralidade era o trabalho; a aprendizagem estava imbricada no processo de trabalho.

A autora trabalha com o pressuposto de que os sujeitos possuem tempos e ritmos de aprendizagem diferentes. Essas diferenças se relacionam às motivações e aos desejos de cada um. Assim, para a autora, o processo de aprendizagem e os sentidos que o sujeito dá à aprendizagem se entrelaçam, pois estes “[...] envolvem corpo e mente, razão e inconsciente, não é puramente um processo mental”. (FONTEBASSO, 2002, p. 219).

O aprender passa sempre pelo inconsciente e nele ocorre a produção da subjetividade do educando da EJA, entre seu “[...] aprisionamento ou não à urgência da vida”. (FONTEBASSO, 2002, p. 221). A aprendizagem é concebida pela autora

como uma experiência vicária do sujeito, algo que ocorre em meio a um embate de forças internas e externas a ele.

Um dos elementos propulsores desse processo é o próprio desejo de aprender. O desejo, por sua vez, também é originado dentro e fora, ou seja, é do sujeito e das pressões que ele sofre no contexto social. Para a autora, a aprendizagem ocorre em espaços diversos, mas o processo de aprendizagem que ocorre na escola aprisiona os sujeitos às demandas do mundo do trabalho.

Nos artigos, relatórios de teses e de dissertações revisitados, a aprendizagem do educando da EJA esteve presente como temática secundária em maior incidência do que como temática principal. Ao aparecer como temática secundária, a aprendizagem esteve atrelada a temas como alfabetização, educação científica, representação/ação gráfica, como nos estudos de: Comerlato (2005), Barbosa (2003) e Fontebasso (2002).

Cabe destacar que a abordagem Histórico-Cultural esteve presente no conjunto desses trabalhos analisados no que diz respeito ao entendimento acerca da configuração identitária dos sujeitos educandos, seus percursos de aprendizagem e a relação que estabelecem com o conhecimento.

A leitura dessas produções forneceu importantes contribuições para o nosso estudo no que se refere ao caminho que as pesquisas têm seguido acerca do conhecimento de aspectos psicológicos e cognitivos dos sujeitos que podem ser encontrados na EJA, como as noções desenvolvidas no estudo de Oliveira (1999). Segundo essa autora, o adulto traz consigo uma história mais longa e mais complexa de experiências, conhecimentos e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Desse modo, no que diz respeito à inserção em situações de aprendizagem, essas particularidades da vida adulta fazem com que esse sujeito possua diferentes habilidades e dificuldades ao ser comparado com a criança e, provavelmente, uma capacidade maior de reflexão sobre o conhecimento de seus próprios processos de aprendizagem. Sobre isso, Oliveira (1999, p. 72) ainda ressalta:

Embora a pertinência a determinado grupo cultural seja, sem dúvida, uma fonte primordial para a formação do psiquismo e, portanto, para o desenvolvimento de formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem, não podemos postular formas homogêneas de funcionamento psicológico para os membros de um mesmo grupo, já que o desenvolvimento psicológico é, por definição, um processo de constante transformação e de geração de singularidades. (OLIVEIRA, 1999, p. 72).

Trabalhos como os de Rozemberg (1998) e Fonseca (2001) são indicativos de que as pesquisas de campo têm sido uma prática significativa para a produção de conhecimento sobre a EJA. Dentre os trabalhos de campo que levantamos, um tema recorrente foi o ensino da língua para adultos, abarcando temáticas como letramento, alfabetização e leitura, de acordo com os próprios termos usados pelos seus autores. Entretanto, não constituíram objeto de investigação aspectos referentes a outras áreas do currículo como, por exemplo, Língua Estrangeira, Artes e História.

Para tratar da identidade do educando da EJA realizamos outra busca no Banco de Teses da CAPES, com o propósito de conhecer os debates em torno dessa temática, presentes em teses e dissertações. Inicialmente, levantamos quarenta e cinco trabalhos selecionados a partir das expressões conjugadas Identidade & Educação de Jovens e Adultos.

Com a leitura das palavras-chaves, dos resumos e das áreas nas quais os trabalhos foram desenvolvidos, chegamos a um conjunto de treze estudos que atenderam ao critério que estabelecemos: ter como foco, central ou secundário, a temática identidade do educando da EJA.

Trabalhamos com os resumos disponíveis no Banco e focalizamos os dados anunciados pelos autores referentes aos objetivos, à fundamentação teórica e metodológica, aos sujeitos investigados e às contribuições produzidas.

Tratamos das informações referentes a cada trabalho em quatro momentos distintos: um quadro inicial com dados bibliográficos de cada produção, uma planilha contemplando as informações presentes nos resumos (objetivos, referencial, procedimentos metodológicos, dentre outros), uma terceira etapa composta pela tabulação e reflexões sobre os dados obtidos.

Sete dessas produções são oriundas de instituições da região sudeste, três da região sul e três da região nordeste. Todas são pesquisas de campo e datam de 2000 até 2006, sendo que neste último ano há um grupo de quatro trabalhos. Esse acervo

evidencia um olhar contemporâneo para a identidade enquanto problemática de investigação no campo da EJA.

A questão da identidade foi associada nos trabalhos às seguintes temáticas: narrativa, surdez, fala - interação, multiculturalismo - comunicação, representações discursivas - preconceito, poder-saber - tecnologia, realidade do aluno - ação docente, currículo - cultura, alfabetização - poder, matemática - representações, alfabetização - transformação, sem-terra - alfabetização, matemática - aprendizagem, sentido/significado - cidadania.

Organizamos esses trabalhos em dois grupos: o primeiro aquele composto por estudos que trataram da identidade como temática principal, e o segundo aquele em que essa temática foi trabalhada em segundo plano, a partir de outras discussões centrais.

Os estudos inseridos no primeiro grupo apresentaram os seguintes objetivos: investigar a influência do currículo escolar na identidade cultural dos alunos; desvelar o movimento da identidade pessoal durante este processo, compreendendo o trânsito de papéis e personagens e a história de vida; investigar, a partir da fala-em-interação, a co-construção de identidades.

No segundo grupo encontramos trabalhos com os seguintes objetivos: compreender as relações entre os conhecimentos matemáticos construídos por jovens e adultos trabalhadores na vida cotidiana e os conhecimentos matemáticos escolares; investigar aspectos motivadores/facilitadores da aprendizagem matemática.

As metas anunciadas nos trabalhos sinalizam para a compreensão de um sujeito que não deve ser concebido como pronto apenas porque vive sua condição de jovem ou adulto, mas, sim, de um ser que se constrói na processualidade de suas relações e de uma identidade que é individual e social simultaneamente.

Ao analisarmos as possíveis contribuições para o avanço das discussões sobre o tema, a partir dos resumos dos trabalhos, chegamos a dois grupos que evidenciam as perspectivas e focos pelos quais a identidade do educando da EJA foi contemplada no trabalho, são elas: 1) Conhecimento da Identidade como estratégia para ação educativa - com quatro trabalhos; 2) Identidade como processo social e individual que continua sua metamorfose no contexto escolar - com nove trabalhos.

No primeiro grupo, nomeado de Conhecimento da Identidade como Estratégia para Ação Educativa, as contribuições sinalizam para um melhor

entendimento das identidades presentes na EJA, favorecendo reflexões no campo das políticas públicas, da ação pedagógica e das pesquisas na área.

Dentre os trabalhos desse grupo temos: Santos (2006), que fomentou contribuições para novas possibilidades de revisão do complexo trabalho com jovens e adultos com expectativas diversas e múltiplas identidades; Stival (2006), que constatou a existência de preconceitos discriminatórios manifestados de diferentes formas e em diferentes graus sobre a EJA e seus sujeitos, fato esse investigado por meio do conhecimento acerca dos processos de constituição das identidades presentes na EJA.

Para ilustrar o segundo grupo: Identidade como Processo Social e Individual que Continua sua Metamorfose no Contexto Escolar, cabe apresentar as contribuições de Valino (2006), Fantinato (2004) e Abreu (2006), cujas produções versaram sobre as transformações produzidas na identidade do educando a partir das relações estabelecidas com a experiência educativa.

Os trabalhos analisados apresentam tentativas de rompimento com as visões reducionistas e estereotipadas do educando da EJA, que reforçam as diferentes formas de exclusão social às quais as camadas da população não escolarizadas costumam ser submetidas. Vygotsky (1991, p. 15) já considerava que “[...] os adultos, como bem se sabe, dispõem de uma grande capacidade de aprendizagem”. No entanto, ele mesmo pontua que “[...] até agora não se descreveu adequadamente o que diferencia de forma substancial a aprendizagem do adulto da aprendizagem da criança”. (VYGOTSKY, 1991, p. 16).

Os trabalhos demonstram uma tentativa de rompimento com a perspectiva de negatividade produzida em torno desse sujeito, reduzindo-o àquele que é o excluído, o analfabeto, o não escolarizado, o marginalizado social, enfim, todos esses adjetivos empregados historicamente para fazer referência ao educando da EJA.

Sob diferentes enfoques, os estudos evidenciaram um sujeito produtor de cultura e autor de sua biografia, aquele que se recria na relação com a cultura. Ao compreendê-lo como aquele que se reinventa permanentemente, reunimos indícios de que o trabalho pedagógico dirigido a essa modalidade de ensino precisa estar em consonância com a dinâmica de necessidades, objetivações e transformações que permeiam as identidades desses sujeitos.

Nos últimos tempos, testemunhamos nas salas de EJA, tanto na rede pública, quanto na rede privada de ensino a presença, não apenas de sujeitos que não tiveram acesso à educação escolar na idade própria, mas daqueles que não sobreviveram à educação básica seriada.

Assim, outras condições de produção de ensino e aprendizagem se fazem urgentes para o favorecimento de formas propícias para ensinar e aprender. Esses arranjos são fundamentais para que novos saltos qualitativos sejam dados por esses sujeitos, de modo a recriarem suas biografias rumo a uma condição de existência livre das amarras criadas nos movimentos de organização das sociedades capitalistas.

Diante disso, direcionamos nosso olhar para a EJA como espaço de aprendizagem e de reinvenção dos sujeitos que a compõem. Em tal perspectiva, as finalidades da prática educativa se relacionam a um projeto de sociedade no qual a educação escolar tem o papel de contribuir para a emancipação do sujeito e a transformação social.

A EJA é um dos cenários de atividade humana com especificidades próprias que a distingue de outros espaços e tempos, de outras formas de educação. Suas especificidades se relacionam às particularidades dos seus próprios sujeitos, com biografias constituídas numa relação não linear com a escola.

O conhecimento já produzido acerca da aprendizagem na EJA contribui para que outros olhares questionadores sejam lançados nesse campo. No que diz respeito aos sentidos da aprendizagem para os educandos da EJA, as análises realizadas nos estudos que apresentamos nos permite insistir no referencial Histórico-Cultural em interface com pensadores da EJA na atualidade, como Di Pierro (2010) e Machado (2009), para compreender os sentidos a partir do lugar social ocupado pelos sujeitos e do momento de vida em que se encontram, na condição juvenil, vida adulta ou velhice.

A Psicologia Histórico-Cultural foi desenvolvida por Vygotsky⁴ no intuito de construir uma psicologia unificada que superasse o isolamento conceitual entre comportamento e consciência, conforme Daniels (2002).

A partir daí, Vygotsky dedicou-se, dentre outros focos, a demonstrar como a linguagem e a interação social subjazem o desenvolvimento dos processos

⁴ O nome de Vygotsky é grafado de diferentes formas na literatura da área: Vigotski, Vygotsky, Vigotskii, Vygotski e Vigotsky. Trabalhamos com a grafia Vygotsky, no entanto, resguardamos nas indicações bibliográficas, a grafia adotada por cada autor.

psicológicos e como o comportamento da criança é estruturado mediante a introdução de signos meios externos. Seguindo esse caminho, Vygotsky visou desenvolver um sistema de construtos psicológicos para analisar os processos psicológicos em conexão com as interações do indivíduo.

Desse modo, podem ser identificadas três fases em seu trabalho, sendo que a primeira vai de 1925 a 1930, a segunda de 1930 a 1933 e a terceira de 1933 a 1934. Nesses percursos, seus estudos sofreram profundas mudanças de orientação, incluindo diferenças de assunto, estilo e conceitos.

Fundamentado no marxismo, fez uso do conceito de práxis empregado no conceito de atividade, relacionado a uma práxis humana historicamente concreta, que compreende o caráter social e histórico do desenvolvimento humano.

Para apresentar a investigação que realizamos e os resultados alcançados, este texto está organizado em quatro capítulos seguidos das Considerações Finais. O primeiro capítulo, nomeado **Sujeito e Aprendizagem**, aborda nossos pressupostos teóricos acerca dessas duas temáticas.

Iniciamos esse texto enfocando a abordagem Histórico-Cultural do sujeito e da aprendizagem, em seguida tratamos da EJA como cenário de transformações individuais e coletivas e, por último, abordamos a noção de produção de sentidos na perspectiva da Psicologia desenvolvida pela escola Vygotsky.

O segundo capítulo designado **Caminhos que Conduziram à Atual Experiência de EJA no Brasil** apresenta, de forma breve, a trajetória dessa modalidade de ensino no Brasil, e em Mato Grosso do Sul, com a finalidade de contextualizarmos historicamente essa experiência educativa, cenário de nossos estudos. Ao resgatarmos a história da EJA, contemplamos nesse capítulo a perspectiva crítica de estudiosos da área a partir dos quais subsidiamos a visão de EJA com a qual trabalhamos.

O terceiro capítulo denominado **O Percorso Investigativo** versa sobre a trajetória de investigação que desenvolvemos para compreender os sentidos atribuídos à aprendizagem. Para isso, discorremos sobre a perspectiva metodológica de análise do discurso, apresentamos nosso campo da pesquisa e tratamos dos dados produzidos.

O quarto capítulo, intitulado **Do Contexto de Aprendizagem aos Sentidos do Aprender na EJA**, expõe as análises que realizamos a partir da organização dos

dados em dois eixos: 1. Contexto de Aprendizagem; 2. Discursos e produção de sentidos sobre a aprendizagem. Cada eixo aborda um conjunto de dispositivos de análises. No eixo 1 são: Constituir-se professora de EJA, A aula como cenário de aprendizagem e A aprendizagem na perspectiva das professoras. No eixo 2 são: Travessias em (des)encontro com a escola, Aprendizes em diferentes tempos e contextos e Os sentidos da aprendizagem para os educandos. Nesse último item interpretamos os sentidos atribuídos à aprendizagem a partir dos discursos produzidos e do contexto de aprendizagem.

Em seguida, apresentamos nossas **Considerações Finais** a partir das análises realizadas à luz da abordagem Histórico-Cultural e de interfaces teóricas com estudiosos do campo da EJA e da educação escolar.

CAPÍTULO I

SUJEITO E APRENDIZAGEM

O adulto não só está ligado ao meio ambiente por milhares de elos os mais estreitos, como é, ele próprio, produto dele; sua essência encontra-se na essência das condições ambientais. (VYGOTSKY, LURIA, 1996, p. 155).

Ao direcionarmos nossa investigação para a aprendizagem no contexto da EJA, a partir da perspectiva dos sujeitos, nos fundamentamos na Psicologia Histórico-Cultural para compreender e interpretar os sentidos atribuídos ao aprender por parte dos educandos dessa modalidade de ensino. Essa perspectiva teórica e suas matrizes no materialismo dialético sustentam nossa compreensão acerca de homem, identidade, relações sociais, aprendizagem e educação escolar.

Indagações acerca do que é aprender e como aprendemos permanecem muito presentes nos espaços de pesquisa em educação. Os estudos desenvolvidos nessa área contribuíram para a existência de um largo conhecimento que integra diferentes campos de saberes organizados historicamente.

No âmbito da educação destinada aos jovens e adultos que não concluíram a escolarização básica na idade própria, as discussões existentes sobre processos de aprendizagem de seus educandos têm sido direcionadas a uma visão crítica e conquistado espaço no cenário nacional, gradativamente, há algumas décadas.

A preocupação com questões como exclusão social, reprodução das mazelas sociais pela escola e os processos de ensino e aprendizagem no trabalho educativo com jovens e adultos vêm servindo de motivação para estudos que visam a contribuir com o rompimento das ideias que concebem o educando da EJA como um sujeito “despossuído” de conhecimentos e vivências sociais, ou incapaz de aprender. As ideias desenvolvidas por Machado e Grossi (2009) seguem essa perspectiva. Segundo os autores,

Essas percepções retratam visões parciais. Há, de fato, no jovem ou adulto que retorna, depois de vários anos fora da escola, uma ansiedade para recuperar o ‘tempo perdido’, inclusive pelas pressões do mercado de trabalho. Todavia, isso não justifica a oferta de uma escolarização aligeirada, já que a educação básica precisa primar pelo princípio da igualdade de direito de acesso ao conhecimento produzido pela humanidade – e não pautar-se pelas exigências do mercado. (MACHADO; GROSSI, 2009, p. 6, grifo dos autores).

Apesar dos debates e embates já produzidos no cenário nacional, que favoreceram a construção de novas experiências pedagógicas e a configuração de políticas educacionais de EJA, muitas práticas reprodutivistas são desenvolvidas ainda nos dias de hoje e desconsideram as singularidades dos educandos, suas trajetórias de vida e de aprendizagens.

Além disso, estudos respaldados na Psicologia Histórico-Cultural, como o de Oliveira (1999), com discussões acerca das necessidades e subjetividades relacionadas à aprendizagem desses sujeitos, que vivem suas jornadas de escolarização básica em outros períodos/tempos da vida que não o da infância, são ainda incipientes nesse cenário de produção de conhecimento. Portanto, a partir dessa constatação, direcionamos nossa atenção para os sentidos da aprendizagem na EJA sob essa fundamentação teórica.

Para evidenciar nosso entendimento acerca das concepções do sujeito inserido na EJA e seu movimento de aprender nesse contexto, tratamos, neste capítulo, de ideias centrais em torno desses conceitos que evidenciam o referencial teórico a partir do qual desenvolvemos este estudo.

1.1 A abordagem Histórico-Cultural do sujeito e da aprendizagem

Consideramos que o sujeito não é um ser genérico, pois se transforma continuamente e, com isso, nega o homem geral, distingue-se. Portanto, para tratar de sua aprendizagem, importa-nos igualmente as relações sociais estabelecidas por esse sujeito e as marcas indicativas de sua subjetividade como suas vontades, suas impressões, etc.

Nessa perspectiva, as premissas essenciais da relação homem-mundo são encontradas satisfatoriamente no conjunto da obra desse teórico. Porém, aspectos relacionados à subjetividade humana podem ser compreendidos em produções de

pensadores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vygotsky, Leontiev, Luria, seus seguidores e pensadores contemporâneos que levaram essa mesma concepção de homem e mundo para diferentes objetos e campos de estudo. Conforme Vygotsky e Luria (1996, p. 151):

Se desejarmos estudar a psicologia do homem cultural adulto, devemos ter em mente que ela se desenvolveu como resultado de uma evolução complexa que combinou pelo menos três trajetórias: a da evolução biológica desde os animais até o ser humano, a da evolução histórico-cultural, que resultou na transformação gradual do homem primitivo no homem cultural moderno, e a do desenvolvimento individual de uma personalidade específica (ontogênese), com o que um pequeno recém-nascido atravessa inúmeros estágios, tornando-se um escolar e a seguir um homem adulto cultural.

Nesse estudo, não fazemos um resgate de diferentes concepções de aprendizagem presentes no desenvolvimento histórico da educação e das relações pedagógicas, mas optamos por adentrar a concepção de aprendizagem presente nas ideias de Vygotsky, Leontiev e Luria.

Para avançar no entendimento da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vygotsky (1996) refutou as ideias em torno dessa temática correntes no seu tempo. Três ideias sintetizavam até então as formas de pensar aprendizagem e desenvolvimento humano, eram elas: 1. Centrada no pressuposto de que os processos de desenvolvimento da criança são independentes da aprendizagem. A aprendizagem é totalmente externa ao sujeito; 2. Aprendizagem é desenvolvimento, um não se separa do outro; 3. Aprendizado e desenvolvimento não se coincidem, estabelecem uma relação complexa, na qual o desenvolvimento é um conjunto sempre maior do que a aprendizagem.

No empenho de construir uma psicologia científica, Vygotsky fez uso do conceito derivado da filosofia alemã clássica de “funções mentais elementares” e “superiores” (BAKHURST, 2002, p. 234). Nessa perspectiva, o funcionamento mental elementar brota da linha natural do desenvolvimento e o funcionamento mental superior surge do controle de ferramentas culturais.

No funcionamento mental elementar estão inclusos o pensamento não verbal, a memória involuntária e as formas primitivas de atenção, percepção e desejo. As funções elementares se desenvolvem e amadurecem à medida que o organismo se desenvolve fisicamente. Já as funções superiores representam formas mediadas de

atividade psicológica, elas são estruturadas e organizadas segundo objetivos sociais e meios de conduta especificamente humanos.

O aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam. Para Vygotsky (1991), o aprendizado vai além da aquisição da capacidade para pensar, trata-se da aquisição de muitas capacidades para pensar sobre várias coisas.

A cultura é peça essencial nas elaborações mais avançadas de Vygotsky, apesar disso, conforme análise de Pino (2005), não há na obra desse pensador uma discussão propriamente dita do conceito de cultura. No entanto, mais do que uma definição, ela é tratada em sua obra como um alicerce, pois, para ele, a natureza do desenvolvimento psicológico reside na cultura. Do mesmo modo,

[...] todas as produções humanas, ou seja, aquelas que reúnem as características que lhes confere o sentido do humano, são produções culturais e se caracterizam por serem constituídas por dois componentes: um material e outro simbólico, um dado pela natureza e outro agregado pelo homem. (PINO, 2005, p. 91).

Inspirado no materialismo histórico e dialético, a cultura é concebida por Vygotsky como produção humana cujas fontes são a vida social e a atividade social do homem. A noção de cultura trabalhada por Vygotsky é a de que como conjunto das produções humanas, envolve na ótica de Pino (2005) uma multiplicidade de coisas distintas que têm em comum o fato de serem constituídas por dois componentes que caracterizam as produções humanas: a materialidade e a significação.

O primeiro é formado pelos produtos da ação física do homem e o segundo é formado pelas ações resultantes da atividade mental do homem sobre objetos simbólicos como uso da linguagem.

Nessa perspectiva, segundo Leontiev (2004), o desenvolvimento humano é produzido através das relações estabelecidas entre os homens, sendo a atividade em que estão envolvidos um elemento mediador destas relações. No grupo social o homem se apropria das propriedades e aptidões historicamente formadas da espécie humana e cria novas aptidões e funções psíquicas. Para Luria (1990), até mesmo a atividade cognitiva humana está relacionada ao processo histórico da sociedade.

Sobre isso, Luria (1990) ressalta que, em toda história humana, os homens e as suas condições de vida modificaram-se constantemente, e as aquisições da evolução são transmitidas de geração em geração, sendo essa a condição necessária da continuidade do progresso histórico.

Os sujeitos se relacionam e se constituem num processo dialético que envolve a história individual e o contexto social mais amplo. Trata-se de um constante vir a ser que, por meio das opções feitas pelo sujeito, além de modificar a si próprio, altera também as condições de produção de novos contextos culturais e sociais, novas relações e sistemas de valores.

Assim, ao desenvolver-se como coletividade humana, o homem transforma a si, seu mundo e suas relações e, em meio a esse trânsito dialético, aprende a ser o homem do seu tempo. Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano ocorre concomitante com a apropriação da cultura por intermédio da linguagem e, dessa forma, é produzida a psique humana. Nesse percurso, a relação homem-mundo é mediada ⁵por instrumentos de mediação cultural, de forma dialética,

[...] a cultura cria formas especiais de comportamento, muda o funcionamento da mente, constrói andares novos no sistema de desenvolvimento do comportamento humano. No curso do desenvolvimento histórico, os seres humanos sociais mudam os modos e os meios de seu comportamento, transformam suas premissas naturais e funções, elaboram e criam novas formas de comportamento, especificamente culturais. (VYGOTSKY, 1984, p. 29-30).

O mundo social no qual os sujeitos se inserem é constituído de formas objetivas e sistemáticas de atividade, e também por entendimentos subjetivos e intersubjetivos dos agentes, resultando em processos contínuos de aprendizagem, nesse caso como prática social.

Ao organizar sua expressão pessoal no mundo, o domínio de novas estratégias e espaços sociais, o sujeito se autorregula. Sua constituição e os saberes que produz só podem ser compreendidos a partir das transformações sociais produzidas na interação. É nesse processo, de contínuo vir a ser que a linguagem e a emoção têm papéis fundamentais.

⁵ Na teoria de Vygotsky, mediação é mais do que um conceito, é um pressuposto norteador de todo seu arcabouço teórico-metodológico, conforme Mollon (2003). Ela não é a presença corpórea do outro, até mesmo porque esta não assegura a mediação, ela é relação. É a mediação dos signos que possibilita o contato do sujeito com a cultura.

Para tratar do processo de aprendizagem, recorreremos às noções de apropriação e de subjetividade trabalhadas por Leontiev (2004). O aprender, nessa visão compreende o percurso de tornar-se homem, sujeito social, é uma prática produzida a partir de necessidades específicas, dirigida a fins determinados. Apesar de se referir, na maioria das vezes, à criança, esse autor explicita como o aprendizado ocorre em relação social:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação como os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação entre eles. Assim, a criança *aprende* a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV, 2004, p. 290, grifos do autor).

Para o autor, esse modo de fixação e de transmissão às gerações seguintes das aquisições da evolução, ou seja, a educação, possibilita o movimento da história e deve seu aparecimento ao fato de que os homens têm uma atividade criadora e produtiva. É o caso da atividade humana fundamental: o trabalho.

A aprendizagem assume tanto formas históricas com elementos singulares postos pelas relações e organização sociais de um dado momento, quanto formas universais compostas pelos elementos pertinentes ao gênero humano.

Indicativos dessa concepção podem ser constatados no estudo desenvolvido por Luria, com apoio de Vygotsky, realizado na Ásia Central, com um grupo de camponeses que viviam em aldeias e desenvolviam uma economia baseada na plantação de algodão e na criação de animais.

Como se tratava de um período de transição, pós-revolução, no final da década de 1920 e início da década de 1930, as áreas focalizadas no estudo (Uzbequistão e Khirgizia) passavam por significativas mudanças, que incluíam alterações socioeconômicas radicais, como também a emancipação das mulheres até então isoladas em razão do islamismo.

Com isso, Luria (1990) pôde realizar um estudo, de certa forma comparativo, no qual observara grupos de iletrados e não-desenvolvidos habitantes das aldeias, como também grupos já envolvidos com a vida moderna.

Com a análise dos dados levantados, Luria concluiu que as alterações dos processos mentais estão associadas às transformações no desenvolvimento sócio-histórico. No caso do estudo mencionado, relacionaram-se às mudanças originadas do impacto de uma revolução social e cultural. Em suas considerações, o autor (1990, p. 215-216), sugere que:

[...] a estrutura da atividade cognitiva não permanece estática ao longo das diversas etapas do desenvolvimento histórico e as formas mais importantes de processos cognitivos - percepção, generalização, dedução, raciocínio, imaginação e auto-análise da vida interior - variam quando as condições da vida social mudam e quando rudimentos de conhecimento são adquiridos. [...] A atividade cognitiva humana torna-se uma parte do sistema mais amplo da experiência humana em geral como foi estabelecido no processo histórico da sociedade, codificado na linguagem. [...] As características básicas da atividade mental humana podem ser entendidas como produtos da história social - elas estão sujeitas a mudanças quando as formas de prática social se alteram; são, portanto, sociais em sua essência.

O aprendizado humano, segundo Vygotsky (1984), insinua uma natureza social peculiar e um processo através do qual o sujeito penetra na vida intelectual daqueles que o cercam. As atividades e as relações sociais desenvolvidas pelo homem estão imbricadas de aprendizagem, pois envolvem a apropriação de um saber que é produzido socialmente.

O processo de aprendizagem é histórico e dialético, envolve objetivação de elementos externos ao sujeito que aprende e ao apropriar-se deles, esse sujeito toma para si um conhecimento que foi primeiramente externo e social, antes de ser internalizado singularmente. Ele transforma sua constituição e a relação com o mundo exterior, produzindo assim novas objetivações/necessidades de diferentes ordens.

A cada papel social desempenhado por um ator/sujeito são atribuídos sentidos específicos que passam pela configuração do cenário onde a ação se dá. Ou seja, a atribuição de sentido é também social e não apenas individual. No nosso caso, a atuação do sujeito no cenário educativo é uma atividade objetivada, que visa ao convencimento.

Os educandos da EJA, sujeitos deste estudo, são membros de diversos grupos sociais, com relações familiares, de trabalho, de amizade, de religiosidade, dentre muitas outras. Esses sujeitos possuem trajetórias de pertencimento e

aprendizagens pelas quais compuseram suas biografias e que devem ser de interesse para o trabalho educativo.

É nesse sentido que identidade, conhecimento e pertencimento social acarretam-se mutuamente, conforme Lave e Wenger (2002). Para esses autores, a aprendizagem envolve construção de identidades.

Considerando que a aprendizagem constitui um movimento de apropriação, de forma mediatizada, de elementos que estão na prática social, a comunidade de prática denominada “escola” é um dos muitos espaços onde essa atividade social ocorre.

O processo de aprendizagem que aqui focamos, a aprendizagem no espaço escolar, ocorre numa atividade social específica, contextualizada, e que se dá por um movimento de apropriação, de modo a não estar restrita a processos cognitivos, mas que envolve também os de ordem social.

Entretanto, em qualquer espaço onde a aprendizagem aconteça, ela é social e individual, pois passa pelo “crivo” do sujeito singular. É ele quem dá sentido ao que apropria, ao trazer para essa ação sua história, sua biografia, suas marcas e, juntamente com elas, a materialidade do seu existir.

A aprendizagem do sujeito singular ocorre em situação de interação social e se relaciona à produção e apropriação dos elementos da cultura produzidos em sua aceção mais ampla, já que cada ser em si traz também a própria biografia da humanidade. Sobre a singularidade e a universalidade presentes no sujeito e no processo de apropriação da cultura, cabe retomar Gramsci (1966, p. 39-40):

Em suma, deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é, todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza. Mas o segundo e o terceiro elementos não são tão simples como pode parecer. O indivíduo não entra em relação com os outros homens por justaposição, mas organicamente, isto é, na medida em que passa a fazer parte de organismos, dos mais simples aos mais complexos. Desta forma, o homem não entra em relação com a natureza simplesmente pelo fato de ser ele mesmo natureza, mas ativamente por meio do trabalho e da técnica. Estas relações não são mecânicas, são ativas e conscientes, ou seja, correspondem a um grau maior ou menor de inteligibilidade que delas tenha o homem individual. Daí ser possível dizer que cada um transforma a si mesmo ao mesmo tempo em que transforma e modifica todo o conjunto de relações do qual ele é o ponto central.

Considerar a relevância de elementos subjetivos no processo de aprender implica em reconhecer que o sujeito desempenha um papel fundamental, pois é ele quem dá sentido à prática social e às relações estabelecidas, ao apropriar-se dos elementos presentes na cultura. Esse sujeito é assim, autor de si, ao mesmo tempo em que é único, é também uma versão singular da humanidade.

A relação entre objetividade e subjetividade torna-se fundamental para nós, pois a forma como a vida material está organizada constitui um fator preponderante para as relações sociais estabelecidas pelo sujeito, seus acessos e possibilidades de aprendizagem.

O aprofundamento desse entendimento favorece a compreensão acerca da aprendizagem no espaço escolar na atualidade, na tentativa de romper com a visão reducionista desse processo que corrobora com as dinâmicas de exclusão social a que muitas camadas da população estão submetidas.

Leontiev (2004) contribui para um melhor entendimento dessa relação ao considerar que a divisão social do trabalho tem como consequência que a atividade material e intelectual, o prazer e o trabalho, a produção e o consumo se separem e pertençam a homens diferentes.

Para ele, como as camadas dominantes possuem não apenas os meios de produção material, mas também a maior parte dos meios de produção e de difusão da cultura intelectual e se esforçam por colocá-los a serviço dos seus interesses, produz-se uma estratificação desta mesma cultura.

A alienação econômica, enquanto produto do desenvolvimento da divisão social do trabalho e das relações de propriedade privada, afasta as massas da cultura intelectual por meio de diferentes formas de exclusão, dentre elas a da educação escolar, sendo esta uma das situações de marginalização a que educandos da EJA estiveram submetidos. Vale destacar a compreensão de Heller (2004, p. 38) sobre alienação:

Existe alienação quando ocorre um abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção.

Ao estudar mais de trezentas pessoas, dentre crianças, adolescentes e adultos, inclusive “[...] alguns com distúrbios patológicos das atividades intelectuais

e lingüísticas”, Vygotsky (2008, p. 72), com a finalidade de investigar o processo de formação de conceitos, concluiu que o aprendizado é uma das principais fontes de conceitos.

Ele classificou os conceitos em espontâneos e científicos, sendo os primeiros oriundos das experiências cotidianas do sujeito de forma não sistematizada, geralmente mediante tentativa e erro. Os segundos são oriundos das experiências sistematizadas como as ocorridas na escola. Esses conceitos se diferem quanto à sua relação com a experiência do sujeito e com a atitude do sujeito para com os objetos. Conforme Nunes (2009, p. 44-45):

Os conceitos espontâneos se caracterizam pela ausência de percepção consciente das relações que se dão na estrutura de sua definição. As relações são orientadas pelas semelhanças concretas e as generalizações isoladas. Os conceitos científicos, pelo contrário, caracterizam-se por tornarem-se parte de um sistema hierárquico mais complexo de inter-relações conscientes, com diferentes níveis de organização, subordinação e supra-ordenação expressos em princípios, leis e teorias científicas. [...] No processo de formação dos conceitos científicos, produz-se a aquisição de uma linguagem ‘científica’, que implica a aquisição não só de um novo sistema semântico mas também de um novo modo de pensar e de ver a realidade, de se pensar objetos do conhecimento ausentes nas experiências do cotidiano.

Ao investigar a formação de conceitos, Vygotsky (2008) defendeu a tese de que os conhecimentos cotidianos são modificados pelo contato do sujeito com a sistematização dos conhecimentos científicos, e servem de base para eles.

Para Vygotsky (2008, p. 108), “[...] a mente se defronta com problemas diferentes quando assimila os conceitos na escola e quando é entregue aos seus próprios recursos [...]”, uma vez que, nos conceitos científicos, adquiridos na escola, a relação com um objeto é sempre mediada por outro conceito.

Prosseguindo com essas investigações, o autor (2008) elaborou a teoria de que nunca há um paralelismo completo entre aprendizagem e desenvolvimento, pois cada um tem suas próprias sequências. Ele constatou que os pré-requisitos psicológicos para o aprendizado de diferentes matérias escolares são, em grande parte, os mesmos.

Cada disciplina facilita o aprendizado da outra porque o aprendizado de uma matéria influencia o desenvolvimento das funções psicológicas superiores para além dos limites dessa matéria. As bases comuns das funções psíquicas envolvidas no

estudo de diversas matérias são “[...] a consciência e o domínio deliberado [...]” (VYGOTSKY, 2008, p. 128), constituindo assim as principais contribuições dos anos escolares.

Outro conceito fundamental para nosso estudo é o de Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky questionou as investigações psicológicas que mediam nível de desenvolvimento mental das crianças por meio de problemas padronizados nos quais considerava-se que aquilo que ela conseguia resolver sozinha indicava seu nível de desenvolvimento mental.

Ele propôs uma nova abordagem na qual as crianças teriam contato com problemas mais difíceis do que poderiam resolver. Sugeriu então que o primeiro passo para a resolução seria algum tipo de ajuda. Com isso, ele descobriu que há uma distância entre aquilo que a criança faz sozinha e aquilo que só consegue com ajuda que indica a Zona do seu Desenvolvimento Proximal.

Esse conceito foi desenvolvido por Vygotsky (1984) como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real, caracterizado por aquilo que o educando consegue fazer sem ajuda, e o nível de desenvolvimento potencial, referente àquilo que ele só realiza mediante a colaboração de um mediador.

Vygotsky (2008) considera que há um período em cada matéria escolar em que a sua influência é mais produtiva porque a criança está mais receptiva a ela. Assim, o aprendizado dos conhecimentos presentes nos anos escolares exige operações que favorecem enormemente o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, enquanto ainda estão em fase de amadurecimento. Vale destacar que Vygotsky lidou com crianças nesses estudos.

A articulação da Zona de Desenvolvimento Proximal com o ensino e suas possibilidades foram pensadas pelo próprio Vygotsky, ao considerar que é necessário definir os níveis de desenvolvimento, tanto o real, quanto o proximal. Isso se deve ao fato de que o ensino organizado adequadamente contribui para os processos de desenvolvimento e aprendizagem, pois a direção do desenvolvimento é guiada pelo ensino em conceitos científicos que foram nomeados como fundamentais e assim compõem o currículo escolar.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal relacionada ao ensino traz implicações também para os processos avaliativos no interior da escola, visto que o acompanhamento minucioso do educando por parte do professor é imprescindível

para o desenvolvimento das aprendizagens objetivadas. Cabe ressaltar que, para Leontiev (2004), os processos de apropriação têm por resultado a reprodução, pelo indivíduo, das capacidades e procedimentos de conduta, historicamente formados.

Sendo assim, a observação e apreensão das possibilidades localizadas nessa área oferecem melhores análises do potencial de um indivíduo. Se o professor tiver pouca compreensão acerca das potencialidades dos educandos, aumentam-se as chances de se interpretar erroneamente as aprendizagens de um aluno e não se torna possível determinar como elaborar intervenções adequadas para melhorar seu desempenho no decorrer desse processo.

Apesar do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ter sido muito debatido entre os educadores brasileiros nos últimos tempos, ainda é pouco explorado no campo das práticas educativas e pesquisas no terreno da EJA. Uma das implicações disso resulta no fato de que não é comum a alguns educadores da EJA tomar como ponto de partida para novas aprendizagens os conhecimentos próprios dos educandos e o papel de seus pares no processo de aprendizagem.

Desta forma, equivocadamente, a aprendizagem não vem sendo concebida como produção, transformação e mudança histórica das pessoas, acarretando, assim, um grande prejuízo já, que esses elementos estão sempre mutuamente implicados.

1.2 A EJA como cenário de transformações individuais e coletivas

Diferentemente das formas espontâneas de educação, o trabalho educativo é uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Para Saviani (2003, p. 13):

[...] o objetivo da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana, para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitante à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.

Portanto, o objetivo do trabalho educativo pode ser definido como sendo o de possibilitar ao indivíduo objetivações e apropriações de elementos da esfera não cotidiana, para que suas necessidades passem da categoria de em-si, para as de natureza genéricas para-si, que, por sua vez, são uma ordem superior em relação às

primeiras. Com isso, a educação escolar diz respeito a uma prática que faz a mediação entre os elementos das atividades cotidianas e não cotidianas da vida do indivíduo, conforme indica Duarte (1999).

O modo como está organizada a cotidianidade, a vida material dos sujeitos e as relações sociais que estabelecem fornecem elementos indicadores sobre a forma como se relacionam com o conhecimento na situação escolar, ou seja, sobre como ocorre a apropriação do conhecimento nesse contexto.

No que diz respeito a essa ênfase na organização da vida material, vale lembrar a relação entre a produtividade material e a produção das ideias desenvolvida por Marx (2001, p. 98, grifos do autor):

[...] os homens estabelecem as relações sociais de acordo com sua produtividade material, assim produzem também os princípios, as idéias, as categorias de acordo com suas relações sociais. Por isso essas idéias, essas categorias são tão pouco eternas como as relações que exprimem. *São produtos históricos e transitórios.*

Ao direcionarmos nosso olhar para a organização da vida material do sujeito, colocamos a cultura e a cotidianidade no centro do nosso processo de estudo, elegendo-as como relevantes princípios explicativos da aprendizagem e constituição do adulto inserido na EJA. O homem produz e reproduz a vida social e, assim, cria a si mesmo como ser histórico-social. Ao fazer isso, segundo Kosik (2002, p. 126), o homem produz:

1) Os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho; 2) as relações e as instituições sociais, o complexo das condições sociais; 3) e, sobre a base disto, as idéias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos humanos correspondentes.

É na vida cotidiana que essas produções humanas materiais e imateriais ocorrem, sem que haja tempo e condições para uma absorção integral de suas possibilidades. Heller (2004, p. 17-18) define “[...] a vida cotidiana como a vida de todo homem [...], dela fazem parte a organização do trabalho e da vida privada, os lazeres e o descanso, a atividade social sistematizada, o intercâmbio e a purificação”.

Ao nascer, o sujeito já se encontra inserido em uma dada cotidianidade e ao relacionar-se com diferentes grupos, em distintos espaços, ele se apropria dos elementos que marcam essas experiências.

É no grupo social que o homem aprende os elementos da cotidianidade, esse aprender é sinônimo de assimilação das relações sociais. Para Heller (2004), é adulto quem é capaz de viver por si mesmo a sua cotidianidade.

A autora ainda aponta que em nenhuma esfera da atividade humana é possível traçar uma linha divisória rigorosa e rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano. Mas, uma distinção entre atividade cotidiana e não cotidiana é posta pela autora como as práticas sociais que requerem, ou não, reflexões profundas por parte do sujeito, ator social.

Desse modo, a educação escolar está inserida no âmbito da cotidianidade, porém ela marca formalmente a relação dos sujeitos com certos elementos de uma esfera não cotidiana: os conhecimentos institucionalizados que compõem o currículo escolar, a cientificidade do saber. Sendo assim, a transição entre essas diferentes formas de necessidade e conhecimento, via educação escolar, implica numa jornada rumo à superação de formas alienadas de consciência e de compreensão do sujeito aprendiz.

Para Saviani (2002), o educando ao longo de seu processo de escolarização (por meio de uma prática pedagógica que vise romper com a alienação) tornar-se-ia capaz de conhecer os elementos de sua situação social para intervir intencionalmente nela transformando-a, no sentido da ampliação da liberdade, da comunicação e colaboração entre os homens.

Isto porque, assim como toda forma de trabalho, o ato educativo tem um produto, que, por sua vez, é de natureza não material, como aponta Saviani (2003), produto este que não se distancia do ato de produção, ou seja, da mediação do sujeito professor. Assim sendo, a educação escolar cumpriria sua finalidade de possibilitar ao indivíduo apropriar-se daquilo que o conjunto dos homens produziu historicamente, tendo como ponto de partida e de chegada a própria prática social, que é transformada nesse percurso.

No processo de reelaboração da prática social, o sujeito desenvolve sua consciência reflexiva e reinventa a si próprio, calcado na transformação do senso comum em uma consciência filosófica, cabendo à educação escolar arquitetar esta transição.

A EJA, como uma experiência histórica que conquistou espaço no contexto escolar é um dos diversos cenários onde se aprende, marcada por especificidades

próprias, imbricadas de dimensões objetivas e subjetivas que as distinguem de outros espaços e tempos da educação básica. Suas especificidades estão diretamente relacionadas às particularidades dos seus próprios sujeitos, já que se tratam de biografias constituídas numa relação não linear com a escola e marcadas por vivências de exclusão.

Estão presentes na EJA sujeitos que vivem também outras formas de exclusão social ao longo da vida, além daquela que diz respeito à escolarização: como desemprego, falta de acesso a certos bens culturais e materiais, etc., assim como retrata a canção:

[...] Tá vendo aquele colégio, moço?
 Eu também trabalhei lá
 Lá eu quase me arrebento
 Fiz a massa, pus cimento
 Ajudei a rebocar
 Minha filha inocente
 Veio pra mim toda contente:
 Pai, vou me matricular
 Mas me diz um cidadão:
 Criança de pé no chão aqui
 não pode estudar [...]

(Zé Ramalho)

Essa modalidade de ensino é dirigida a sujeitos em momentos distintos da vida: o jovem, o velho e o idoso, que segundo Arroyo (2005), pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades particulares e, assim, apresentam demandas e necessidades também específicas.

Seus tempos já vividos os distinguem dos demais sujeitos aprendizes no cenário escolar e, com isso, diferenciam também suas formas de aprender. As singularidades do aprender na EJA precisam ser conhecidas e devem resultar em novas práticas na organização do trabalho pedagógico em sala de aula.

O sujeito atua em cenários determinados, nesse caso, a educação escolar. Esse processo implica em internalizar os elementos que compõem a realidade social, dotá-los de significados pessoais e reverter-lhes em favor de um novo eu. Sendo assim, o sujeito se reinventa no processo de aprender.

As relações sociais estabelecidas no cenário educativo dessa modalidade de ensino levam a outra organização do sujeito, de suas relações objetivas e intersubjetivas e não a apropriações no sentido de acúmulo.

Compreender a EJA como um espaço de reinvenção do sujeito por meio das relações sociais e da aprendizagem, de mediação entre as esferas da vida cotidiana e não cotidiana é concebê-la para além da tentativa de suprir um direito que não foi atendido anteriormente. Trata-se da construção de novas possibilidades para que esses mesmos sujeitos se refaçam, redescubram novos sentidos para a jornada humana.

É nesse sentido que a EJA constitui um espaço social de atividade humana, de desenvolvimento e de permanentes transformações individuais e coletivas. Sob tal ponto de vista, o processo educativo e a aprendizagem em contextos escolares constituem atividades humanas históricas e sociais cujas finalidades se relacionam a um projeto de sociedade com o papel de contribuir para a emancipação do sujeito e a transformação social.

1.3 Produção de sentidos

Para enfocar a aprendizagem na perspectiva do sujeito educando da EJA, buscamos direcionar nosso olhar para os sentidos que são atribuídos a essa atividade social no contexto escolar. Isso não significa que reduzimos a aprendizagem aos sentidos que os sujeitos os imputam, mas sim que trazemos à tona esses sentidos para que possamos contribuir com as discussões mais amplas sobre o entendimento do processo de ensino e aprendizagem nessa modalidade de ensino.

Para isso, nosso trabalho de investigação foi organizado de modo a considerar observações de aulas pressupondo que uma de suas finalidades é a intenção de que nessas situações ocorram aprendizagens. Nas situações observadas atribuímos grande relevância à fala dos sujeitos, expressão verbal produzida sobre o aprender.

Antes mesmo de adentrarmos na questão do sentido é importante assinalarmos que as interpretações que buscamos produzir acerca dos sentidos atribuídos à aprendizagem, pelos educandos da EJA, serão criadas a partir dos discursos dos sujeitos entrevistados, juntamente com a análise das observações do contexto de aprendizagem (o momento da aula) à luz do referencial teórico que optamos.

Direcionamos nosso estudo para o educando da EJA, mas consideramos imprescindível dar voz aos educadores porque estes integram o contexto educativo como mediadores da aprendizagem, são também interlocutores dos educandos e compartilham uma mesma situação concreta de produção dessa modalidade de ensino no nosso tempo.

Em função da dimensão que a expressão verbal dos sujeitos ocupa nesse estudo, é relevante anunciarmos a noção de discurso com a qual trabalhamos para interpretar os sentidos atribuídos à aprendizagem. Trabalhamos com a concepção de enunciação, desenvolvida por Bakhtin, que será mais explorada nesse texto ao tratarmos do trabalho realizado em campo e dos procedimentos metodológicos utilizados.

Sobre a noção de sentido, nos apoiamos na teoria desenvolvida por Vygotsky e seus seguidores, nomeada por ele de Psicologia Histórico-Cultural. Para Vygotsky (2004, p. 182), “[...] toda expressão tem uma intenção [...]” e o pensamento não é expresso diretamente através da palavra, ele se realiza nela, mas como um processo mediado pelo significado.

Os termos *sentido* e *significado* estão intimamente relacionados e receberam conceituações distintas por Vygotsky (1984, p. 275-276), sendo o primeiro uma “[...] formação dinâmica, fluida e complexa, que tem inúmeras zonas de sentido que variam em sua instabilidade. O significado é apenas uma dessas zonas que a palavra adquire no contexto da fala. É a mais instável, unificada e precisa dessas zonas”.

Segundo o autor, enquanto o significado é o próprio signo, o sentido resulta dele, mas não é fixado pelo signo. Conforme análise de Molon (2003), há uma superação no pensamento de Vygotsky acerca do signo, ou seja, da palavra que deixa de ser vista a partir de uma visão instrumentalista e passa a ser compreendida a partir de uma ótica discursiva da linguagem, ao significado e sentido das palavras, passando assim à ideia de palavra como um microcosmo da consciência.

O significado de cada palavra é um conceito, uma generalização. O pensamento passa primeiro pelos significados e depois pelas palavras. Mas, para Vygotsky, há um amálgama tão estreito entre pensamento e fala que fica difícil dizer se estamos diante de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Sobre isso, Leontiev (2004, p. 104-105, grifo do autor) mostra que a diferenciação entre

sentido e significação ao nível da consciência é nítida, ele faz essa distinção por meio do seguinte exemplo:

Podemos, por exemplo, ter a consciência perfeita de um acontecimento histórico, compreender significação de uma data; isso não exclui o fato de que a data em questão possa ter vários sentidos para o homem. Um sentido para o jovem ainda nos bancos da escola, um outro sentido para o mesmo jovem que partiu para o campo de batalha defender a sua pátria e dar a vida por ela. Os seus conhecimentos do acontecimento, da data histórica modificaram-se, aumentaram? Não. Pode mesmo acontecer de [...] serem menos precisos, que certos elementos tenham sido esquecidos. Mas eis que por uma razão qualquer este acontecimento lhe vem de súbito ao espírito; ele aparece à consciência numa iluminação totalmente nova, de certo modo num conteúdo mais completo. Tornou-se outro, não como significação e sob o aspecto do *conhecimento* que ele tem dele, mas sob o aspecto do sentido que ele reveste para ele; tornou um novo sentido para ele mais profundo.

O sentido particular que alguma coisa ou fato tem para o sujeito depende do motivo que estimula tal atividade. Assim, todo sentido é, impreterivelmente, o sentido de alguma coisa. Segundo o autor, para encontrarmos o sentido pessoal necessitamos descobrir primeiramente o motivo que lhe corresponde e, “[...] com efeito, o sentido pessoal traduz precisamente a relação do sujeito com os fenômenos objetivos conscientizados”. (LEONTIEV, 2004, p. 105).

Conforme Luria (1987), ao formular uma locução verbal, há um sentido subjetivo que ainda não foi verbalmente formulado e, ao fazer esta formulação, o sentido primário subjetivo é desdobrado em um sistema de significações verbais. Há, assim, uma linguagem interior que constitui etapa indispensável para a linguagem externa. Diante disso, cabe explanarmos um pouco mais sobre a linguagem interior.

De acordo com o autor, a linguagem interior aparece na criança relativamente tarde, quando começa a experimentar determinadas dificuldades, a exemplo de quando precisa resolver uma ou outra tarefa intelectual. Ela surge da linguagem externa, trata-se de uma linguagem sussurrada num primeiro momento e depois disso torna-se linguagem para si.

Numa primeira etapa é dirigida ao interlocutor e depois a si mesma. Além disso, o autor ressalta que a linguagem interior diferencia-se da exterior por possuir um caráter amorfo, abreviado e por ser funcional e predicativa. Mesmo assim, a linguagem interior pode se transformar em linguagem exterior sintaticamente organizada. Desta forma,

[...] a linguagem interior constitui um elo essencial no processo de conversão do projeto ou idéia inicial (ou 'registro semântico' simultâneo), cujo sentido é compreensível somente para o sujeito, e um sistema de significado desdobrado que transcorre no tempo e que está constituído sintagmaticamente. (LURIA, 1987, p. 158, grifo do autor).

Segundo o autor, buscar compreender apenas o significado imediato da comunicação é insuficiente. Torna-se fundamental compreender o seu sentido interno, com isso, passa-se do texto ao subtexto. Isto sim faz com que um texto, uma enunciação possa ser compreendida em profundidade. Luria (1987) ainda aponta que a análise da alocação verbal prescinde que se leve em conta a situação da comunicação, os motivos daquele que fala, o conteúdo da informação e a atividade daquele que escuta.

Assim, a experiência social do sujeito imprime marcas no seu processo de produção de sentidos para qualquer coisa e é com base nessa perspectiva que buscamos interpretar os sentidos atribuídos à aprendizagem pelos educandos da EJA, considerando, além disso, seus motivos para estarem inseridos nessa modalidade de ensino.

Para contextualizar a EJA com a qual nos deparamos, vivenciada pelos sujeitos nas escolas onde a pesquisa ocorreu, expomos no próximo capítulo uma breve recuperação da história dessa modalidade de ensino no país e, especificamente, no estado de Mato Grosso do Sul. Nosso intuito com este texto é apresentar a estrutura formal que configurou essa experiência no momento da nossa investigação.

CAPÍTULO II

OS CAMINHOS QUE CONDUZIRAM A ATUAL EXPERIÊNCIA DE EJA NO BRASIL

A história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares. (ARROYO, 2001, p. 1).

Para abordar a aprendizagem do educando inserido na EJA, consideramos necessário contextualizar historicamente essa experiência educativa no Brasil e, especificamente, no Estado de Mato Grosso do Sul. No entanto, concordamos com Haddad e Di Pierro (2000) que qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria em risco de fracasso, pois a EJA estende-se por quase todos os domínios da vida social.

Por isso, recuperamos de forma breve a trajetória de desenvolvimento da EJA, priorizando elementos históricos que impactaram seu desenvolvimento no âmbito dos sistemas nacional e estadual de ensino, representando mudanças na concepção acerca da aprendizagem de pessoas jovens e adultas.

Esse texto está organizado em três partes: a primeira parte trata do movimento inicial de configuração da EJA no cenário nacional; a segunda parte aborda a EJA a partir do movimento de redemocratização do país, da organização da LDB, da ideia de educação em detrimento do supletivo e do retorno aos programas de alfabetização; na terceira parte expomos o desenvolvimento da EJA no Estado de Mato Grosso do Sul, as iniciativas atuais que marcam esse campo e as lacunas no âmbito da pesquisa.

2.1 Marcos iniciais da EJA no país

Experiências educativas com adultos foram desenvolvidas em território nacional desde o Período Colonial, no entanto, a EJA que hoje se conhece tem suas origens atreladas à questão do analfabetismo e está vinculada às condições objetivas da formação econômica e social do país.

Assim, essa experiência educativa não pode ser concebida fora do seu contexto estrutural mais amplo, pois é um indicador da exclusão histórica que a sociedade faz das massas no que se refere à participação na posse de bens materiais e simbólicos, dando significado à marginalização social de grande parte da população.

No Estado Novo (1930-1945) é que se passou a tomar conhecimento de forma mais explícita da dimensão do problema do analfabetismo, conforme salienta Beisiegel (2004, p. 88, grifo do autor): “As grandes massas de adultos analfabetos da população brasileira começam a aparecer entre as preocupações de políticos e administradores, *como um problema nacional*, nos últimos anos do Estado Novo”.

A primeira experiência oficial do que era então chamado de Ensino Supletivo foi regulamentada na Reforma Capanema⁶, em 1942, no contexto da instalação do Estado Nacional Desenvolvimentista, momento em que transcorria o deslocamento do projeto político de modelo agrícola e rural para o modelo industrial e urbano, gerando a necessidade de mão de obra qualificada e alfabetizada.

Nesse momento, a visão predominante acerca da aprendizagem era a de que ela é um fim em si mesma, na qual a educação subordina-se à instrução, “[...] os conteúdos e as informações têm de ser adquiridos, os modelos imitados”. (MIZUKAMI, 1986, p. 13).

Entre os anos de 1947 e 1950 extensas ações foram lançadas pelo governo federal como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), a Mobilização Nacional de Erradicação do Analfabetismo (MNEA) e o Sistema Rádio Educativo Nacional (SIRENA).

⁶ A Reforma Capanema foi o conjunto de reformas do ensino empreendidas pelo ministro Gustavo Capanema, na vigência do Estado Novo (1937-1945). Tais reformas foram regulamentadas por decretos-leis assinados de 1942 a 1946 e denominados Leis Orgânicas do Ensino (ARANHA, 1996).

Foi também nesse mesmo período que as ações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) passaram a incorporar o combate contra o analfabetismo. Em 1949 foi realizado o I Seminário Interamericano de Educação de Adultos, cujas influências levaram, em 1952, à criação da Missão Rural de Educação de Adultos na região Nordeste.

Mas esse crescente entusiasmo começou a diminuir no fim da década de 1950 e as iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais já não obtinham o êxito esperado, levando à extinção da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, em 1958, sobrevivendo apenas a rede de ensino supletivo em alguns estados e municípios.

A visão que se fazia do aprendiz adulto nessas ações é a de que os adultos possuem menos facilidade de aprendizagem do que as crianças, e as instituições educativas estavam mais preparadas para ensinar crianças e não os adultos. Diante dessa realidade, Lourenço Filho questionou em uma palestra em 1945 “Até que ponto podem educar-se os adultos?”.

Para responder a tal questão, ele recorreu à produção da psicologia da época chamando atenção para as condições de aprendizagem do adulto analfabeto. Apresentou as ideias de Thorndike (1928) e de Roe Weisenburg e McBride (1936) para tratar da capacidade de aprendizagem, considerando que há um crescimento desde a infância até os vinte e cinco anos, passando a decrescer a partir de então. No entanto, apresentou uma posição na qual buscou alargar essa perspectiva de aprendizagem:

A maior extensão do desenvolvimento mental parece ocorrer, na verdade, tanto para os homens como para as mulheres, entre os 20 e 30 anos. A plasticidade nervosa e muscular pode perder-se, e realmente se perde, mas isso é compensado pela maior experiência adquirida e mais firme desejo de aprender, mas formas de aprender diferentes daquelas pelas quais normalmente aprendem as crianças. (LOURENÇO FILHO, 1945⁷, p. 179).

Ao dissertar sobre a aprendizagem do adulto, Lourenço Filho destacou que para ensinar o homem ou a mulher que retorna (ou ingressa) na escola na vida adulta

⁷ Esse artigo consiste na transcrição de uma Palestra realizada a convite do Centro de Professores Noturnos do Rio de Janeiro. Publicada originalmente na **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 14, p. 169-185, ago. 1945.

seria necessário conhecer os processos e princípios gerais da didática, uma pedagogia especial para adultos, bem como há cuidados a tomar, “[...] em virtude das próprias condições do desajustamento do adulto e, conseqüentemente, a situação de inferioridade cultural”. (LOURENÇO FILHO, 1945, p. 180).

A precariedade das condições materiais dessas iniciativas de alfabetização, a má qualificação dos professores, o tipo de alfabetização praticada (reduzida à escrita do próprio nome) e a desconsideração das diferenças regionais do País, dentre outros elementos, marcavam as práticas de educação de adultos do período.

Estava iniciado, nesse período, um intenso debate e luta ideológica sobre os rumos da educação brasileira que culminou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024, de 1961.

Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do País, e a visão que se tinha do analfabeto era a de um ser incapaz e marginal, identificado psicologicamente e socialmente com a criança.

Entretanto, Freire apontou a miséria como o real problema do Nordeste, e não o analfabetismo, de modo a contribuir para que fossem desenvolvidas outras reflexões no II Congresso de Educação de Adultos, em 1958.

Discussões sobre o analfabetismo e uma perspectiva mais ampla de educação de adultos entram em pauta no cenário nacional, dando início à configuração de um campo teórico-pedagógico em torno dessa temática.

Nesse cenário, o grupo de Pernambuco⁸ liderado por Freire propôs uma educação de adultos calcada no diálogo, que tomasse como ponto de partida a realidade social e cultural do educando, objetivando a formação do cidadão consciente.

Para Freire (1982), o analfabetismo não se tratava de uma chaga ou enfermidade a ser eliminada, mas sim uma das expressões concretas de injustiça social. Não é um problema pedagógico, mas político. Para Freire (1982, p. 16, grifo do autor),

⁸ Os grandes eventos organizados pelo MEC eram precedidos de encontros estaduais cujas representações apresentavam relatórios, teses e propostas para serem defendidos no Congresso Nacional. No 2º Congresso de Educação de Adultos, em 1958, o estado de Pernambuco enviou uma delegação da qual fez parte Paulo Freire. A tese defendida por Freire foi a de que o problema do analfabetismo do Nordeste consistia em um problema social. (FÁVERO, 2005).

O aprendizado da leitura e da escrita não pode ser feito como algo paralelo ou quase paralelo à realidade concreta dos alfabetizandos. [...] Mais que escrever e ler que a “asa é da ave”, os alfabetizandos necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado o de “escrever” a sua vida, o de “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. (FREIRE, 1982, p. 16, grifo do autor).

Assim, foram produzidas outras formas de se pensar o jovem ou adulto aprendiz. Nas ideias e experiências desenvolvidas por Paulo Freire, a aprendizagem ocorre numa relação de respeito entre os homens, respeito à liberdade dos educandos, que, ao invés de serem chamados de analfabetos são reconhecidos como alfabetizandos.

O aprendiz é visto como produtor de cultura e não um mero receptáculo dela. Tal proposição contribuiu para desencadear o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos (PNAA), dirigido por Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964.

A crítica pela superação do preconceito em relação ao adulto analfabeto e sua capacidade de aprendizagem foi uma grande conquista desse percurso, impulsionada pelos trabalhos de Freire e os estudos de Psicologia Experimental que aqui chegaram em décadas anteriores com Lourenço Filho.

Tais análises contribuíram para que o analfabetismo, antes considerado a causa dos problemas sociais, passasse a ser visto como efeito da pobreza e, com isso, a função do processo educativo seria interferir na estrutura social que o produzia.

Sob pressão para fortalecer essas iniciativas e criar uma coordenação nacional de tais ações, o governo federal foi levado a prever no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos o alastramento, por todo o País, de programas subsidiados na proposta de Paulo Freire. (BRASIL, 1997).

A finalidade da alfabetização nessa perspectiva passou a ser a de que, com o exercício crítico da realidade existencial, buscando a conscientização política no decorrer do processo de escolarização, os educandos, como sujeitos da aprendizagem, conseguissem problematizar o contexto em que estavam inseridos e buscassem a libertação da condição de opressão social em que se encontravam.

No entanto, a propagação dos Movimentos de Cultura Popular⁹ - MPC, entre 1961 e 1964, foi vista como grave ameaça à ordem da nação e, por isso, seu avanço

⁹ O Movimento de Cultura Popular - MPC foi criado em 1961 por um grupo de intelectuais e artistas pernambucanos, com o apoio de Miguel Arraes, em sua primeira gestão como prefeito de Recife. O trabalho com adultos desenvolvido por Freire ganhou forças nesse movimento e o MPC constituiu-se em um grande programa de cultura popular. (FÁVERO, 2005).

foi contido pela ditadura militar. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000), após esse período foi permitida a continuidade apenas dos programas assistencialistas e conservadores, desprovidos de intenção de emancipação política. Mesmo assim, sob a denominação de educação popular, muitas dessas práticas educativas tiveram continuidade de modo disperso e quase clandestino.

Nesse período, a Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) foram criados em resposta ao direito da cidadania, sufocando com isso, as iniciativas de alfabetização que objetivavam a conscientização política, visando o controle político da população, conforme Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001).

Por meio de instrumentos de cooperação internacional, a Cruzada teve como meta atingir um milhão de analfabetos e escolarizar pelo menos 25% num curso primário para integrar os adultos na sociedade do pós-golpe.

Conforme Scocuglia (2002), sob a bandeira da United States Agency for International Development (USAID), de cooperação para o desenvolvimento econômico, a Cruzada ABC encaixou-se nos propósitos do Estado militar para a educação brasileira. Porém, isso ocorreu sem um mínimo de educação sistemática, “[...] sendo embasados nos doze acordos entre o MEC e a USAID, alicerçados em princípios econômicos que determinavam o investimento educacional, conforme o retorno prático/pragmático desse investimento [...]”. (SCOCUGLIA, 2002, p. 5).

A Cruzada ABC almejava contestar política e pedagogicamente os programas precedentes de alfabetização de adultos, especialmente o "Sistema Paulo Freire", adotado oficialmente pelo governo deposto. Suas metas quantitativas não foram atingidas, uma vez que do total de alunos da Cruzada ABC, em todo o país, aproximadamente 75% foram matriculados na primeira fase (alfabetização). Em 1969 foram matriculados 298.422 nas classes de alfabetização.

O MOBRAL, com autonomia financeira, dispendo de recursos assegurados pelo Decreto-Lei 1124/70, que estabeleceu a arrecadação de 1% do imposto de renda das empresas e o adicional de 24% da renda líquida da Loteria Esportiva, compôs um aparelhamento autônomo em relação ao Ministério da Educação. Mas, para forçar sua aceitação, nele foram aproveitadas ações presentes nos movimentos do início dos anos de 1960, embora despojadas de sentido crítico e problematização da realidade social do País.

A Constituição de 1967 restringiu o direito ao ensino fundamental apenas para aqueles que tinham idade entre os 07 e 14 anos, mantendo difícil a tarefa de conciliar os baixos níveis de escolaridade da população brasileira com a construção da nação ambicionada pelos militares.

O MOBRAL chegou aos anos de 1970 tendo atingido 30 milhões de jovens e adultos, nos 3.953 municípios em que adentrou, com duas características acentuadas: a descontinuidade e a diversidade de ações, aliadas às altas taxas de evasão e repetência. Por isso, a função exercida pelo Movimento foi considerada por Freire (2001) como mecanismo que visou apenas robustecer a supremacia política de um partido ou de um regime político.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), o MOBRAL não cumpriu a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo do País, classificado como vergonha nacional nas palavras do presidente Médici, cuja gestão foi de 1969 a 1974. Outros programas foram criados ainda nesse período, mas simultaneamente a isso, grupos que se opunham à ditadura deram continuidade às experiências de educação popular com propostas calcadas nas ideias de Freire (BRASIL, 1997) que, tendo sido exilado, atuava no Chile e em países africanos.

Para enfraquecer as iniciativas que visavam à conscientização política da população, o Ensino Supletivo foi implantado em todas as unidades da federação, sendo regulamentado pela Lei 5.692/71. Mantido, em geral de 5ª a 8ª série e Ensino de 2º grau, com legislação específica, seus fundamentos e características foram melhor explicitados no Parecer do Conselho Federal de Educação (CFE) nº. 699, e no documento Política para o Ensino Supletivo, de 1972.

Desse modo, conforme Art. 22 da Lei 5.692, a Suplência destinou-se a “[...] suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”. (BRASIL, 1971).

Esse Parecer apresentou o Ensino Supletivo como o maior desafio proposto pela Lei 5.692/71, configurando um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, apesar de estar a ele ligado, dirigido para o desenvolvimento nacional através da alfabetização da mão de obra marginalizada, objetivando a formação para o trabalho.

Os cursos do Ensino Supletivo constituíram modalidades diferenciadas e níveis de atendimento diversos que, segundo Haddad e Di Pierro (2000), deveriam

fazer uso de doutrina e metodologia próprias e sendo organizado em quatro funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação, que visavam à formação e ao aperfeiçoamento para o trabalho.

Uma das características mais marcantes dos cursos supletivos foi a aceleração de estudos, sendo espelhado no ensino regular e equivalendo a metade do seu tempo de conclusão.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam que a diversidade de atendimento retratava a dispersão de esforços e a fragmentação do conhecimento no campo da educação de adultos. A avaliação quando fora do processo ocorria por meio dos exames de massa ou pelos Centros de Ensino Supletivo (CES), que ofereciam pelo ensino modular, suplência de 1º e 2º graus, cursos por rádio e TV e cursos de alfabetização, que eram realizados em espaços escolares ou em lugares cedidos.

Nos meios oficiais passou a prevalecer a concepção tecnicista de educação, impulsionando o desenvolvimento de tecnologias educacionais, dentre as quais a de educação a distância. Os programas de suplência a distância não faziam diferenciação entre suplência I e II, propondo-se a abarcar a totalidade do ensino fundamental.

Os cursos supletivos desenvolvidos nas escolas pautavam-se numa concepção de aprendizagem que conforme Haddad (1999) pressupunha a interação entre alunos e professores, frequência obrigatória, avaliação no processo, horários, agrupamento de salas e outros aspectos tradicionais de organização da escola.

No entanto, a visão da aprendizagem de jovens e adultos predominante nessa oferta educacional relaciona-se à ideia de que o aluno é apenas receptor das mensagens emitidas pelo professor e, para isso, deve possuir habilidades prévias de leitura e de escrita. Trata-se da disseminação da perspectiva de individualização da aprendizagem e da instrução programada.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), essa modalidade de ensino compôs o mito da sociedade democrática em um regime de exceção, manifestado em uma linguagem na qual a oferta dos serviços educacionais para as camadas populares constituía a nova chance individual de ascensão social, em uma época de crescimento econômico

Na década de 1980, muitos projetos de alfabetização se desdobraram em projetos de pós-alfabetização e o próprio MOBREAL, antes de ser extinto em 1985,

desacreditado, foi revisto em diversos estados e municípios que, naquele momento, tinham maior autonomia sobre ele. Em substituição ao MOBRAL foi criada a Fundação Educar, no ano de 1985, herdando sua estrutura burocrática, funcionários, concepções e práticas político-pedagógicas.

As práticas de educação popular que vinham sendo desenvolvidas, quase que clandestinamente, passaram a estabelecer relações com os programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos, revitalizando o seu pensamento pedagógico e suas práticas educativas, como apontam Haddad e Di Pierro (2000).

Assim, o conceito de escolarização de jovens e adultos, segundo Freire (2001), moveu-se na direção do conceito de Educação Popular, à medida que o novo contexto social exigiu dos educadores compreensão crítica sobre o que vinha ocorrendo.

2.2 Novas perspectivas para a EJA com a abertura democrática

Pressões sociais decorrentes dessa movimentação exerceram influência sobre o movimento Constituinte que resultou na conquista legal do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independente da idade, expresso no Artigo 208 da Constituição Federal de 1988 – CF/1988, conforme Haddad e Di Pierro (2000).

Esse artigo estendeu a garantia de Ensino Fundamental obrigatório e gratuito àqueles que se encontram fora da escola, por não terem tido acesso a ela na idade própria. Em seus parágrafos 1º e 2º do item VII apresentou o acesso ao ensino como direito subjetivo e introduziu a implicação de responsabilidade à autoridade competente pelo não oferecimento, ou pela sua oferta irregular.

As disposições transitórias da Carta Magna estabeleceram um prazo de dez anos para a erradicação do analfabetismo no Brasil, contando com o empenho dos governos e da sociedade civil. Para Haddad e Di Pierro (2000) foram os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 que fizeram com que o País chegasse aos anos de 1990 com um decréscimo de 46,7% no índice de analfabetismo.

Durante o governo Collor, de 1990 a 1992, a fundação Educar foi fechada visando ao enxugamento da máquina administrativa. As instituições e órgãos públicos envolvidos com a EJA passaram a arcar com os custos das atividades desenvolvidas anteriormente, consistindo na transferência da responsabilidade pública da União aos municípios. Segundo Di Pierro (2010, p. 27), esse fato consistiu no início da municipalização da provisão de Ensino Fundamental para jovens e adultos.

Em março de 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, foi instituída A Década de Educação para Todos, compreendendo o período entre 1990 e 2000, no qual países e organismos de cooperação internacional que participaram do evento se comprometeram a realizar esforços conjugados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem¹⁰ de crianças, jovens e adultos. (TORRES, 2000).

Conforme a autora, as propostas apresentadas nessa Conferência Mundial influenciaram a EJA relacionando-a a uma nova visão de educação básica, que não se restringiria aos anos de educação escolar.

A Declaração de Jomtien pôs um peso sobre a educação primária ao destacar que “[...] mais de um terço dos adultos do mundo estão à margem das informações e dos conhecimentos elementares necessários para melhorar sua vida e a de seus familiares”. (TORRES, 2000, p. 20).

Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem foi uma das estratégias definidas na Conferência, implicando no reconhecimento de que todos (crianças, jovens e adultos) têm necessidades de aprendizagem distinta, exigindo conteúdos, métodos e modalidades de ensino e aprendizagem diferenciadas.

Nessa perspectiva, o conceito de educação passou a ser definido em função da capacidade de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de cada pessoa e a ser entendido como responsabilidade tanto do Estado, como também de toda a sociedade.

¹⁰ As necessidades básicas de aprendizagem foram definidas como sendo os “conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstância e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas em sete frentes: 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) a conquista de uma vida e de um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões consciente; e, 7) a possibilidade de continuar aprendendo. (TORRES, 2000, p. 20-21).

Entretanto, na análise de Torres (2000, p. 44), a adoção da aprendizagem como fim último da prática educativa implica num objetivo complexo que demanda esforço sistemático a médio e longo prazos, requerendo prazos cada vez maiores, “[...] que se estendem além dos limites de uma década”. Para a autora, no contexto escolar, a aprendizagem continuou sendo identificada com rendimento escolar.

Para cumprir as metas de Jomtien, dentre elas a de ampliação dos serviços de educação básica e capacitação de pessoas jovens e adultas, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos¹¹ -1993-2003. (BRASIL, 1994).

No Plano Decenal foi estabelecida a meta de ampliação do atendimento de jovens e adultos, priorizando a faixa etária de 15 a 29 anos, atribuindo à educação o papel de propulsora do desenvolvimento da sociedade (BRASIL, 1994). Ao ser debatido no cenário nacional, o Plano resultou em propostas apresentadas na Conferência Nacional de Educação para Todos (1994).

Ao realizar uma avaliação da Década da Educação para Todos, pelo critério de acesso à alfabetização e ao ensino básico, Haddad e Di Pierro (2000, p. 29) indicam que “[...] embora progressos tenham sido realizados, as metas formuladas em Jomtien não foram alcançadas em sua totalidade [...]”.

Para os autores (2000), os avanços alcançados nesse campo resultaram da combinação do perfil etário e da dinâmica demográfica à melhoria das condições de acesso das novas gerações ao ensino fundamental.

No entanto, Souza (1999, p. 17) ao investigar o analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico conclui que, mesmo com alguma redução nas taxas de analfabetismo em decorrência do envelhecimento e morte dos analfabetos idosos, as elevadas taxas entre os jovens garantem a “[...] reposição do estoque de analfabetos na população”.

As ações desenvolvidas nos anos seguintes não representaram conquistas substanciais para a educação de jovens e adultos no Brasil porque a escola básica continuou produzindo a exclusão via desistência escolar e subescolarização. Além disso, o mapa do analfabetismo no Brasil ainda se confunde com o mapa da pobreza no país. (BRASIL, 2008).

¹¹ Cada país participante da Conferência elaborou seu próprio Plano Decenal. No Brasil, o Plano indicou as diretrizes da política educacional e foi socializado para ser adequado nos estados e municípios através da elaboração de seus próprios planos. (BRASIL, 1993).

O Plano foi deixado de lado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), como observam Haddad e Di Pierro (2000), em razão da reforma político-institucional da educação pública, desencadeada com a aprovação da Emenda Constitucional n.14/96, quase concomitantemente à aprovação da LDB 9.394/96.

Essa LDB substituiu o termo Ensino Supletivo pela denominação Educação de Jovens e Adultos, e tal alteração para Soares (2002) é positiva porque enquanto o termo ensino restringe a instrução, o termo educação compreende diversos processos de formação.

Essa Lei instituiu a Década da Educação, ao tratar das disposições transitórias e apresentou a EJA em dois artigos em substituição ao Ensino Supletivo, reduzindo a idade de ingresso para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio.

A partir de então, passou a existir um evidente predomínio de adolescentes no alunado da EJA, uma vez que em 1998, um terço dos estudantes matriculados em cursos de EJA tinha menos de 18 anos, muitos dos quais não apresentavam defasagem na relação idade/série ideal para frequentar o ensino regular. (HADDAD, 2000).

Na avaliação de Haddad (2000), a EJA passou a cumprir a função de introduzir no sistema escolar sujeitos excluídos do ensino regular e acelerar os estudos daqueles cuja progressão foi atravessada por sucessivas reprovações ou abandonos.

Para o alcance das metas estipuladas no Plano Decenal de Educação, cada município e, supletivamente, o Estado e a União, deveriam, segundo a LDB de 1996, em seu artigo 87, “[...] II – prover cursos presenciais e à distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados [...]”. (BRASIL, 1996). Conforme análise de Hummert e Ventura (2007), com isso, a certificação foi privilegiada em detrimento aos processos pedagógicos.

Desse modo, a LDB 9.394/96 respaldou a existência da EJA à distância e semipresencial, de forma que os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos fossem aferidos por meio de exames supletivos. Na análise de Di Pierro (2005, p. 1118), mesmo após a promulgação da LDB 9.394/96, o paradigma compensatório enclausurou a escola para jovens e adultos:

Ao dirigir o olhar para a falta de experiência e conhecimento escolar dos jovens e adultos, a concepção compensatória nutre visões preconceituosas que subestimam os alunos, dificulta que os professores valorizem a cultura popular e reconheçam os conhecimentos adquiridos pelos educandos no convívio social e no trabalho.

Para Di Pierro (2005), a ideia de que existe uma idade apropriada para aprender já não é mais sustentada pela psicologia do desenvolvimento, do mesmo modo que não se mantêm a correspondência entre etapas do ciclo vital, processos de formação e engajamento na produção. Um novo paradigma da educação de jovens e adultos conduz essas práticas educativas para a reflexão acerca de quais são as necessidades de aprendizagem desses sujeitos no presente para que possam transformá-lo coletivamente.

[...] diante das rápidas mudanças no mundo do trabalho, da ciência e da técnica, os conhecimentos adquiridos na escolarização realizada na infância e juventude não são suficientes para ancorar toda uma vida profissional e de participação sociocultural na idade adulta, impondo-se a educação permanente. A necessidade da aprendizagem ao longo da vida se amplia em virtude também da elevação da expectativa de vida das populações e da velocidade das mudanças culturais, que aprofundam distâncias entre as gerações, as quais a educação de jovens e adultos pode ajudar a reduzir. (DI PIERRO, 2005, p. 1119).

Em 1996, a Emenda Constitucional n.14 instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, regulamentado pela lei 9.424/96, substituído e, 2007 pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério – FUNDEB.

Na avaliação de Haddad (2000), o FUNDEF destituiu direitos ao retirar a obrigatoriedade do ensino fundamental gratuito para todos que não tiveram acesso a ele em idade própria, e ao suprimir do Artigo 60 o compromisso de eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos.

Ao alterar também o inciso I do artigo 208 da Constituição, pela lei 9.424/96, o governo manteve a gratuidade da educação pública de jovens e adultos, mas eliminou, conforme análise do autor, a obrigatoriedade do poder público em oferecê-la. Com isso, o direito público subjetivo de acesso ao ensino fundamental ficou restrito à escola seriada.

Conforme análise de Haddad e Di Pierro (2000), com a Emenda Constitucional de 1996, a EJA foi mantida na mesma posição marginal em que se encontrava no âmbito das políticas públicas nacionais em meio às tendências de descentralização do financiamento e da produção de serviços.

O lançamento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, com o Parecer 11/2000, Resolução n. 01 de 05 de julho de 2000, do CNE/CEB, e relatoria de Carlos Roberto Jamil Cury, representou uma nova perspectiva de mudança de posição a partir do ano 2000, por estabelecer um norte sistematizado para essa modalidade ao organizar sua oferta, funcionamento e exames, conforme análise feita por Soares (2002).

O conceito de EJA presente nas Diretrizes consiste numa visão ampla de reconhecer o direito de todos à educação como o direito de aprender ao longo da vida, reconhecer a diversidade de sujeitos que compõem a EJA, identificando-os como sujeitos com práticas sociais e aprendizagens que devem ser reconhecidas na escola.

O desenvolvimento histórico e político da EJA nas Diretrizes Curriculares compõe um texto detalhado que inclui tanto os fatos quanto os estudos e pesquisas já realizados sobre as temáticas envolvidas. A noção de alfabetização presente nas Diretrizes perpassa a ideia de letramento, na qual a língua é concebida a partir de seus valores sócio-históricos e culturais, como enfatizou Soares (1998) e Tfouni (1995).

Com isso, a perspectiva proposta para a EJA vai além da função de suplência, abrangendo as funções de reparação, equalização e qualificação. A equalização visa garantir condições de acesso e permanência na escola, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho e no convívio social.

A função qualificadora pode ser considerada equivalente à perspectiva de educação permanente, cuja tarefa é propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida. A função de reparação diz respeito à colocação dos cidadãos em condição de igualdade perante a Lei, reparando um direito não usufruído anteriormente, é a oportunidade concreta da presença desses jovens e adultos na escola. (BRASIL, 2000a).

Ao tratar da formação docente para a EJA, são recuperados valores referentes às necessidades de um processo consistente de formação inicial e

continuada, não apenas nos aspectos gerais da ação docente, mas, em especial, das suas especificidades. Contudo, a ênfase recai sobre a formação do professor em curso normal superior e também nos processos de capacitação em serviço, quando a ação pedagógica assim necessitar. Para isso, são feitas referências aos pareceres e resoluções que sustentam o aperfeiçoamento profissional continuado dos docentes.

As especificidades dos educandos da EJA são tratadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais por meio do reconhecimento da condição de trabalhadores e das dificuldades que muitos sujeitos enfrentam para estudar, salientando que tais aspectos devem ser contemplados no Projeto Pedagógico de cada escola. Também são destacadas no texto questões relacionadas à didática e à metodologia com foco na diversidade presente na EJA. (BRASIL, 2000a).

O Plano Nacional que passou a vigorar em 2001 congregou vinte e seis metas prioritárias em relação à EJA para serem cumpridas até 2011 e, na análise de Saviani (2000), esse Plano constituiu um aparelho de cumprimento da política educacional em todo o País.

No entanto, para Valente e Romano (2002), o PNE apresentou um descaso quanto à erradicação do analfabetismo, uma questão que foi relegada às atividades do programa vigente: Programa de Alfabetização Solidária (PAS), no decorrer do governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso.

O referido Plano deveria ser o norteador dos planos estaduais a partir de então. Porém, de acordo com a análise feita por Machado (2009), uma notável lacuna instalou-se sobre esse processo nos estados e somente sete projetos estaduais foram aprovados, constituindo um descumprimento do Art. 2º da Lei nº 10.172 que instituiu o PNE.

No ano de 2001, com a finalidade de atender municípios das regiões Norte e Nordeste, e de microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) inferior a 0,5%, foi criado o Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos, denominado Recomeço.

Conforme Haddad (2008), anos depois, o Programa foi ampliado para outras regiões e vinculado à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD/MEC e tendo seu nome alterado para Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos/Fazendo Escola.

Na avaliação do autor, esse Programa foi subutilizado, pois ele precisaria ser compreendido para então ser apropriado. Com a criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), no governo de Luis Inácio Lula da Silva, foi lançado em 2003 o “Programa Brasil Alfabetizado” como programa de governo, contando com financiamento do MEC e apoio das iniciativas dos estados, municípios e instituições de ensino superior, etc., adentrando diversas regiões do País.

Machado (2009) pontua que, desde a sua criação até o ano de 2009, esse Programa passou por muitas mudanças em sua configuração, resultado de debates com diversos segmentos da sociedade civil e do Estado. Todavia, a maioria dos egressos do Programa, conforme Di Pierro (2010) não desenvolve as habilidades de leitura e escrita de pequeno texto, o que corresponde à definição corrente de alfabetização em nosso país.

Para a autora (2010, p. 33), esses resultados revelam uma tensão entre as concepções restrita e ampliada de alfabetização. Isso se deve ao fato de que,

[...] continua-se a promoção de campanhas de alfabetização muito breves, com recursos humanos e pedagógicos improvisados, em contextos socioeconômicos e ambientes culturais que não estimulem o uso social das aprendizagens realizadas.

Diversas críticas, oriundas principalmente dos Fóruns Estaduais de EJA, foram dirigidas ao Exame Nacional de Certificação e Competências para a Educação de Jovens e Adultos (ENCCEJA), criado em 2002, realizado em conjunto com as Secretarias de Educação dos estados, municípios e Distrito Federal. Na análise de Gatto e Veit (2010), um dos aspectos frágeis do ENCCEJA é que ele avalia o desempenho dos participantes, e não suas competências.

Conforme análise presente no Documento Base Preparatório para a VI CONFINTEA (BRASIL, 2008), o crescimento das matrículas na EJA, de 59% em cursos presenciais, no Ensino Fundamental e, no Ensino Médio de 344% no período de 1997 a 2006 não representaram mudanças significativas nas condições de sua oferta.

Segundo esse documento, o crescimento das matrículas ocorreu devido à oferta da EJA pelas redes municipais de ensino, além disso, a redução da idade de ingresso posta pela LDB 9.394/96 serviu como propulsora de mais demanda para essa modalidade. Paralelamente a isso sérios problemas continuaram existindo, a

exemplo do fato de que em apenas 27% dessas escolas existia biblioteca e só em 12% delas os educandos tinham acesso a computador. (BRASIL, 2008).

A atuação dos Fóruns regionais e nacional, os Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs), os eventos de educação e a expansão da EJA como temática de pesquisa em cursos de pós-graduação no País têm contribuído substancialmente para que essa modalidade de ensino seja problematizada diante dos dilemas vividos pela sociedade brasileira no atual momento do capitalismo.

Os Fóruns aderiram ao paradigma da educação continuada ao longo da vida e uma concepção ampliada de alfabetização reivindicando processos mais ricos de aprendizagem que assegurem o letramento, superando o funcionamento do sistema de escrita e as técnicas de cálculo, conforme Di Pierro (2005, p. 1131):

No ano de 2005 foi implantado o Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária – ProJovem - destinado a jovens de 18 a 24 anos, sem vínculos formais de trabalho e que cursaram apenas o primeiro segmento do ensino fundamental.

Nessa mesma gestão presidencial teve continuidade o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) passando por inúmeras oscilações quanto ao número de alunos, aos convênios, instituições parceiras, dentre outros elementos, conforme Haddad (2008).

Entretanto, esse Programa não alcançou os resultados esperados e, segundo análise do autor, isso se deve a um problema de foco por parte do governo federal no que se refere ao fortalecimento das ações educativas destinadas aos assentamentos. Com isso, o PRONERA parece não ter sido reconhecido como política de Estado para a educação nesses espaços.

O FUNDEB, aprovado em 2007, contemplou os educandos da EJA na contabilização e na destinação de recursos. Na análise de Di Pierro (2010), a inclusão da EJA na política de financiamento da educação representou a conclusão de um ciclo de institucionalização da modalidade no sistema de ensino básico.

No entanto, essa também não foi uma conquista plena, já que foi criado o limite de destinação de 15% dos recursos do Fundo, em cada estado, para a EJA, correspondendo a 0,7 de outro estudante dos anos iniciais do ensino fundamental urbano. (BRASIL, 2008).

Nos últimos anos, outras ações foram desenvolvidas sob a forma de programas ou projetos, como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), os projetos Saberes da Terra e Pescando Letras, projetos destinados ao acesso à literatura e material de apoio didático, como os Concursos Literatura para Todos, Arca das Letras, Cadernos de EJA, Guia do Professor de EJA; produções áudio-visuais, como Histórias de um Brasil Alfabetizado e programas da TV Escola/Salto para o Futuro.

Além disso, foram lançados editais para o desenvolvimento de projetos de pesquisa e formação no âmbito do PROEJA e também o curso de formação docente Educação na Diversidade, promovido pela SECAD/MEC. (BRASIL, 2008).

As ações desses últimos anos são oriundas de diferentes órgãos governamentais: secretarias do Ministério da Educação, Secretaria Nacional da Juventude, Ministério do Desenvolvimento Agrário, dentre outros. Para Di Pierro (2010, p. 29), essa multiplicidade de iniciativas evidencia a ausência de “[...] um projeto coerente e consensual para a EJA na política social e educacional”. Para a autora, tal dispersão implica, dentre outras coisas, na pulverização de recursos e risco de descontinuidade.

Rummert (2007) também analisa criticamente os programas desenvolvidos para jovens e adultos nos últimos anos e considera que tais ações possuem um formato insuficiente para a construção de políticas públicas sólidas para a EJA. Para a autora (2007, p. 41, grifo da autora):

O caráter utilitarista e empobrecido da concepção de educação proposta para os jovens e adultos brasileiros está amplamente coerente com a opção de sermos uma economia inserida no mercado mundial de forma associada e subordinada às nações centrais, posição que nos coloca predominantemente ligados às atividades econômicas *neuromusculares*, as quais necessitam de pouco investimento em educação.

O Brasil sediou, no Belém do Pará, em 2009, a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, promovida pela UNESCO. Os preparativos que antecederam esse evento fomentaram muitos debates e mobilizações em torno das questões da EJA da atualidade. Todavia, Di Pierro (2010, p. 31) critica a ação do governo brasileiro sobre a importância atribuída a um evento desse porte para a EJA:

[...] o governo brasileiro não soube capitalizar a ousadia e o esforço realizado para sediar tal evento pela primeira vez no hemisfério sul, já que não houve maior repercussão política e midiática do encontro, em parte devido ao não comparecimento do Presidente (que era esperado), mas também pelo reduzido empenho governamental na sua divulgação. (DI PIERRO, 2010, p. 31).

No ano de 2010, a Resolução nº 3 (BRASIL, 2010) instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA trazendo como um de seus tópicos principais a idade mínima de quinze anos completos para o ingresso nos cursos de EJA e conclusão dos exames no Ensino Fundamental e, dezoito anos para o ingresso no Ensino Médio e conclusão dos exames dessa etapa da Educação Básica.

Em seu Artigo 4º, esta Resolução acrescentou o total de horas a serem cumpridas nos cursos presenciais de EJA, “[...] independente da forma de organização curricular”:

- I - para os anos iniciais do Ensino Fundamental, a duração deve ficar a critério dos sistemas de ensino;
- II - para os anos finais do Ensino Fundamental, a duração mínima deve ser de 1.600 (mil e seiscentas) horas;
- III - para o Ensino Médio, a duração mínima deve ser de 1.200 (mil e duzentas) horas. (BRASIL, 2010).

A elevação da idade de ingresso para os cursos e exames de EJA vem sendo efetivada no âmbito dos estados. Em 2009, a idade de ingresso na EJA em Mato Grosso do Sul passou a ser de 18 anos, conforme a Deliberação CEE/MS 9090 de 2009.

A Resolução nº 3 indica a chamada pública como medida para conter a defasagem idade/série, tanto no ensino regular quanto na EJA, e também incentiva a criação de cursos de EJA nos períodos diurno e noturno. (BRASIL, 2010).

Os avanços alcançados no campo da pesquisa, das políticas públicas e das práticas pedagógicas ainda não foram suficientes para assegurar qualidade na oferta de EJA em todo o território nacional. Sobre isso, Haddad (2008) destaca que a desigualdade social que permeia a história do Brasil está presente no atendimento de EJA nas regiões. Segundo o autor (2008, p. 47),

[...] nas regiões mais pobres, nas zonas rurais, estão estudando os alunos com menor escolarização, provavelmente em razão das suas próprias condições sociais. A estes, atendem os professores com menor

escolaridade, através do elo mais fraco da federação, os mais empobrecidos municípios das regiões Norte e Nordeste. (HADDAD, 2008, p. 47).

Dessa forma, os percursos trilhados tornaram a EJA mais escolar, alcançando maior reconhecimento pelo poder público. Entretanto, há no País, conforme dados do PNAD (IBGE, 2006), 14,4 milhões de analfabetos com quinze anos ou mais.

Ainda são inúmeros os desafios a serem enfrentados para garantir que o direito à educação seja usufruído pelos jovens e adultos que se encontram fora da escola. A formação desses sujeitos não deve visar só o mercado de trabalho, mas também deve ter a ciência, a cultura e o trabalho como eixos integradores.

Uma mudança nos rumos da EJA no país, conforme Di Pierro (2010) somente será possível com a atuação de educadores com boa formação, com conhecimentos e experiências sobre a aprendizagem das pessoas jovens e adultas.

2.3 A EJA no Mato Grosso do Sul

Tratamos agora da EJA no Mato Grosso do Sul com o intuito de contextualizar a experiência educativa na qual os sujeitos colaboradores desse estudo estão inseridos. Para isso, resgatamos o percurso de oferta educacional dessa modalidade de ensino desde a implantação oficial do Estado de Mato Grosso do Sul, em 1979, originado da divisão territorial do então Estado de Mato Grosso.

Com uma população de 2.449.341 habitantes, conforme Censo do IBGE¹² (2010), o desenvolvimento do Estado possui especificidades relacionadas às características de sua formação econômica demarcadas pela centralização na agricultura e pecuária, fator esse que contribuiu para que a escolarização da população não fosse posta em primeiro plano no âmbito das urgências sociais.

Essa histórica tendência do Estado para a pecuária e a agricultura tem como uma de suas implicações os altos índices de subescolarização e analfabetismo. O Estado chegou ao ano de 2000 com um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH),

¹²IBGE, Primeiros Resultados do Censo 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ms&tema=censo2010_primeiros_resultados>. Acesso em: 02 dez. 2010.

em 2000, de 0,778, segundo o Atlas de Desenvolvimento Humano/PNUD (BRASIL, 2000b) e no ano de 2008, a média de anos de estudos da população com quinze anos ou mais passou a ser de 7,3 na área urbana e de 5,3 na área rural, conforme indicadores sociais do PNAD. (IBGE, 2008).

Entre as pessoas com mais de vinte e cinco anos, a média de anos de estudo no Estado é de 6,9, segundo o mesmo indicador. A taxa de analfabetismo absoluto entre as pessoas de 15 anos ou mais é de 8,1%, e a taxa de analfabetismo funcional é de 21,2%, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2008).

As ações educativas destinadas àqueles que não tiveram acesso à escolaridade obrigatória, ou não a concluíram na idade que lhes era de direito, acompanharam as tendências e movimentos que permearam a história dessa oferta educacional em âmbito nacional.

Nos primeiros anos após a criação do Estado foram instituídos projetos de Alfabetização e Ensino de Primeiro Grau no período noturno para adultos, alguns na modalidade à distância, estendendo-se também ao Ensino de Segundo Grau, que constituíram ações descontínuas e fragmentadas, não se diferenciando, em essência, dos movimentos desenvolvidos em âmbito nacional.

Também foram desenvolvidas no Estado experiências relacionadas ao MOBREAL (extinto em 1985), à Suplência Via Rádio (Projeto Minerva de 1976 – 1983), ao Telecurso e iniciativas relacionadas ao Ensino Supletivo instituído pela Reforma de 1971, n. 5.692.

As Secretarias Estadual e Municipal de Educação implantaram o Programa de Educação Integrada (PEI), ligado ao MOBREAL, que foi substituído em 1988 pelo Programa de Educação Básica (PEB). O atendimento educacional desenvolvido por esses Programas se situou no âmbito da Suplência, cuja finalidade foi prover a escolarização regular.

De acordo com dados do Censo Educacional do MEC de 1988 (BRASIL, 1988), foram matriculados no PEB 9.383 alunos e apenas 31% desse total concluíram esse nível de ensino que compreendia da 1ª à 4ª Séries.

Em cursos de suplência equivalentes ao ensino de 5ª a 8ª séries (Suplência II) foram matriculados 8.914 alunos, de 1989 a 1991, e o percentual de concluintes

foi menor que 20%, ficando abaixo do índice nacional, que foi de 51%. Esses baixos índices de concluintes são resultado das limitações dos Programas de Suplência.

As fragilidades da oferta da Suplência II em Centros de Ensino Supletivo por todo o país foram apontadas por Haddad (1999) ao constituírem objeto de um estudo por ele coordenado. Esse estudo teve como objetivo investigar como essa experiência educacional se constituiu em campo de ensino com características próprias, no que diz respeito às práticas pedagógicas.

No Estado de Mato Grosso do Sul, a Suplência II havia atendido, até o ano da pesquisa 13.612 alunos na modalidade a distância ou presencial, organizada por disciplina e por módulo. Os alunos matriculados recebiam material didático e tinham acesso a sessões de orientação de estudos, as quais podiam frequentar livremente. Esses alunos também podiam submeter-se aos exames supletivos gerais e, assim, conseguir aprovação em um ou mais componentes.

A análise feita por Haddad (1990, p. 74) apontou a tendência de equivaler a proposta curricular da Suplência II a listas de conteúdos selecionados a partir de listas similares dos cursos regulares e, também, uma “[...] relativa ausência do aluno jovem e adulto (com suas características, necessidades, formas de aprender e conhecimentos prévios) como referência definidora para a elaboração de propostas curriculares”.

Segundo dados do PNAD de 1992 e 1999, a população analfabeta com quinze anos ou mais no Estado passou de 13,80% para 10,93% (IBGE, 2000). Nesse período, a concepção de Educação de Jovens e Adultos presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) passou a permear as iniciativas desenvolvidas no Estado.

No ano de 2003, norteador pelo Plano Nacional de Educação, foi aprovado o Plano Estadual de Educação (PEE) – Lei no. 2.791 (MATO GROSSO DO SUL, 2003), sendo o primeiro da Região Centro-Oeste. Apesar de sua elaboração contar com a participação da sociedade civil, Machado e Grossi (2009) avaliam que os Planos dos estados da Região Centro-Oeste não contêm as adaptações pertinentes às realidades locais.

A partir do ano de 2005, o Plano Estadual passou a ser avaliado por cinco comissões temáticas em todas as instituições públicas e privadas de Educação Básica e superior do estado. O PEE de Mato Grosso do Sul não apresenta metas para a EJA.

Apesar disso, a comissão de avaliação do Plano que acompanha essa modalidade de ensino é a mesma que avalia a Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Especial.

Tendo em vista a perspectiva de EJA presente na LDB e nos Planos Nacional e Estadual, ações diversificadas vêm sendo desenvolvidas no Estado, sob a forma de projetos e programas visando atender os sujeitos que não concluíram a educação básica na idade de direito. Dentre essas ações podemos destacar:

- **Tecendo o Saber** – implantado em 2005, correspondente aos anos iniciais da etapa do Ensino Fundamental, no período de onze meses, desenvolvido em parceria com a Fundação Roberto Marinho e Fundação Vale do Rio Doce, com uso de tele-salas, e materiais pedagógicos como: fitas de vídeo e livros.
- **Saberes da Terra** – é um projeto experimental do governo federal, com carga horária presencial e duração de dois anos, destinado às comunidades de assentamentos, acampamentos, colônias, trabalhadores rurais tradicionais, indígenas e trabalhadores do transporte fluvial, com a finalidade de ofertar aos jovens e adultos agricultores familiares, excluídos do sistema formal de ensino, a oportunidade de escolarização, integrando o ensino fundamental e qualificação social e profissional.
- **PROEJA** – é um programa da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica /MEC, em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul destinado, a oferecer Educação Profissional Técnica de Nível Médio, integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.
- **Brasil Alfabetizado** – iniciado no Estado em 2003, com 2.698 turmas, esse programa visa a alfabetização em um prazo de seis a oito meses, distribuídos em uma carga horária de duas horas e meia diárias, em quatro dias da semana.
- **Educação de Jovens e Adultos em Unidades Prisionais** – constitui um projeto de cursos presenciais que visam oportunizar aos jovens e adultos internos em unidades prisionais de Mato Grosso do Sul a escolarização e a complementação dos estudos nas etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

- **Detran Rotativo** – trata-se de um programa estadual de alfabetização destinado aos candidatos a condutores de veículos, desenvolvido em parceria com o Detran/MS.

Destacam-se também os Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, com matrículas por disciplinas e carga horária organizada em momentos coletivos e individuais, além de grupos de estudos. Na capital do Estado, um antigo Centro de Ensino Supletivo, criado em 1980, foi transformado em Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos e oferece exclusivamente cursos de EJA nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio sob a forma de Projeto Experimental.

Nesse projeto, implantado em 2006, o aluno tem a opção de cursar a fase final do Ensino Fundamental e do Ensino Médio por componente curricular, tendo que obter frequência mínima de 50% em cada uma.

Dessa forma, de acordo com a Resolução/SED nº 1.936, (MATO GROSSO DO SUL, 2006), as escolas estaduais passaram a ter autorização para o funcionamento de Cursos de Educação de Jovens e Adultos, na etapa do Ensino Fundamental e na etapa do Ensino Médio, e Projeto Experimental. Trata-se de um curso presencial organizado em fases: quatro fases no Ensino Fundamental e duas no Ensino Médio.

Assim, a EJA como modalidade da Educação Básica, passou a ser ofertada nas redes de ensino sob a forma de cursos presenciais com avaliação no processo. Concomitantemente, os exames supletivos continuaram a existir com vistas a atender aqueles que buscavam a conclusão da escolarização básica por meio da certificação de seus conhecimentos obtidos ao longo da vida. O credenciamento para realização dos exames supletivos ocorre de acordo com a Del. CEE/MS Nº 8110, de 05 de julho de 2006 com calendário específico de realização de provas durante o ano.

A economia do Estado tem passado por modificações relacionadas à ampliação e diversificação de suas atividades industriais. Tais mudanças passaram a pressionar a população jovem e adulta para retomar os estudos a fim de concluir a escolaridade básica.

Os dados apresentados anteriormente indicam que nos últimos anos houve uma redução do analfabetismo no Estado, este fator se relaciona à intensificação da procura pela EJA, ocasionando um crescimento no número de matrículas nessa modalidade de ensino.

Em 2009, o total de matrículas foi de 46.588 na etapa do Ensino Fundamental e 31.737 no Ensino Médio, conforme dados do Censo Escolar 2009 (BRASIL, 2010).¹³ Esses dados correspondem aos cursos presenciais, uma vez que, conforme o mesmo Censo, não estão incluídos dados referentes a cursos semipresenciais.

O valor estimado por aluno matriculado na EJA para o ano de 2009, de acordo com a Portaria Interministerial nº 221 de 10 de março de 2009¹⁴ foi de 1.704,62 para a EJA com avaliação no processo e de 2.130,78 para a EJA integrada à Educação Profissional. Os quantitativos de matrículas referentes às redes federal, estadual, municipal e privada são:

Quadro 1 - Quantitativo de matrículas - redes federal, estadual, municipal e privada

	Federal	Estadual	Municipal	Privada	Total
Ensino fundamental	0	32.159	13.782	647	46.588
Ensino médio	0	27.572	333	3.832	31.737
Total Geral					78.325

Fonte: Dados levantados no Censo Escolar 2009 - Educacenso/INEP.
Organização: Caldeira, 2010.

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul – FEJA/MS, fundado em junho de 2004, constitui um espaço significativo de debates sobre esse campo, por meio da realização de encontros anuais nos quais são postos em pauta questões desafiadoras que permeiam essa modalidade de ensino no Estado.

Conforme o histórico do FEJA/MS (MATO GROSSO DO SUL, 2009a), apresentado no VI Encontro realizado no ano de 2009, é finalidade do Fórum estadual congregar esforços para que a EJA seja pensada à luz das necessidades da sociedade sul-mato-grossense, e promover a aproximação e a cooperação entre os diversos segmentos sociais que oferecem ou são beneficiários da EJA no Estado.

¹³ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censoescolar_2009.asp?metodo=1&ano=2009&UF=MATO+GROSSO+DO+SUL&MUNICIPIO=&Submit=Consultar>. Acesso em: 20 jan. 2010, 01h.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.fnade.gov.br/index.php/fundeb-consultas>>. Acesso em 21 jan. 2010, 11h:10min.

Uma das temáticas muito debatidas recentemente foi a idade de ingresso dos educandos da EJA que acabou por imprimir forças sobre a Deliberação CEE/MS Nº 9.090, em 2009. (MATO GROSSO DO SUL, 2009b).

A Deliberação n. 9.090 revogou a Del. CEE/MS n. 6.220/2001 e estabeleceu novas normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos, incluindo a idade mínima de dezoito anos para ingresso na EJA, no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Com isso, com a ampliação da oferta da EJA no Estado, e das experiências educacionais já desenvolvidas, os debates e reflexões sobre suas problemáticas têm, pouco a pouco, ganhado maior relevância no meio educacional e político.

Passos importantes foram dados para o desenvolvimento da EJA no Mato Grosso do Sul, em especial no que diz respeito à sua organização no sistema escolar. Contudo, do mesmo modo que em outros lugares do Brasil, ainda existem aqui velhas concepções oriundas de experiências do passado sobre o jovem e o adulto que ingressam na escola fora da idade convencional, sobre seu aprender e a educação que lhe é oferecida. Sobre essas visões parciais da EJA, Machado e Grossi (2009, p. 6, grifo dos autores) pontuam que:

Há, portanto, no imaginário da sociedade brasileira, várias percepções que se cristalizaram a partir das experiências do MOBRAL e ensino supletivo como, por exemplo, a ideia de que o aluno jovem e adulto que retorna à escola tem pressa e, por isso, precisa de ‘um curso fácil’ para receber sua certificação, o que justificaria a oferta de cursos sem muita exigência no processo de avaliação. Outra concepção corrente é a de que os alunos não querem saber de nada, por isso não é necessário se preocupar com a qualidade do que vai ser ofertado; inclusive os mais jovens são os que em geral são tachados de indisciplinados e desinteressados. Há ainda, aquela ideia de que todos os que passaram pelo MOBRAL e pelo supletivo – ou estão nos cursos noturnos – são sujeitos com ‘conhecimentos menores’.

A EJA desenvolvida em Mato Grosso do Sul tem sido objeto de pesquisas realizadas em programas de pós-graduação em educação, no entanto a aprendizagem do educando não constitui foco de interesse nesses estudos.

Em levantamento que realizamos no Banco de Teses da CAPES encontramos nove pesquisas sobre a EJA no estado, oriundos das seguintes instituições: UFMS, Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Uma dessas pesquisas é de doutorado e oito são de mestrado.

Esses estudos, realizados por Talavera (1994), Kaveski (2002), Almeida (2003), Fonseca (2003), Araujo (2005), Bruno (2006), Perius (2008), Wilhelms (2008) e Santos (2008), contribuem com a problematização e com o debate em torno das seguintes temáticas: políticas e programas de EJA, prática docente, formação de professores, EJA nas prisões, movimentos sociais e inclusão de pessoas com necessidades especiais na EJA.

Diante disso, direcionamos nosso olhar para os sujeitos da EJA considerando-os sujeitos no mundo, com ricas experiências desenvolvidas ao longo de suas vidas. Os sujeitos do nosso estudo compartilham um espaço comum: a EJA produzida nas escolas públicas de Mato Grosso do Sul no momento atual. É nesse contexto que esses sujeitos se relacionam entre si, atuam e aprendem.

No próximo capítulo apresentaremos a abordagem teórico-metodológica que embasou este estudo e também trataremos dos procedimentos utilizados na investigação realizada nas escolas.

CAPÍTULO III

O PERCURSO INVESTIGATIVO

Contra a ilusão da neutralidade, é preciso salientar que os métodos e técnicas de pesquisa são, ao lado dos conceitos e teorias, os instrumentos de produção de conhecimento concreto. O *know-how* metodológico determina os tipos e a qualidade da atividade de pesquisa, isto é, dos resultados. (THIOLLENT, 1987, p. 130, grifo do autor),

O percurso investigativo que desenvolvemos para a realização desse estudo teve início com o levantamento das produções acadêmicas sobre as temáticas em questão, apresentadas na Introdução deste relatório, realizado de forma concomitante com o aprofundamento do referencial teórico. Em um momento seguinte, desenvolvemos uma investigação em salas de EJA de duas escolas públicas de Campo Grande – MS, na qual tivemos como foco central a perspectiva dos educandos.

Neste capítulo apresentamos a investigação realizada nessas escolas com a finalidade de conhecer os sentidos atribuídos à aprendizagem pelos educandos da EJA. Inicialmente, fazemos duas considerações sobre o método nesse estudo e as suas articulações teórico-metodológicas, para em seguida tratarmos dos dados levantados e dos nossos “dispositivos de análises”. (ORLANDI, 2010, p. 59).

A primeira consideração que fazemos é que a complexidade da pesquisa em educação sinaliza uma necessidade constante de reflexões sobre método. Tal prática contribui para a busca de maior coerência na produção nesse campo.

A segunda consiste no fato de que definir o percurso metodológico de uma pesquisa incide em posicionar o objeto em estudo nos múltiplos espaços que configuram sua existência (como a educação, a história, a sociedade, a política, dentre outros).

Assim, o percurso definido para essa investigação se converte num determinado “olhar metodológico” para o objeto de estudo, que traz também as

balizas do lugar ocupado pelo investigador: de onde ele vê e o direcionamento que dá ao seu olhar.

Este estudo se insere no campo da Educação em uma interface com as bases teóricas da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Atividade. Ao olharmos para a EJA em sua dimensão escolar, nos fundamentamos na teoria do Cotidiano, na perspectiva Histórico-Crítica da educação e nos estudos da EJA no Brasil, realizados por Haddad (2002), Di Pierro (2001) e Soares (2006), dentre outros. Os dados nos levaram a estabelecer também um diálogo com Ciampa (1994) e Oliveira (1999).

Todas essas perspectivas ofereceram um caminho teórico - metodológico para a interpretação dos sentidos atribuídos à aprendizagem, pelo educando da EJA no Ensino Fundamental. A partir delas é que conceituamos sujeito, aprendizagem e sentido. Mas, além desse ponto de partida, tais bases epistemológicas direcionam nosso olhar para os procedimentos de análise dos dados levantados em campo.

Com base nas abordagens teóricas que fundamentam nosso estudo, consideramos que aspectos objetivos e subjetivos determinam a configuração da aprendizagem desse sujeito. Por esse motivo, o resgate dos percursos biográficos dos educandos, e o levantamento dos encontros e desencontros com a escola em diversos momentos da vida constituíram elementos significativos para que pudéssemos conhecer esses sujeitos, os grupos sociais aos quais pertencem e as suas atividades ao longo da vida para, assim, compreender como concebem a aprendizagem.

As atividades cotidianas desenvolvidas pelos educandos da EJA são elementos de grande relevância para a compreensão dos sentidos que a aprendizagem possui para estes, pois, por meio das atividades sociais em que estão inseridos, é que organizam suas vidas e se constituem, satisfazem e criam suas necessidades e sua visão de mundo.

Deste modo, elementos relacionados à subjetividade do educando, seu contexto social, as relações sociais que estabelece, suas necessidades, seus saberes cotidianos são aspectos que se relacionam ao sentido que atribui à aprendizagem e, por isso, são focos contemplados na entrevista.

Sobre esse ponto é que os fundamentos desse estudo nos conduzem a uma análise mediada por abstrações que partem desses elementos do real, presentes na cotidianidade e são convertidas em um concreto pensado. Para Vygotsky (2004), a

essência dos objetos não coincide diretamente com a forma de suas manifestações externas, isso torna imprescindível a análise dos processos.

Segundo ele, é preciso descobrir, por esse meio, as verdadeiras relações contidas nesses processos, por detrás da forma exterior de suas manifestações. Desvelar estas relações e ir além da descrição é a missão que há de cumprir a análise.

Para decompor a aprendizagem do educando jovem ou adulto entram em pauta emoções, necessidades, objetivações e internalizações. Isto porque, na perspectiva Histórico-Cultural, a aprendizagem é concebida não como momentos específicos e estáticos, mas sim como algo dinâmico e processual que se relaciona e se integra a outros aspectos da prática social, uma vez que as formas sociais da vida humana são fatores determinantes sobre o desenvolvimento mental humano.

Nesse sentido, a aprendizagem é externa e interna ao sujeito, inclui processos cognitivos, afetivos e sociais. Com isso, temos um sujeito em permanente individuação, que na ótica de Pino (2005) constitui o movimento de transformação das funções sociais em funções psicológicas.

Assim, posicionamos a cultura, a história e a individualidade do sujeito como indicadores de como a aprendizagem é vivenciada na EJA na concepção de seus educandos. Como um produto histórico e transitório, a aprendizagem é uma prática social que se dá em coerência com as objetivações presentes na atividade na qual é gerada.

Segundo Oliveira (1999), as experiências culturais específicas são fontes primordiais para a formação do psiquismo, e, com isso, formas peculiares de construção de conhecimento e de aprendizagem. Portanto, investigar o aprender desses sujeitos no espaço escolar implica em focalizar o sujeito para além desse espaço, pois consideramos que as apropriações que ocorrem ao longo da vida, dentro ou fora da escola, levam a modificações em si próprios e, por conseguinte, ao se relacionar com os conhecimentos institucionalizados no cenário escolar, o sujeito está em processo permanente de constituição subjetiva.

3.1 Análise do discurso

Nossas análises se situaram no campo da Análise do Discurso, na perspectiva de Bakhtin. A análise dos discursos produzidos no trabalho de campo foi realizada a partir da noção de que, ao produzir um discurso, “[...] não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 1992, p. 95).

De tal modo, uma frase dita possui uma natureza social e passa a ser compreendida como um conjunto de ideias. É em busca dos sentidos presentes nessas noções acerca da aprendizagem que direcionamos nosso olhar investigativo. Com isso, optamos por analisar os dados a partir das noções presentes na perspectiva de Análise do Discurso, uma vez que ela, ao partir de uma visão totalizante do sujeito, já “[...] nasce numa perspectiva de intervenção, de uma ação transformadora”. (FERREIRA, 2003, p. 40).

A Análise do Discurso teve seu início nos anos de 1960 e visou ter como objeto próprio o discurso, voltando-se para a língua funcionando para a produção de sentidos. No entanto, em sua história, ela já se apresentou de forma não sistemática em diferentes tempos e de acordo com distintas perspectivas.

Ela se constitui em meio às questões criadas pela relação de três campos disciplinares: a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise. O discurso se tornou, assim, um novo objeto que afeta as formas de conhecimento nesses campos. Segundo Orlandi (2010, p. 20), a Análise do Discurso trabalha uma noção de discurso que

[...] não se reduz ao objeto da Lingüística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Lingüística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando o historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

Fundamentamos nossos procedimentos na perspectiva bakhtiniana de análise do discurso que, por sua vez, se distingue das demais por conceber o sujeito como consciente de suas escolhas. Etimologicamente, a palavra discurso significa a palavra em movimento e com o estudo do discurso observa-se o homem falando,

conforme Orlandi (2010). Para a autora (2010, p. 16), os estudos discursivos têm em vista “[...] pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem”. (ORLANDI, 2010, p. 16).

A visão de sujeito com a qual trabalhamos nos remete a uma forma de análise de dados que concebe o contexto histórico e social no qual estão inseridos tantos os colaboradores do estudo, em suas relações sociais, quanto à própria modalidade de ensino da qual fazem parte: Educação de Jovens e Adultos.

Trabalhamos com dados levantados em observações (Apêndice H) e entrevistas semiestruturadas (Apêndices F e G). As observações nos forneceram elementos relacionados ao contexto vivido pelos educandos partilhando uma mesma situação relacionada ao aprender, sob a configuração de uma aula, embora cada um viva, particularmente, um momento próprio de subjetivação em sua trajetória de aprendizagens.

Nas entrevistas obtivemos dados por meio da oralidade desses sujeitos. Trabalhamos com a fala, a palavra, na perspectiva de que esta não é neutra, mas sim de que toda palavra é um “fenômeno ideológico por excelência”, constituindo o “[...] modo mais puro e sensível da relação social, [...] o material semiótico da vida interior, da consciência (discurso interior)”, conforme Bakhtin (1992, p. 36). As palavras estão impregnadas de materiais sociais e ideológicos e, sobre ela, o autor (1992, p. 46) faz a seguinte afirmação:

Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de orientação contraditória. A palavra revela-se no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais. É assim que o psiquismo e a ideologia se impregnam mutuamente no processo único e objetivo das relações sociais.

Sobre como a palavra torna-se fala interior, o autor considera que ela nasce e se desenvolve no curso do processo de socialização dos indivíduos, sendo posteriormente integrada ao organismo individual, tornando-se fala interior. A atividade psíquica constitui a passagem do signo interior para o signo exterior, sendo que este assume a forma do social infiltrado no organismo do indivíduo.

Ao entrevistarmos educandos e educadores da EJA voltamo-nos ao discurso desses sujeitos com a noção de que cada época e cada grupo social possuem seu repertório de formas de discurso.

Sobre isso, Bakhtin (1992) aponta que as formas da comunicação social são determinadas pelas relações de produção e pela estrutura sócio-política. Assim, segundo o autor, os signos são condicionados pela forma de organização social dos indivíduos e pelas condições em que a interação acontece.

No nosso estudo buscamos conhecer o sentido atribuído à aprendizagem pelo educando por mediação da palavra, como signo, compreendendo que o sentido e a situação social em que se insere estão indissolivelmente vinculados.

Para analisar os dados levantados nas entrevistas organizamos quadros contendo seleções de enunciações dos entrevistados às temáticas postas em pauta. Em seguida, passamos à identificação dos significados ali presentes, para então compreender e interpretar os sentidos atribuídos ao aprender.

Com isso, fazemos uso do discurso concebendo-o como uma forma de dar existência material à linguagem e à consciência, considerando que se trata de uma expressão dos lugares socioideológicos assumidos pelos sujeitos envolvidos.

Não buscamos um sentido verdadeiro, mas sim o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, conforme Orlandi (2010). A interpretação e compreensão dos discursos ocorrem por mediação teórica permanente. Os dizeres são efeitos de sentido produzidos em condições determinadas, são pistas que se seguem a fim de compreender os sentidos ali produzidos.

Nosso artefato teórico fundamental para a compreensão dos discursos é a Psicologia Histórico-Cultural. A partir dela construímos nossos “dispositivos analíticos” conforme Orlandi (2010). Segundo a autora, o dispositivo analítico é definido a partir da questão posta, da natureza do material e da finalidade da análise. Para a autora (2010, p. 27, grifo da autora), a questão colocada é de responsabilidade do pesquisador, segundo ela:

[...] é essa a responsabilidade que organiza sua relação com o discurso, levando-o à construção do ‘seu’ dispositivo analítico, optando pela mobilização desses ou daqueles conceitos, esse ou aquele procedimento, com os quais ele se compromete na resolução de sua questão.

Ao definirmos nossos dispositivos analíticos, buscamos estabelecer uma postura de coerência entre o objeto em estudo e as formas de nos aproximarmos dele, de decompô-lo e de pensá-lo. Dessa busca por coerência no processo de pesquisa

derivam as técnicas e instrumentos empregados no estudo. É sobre esses aparatos e percursos que tratamos a seguir.

3.2 O campo da pesquisa

Neste item apresentamos as escolas onde o estudo foi desenvolvido, e os sujeitos colaboradores e tratamos dos procedimentos da coleta de dados realizados no ano de 2009 (observações e entrevistas). Em seguida, abordamos os “dispositivos analíticos” (ORLANDI, 2010) compostos pelos eixos e categorias com os quais desenvolvemos a análise dos dados.

Para interpretar os sentidos atribuídos à aprendizagem, pelos educandos da EJA, consideramos necessário situar os sujeitos colaboradores do estudo no contexto concreto em que vivenciam essa modalidade educativa, ou seja, na sala de aula, para assim compreendê-los por meio das relações que estabelecem com os demais sujeitos desse cenário.

Compreender o contexto de aprendizagem e interpretar os sentidos que lhes são atribuídos implica em pensá-la como atividade, como prática social e, por esta razão, acompanhamos, por meio de observações, o processo vivenciado em sala de aula, em cada uma das escolas selecionadas durante um determinado¹⁵ período no decorrer do ano letivo.

A definição do campo da pesquisa ocorreu, primeiramente, a partir do levantamento de listas com dados das escolas públicas que oferecem EJA, disponibilizadas pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação.

Os critérios de seleção de escolas foram: estarem localizadas em regiões distintas no município de Campo Grande - MS; ofertarem a EJA referente à etapa do Ensino Fundamental; aceitação por parte da direção das escolas em colaborar com o estudo possibilitando o acesso da pesquisadora para observação de aulas e realização de entrevistas em suas dependências; aceite dos sujeitos (educando e educador da EJA) em participar do estudo.

¹⁵ O período de observação não foi o mesmo em cada escola porque foi definido a partir da sequência de aulas sugeridas pela professora. Essa sequência corresponderia ao período em que ela esteve trabalhando mais enfaticamente um determinado conteúdo.

A área de conhecimento das aulas observadas não foi um critério nosso, pois nos pautamos pelo interesse do professor em colaborar com nosso estudo, independente da disciplina que leciona. Por isso, observamos aulas de disciplinas diferentes.

O contato inicial foi feito com a direção da escola e, posteriormente, com os professores e alunos da EJA. Na escola “1”, nosso convite não foi aceito de imediato, as duas professoras convidadas se recusaram a participar do estudo alegando que não tinham tempo e interesse para tal.

A justificativa dada pelas professoras foi permeada por um aparente desencanto com a possibilidade de contribuir com a pesquisa acadêmica. Posteriormente, outra professora concordou em colaborar com nosso trabalho.

Como a investigação nas escolas foi subordinada ao aceite da direção, do professor e dos educandos da EJA, atuamos nas fases em que essa concordância ocorreu plenamente. Assim, realizamos a investigação em duas escolas (uma municipal e outra estadual), sendo fase um e quatro da EJA, respectivamente. As escolas onde o estudo foi desenvolvido estão nomeadas no texto como escola “1” e escola “2”. No quadro a seguir são apresentados dados referentes às escolas:

Quadro 2 - Dados gerais das escolas nas quais realizamos o trabalho de campo

Identificação	Escola “1”	Escola “2”
Rede de ensino	Estadual	Municipal
Fases do ensino fundamental que oferta na modalidade EJA	fases 1, 2, 3 e 4	fases 1, 2, 3 e 4
Fase na qual o estudo foi desenvolvido	fase 4	fase 1
Área do conhecimento das aulas observadas	Língua Estrangeira - Inglês	Língua Portuguesa
Região ¹⁶ de Campo Grande a qual pertence	Região do Hércules Maymone	Região do Anhanduizinho
Quantidade de aulas observadas	8 aulas	12 aulas

Fonte: Listas disponibilizadas pelas redes municipal e estadual de ensino com dados das escolas que ofertam EJA em Campo Grande.

Organização: Caldeira, 2010.

¹⁶ A cidade de Campo Grande está dividida por regiões, cada uma delas corresponde a um agrupamento de bairros e é nomeada conforme a referência do local, normalmente um córrego que cruza tais bairros.

Como já mencionamos no texto, a EJA, no município de Campo Grande, está organizada por fases nas escolas municipais e estaduais. Cada fase corresponde a uma sequência de anos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, as fases um e dois correspondem aos anos iniciais e as fases três e quatro aos anos finais dessa etapa da Educação Básica. Cada fase é desenvolvida em quatro dias letivos por semana, compostos por um período correspondente a quatro aulas de quarenta e cinco minutos cada, com atividades presenciais.

No quinto dia letivo da semana (sexta-feira), as escolas municipais proporcionam aos alunos atividades diversificadas, monitoradas pelos professores, como teatro, música, esporte, oficinas de trabalhos artesanais e valorização da cultura regional, conforme a Resolução SEMED N. 118, (CAMPO GRANDE, 2008). Estas atividades visam proporcionar maior integração entre alunos e professores.

A análise apresentada adiante se refere aos dados levantados nas escolas compostos pelas observações das aulas, entrevistas com um educador e dois educandos em cada uma delas.

Observar as aulas representou neste estudo a possibilidade de testemunhar as relações sociais entre os sujeitos envolvidos no processo, o cenário pedagógico do qual esses educandos fazem parte e a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Concebemos a sala de aula como lugar e como espaço, de acordo com a concepção de Gonsalves (2001), segundo a qual, o lugar trata-se do concreto, do delimitado, dominado pela presença, enquanto que o espaço transcende o objeto geográfico. Para a autora (2001, p. 71),

[...] a noção de lugar indica o ponto de práticas sociais específicas que são denominadas pela presença. [...] o espaço remete para relações entre outros que estão ausentes, distantes em termos de lugar. A noção de espaço contempla muitos locais.

Desta forma, as salas de aulas são lugares privilegiados, que nos permitem analisar a interlocução entre os educandos e destes com o educador e, assim, compreendê-las como espaços de aprendizagem.

A aula como atividade de ensino é um dos produtos da educação escolar, não o único e, por sua vez, conforme Paro (2003), não se separa de seu consumo pelos alunos e se estende para além do ato da produção. Para o autor (2003, p. 32),

Entendida a educação como a apropriação de um saber (conhecimentos, valores, atitudes, comportamentos, etc.) historicamente produzido e a escola como uma das instâncias que provêem educação, a consideração de seu produto não pode restringir-se ao ato de aprender. Nesse caso, o educando apropria-se de um saber que a ele é incorporado. Há, portanto, algo que permanece para além do ato de aprender. (PARO, 2003, p. 32).

Com isso, embora a aula seja produzida e consumida simultaneamente, seus sujeitos educandos são participantes ativos, históricos, co-produtores do processo. O produto que resulta desse processo situa-se na dimensão da imaterialidade, da intelectualidade, das mudanças subjetivas, enfim, “[...] a personalidade viva do educando, pela apropriação de conhecimentos, atitudes, valores, habilidades, técnicas, etc.”. (PARO, 2003, p. 33).

3.3 Os dados produzidos em campo e nossos dispositivos analíticos

Elaboramos um roteiro de observação (Apêndice B) que contemplou os seguintes elementos: as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos presentes; manifestações que evidenciam a forma como se relacionam com o conhecimento trabalhado na aula; o cenário pedagógico do qual esses educandos fazem parte (organização da sala e dos sujeitos no decorrer da aula); como o trabalho pedagógico é encaminhado pelo professor e o enredo que compõe o processo de ensino e aprendizagem (atividades, estratégias, posturas e encaminhamentos adotados).

Para isso, as observações consistiram, inicialmente, em descrição por escrito das aulas, descrição de atividades, reconstrução de diálogos que consideramos relevantes e descrição do local. Sob a forma de anotações registramos também nossas reflexões acerca do que foi observado.

Apoiamos-nos na ideia de Freitas (2002), segundo a qual na pesquisa sócio-histórica¹⁷, a observação não deve ser limitada à descrição dos fatos singulares, pois o seu objetivo é a compreensão das relações. Para a autora (2002, p. 29, grifo da autora),

¹⁷ A expressão sócio-histórica é empregada pela autora para referir-se à abordagem teórica desenvolvida por Vygotsky (2004).

A observação é, nesse sentido, o encontro de muitas vozes: ao se observar um evento, depara-se com diferentes discursos verbais, gestuais e expressivos. São discursos que *refletem* e *refratam* a realidade da qual fazem parte, construindo uma verdadeira tessitura da vida social. (FREITAS, 2002, p. 29).

Desenvolvemos processos de observação formal, de acordo com princípios trabalhados por Vianna (2003), segundo os quais se trata da aplicação estruturada e sistemática de um conjunto de procedimentos para levantar dados.

Após a apresentação do nosso estudo aos alunos, passamos a ocupar um lugar junto a eles a partir do qual acompanhamos, cuidadosamente, o desenvolvimento da aula. Realizamos nossos registros buscando desenvolver o menor grau de participação possível, zelando, também, para não representarmos um elemento inibidor dos processos ali gerados.

O período de nossa permanência nas aulas foi definido pelo professor, de acordo com o critério de corresponder a uma sequência de trabalho pedagógico acerca de uma mesma temática. Assim, observamos uma quantidade diferenciada de aulas em cada escola, seguindo o ritmo do trabalho pedagógico desenvolvido em cada uma delas. Ao total observamos vinte aulas, sendo oito na escola “1” e doze na escola “2”.

Consideramos que nossa presença na sala configurou uma forma de participação. Apesar disso, mantivemos cuidado para interferir minimamente na dinâmica da aula e nas relações estabelecidas. Guba e Lincoln (1986) apontam que esses procedimentos de observação provocam muito menos alterações no ambiente do que em geral se pensa.

Sobre essa forma de observação, Selltiz *et al.* (1967) indica que o momento mais apropriado para o registro das informações é no decorrer do acontecimento, pois isto evita que ocorram certos vieses seletivos ou ainda deformações decorrentes de equívocos da memória.

Desse modo, as observações foram registradas em um diário de campo e, depois, digitadas de acordo com a sequência dos registros feitos em cada escola. As descrições das aulas observadas encontram-se nos apêndices deste relatório.

As observações foram fundamentais para nossa investigação porque nos permitiram presenciar os educandos no processo de ensino e aprendizagem em sala

de aula, tentar apreender a forma como se relacionam com o que é ensinado, com seus próprios saberes e com os demais sujeitos do contexto.

Sobre isso, Lüdke (1986) ressalta que é papel da observação na pesquisa permitir ao pesquisador tentar apreender a visão dos sujeitos sobre a realidade que os cerca e às suas próprias ações.

Nosso foco neste estudo é a perspectiva dos alunos sobre a aprendizagem, mas também entrevistamos as professoras “Alfa” e “Beta” e estivemos presentes em suas aulas durante um período correspondente ao processo de ensino de um determinado conhecimento presente no currículo da EJA.

Cada uma delas indicou três educandos para participar da nossa pesquisa. As entrevistas foram semiestruturadas, seguindo a perspectiva de Bogdan e Biklen (1994), na qual afirmam que na pesquisa qualitativa busca-se compreender os comportamentos a partir dos sujeitos da investigação. Essa forma de entrevista é o instrumento mais apropriado para o estudo de pessoas que compartilham uma mesma situação, nesse caso, a EJA.

Nos contatos iniciais com os colaboradores formalizamos o aceite da entrevista com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TECLE (Anexo). Sobre a escolha dos sujeitos, é importante destacar o posicionamento de Michelat (1987, p. 199) acerca desse procedimento nas pesquisas qualitativas:

São escolhidas em função de critérios que nada têm de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estatístico. É, sobretudo, importante escolher indivíduos os mais diversos possíveis. E, na verdade, em função do que dissemos mais acima, é o indivíduo que é considerado representativo pelo fato de ser ele quem detém uma imagem, particular é verdade, da cultura (ou das culturas) à qual pertence.

Seguindo a disponibilidade de cada colaborador, realizamos seis horas de entrevistas distribuídas em curtas seções visando não cansá-los, visto que, em seguida, assistiriam às aulas, ou lecionariam (no caso das professoras).

A entrevista nessa perspectiva é uma forma de interação social, uma busca de informações face a face com o entrevistado, em uma situação de diálogo, considerando que este, no sentido mais estrito do termo, é uma das formas mais importantes da interação verbal, segundo Bakhtin (1992).

Para o desenvolvimento desses procedimentos, tomamos como premissa a ideia de que “[...] toda atividade de pesquisa é uma interferência do pesquisador em uma dada realidade”. (ROCHA; DEUSDARÁ, 2005, p. 315).

Organizamos um roteiro de entrevista para possibilitar a focalização das informações de acordo com os objetivos da pesquisa e permitir ao entrevistado colaborador que forneça a informação de forma mais precisa e com maior facilidade, conforme Manzini (2003).

As perguntas desse roteiro tiveram o caráter de problematização do objeto investigado e suas relações com a finalidade de focalizar a relação dos sujeitos com a aprendizagem no contexto da EJA e fazer interpretações dos sentidos que atribuem a ela.

Esse roteiro contemplou elementos relacionados à trajetória de vida dos sujeitos, a relação que estabeleceram/estabelecem com a escola, o aprender, suas motivações para o ingresso na EJA e suas percepções acerca do processo de aprendizagem. Para isso, atentamo-nos aos cuidados com a adequação da linguagem e do vocabulário para garantir a compreensão pelos entrevistados, uma vez que nos dirigimos a grupos distintos: alunos e professores.

O conjunto de perguntas foi organizado em blocos temáticos, e as entrevistas foram previamente marcadas. Seguimos as orientações de Manzini (2003) na elaboração das perguntas, para que essas fossem simples, claras, objetivas e que evitassem a indução das repostas.

As entrevistas com as professoras foram realizadas em seus horários de planejamento com duração de, aproximadamente, quarenta minutos. Com os alunos, nos reunimos antes do início da aula, normalmente, por volta das dezoito horas.

Antes do trabalho de campo nas escolas, desenvolvemos um projeto piloto no qual fizemos seções de entrevistas com duas educandas da EJA, do Ensino Fundamental, em contextos escolares diferentes. Objetivamos, com isso, levantar dados previamente para refletirmos sobre nossos procedimentos em campo, sobre os instrumentos a serem empregados e, fazermos as alterações necessárias.

A partir dessa experiência piloto, iniciamos os contatos com as escolas onde realizaríamos o trabalho integral de observações e entrevistas. Cabe salientar que os dados das entrevistas do projeto piloto não foram incluídos dentre as análises aqui presentes.

O roteiro final utilizado nas entrevistas foi organizado em blocos de questões, sendo que algumas possuem um teor aproximado visando circundar uma temática de diferentes formas.

As entrevistas foram registradas por meio de “gravação direta” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 37) e transcritas na íntegra. Optamos por essa forma de registro porque ela possibilita o registro de todas as expressões orais e deixa o entrevistador livre para prestar total atenção no entrevistado, segundo essas autoras.

Valemo-nos de alguns cuidados com esse procedimento, considerando, que, conforme Lüdke; André (1986), ele ultrapassa os limites da técnica, pois exige habilidades do entrevistador para a obtenção de uma boa entrevista. Segundo essas autoras, é fundamental desenvolver a capacidade de ouvir atentamente e, além disso, “[...] estimular o fluxo natural de informações por parte do entrevistado”. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

Os educandos entrevistados são apresentados no texto por uma letra maiúscula com aspas como, por exemplo, “G” e “P”. Já as professoras foram nomeadas como “Alfa” (escola “1”) e “Beta” (escola “2”). Dados de identificação dos entrevistados são apresentados no Quadro 3 a seguir.

Quadro 3 - Caracterização inicial dos sujeitos que colaboraram com o estudo

Sujeitos colaboradores					
Identificação	Idade ¹⁸	Local de nascimento	Número de filhos	Estado civil	Atividade profissional
“G” (educando)	29	Bela Vista – MS	01	Solteiro	Autônomo - desenvolve serviços gerais (carpintaria, pintura, construção civil, etc.)
“P” (educanda)	33	Campo Grande-MS	02	Casada	Atendente de escritório de contabilidade
“E” (educanda)	54	Campo Grande – MS	--	Casada	Ajudante de costura
“I” (educanda)	67	Camapuã – MS	01	Casada	Aposentada
“Alfa” (educadora)	28	Rio Negro – MS	-	Casada	Professora de Língua Estrangeira – Inglês - Formada em Letras
“Beta” (educadora)	56	Campo Grande - MS	01	Separada	Pedagoga, professora das disciplinas dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Fonte: Entrevista com os sujeitos colaboradores.

Organização: Caldeira, 2010.

¹⁸ As idades dos entrevistados são referentes ao ano de 2009.

Na escola “1”, analisamos os dados levantados nas entrevistas dos educandos “G” e “P” e, também da educadora “Alfa”. Já na escola “2”, os dados analisados foram das alunas “I” e “E” e, da educadora “Beta”.

As duas educadoras têm formação em áreas diferentes (Pedagogia e Letras), sendo uma em Língua Estrangeira - Inglês e outra em Língua Portuguesa. Dentre os educandos que frequentam as aulas, nas duas escolas é maior o número de mulheres.

No nosso estudo também foi maior o número de colaboradoras do sexo feminino, mas isso ocorreu não por escolha nossa, uma vez que a indicação dos educandos foi feita pela professora da sala.

Realizamos as entrevistas com esses sujeitos nos atentando a toda forma de comunicação não verbal estabelecida no decorrer do processo, conforme nos alerta Thiollent (1987). Segundo esse autor, em uma entrevista é necessário captar também os gestos, expressões, entonações enfim, todas essas manifestações que possibilitam validar o que foi dito.

No próximo capítulo, apresentamos os dados que levantamos nas escolas com a realização das observações e entrevistas para compreendermos os contextos de aprendizagem nos quais os educandos estão inseridos e os discursos dos sujeitos. Esses dados estão organizados em dois eixos: Contexto de Aprendizagem e Discursos sobre o aprender. Em cada eixo foram produzidas categorias nas quais procedemos às análises fundamentadas no referencial que optamos.

CAPÍTULO IV

DO CONTEXTO DE APRENDIZAGEM AOS SENTIDOS DO APRENDER NA EJA

O sujeito [...] deve andar em peregrinação pelo mundo e conhecer o mundo para conhecer a si mesmo. O conhecimento do sujeito só é possível na base da atividade do próprio sujeito sobre o mundo; o sujeito só conhece o mundo na proporção em que nele intervém ativamente, e só conhece a si mesmo mediante uma ativa transformação do mundo. (KOSIK, 2002, p. 183).

Neste capítulo apresentamos as análises e reflexões direcionadas para a compreensão dos sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. Os dados produzidos a partir da pesquisa nas escolas foram organizados em dois eixos: 1. Contexto de Aprendizagem; 2. Discursos e produção de sentidos sobre a aprendizagem.

O eixo Contexto de Aprendizagem aborda os dados produzidos a partir das observações em sala de aula e entrevistas com os professores. Nele foram desenvolvidas as seguintes categorias: constituir-se professora de EJA; a aula como espaço de aprendizagem; a aprendizagem na perspectiva das professoras. Cabe destacar que nosso foco é a perspectiva dos educandos sobre a aprendizagem e a entrevista com as professoras e observações de aulas compõem nesse estudo a dimensão do contexto de aprendizagem.

O eixo Discursos e produção de sentido sobre a aprendizagem contempla os dados produzidos nas entrevistas com os alunos. Nele são trabalhadas as categorias: travessias em (des)encontro com a escola; aprendizes em diferentes tempos e contextos; os sentidos da aprendizagem para os educandos.

As categorias de cada eixo foram definidas a partir dos dados produzidos nas observações e entrevistas. A categoria *Os sentidos da aprendizagem para os educandos*, última categoria do Eixo 2, foi produzida na interface das demais.

4.1 Eixo 1: Contexto de aprendizagem

A efetivação das aprendizagens desencadeadas pela ação docente não constituiu preocupação nossa, mas, sim, quais os sentidos que os educandos atribuem ao aprender na EJA. Com isso, nosso acompanhamento de sequências de aulas nas duas escolas ocorreu com o intuito de conhecer o contexto escolar de aprendizagem em que os educandos estão inseridos.

Observamos aulas de Inglês na escola “1”, para a fase quatro e Língua Portuguesa, na escola “2”, para a fase um da EJA. Assim, compomos o contexto de aprendizagem com as observações das aulas e as entrevistas com as professoras.

Mesmo tendo como foco a perspectiva do educando sobre a aprendizagem, entrevistamos as professoras das aulas observadas porque consideramos que o professor é um sujeito com importância singular que integra o contexto no qual os alunos se relacionam com o aprender.

É o docente que, através do ensino, objetiva que os alunos se apropriem dos conhecimentos escolares e, além disso, atua como mediador dessas apropriações por meio da linguagem. Nesse contexto, conforme Facci (2004), a meta do professor é a transmissão do conhecimento científico de forma sistematizada. Assim, consideramos que conhecer o contexto do qual os educandos fazem parte contribui para nossa compreensão acerca dos sentidos atribuídos à aprendizagem na EJA.

Professor e aluno, sujeitos com amplas trajetórias de atuação social e pertencimento a grupos distintos, ocupam posições diferenciadas na aula e se relacionam em um processo que envolve ensinar e aprender. Desse modo, a aula é mais uma das práticas sociais nas quais estes sujeitos estão envolvidos.

A aula é, conforme Saviani (2003), uma produção coletiva e simultânea, envolvendo aluno e professor. A ação do professor no processo de produção da aula em relação social com os alunos é atividade de ensino.

Na atividade de ensino, a ação produzida pelo docente é um trabalho de ordem não material. O trabalho pedagógico, apesar de ter um produto imaterial, é uma forma de trabalho humano em geral e este, por sua vez, na acepção de Marx (1978) é uma atividade destinada a um fim.

Para compreender esse cenário de aprendizagem, desenvolvemos as entrevistas com as professoras e estas são identificadas nesse texto da seguinte

forma: “Alfa”, professora de Inglês da escola “1”, leciona para os alunos “G” e “P”; “Beta”, atua na escola “2” como professora de todas as disciplinas na fase “1” da EJA, com exceção de Artes e Educação Física, leciona para os alunos “E” e “I”.

4.1.1 Constituir-se professora de EJA

As professoras entrevistadas tornaram-se docentes de EJA em tempos diferentes, porém em condições semelhantes: para complementar a carga horária em sala de aula.

Na escola “1”, a professora “Alfa” é formada em Letras, com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa, pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande. Ela iniciou sua trajetória profissional na EJA ainda no terceiro ano da graduação, como professora contratada em uma escola estadual em Campo Grande, no período noturno.

Ela trabalhou três anos consecutivos com turmas de EJA e somente deixou de atuar nessa modalidade ao optar por não trabalhar à noite, por motivos pessoais. Seu retorno à EJA ocorreu no primeiro semestre de 2009 (ano da nossa pesquisa), em razão da necessidade de complementar sua carga horária de trabalho, uma vez que se tornou professora efetiva e passou a atuar com outras turmas seriadas no período diurno.

A EJA, enquanto elemento da realidade educacional brasileira, não esteve presente no decorrer da formação inicial de “Alfa” e, apesar de lecionar nessa modalidade durante alguns anos, ela nunca havia participado, até o momento da pesquisa, de capacitações específicas sobre esse campo, proporcionadas pela rede da qual faz parte, tampouco por iniciativa da própria unidade escolar. Ela construiu suas referências sobre a EJA e sobre seus educandos a partir de suas próprias vivências em sala, dos percalços e percursos vividos.

Esse é um dado da realidade ainda presente nessa modalidade de ensino que se relaciona às ações puramente compensatórias e emergenciais. A exclusão é estendida, assim, aos docentes que atuam na EJA. É nesse cenário que Friedrich *et al* (2010, p. 392) localizam o surgimento do professor com um perfil de

[...] herói que resolve enfrentar sem uma formação específica uma modalidade de ensino com muitas carências. [...] A inquietação das universidades com esse tipo de formação somente agora começa a se manifestar e isso impulsiona ingenuamente a criação em seus cursos de disciplinas que abordem o tema EJA. (FRIEDRICH *et al*, 2010, p. 392).

O pequeno e incipiente espaço destinado à EJA na formação docente constitui uma problemática atual que tem sido discutida nos eventos da área, a exemplo do Seminário de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, realizado pela primeira vez em 2006.

Pereira (2005), com base em levantamento realizado nos Grupos de Trabalho (GT) de Educação Popular, Movimentos Sociais e Formação de Professores da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd) aponta como escassa a própria produção acadêmica acerca da formação inicial do educador da EJA. Sobre isso, Soares (2008) ressalta que a entrada da EJA na Universidade se deu pela porta da extensão e que sua ausência no currículo dos cursos de licenciatura gera uma demanda constante por preparação de professores via formação continuada.

Tal demanda não é sanada nem quantitativa nem qualitativamente. Ferreira (2008) defende a ideia de que a especificidade da EJA seja objeto de estudo na formação inicial do educador, tanto nos cursos de Pedagogia, quanto nas demais licenciaturas. Já as transformações sociais orientariam os cursos de formação continuada desses docentes.

Na escola “2”, a professora entrevistada “Beta” fez Pedagogia em uma universidade particular no interior do Estado de São Paulo e passou a atuar como docente nessa modalidade em 1991, para complementar a sua carga horária de trabalho, ao assumir um concurso como especialista.

Ao longo desse período, ela participou de diversas capacitações dirigidas à EJA, sendo que a última, até então, havia sido em 2003. Foi por meio desses eventos que “Beta” se aproximou de estudos acerca da alfabetização de adultos.

“Beta” atuou como alfabetizadora em 1991, permanecendo por cinco anos consecutivos, quando teve que se ausentar para tratamento de saúde. Em virtude de suas experiências como alfabetizadora, e por grande parte das capacitações que participou focar métodos de alfabetização, “Beta” destacou por diversas vezes aspectos relacionados ao processo de alfabetização que desenvolve com seus alunos.

Ao retornar de sua licença, em 1996, reingressou como docente na EJA substituindo outro professor que havia se ausentado e, atualmente, leciona na primeira fase do Ensino Fundamental. Faltam quatro anos para se aposentar e “Beta” pretende continuar atuando nessa modalidade até lá.

Além de sua experiência como docente na EJA, ela também lecionou para crianças do Ensino Fundamental seriado, por nove anos e está na função de orientadora educacional há dezoito anos, no período matutino e vespertino. Sobre trabalhar em vários períodos, ela chama a atenção para a exaustiva carga horária de trabalho que o professor é levado a assumir e alega se sentir muito cansada em razão disso.

As duas professoras passaram a atuar na EJA em razão de ajustes de carga horária, constituíram-se educadoras dessa modalidade aprendendo e ensinando, em meio aos limites da formação inicial que tiveram, às escassas possibilidades de formação continuada e às novas formas de exclusão e demandas produzidas no próprio sistema escolar.

4.1.2 A aula como espaço de aprendizagem

Nas aulas que observamos encontramos duas realidades distintas, com aspectos em comum e, também, inúmeras diferenças. As aulas acontecem em escolas de bairros da periferia de Campo Grande, pertencentes a redes de ensino diferentes (estadual e municipal), mas com condições materiais de desenvolvimento da EJA muito semelhantes.

A estrutura física utilizada para as aulas, as rotinas de funcionamento das escolas, incluindo o uso de laboratório de informática, são similares em ambos os contextos.

Os problemas enfrentados diariamente também são parecidos, como é o caso de diminuição de alunos em dias frios, com chuva, com festas ou feiras nas proximidades da escola, etc. É também prática comum o oferecimento de um lanche ou jantar antes da aula, devido ao fato de a maioria dos alunos seguir para a escola diretamente do trabalho.

Nosso estudo não teve o propósito de estabelecer comparações entre as duas realidades, por esse motivo, as diferenças observadas nas aulas foram tomadas apenas como singularidades de cada contexto de aprendizagem.

Os dois contextos de sala de aula se distinguem, primordialmente, pela forma como a aula é conduzida pelas professoras e as relações estabelecidas entre estas e os alunos. Sobre esse aspecto, consideramos que a forma como essas relações ocorrem e as peculiaridades da ação pedagógica desenvolvida são fatores que influenciam as motivações dos educandos para aprender e prosseguir, ou não, com seus estudos.

Os educandos ingressam na EJA mobilizados por razões singulares, no entanto, diante das adversidades que enfrentam cotidianamente, sob a influência da ação docente e de outros fatores, eles atualizam suas motivações e buscam novos ou velhos motivos para prosseguir.

Nas aulas assistidas na escola “1” estavam presentes, aproximadamente, dez alunos em cada noite. A faixa etária dos alunos frequentes vai de dezoito a sessenta anos. Nessa escola, as aulas iniciam às 18 horas e 50 minutos com a finalidade de diminuir o tempo de espera dos alunos que seguem direto do trabalho.

Já na escola “2” encontramos uma quantidade máxima de três alunos presentes, de um total de vinte e um matriculados. A faixa etária dos alunos frequentes vai de trinta a sessenta e sete anos. Nessa escola, o horário de início das aulas é 19 horas, no entanto, iniciam geralmente quinze minutos depois. Esse tempo é dado pela professora para aguardar os alunos que se atrasam em função de seus empregos ou afazeres domésticos.

Em ambas as escolas, antes de se dirigirem à sala, os alunos lancham no pátio os alimentos fornecidos pela cantina, somente depois disso é que entram em sala.

Nas observações feitas na escola “1”, constatamos que os alunos estabelecem diálogos constantes no decorrer de toda a aula, eles conversam entre si e com a professora sobre o conteúdo e sobre questões cotidianas.

A forma como essa professora organizou seu trabalho pedagógico nas aulas que assistimos fez com que os conteúdos trabalhados representassem desafios para os educandos, provocando debates, movimentações na sala e questionamentos que

direcionavam as conversas para situações de outros fatos e práticas sociais, a exemplo das eleições nos Estados Unidos ao tratarem do conteúdo nacionalidades.

Para trabalhar os conteúdos propostos, nas aulas, a professora anunciava o que seria ensinado e, inicialmente, levantava o que os alunos sabiam sobre tal assunto.

Os encaminhamentos dados pela professora eram sempre permeados de falas motivadoras, de valorização dos conhecimentos próprios dos alunos, com a finalidade de deixá-los mais envolvidos e dispostos para o desenvolvimento dos estudos. No entanto, conforme o discurso da educanda “P”, tal postura não se confirma nos demais professores que lecionam para sua turma. Essa aluna considera a professora “Alfa” uma das melhores da escola.

Na escola “2”, observamos aulas com dois, três e, até mesmo, um aluno. Segundo a professora, no início do ano, as salas começam cheias de alunos e logo em seguida é dado início a uma constante queda na frequência.

Di Pierro (2010) pontua que os jovens e adultos com baixa escolaridade ou analfabetos não estão tão presentes nas escolas públicas devido ao fato de a busca cotidiana por sobrevivência absorver todo seu tempo e energia. Segundo a autora (2010, p. 35),

[...] seus arranjos de vida são de tal forma precários e instáveis que não se coadunam com a frequência contínua e metódica à escola; a organização da educação escolar é demasiadamente rígida para ser compatibilizada com os modos de vida dos jovens e adultos das camadas populares; os conteúdos veiculados são pouco relevantes e significativos para tornar a frequência escolar atrativa e motivadora para pessoas cuja vida cotidiana já está preenchida por compromissos imperiosos e múltiplas exigências sociais.

Notamos que não há estranhamento da professora da escola “2” no que diz respeito à pequena quantidade de alunos presentes, nem ao fato de que esse é um fenômeno constante no decorrer do ano letivo. Podemos considerar que essa conduta é um não estranhamento daquilo que se tornou familiar.

Sobre isso, Velho (1978, p. 11, grifo do autor) aponta: “O processo de estranhar o *familiar* torna-se possível quando somos capazes de confrontar intelectualmente, e mesmo emocionalmente, diferentes versões e interpretações existentes a respeito de fatos, situações”.

Nesse sentido, ao longo de nossa permanência na escola, não nos defrontamos com situações nas quais a evasão na EJA fosse colocada em pauta para debate entre os docentes, situações estas profícuas para o surgimento de confrontos de ideias, novas versões e perspectivas.

No decorrer das aulas, mesmo com pouco diálogo entre si, os educandos estabeleciam trocas, ajudando-se mutuamente e solicitando a intervenção da professora que, por sua vez, intervinha de forma breve e objetiva. Porém, ela evidenciava certa inconformidade diante de tais dificuldades dos alunos.

Com frequência, a professora advertia os alunos que as dificuldades que apresentavam referentes à alfabetização já deveriam ter sido superadas. Em se tratando de situações de leitura, interpretação de texto e escrita, nem sempre os alunos presentes conseguiram desenvolver as atividades propostas conforme seus enunciados, expressando ao final semblantes de desânimo.

Outro elemento muito marcante nesse contexto foi a postura de aparente desmotivação de todos os sujeitos com o desenvolvimento da aula, mas tal conduta se contrapôs aos dados coletados nas entrevistas. Contraditoriamente ao que observamos nas aulas, as falas nas entrevistas sinalizaram para uma imensa vontade de estar na EJA e relevante mobilização para aprender de todos os alunos que colaboraram com nosso estudo. Assim, eles expressam o desejo de querer aprender por meio da escolarização em um contexto pedagógico aquém dessas posturas.

A divergência entre o discurso dos entrevistados e suas condutas nas aulas evidenciou para nós que as experiências de mundo desses sujeitos, suas motivações e necessidades não são resgatadas e valorizadas no contexto da aula.

Ao compormos o contexto de aprendizagem na EJA, a partir das aulas observadas, constatamos que o envolvimento dos educandos com os conhecimentos trabalhados em sala esteve pautado por dois fatores primordiais.

O primeiro diz respeito à forma como cada professora conduziu a aula, ou seja, se as atividades trabalhadas envolveram diálogos, debates, trocas de experiências ou se trataram de atividades individuais pautadas no silêncio, bem como se houve ou não explicações, intervenções da professora sobre o conhecimento em pauta.

O segundo fator se refere à motivação de cada um, ou seja, as razões pessoais que os mobilizam a ingressar na EJA. Consideramos que o primeiro fator

exerce forte influência sobre a permanência do educando nessa modalidade de ensino, pois a realimentação da motivação para aprender, alcançar e criar metas pessoais estabelece um vínculo estreito com a mediação feita pelo professor.

Os sentidos que os educandos atribuem à aprendizagem se relacionam aos seus motivos pessoais, renovados na relação pedagógica ou não, para prosseguir com a escolarização e, por sua vez, são influenciados pelo contexto desenvolvido para a aprendizagem. Nesse contexto, está incluída a ação docente.

4.1.3 A aprendizagem na perspectiva das professoras

Em entrevista, as professoras trataram da aprendizagem do educando da EJA, suas especificidades e implicações para o processo de ensino. Ambas as professoras consideram que esse educando, seja jovem, adulto ou idoso aprende de forma distinta da criança. Em razão disso, o trabalho pedagógico que desenvolvem possui particularidades que o diferencia inclusive das ações que realizam em salas do Ensino Fundamental seriado.

Essas constatações e construções são fruto de suas vivências como docentes em salas de EJA. Para “Alfa”, o trabalho com adultos se distingue daquele destinado às crianças devido à diferença de interesses entre esses dois grupos. Para ela, isso leva à exigência de um trabalho pedagógico diferenciado, como se nota em sua fala:

[...] com a criança eu posso levar um texto de bichinho, com a música mais infantil e para os adultos, eu levo uma música que não seja infantil, porque eles reclamam que é coisa de criança [...] Não é da faixa etária deles. Então, eles não vão se interessar por aquilo. Pode ser o mesmo vocabulário, mas trabalhar com jeito diferente, em um texto diferente, com uma música diferente. (“ALFA”).

Para a professora “Beta”, a criança se diferencia do adulto ao aprender porque ela não teria “[...] resquícios do passado, ela vem mais pura. O professor pode entrar com essa alfabetização moderna. [...] O aluno da noite é mais cansado, mais desgastado”. Diante disso, a professora pontua que ensinar para crianças é mais fácil porque “[...] você explica uma vez e ela já assimilou, para o adulto, você tem que buscar mais estratégias”. (“BETA”).

As experiências dos educandos não são concebidas como fatores positivos que poderiam favorecer a aprendizagem, mas sim como interferências negativas. O educando da EJA é visto por “BETA” como aquele que tem “[...] resquícios de aprendizagem errada” e segundo ela, “[...] tirar do aluno isso é complicado”. Dessa forma, ela se volta à alfabetização e diz que o aluno que soletra tem dificuldades para ser alfabetizado.

Para ela, “[...] o aluno que não lê, não admite copiar um texto sem saber o que está copiando”. Uma das muitas contribuições de Freire (1982) para a alfabetização de adultos reside sobre esse ponto. Segundo ele (1982, p. 64), os textos de leitura dos alfabetizandos devem vir preponderantemente deles próprios e a eles devem retornar para a sua análise, “[...] para isto, porém, é preciso que acreditemos neles e, em nossa prática com eles, nos tornemos seus educandos também”.

O educando da EJA revela-se ao professor na relação pedagógica como alguém para o qual os atrativos dirigidos às crianças já não servem mais, não atendem as suas necessidades. No entanto, suas vivências anteriores nem sempre são consideradas como pontos de partida para novas aprendizagens, são recebidas como marcas ruins que dificultam a ação docente.

Ao falar sobre os alunos da EJA, “Beta” os descreve como aqueles que requerem mais atenção, que se apegam ao professor e que gostam de atendimento individual. Segundo ela, é necessário construir um bom vínculo com eles. Para ela, há uma considerável diferença entre os alunos que tiveram alguma passagem pela escola e aqueles que vivem essa experiência pela primeira vez.

Segundo “Beta”, no primeiro grupo estão os sujeitos que têm mais facilidade para aprender, com exceção dos jovens que interromperam os estudos por razões “socioculturais”. (“BETA”). Para a professora, estes jovens não estão interessados, “[...] não rendem, basta ouvir um barulho na quadra e já dispersam [...]”. (“BETA”).

Além disso, ela afirma que os educandos mais velhos, tendo ou não passagens pela escola, faltam muito às aulas por motivos como dor de cabeça, sair do trabalho mais tarde, cansaço e desânimo em relação às suas perspectivas de melhoria de condições de vida. A professora “ALFA” identifica seus alunos classificando-os pelos tempos da vida em que se encontram:

[...] tenho desde adolescentes que não fazem nada durante o dia, mas acredito que, por darem muito trabalho à tarde ou de manhã foram enviados pra EJA, até pessoas que trabalham o dia inteiro e vêm à noite porque pararam de estudar em algum momento da vida, que já são mais velhas, e têm também pessoas idosas. (“ALFA”).

Sobre diferenças entre os sujeitos que estão no ensino seriado e os que estão na EJA em um mesmo grupo etário, a professora “Alfa” considera que o fator que implica num trabalho pedagógico diferenciado é a quantidade de alunos e não suas trajetórias como educandos e atores sociais:

Eu tento explicar do mesmo jeito, só que o conteúdo da EJA é um pouco mais resumido do que o do ensino seriado. Às vezes, dependendo da quantidade dos alunos da sala é que tem diferença, se é uma sala muito numerosa com quarenta alunos, não dá para você trabalhar da mesma maneira [...]. (“ALFA”).

Ambas as professoras consideram que há diferença no envolvimento do jovem e do adulto nas aulas. Para “ALFA”, os mais novos não têm uma relação muito afetiva com o professor: “Eles são mais de conversar sobre brigas que aconteceram no pagode e não sei onde e, às vezes, não respeitam o que a gente fala, pedem para atender telefone, eles não têm muita afetividade com a gente, não”.

A afetividade, na acepção de Vygotsky (1998), é construída nas relações sociais ao longo da história pessoal do sujeito, ao mesmo tempo em que é um processo cultural e histórico.

Nesse sentido, a queixa da professora de que os jovens não têm afetividade pelo professor nos possibilita realizar uma leitura de que os andares necessários para uma relação afetiva entre esses sujeitos, na situação educativa, não foram construídos anteriormente, e os elementos fundamentais para tal não foram apropriados pelos educandos jovens em suas trajetórias de vida.

Entretanto, prevalece na EJA a ideia de que afetividade é similar a paternalismo, a estes alunos é direcionado um olhar de pena, como se fossem menores que os demais sujeitos da educação em capacidade criativa, argumentativa e condições de mudança.

Os jovens, segundo “ALFA”, “[...] têm um pouco mais de facilidade em aprender” mesmo ao considerá-los “danados”, ela afirma que eles “[...] aprendem mais rápido porque talvez tenham a cabeça mais fresca, não têm tanta preocupação,

tantas coisas como os outros que trabalham o dia todo, têm filhos, têm família, não têm tanto tempo pra estudar [...]”.

Entre esses jovens, “Alfa” identifica dois grupos que se distinguem consideravelmente no processo de aprendizagem: no primeiro grupo estão os jovens que ela avalia como aqueles com melhor atuação porque prestam atenção, fazem as atividades mais rapidamente do que os outros e tiram nota mais alta do que os demais alunos. Na sua visão, isso ocorre porque eles participam mais da aula, “[...] o que não sabe pergunta sempre [...] têm outros que não, que eles buscam saber mais, buscam conhecer mais coisas e eu creio que isso interfere bastante”.

O interesse do aluno é considerado pela professora “Alfa” como algo preponderante para a aprendizagem e que é entre os mais novos que há maior desinteresse, preguiça, falta de atenção, fatores decisivos que interferem negativamente no processo e resultados da aprendizagem.

Apesar de mencionar que alguns jovens não se interessam muito por aquilo que está sendo ensinado, “Alfa” indica que o grupo de pessoas mais velhas não possui a mesma desenvoltura que os jovens para aprender, apesar de serem compromissados com esse processo.

Conforme “Alfa”, dentre os mais velhos, nos quais ela enquadra os que têm família e os que trabalham, a maioria é composta por “[...] pessoas que trabalham o dia inteiro que já pararam de estudar em algum momento, são muito interessados e muito esforçados, mas eles têm um pouco mais de dificuldade de aprender do que os que são mais jovens”. (“ALFA”).

Para ela, o fato de esses sujeitos terem ficado um determinado tempo fora da escola é um fator que interfere negativamente no processo de aprendizagem e o que pode contribuir para que tenham um processo melhor sucedido é: “[...] a pessoa falar, tentar vivenciar, creio que ajuda e a boa vontade dele também, se ele tiver interessado em aprender [...]”. (“ALFA”).

Embora tenha apontado essa diversidade de elementos que interferem negativamente ou positivamente na aprendizagem, aprender para “Alfa” trata-se de “[...] conseguir memorizar e guardar aquilo para sua vida, conseguir usar depois para fazer um concurso, passar para os alunos”.

A professora “Beta” apresenta um posicionamento diferente de “Alfa” ao considerar que o educando mais novo tem mais dificuldade para aprender. Ela atribui

isso ao fato de que, na sua visão, ele é desinteressado. Para ela, um bom vínculo afetivo entre professor e aluno interfere positivamente nas aprendizagens daquilo que é trabalhado em sala: “Se eles percebem que o professor está próximo deles, eles se dedicam”. (“BETA”).

Já o cansaço e as faltas desses alunos constituem interferências negativas, uma vez que, em razão delas, não dá para o professor desenvolver um trabalho didático com continuidade. Sobre isso, “BETA” diz que: “Não dá para fazer uma sequência esperando que eles estarão aqui amanhã. Eles não têm uma sequência bem bonitinha no caderno”.

As professoras percebem uma distinção entre os sujeitos que passaram pela escola e aqueles que iniciaram essa experiência há pouco tempo. Tal constatação corrobora a ideia desenvolvida por Luria (1990, p. 114), de que “[...] um adolescente ou um adulto, com alguma instrução, tende cada vez mais a avaliar - e integrar - conceitos cotidianos e científicos, a categorizar os primeiros e então defini-los no âmbito de um esquema conceitual mais amplo [...]”, isto porque a instrução formal, conforme o autor, modifica radicalmente a natureza da atividade cognitiva.

Ao falar da forma como seus alunos aprendem, a professora “BETA” foca o processo de alfabetização e menciona que ela percebe que aprenderam quando compara as suas atividades: “[...] sei que aprenderam ao comparar níveis de alfabetização em que estão, se estão silábicos, alfabéticos, enfim, pego uma atividade anterior e comparo com a outra mais recente que fiz”. (“BETA”).

É importante ressaltar que a referida professora também leciona as demais disciplinas do currículo como: Matemática, História, Ciências, etc., com exceção de Educação Física e Artes, no entanto, tivemos permissão para acompanhar apenas as aulas de Língua Portuguesa.

No decorrer de um processo de ensino, ambas as professoras concluem se seus alunos estão aprendendo pela participação deles em sala, por aquilo que expressam oralmente e pelos resultados das atividades e avaliações que propõem: “[...] quando ele (o aluno) não responde, não consegue responder, aí saio em busca de outros recursos”. (“BETA”).

A interação entre os educandos, concebida pelas professoras como a convivência entre os alunos, interfere nesse processo porque, segundo ela, a ocorrência de brincadeiras ou atitudes que os distraiam atrapalha a aprendizagem dos

mais interessados. Mas ela também aponta que um aluno exerce influência sobre o outro no que diz respeito a se envolver no processo de aprendizagem: “[...] se eu estou explicando e a maioria está interessada, isso pode fazer com que o outro tente aprender”. (“ALFA”).

Para que se envolvam com o conteúdo trabalhado de modo a favorecer a aprendizagem, a professora “Beta” ressalta que seus alunos gostam que haja diálogo nas aulas. Segundo ela, “Não gostam de blá, blá, blá, se ficar só na escrita não vai [...] se ficar só na oralidade, eles cochilam na aula. [...] Eles gostam de conversação, de poder falar sobre assuntos pessoais, eles trazem muita coisa, gostam de desabafar”.

Em seu discurso, a professora “Beta” aponta a necessidade sentida pelo aluno de envolver-se em situações de debates e reflexões no decorrer da aprendizagem. Essa noção pode ser amparada na ideia de Gonzáles Rey (2006) ao afirmar que as práticas pedagógicas centradas na exposição fortalecem um posicionamento passivo por parte dos educandos.

Esse autor ainda ressalta que o aluno deve “[...] ter tempo para elaborar questões, levantar suas perguntas, avançar no caminho de suas conclusões”. (GONZÁLES REY, 2006, p. 39). Com isso, o aluno segue por um caminho no qual assume posições, levando à emocionalidade no processo de aprender.

Para explicar o que é aprender, a professora “Alfa” faz referência à forma como ensina e comenta seus procedimentos em sala, dando destaque ao fato de que opta por diversificar as atividades que desenvolve e procura explicar quantas vezes forem necessárias para que entendam o que está sendo abordado. Assim, aprendizagem e ensino são concebidos por ela como elementos únicos.

Ambas as professoras atribuem aos conteúdos escolares um caráter de funcionalidade. Elas os relacionam à aplicabilidade desses conteúdos na vida cotidiana dos educandos. Para a professora “BETA”, conteúdo é “[...] o que a gente deduz que se precisa aprender por alguma razão”.

O conteúdo visa possibilitar que esse educando alcance “suas expectativas no mercado de trabalho”. (“BETA”). E “Alfa” trabalha em sala, aquilo que considera preferências de seus alunos. Tais preferências são as suas também.

Ao relacionar a aprendizagem com o ensino, este último é visto por “ALFA” como algo que precisa “ter significado” para os educandos e, para ela, certas

dificuldades para compreender são inerentes a esse processo. Para viabilizar a aprendizagem da Língua Inglesa, segundo ela, “[...] é o básico que eles têm que aprender, então eu tenho que passar o que seria mais importante para eles”. Dessa forma, “ALFA” opta por trabalhar conteúdos que se relacionem ao dia a dia desses alunos:

[...] geralmente, eu tento passar, por exemplo: as profissões que eles têm mais afinidade, que eles querem saber, as profissões que são mais usadas, o verbo to be pra falar como é que você é, como é que você está se sentindo. Tento mostrar pra eles como é que eles podem usar no dia-a-dia, pra ver se fica mais fácil. [...] Eles gostam bastante das músicas e nas músicas, às vezes, eles cantam também, eles aprendem falar. À vezes, eu coloco exercício de gramática, coisas que eles já viram pra eles buscarem na letra da música, nos jogos também. Muitas vezes, eles não lembram, aí eles olham a figurinha lá no jogo da memória e outra está escrita em Inglês, aí fica mais fácil pra eles.

Mesmo havendo esse destaque para o envolvimento do educando com os conteúdos trabalhados, podemos perceber uma representação objetiva de conhecimento. Para que ocorra aprendizagem, Gonzáles Rey (2006) salienta que é preciso recuperar o sujeito que aprende de modo a integrar a subjetividade como elemento preponderante nesse processo. Para ele (2006, p. 33), “[...] o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto”.

Sobre o processo de aprendizagem na instituição escolar, esse autor alerta que é necessário superar a ideia de conhecimento como algo despersonalizado, noção esta de objetividade que se apoia na separação do objeto em relação à pessoa.

Apesar de identificarem particularidades no educando da EJA em relação aos demais, e buscarem adequar a isso suas estratégias de ensino, prevalece entre as educadoras uma “concepção bancária de educação”, na qual “[...] em lugar de comunicar-se, o educador faz *comunicados* aos educandos, meras incidências, recebem pacientemente memorizam e repetem”. (FREIRE, 2005, p. 66). Desse modo, a aprendizagem ocorre pela “[...] doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber”. (FREIRE, 2005, p. 67).

Mesmo ao evidenciarem que buscam estabelecer diálogos com os alunos, essas situações não ultrapassam o limite da narração em sala, havendo pouca escuta ao que de fato os educandos têm a dizer, suas histórias, visões de mundo e poder de criação. Assim, lhes é imposta uma passividade incapaz de contribuir para o

desenvolvimento de uma consciência crítica para agirem sobre o mundo, como sujeitos transformadores.

4.2 Eixo 2: Discursos e produção de sentidos sobre a aprendizagem

Neste Eixo tratamos das análises dos discursos produzidos a partir das entrevistas com os educandos e os sentidos expressos acerca da aprendizagem na EJA. Trabalhamos com a concepção de discurso na qual as palavras são impregnadas de materiais sociais e ideológicos.

Nessa perspectiva: “Analisar o discurso implica em interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. [...] Os sentidos são produzidos em face aos lugares ocupados pelos sujeitos em interlocução”. (FERNANDES, 2005, p. 22-23).

Ao organizarmos estas informações em quadros¹⁹, fizemos divisões que reúnem fragmentos de fala que nos pareceram ser os mais apropriados para as análises pretendidas. Desse modo, o assunto em questão não foi esgotado ali, uma vez que alguns sujeitos recorreram a um mesmo ponto em momentos diferentes. Assim, construímos nossas análises com vistas a compreender e interpretar os discursos produzidos e os sentidos atribuídos à aprendizagem.

Para interpretar os discursos, buscamos conhecer os contextos de sua produção, ou seja, o cenário escolar tratado no item anterior e os lugares sociais ocupados pelos sujeitos abordados a seguir. Posteriormente, enfocamos os motivos que levaram os sujeitos à EJA e os sentidos expressos sobre a aprendizagem nessa modalidade produzidos em seus discursos, considerando seus diferentes tempos e percursos de vida.

4.2.1 Travessias em (des)encontro com a escola

¹⁹ Os fragmentos de respostas que selecionamos a partir das entrevistas e as passagens extraídas das observações foram agrupados por temas e organizados em quadros (Apêndice F).

A seguir, abordamos alguns elementos dos percursos vividos pelos educandos da EJA, considerando que essas trajetórias nos possibilitaram conhecer o lugar de onde falam, ou seja, o lugar social a partir do qual se constituíram e que fez com que chegassem a essa modalidade de ensino nesse momento de suas vidas, e atribuísem este ou aquele sentido à aprendizagem.

Cabe mencionar que não concebemos os motivos como estáticos, mas como processuais, pois esses são atualizados na dinâmica existencial do sujeito e, assim, o sentido também se modifica porque os motivos são novos, conforme Leontiev (2004).

Os quatro educandos, cujos discursos são aqui analisados, nasceram no Estado de Mato Grosso do Sul, em cidades diferentes. Suas biografias se assemelham à de muitos que se encontram atualmente nas salas de EJA. São sujeitos que viveram no campo, nas periferias das cidades, nas regiões de fronteira, etc., compondo a diversidade que precisa ser reconhecida no contexto educacional em seus tempos e modos diferenciados de vida.

São trajetórias de existência cujos caminhos se distanciaram da escola em razão da luta pela subsistência, da dificuldade de acesso, da maternidade, enfim, de inúmeros motivos presentes nessas histórias pessoais que também configuram histórias coletivas de dificuldades de acesso, permanência e conclusão da escolarização básica por todo o país. Essas histórias, simultaneamente coletivas e individuais, têm em comum as marcas da exclusão, cujas consequências são impressas na existência desses sujeitos, uma vez que:

O homem não nasce dotado das aquisições históricas da humanidade. Resultando estas do desenvolvimento das gerações humanas, não são incorporadas nem nele, nem nas suas disposições naturais, mas no mundo que o rodeia, nas grandes obras da cultura humana. Só apropriando-se delas no decurso de sua história de vida ele adquire propriedades e faculdades verdadeiramente humanas. Este processo coloca-o, por assim dizer, aos ombros das gerações anteriores e eleva-o muito acima do mundo animal. Mas, na sociedade de classes, mesmo para o pequeno número que usufrui as aquisições da humanidade, estas mesmas aquisições manifestam-se na sua limitação, determinadas pela estreiteza de caráter obrigatoriamente restrito da sua própria atividade; para a maioria esmagadora das pessoas, a apropriação destas aquisições só é possível dentro de limites miseráveis. (LEONTIEV, 2004, p. 301).

Os educandos da EJA não são oriundos das classes sociais mais favorecidas, eles integram, em sua maioria, os grupos nos quais a apropriação das aquisições

históricas da humanidade tem sido possível dentro de mencionados “limites miseráveis”, conforme expressão de Leontiev (2004), mas são homens e mulheres produtores de cultura e sujeitos dela, protagonistas de suas histórias.

Os coletivos humanos presentes na EJA, compostos por biografias únicas, possuem alguns elementos em comum. São os homens e mulheres do campo, os jovens das periferias das cidades, etc., que possuem em comum suas histórias de distanciamento da educação formal.

Sobre isso, Arroyo (2005) alerta que, quando perdemos a identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perdemos a identidade dessa modalidade e esta passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.

Nossos sujeitos neste estudo, filhos de trabalhadores, do campo ou da cidade, afastaram-se da escola e se aproximaram do mundo do trabalho, na condição de trabalhador precarizado, ocupando funções relacionadas mais propriamente ao trabalho manual. Não foram afastamentos acidentais, ocasionais, escolhas pessoais, mas sim o que Arroyo (2005) considera histórias repetidas de negação de direitos, histórias coletivas.

Nessas trajetórias que se desencontraram da escola identificamos motivos que impulsionaram os sujeitos a ingressarem na EJA. Motivo, na perspectiva de Leontiev (2004, p. 105), “[...] designa aquilo em que a necessidade se concretiza de objetivo nas condições consideradas e para as quais a atividade se orienta, o que a estimula”. Essas motivações se relacionam aos sentidos que esses sujeitos atribuem à aprendizagem na EJA, uma vez que, segundo Leontiev (2004), o motivo que estimula uma determinada atividade faz correspondência ao sentido que a ela será atribuído.

Desse modo, nos detemos nos motivos que estimularam o ingresso desses sujeitos na EJA e que se relacionam ao aprender nessa modalidade de ensino para, então, tratarmos dos sentidos atribuídos a essa atividade.

Inseridos em uma dada cotidianidade, na acepção de Heller (2004), esses sujeitos se relacionaram com diferentes grupos, em distintos espaços, e se apropriaram dos elementos que marcaram essas experiências. Dessa forma, constituíram-se em um processo que envolve suas histórias singulares e o contexto social mais amplo em que estiveram inseridos, permeado pelo trabalho e por outras

pressões sociais que os colocaram diante de escolhas nas quais a escolarização ocupou uma posição de desvantagem.

Eles desenvolveram aprendizagens em suas vivências sociais que se relacionam a conhecimentos do senso comum, de suas práticas sociais cotidianas. A breve passagem pela Educação Básica, ou o não acesso a ela, desencadeou motivações particulares que levaram esses sujeitos a um reencontro com essa educação em outros tempos da vida.

O educando “G” nasceu na fronteira do Brasil com o Paraguai, na cidade de Bela Vista e se constituiu em meio às experiências culturais desse entremeio dos dois países. Ele nos revela o percurso de muitas crianças de ontem, e ainda de hoje, que interrompem a escolarização para trabalhar no campo:

Como eu fui criado pelos meus avós e eles eram de idade já, não tinham nada, nem aposentadoria, tive que parar de estudar com doze anos e tive que trabalhar para ajudar, porque não tínhamos condições. A minha avó foi atrás de um cara e ele me levou para fazenda, me ensinou a trabalhar. Eu trabalhava com cavalo, era peão. (“G”).

Tendo sido alfabetizado na língua espanhola e vivenciado seu retorno à escola em um contexto de Língua Portuguesa, ele refere-se ao aprender como uma luta, uma batalha a ser enfrentada e considera vitorioso aquele que aprende. Ele se diz satisfeito com a atividade profissional que desenvolve e afirma não saber o que espera com a escolarização, apesar de concluir que: “[...] hoje em dia qualquer coisa que você vai fazer exige muito estudo [...] eu já perdi emprego bom por causa de falta de estudo. Então, eu prefiro estudar até onde der”. (“G”).

A expressão “luta” é muito presente em seu discurso ao se referir ao seu retorno à escola. Ele se considera lutando para aprender e vê a escola como um caminho necessário, porém, para rumos insertos. Como domador de cavalos na fronteira, “G” reconhece suas aprendizagens cotidianas ao afirmar que foi “vivendo e aprendendo” e aponta que “lá (fora da escola) é você que escolhe” o que quer aprender. “G” luta por sua inserção em um contexto social diferenciado daquele de sua origem.

A educanda “I”²⁰ ingressou na EJA, com sessenta e sete anos, motivada pelo desejo de estudar e sua necessidade de aprender a ler diante da proibição imposta pelo pai na infância. Ela conta que, para ele “[...] ninguém era para aprender, estudar, aprender ler, nem os homens, nem as mulheres [...]”, mas seus irmãos foram para a escola escondidos quando moravam na “roça”.

O distanciamento da escola ou a curta passagem por ela na infância, relatada pelos nossos sujeitos, são aspectos que se assemelham às histórias de outros(as) homens ou mulheres inseridos na EJA na atualidade. Segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 16)

[...] o trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram os estudos dessas pessoas na infância e adolescência. Nessas famílias, em que os adultos também não estudaram, os saberes adquiridos no trabalho costumavam ser mais valorizados que os conhecimentos veiculados pela escola.

Foi após a morte do pai que “I”, morando em Campo Grande, ingressou na primeira série:

Ele morreu, nós ficamos tudo louca para aprender ler, querer escrever [...] nós entramos no colégio [...] Meu Deus! Que alegria aprender ler! A senhora acredita que dentro de um mês a gente aprendeu a ler, de tanta vontade que tinha. [...] Não pôde continuar, aprendia só um pouquinho porque quando nós já tava mocinha minha mãe pegou e colocou a gente para trabalhar com uma senhora assim, boa que dava comida, pra nós ter comida, calçado, roupinha. (“I”).

No estudo desenvolvido por Fontebasso (2002), a atualização do desejo de aprender pode ocorrer também pelas necessidades criadas pela sociedade e pela cultura para a produção e reprodução da vida. No caso de “I”, o desejo de aprender relaciona-se ao desejo de inclusão estabelecendo um elo com o desejo de aprender, no qual os aprendizes em diferentes tempos buscam atuar em novos cenários.

“I” trabalhou, constituiu família, perdeu uma filha, criou um filho e netos e manteve-se enamorada pelo sonho de ler e escrever. Com seu ingresso na EJA em 2008, “I” diz que sua rotina mudou, deixa toda a família com o jantar pronto e vai para a escola a pé, no bairro ao lado do seu, caminha lentamente, sozinha, aproximadamente dois quilômetros. Ela almeja “aprender mais até onde puder” e,

²⁰ “I” diz não ter certeza de sua idade.

além disso, anuncia: “[...] quero que meu velho também venha, porque aí eu acho que eu dou o exemplo para os que não querem estudar”.

A educanda “P” viveu na área urbana, ingressou na escola aos oito anos. Interrompeu os estudos antes de concluir o Ensino Fundamental. Filha adotiva, entregue pela mãe com quinze dias de vida, casou-se aos dezesseis anos e, segundo ela, o trabalho pesado como empregada doméstica desde os nove anos a fez distanciar-se da escola:

Eu sempre gostei muito de escola, só que aí chegava cansada do serviço [...] trabalhava e ia para a escola, mas faltava mais do que ia. [...] tinha um desempenho muito bom, porque para o pessoal que me criou tinha que trazer nota para casa. [...] Agora tô voltando para fazer o EJA para ver se termino. Hoje, eu sou muito mais inteligente, eu sei usar mais as palavras do que eu sabia antes. Sou mais feliz também agora, me sinto capaz. (“P”).

O reencontro de “P” com a escolarização na EJA foi motivado pela lacuna deixada no passado em razão do abandono da escola e também pela cobrança dos filhos no presente. “P” diz que sua filha falava: “[...] mãe, a senhora é inteligente, vive cobrando de mim [...] por que a senhora não volta para a escola?”.

A educanda “E” estudou os anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola particular bem conceituada em Campo Grande. Sua mãe, lavando roupas para fora, pagava com muito esforço as mensalidades, mas a passagem de “E” pela escola foi breve e ela não se recorda qual foi a razão da desistência. No entanto, ela se lembra com clareza de detalhes de ser tratada de forma preconceituosa em sala pela professora ao suspeitar que ela tivesse piolhos e ser filha de uma lavadeira.

Nessa breve passagem pelo Ensino Fundamental “E” aprendeu a registrar seu nome, mas não aprendeu a ler e nem a escrever. O ingresso de “E” na EJA foi motivado por uma personagem de novela:

[...] um dia, a gente tava assistindo uma novela que tinha uma favela, os alunos iam estudar no colégio lá que daquela... era a Suzana Vieira. Achei legal aquelas meninas que moram na favela batalhando, estudando. Então, aquela novela me tocou. Eu assistindo lá em casa, olhei [...] Jesus amado, eu não estou trabalhando. O que eu fico aprendendo aqui na televisão? Falei assim pro meu esposo: vou voltar a estudar. Ele falou: demorou. Nesse ponto, ele me dá maior apoio. Procurei a diretora porque a diretora mora perto da minha casa. Falei pra ela que eu queria estudar. Ela falou: [...] você vai lá que na quarta-feira vou fazer sua matrícula. Eu vim aqui e fiz minha matrícula. (“E”).

Ao matricular-se na EJA, ela manteve-se motivada por três metas: aprender a ler, trabalhar e tirar sua habilitação para dirigir veículos. “E” está trabalhando como costureira e continuam em aberto as duas outras metas, apesar de já estar em seu terceiro ano na mesma fase da EJA ainda não lê convencionalmente. O aprendizado da leitura desencadeará o processo de habilitação, visto que este requer a alfabetização. Com isso, essas duas metas estão atreladas.

Em anos anteriores, os entrevistados “P”, “E” e “G” passaram por tentativas de retorno à escolarização, no entanto, não obtiveram êxito por razões diferenciadas. “G” não conseguiu ingressar anteriormente na EJA por não ter documentos que comprovassem as séries que cursou antes de morar em Campo Grande.

Ele somente conseguiu se matricular ao ter a possibilidade de realizar uma prova de verificação de conhecimentos para a adequação a uma determinada fase. Assim, ingressou na segunda fase do Ensino Fundamental.

No caso de “P”, além de matricular-se e desistir algumas vezes sucessivas, se deparou com contextos de desmotivação, produzidos a partir de atitudes de professores. Ela exemplificou essa situação relatando um fato ocorrido:

[...] o primeiro dia que cheguei na sala de aula [...] ele chegou e falou assim para a gente: não sou seu pai, não sou sua mãe, não sou amigo de vocês, o negócio comigo é assim, eu sou seu professor, vocês têm que me ouvir e ponto. Sabe, ele é muito grosso e aí eu fui embora chorando, depois eu voltei de novo [...] aquilo se repetiu de novo sabe, ele usa uns termos muito [...] e pra quem não está acostumado com isso, meu Deus do céu! Eu falei: não, ah não, minha vida já é tão difícil [...] chego aqui e encontro um cara desses. (“P”).

Ao matricular-se no ano seguinte, “P” tornou-se novamente aluna desse professor, que ao saber que sua postura em sala foi a razão que a desmotivou de permanecer na EJA, alegou que quem saiu perdendo foi ela, pois com ele, como professor efetivo, nada aconteceu, permanecendo na mesma condição.

Para “P”, a EJA como a modalidade de ensino que contempla praticamente todo o ensino noturno na atualidade, não recebe da escola o reconhecimento devido, razão pela qual segundo ela,

[...] cada dia que passa vai ficando pior, nossa sala começou quase com cinquenta alunos, hoje se tiver quinze alunos é muito. A maioria dessas cinquenta pessoas realmente queria, mas aí vai se perdendo, não vem, perde o estímulo. É uma coisinha que acontece, é o professor que não apoia de jeito nenhum: [...] o conteúdo, tá aqui, se vira! (“P”).

Com essa leitura da realidade escolar, “P” fala de uma escola que desmotiva e traz o posicionamento de alguns professores sobre estar na EJA:

[...] o que vocês estão fazendo aqui? Vai procurar um curso de costureira e de fazer comida, de cozinha, porque vocês não vão alcançar nada. [...] vocês estão aqui, não vão a lugar nenhum vão ficar aí mesmo, quem faz EJA não tem oportunidade nenhuma na vida. [...] todos os funcionários da escola deveriam dar mais apoio pra gente, porque sem nós isso aqui não tava aberto, sem nós não tinha guarda. Um depende do outro [...]. (“P”).

Os fatores que desestimulam “E” de prosseguir estão relacionados à troca constante de professores e, também ao fato de estar há vários anos inserida na mesma fase, sem conseguir aprender a ler e escrever. Apesar de anunciarem em outros momentos da entrevista que é necessário ter força de vontade para aprender e prosseguir a escolarização, os educandos destacam a responsabilidade do professor para a realização de um bom trabalho pedagógico, calcado numa perspectiva dialógica. Eles demonstram, em seus discursos, não se sentirem totalmente atendidos em suas necessidades:

[...] tem uns (professores) que chegam lá e metem no quadro e é isso aí. E fica sentado na mesa corrigindo prova de outra escola [...] Passou [o conteúdo]. Entendeu? Entendeu. Não entendeu? Corre atrás, se vira! [...] Acho que pra gente mais velha que perdeu muito tempo, eles não querem isso. A gente não quer isso. O que falta é eles dizerem “tô lidando com ser humano”, “ser humano que trabalha o dia inteiro”, “ser humano que deixa a casa, deixa a família”, então, eu vou me dedicar mais um pouco. [...] Não é assim. Por mais que a pessoa seja ignorante, quando ela olha o professor aqui na frente, ela tem: nossa é o meu professor. Uma pessoa que passa quatro, cinco, seis, sete anos na faculdade e discute com um aluno, com uma pessoa mais ignorante de igual pra igual é muito feio. [...] é difícil ser professor, porque hoje os pais acham que é o professor que tem que educar meu filho e não é bem assim. O professor tem que passar conhecimento [...]. (“P”).

Desse modo, as vivências em torno da escolarização, ou a privação dela, imprimiram marcas nesses sujeitos que passam pelo crivo da individualidade e pela

experiência coletiva de exclusão social, na perspectiva de negação de direitos mencionada por Arroyo (2005).

Com isso, esses sujeitos se constituíram em meio às relações sociais estabelecidas com seus pares no contexto de suas atividades cotidianas, sendo a experiência escolar uma dessas atividades. Na perspectiva de Leontiev (2004), a atividade em que os sujeitos estão envolvidos é um elemento mediador das relações sociais e produtora do desenvolvimento humano.

4.2.2 Aprendizizes em diferentes tempos e contextos

Os educandos possuem trajetórias de pertencimento e aprendizagens pelas quais compuseram suas histórias de vida que devem ser de interesse para o trabalho educativo, pois essas motivações impulsionam suas aprendizagens na EJA. Nessa perspectiva, as identidades são concebidas como relações de longo prazo, vivas, entre pessoas e lugar. É nesse sentido que identidade, conhecimento e pertencimento social acarretam-se mutuamente, conforme Lave e Wenger (2002).

Conforme esses autores, as diversas formas de inserção social ao longo da vida do sujeito são carregadas de aprendizagens, nas quais a apropriação do conhecimento trata-se de uma atividade de pessoas específicas, em circunstâncias peculiares, que envolvem a pessoa por inteiro, implicando pertencimento, em tornar-se membro.

Todas essas atividades e relações sociais desenvolvidas pelos homens são permeadas de aprendizagens, elas envolvem a apropriação de um saber que é produzido socialmente. Assim, o aprendizado humano é social e individual. Ao aprender, o sujeito reorganiza internamente um conhecimento que foi primeiramente externo e social, antes de ser internalizado singularmente, conforme Vygotsky (1984).

No que se refere a um tempo apropriado para aprender, as falas indicam que, para os sujeitos, todos os tempos da vida são tempos de aprendizagem. A infância é mencionada como um tempo no qual há menos preocupações em mente, constituindo um fator que propicia a apropriação de conhecimento. Mas, os sujeitos

também destacam que a vontade e a necessidade de aprender do adulto são fatores que favorecem o aprendizado no momento da vida em que estão.

“G” sinaliza isso ao dizer que, quando se “[...] é mais novo se aprende melhor [...] porque as coisas se encaixam mais fácil na cabeça, param mais fácil. A mente é mais fresca”. Contudo, ele mesmo alega que isso não impede que se aprenda no momento da vida em que estão: “[...] depende da pessoa querer aprender mesmo, não é só porque o tempo é curto, mas ele aprende porque quer aprender”. (“G”).

Ao se reconhecerem como aprendizes no contexto da sala de aula, os sujeitos entrevistados classificam os educandos em dois grupos: os mais novos e os mais velhos. Esses grupos se encontram em momentos distintos da vida, tendo motivações e posturas igualmente diferenciadas que os afastam consideravelmente. Segundo “P”:

[...] nossa sala é dividida, a gente fala o “lado A”, que é o lado de lá, que é o pessoal que realmente quer alguma coisa e o “lado B”, as pessoas que não querem nada com nada. Então, é assim, mãe de família, pai de família, que é o “lado A”, e os adolescentes que não querem nada com nada no “lado B”.

Mesmo atribuindo aos sujeitos do “lado B” feições negativas, para esse educando o papel da escola é o de “[...] estar resgatando esse que não quer nada com nada, mas ela não tá nem aí”. (“P”).

No lado “A” estão aqueles que, segundo os discursos analisados, são os que explicitam metas pessoais em relação aos estudos e, com isso, se empenham na realização das atividades propostas em sala. “P”, ao comentar com quem prefere fazer as atividades em sala, destaca que é com os “mais velhos” porque os mais jovens se dispersam facilmente no decorrer da aula.

Ao se posicionarem de tal modo, os educandos produzem um discurso de defesa dos jovens e adultos inseridos na EJA, cujas buscas não se resumem à certificação. Essa forma de pensar condiz com a ideia defendida por Machado e Grossi (2009, p. 6):

[...] a concepção de que esses alunos são desinteressados, preguiçosos e estão ali somente para obter certificado, não faz justiça aos inúmeros trabalhadores e trabalhadoras que retornam, após anos de dificuldades de conciliar a dinâmica da vida, trabalho, família e escola, na expectativa de aprender algo que facilite, em alguma medida, o seu cotidiano. Portanto, quando a escola que atende esses alunos jovens e adultos consegue reconhecê-los como sujeitos de direito à educação, passa, inclusive, a perceber que os seus conhecimentos prévios e o aprendizado acumulado ao longo da vida têm muito a contribuir para o conhecimento produzido pelas diversas áreas da ciência e, mais, que possuem grande capacidade de confronto com o conhecimento sistematizado, contribuindo na produção de novos. (MACHADO; GROSSI, 2009, p. 6).

Os sujeitos mostram que se conhecem como aprendizes ao longo de suas vidas, reconhecem que se aprende fora da escola, nas relações sociais que estabelecem cotidianamente: “[...] fora da escola se aprende a viver, aprende com as pessoas. (“P”); “[...] até dentro do ônibus você aprende [...] Acho que em todo lugar, se você for analisar bem, é uma grande escola”. (“E”).

Apesar de considerarem que se aprende em relação social, ou seja, não somente na escola, há para os sujeitos uma considerável distância entre o que se aprende em cada contexto. Os sujeitos não identificam uma relação entre os conteúdos escolares, ou seja, os conhecimentos trabalhados pela escola, e as situações e temas do cotidiano, os conhecimentos presentes nas situações informais do dia-a-dia.

Para o educando “G”, esses dois tipos de conhecimentos são diferentes, um não se sobrepõe ao outro e a junção dos dois tem impacto sobre o desenvolvimento humano: “[...] lá fora você aprende algumas coisas e na escola você aprende outra coisa, vai juntando os dois ao mesmo tempo e evolui mais rápido”. “G” enfatiza que o que se aprende na escola é “coisa nova”.

Essa visão de aprendizagem se relaciona a uma visão de escola que se assemelha à perspectiva desenvolvida por Brandão (2008, p. 18) segundo a qual, ela é “[...] o lugar, talvez único, de uma pedagogia formal, mas apenas mais um lugar, se pensarmos também nas múltiplas pedagogias sociais realizadas no cotidiano-da-vida-e-do-saber-fora-da-escola”.

Para esses sujeitos, as aprendizagens fora da escola se relacionam à socialização, a formas de conduta, aos afazeres do cotidiano e ocorrem por mediação das próprias relações sociais:

Lá fora não, lá você aprende coisas boas e coisas ruins, você aprende a se defender, você aprende a ficar quieto, a ter respostas para tudo na hora certa [...] a gente aprende mais lá fora do que aqui dentro. (“P”).

Aprendi lá fora só o que meu pai me deu - a educação de casa. (“T”).

Aprende a trabalhar, aprende a fazer as coisas, assim de conviver com as pessoas estranhas [...]. (“G”).

Na perspectiva dos educandos há uma especificidade nas aprendizagens desenvolvidas na escola, há algo a ser aprendido que é próprio da escola e que imprime a esse processo um grau de dificuldade diferenciado em relação ao aprender em outros espaços sociais. Conforme as falas a seguir, para aprender os conteúdos ensinados na escola é preciso mobilizar-se e também contar com os demais sujeitos do processo.

[...] você tem que correr atrás. Por exemplo, se eu não entendi, eu pergunto uma vez e o professor “malemá” dá uma explicação. Eu tenho que correr atrás dos meus amigos [...] quando eu chego em sala de aula, eu desligo [...] o momento da aula é o momento meu. [...]. Aqui você aprende conteúdo. A gente aprende as matérias que vêm [...]. (“P”).

[...] fora do colégio, a senhora não vai aprender a ler, é difícil [...]. (“I”).

[...] aprende-se coisas boas e ruins, mas é você quem escolhe [...] A gente vai convivendo e aprendendo. (“G”).

A distância entre o que se aprende fora da escola e aquilo que é ensinado nesse contexto é sentida de modo tão intensa pelos alunos que alguns não se dão conta daquilo que sabem. E a forma como os conhecimentos escolares são desenvolvidos em sala de aula não favorece a valorização do saber que o educando traz consigo.

A exemplo disso cabe mencionar a situação vivida pela aluna “E”. Ela percebe-se estigmatizada pelos professores na escola por ainda não ler e escrever convencionalmente. Depois de três anos na mesma fase, ela reclama por uma postura de valorização do aluno por parte do professor ao relatar: “[...] a leitura que não me entra na cabeça. Na leitura, eu acho que ela (professora) não me incentiva, que eu achava que ela devia incentiva mais”. (“E”).

No entanto, em entrevista, “E” relatou que se locomove sozinha de ônibus pela cidade e não costuma precisar de ajuda de outras pessoas. Ela diz que identifica os ônibus pela numeração de cada um.

Ao ser indagada como se dirige aos estabelecimentos comerciais que pretende visitar e como faz suas compras, como compara preços e faz pagamentos, ela diz não saber como realiza tais tarefas, mas diz que as faz com tranquilidade.

Eu pego ônibus pelo número. O número eu reconheço. [...] Só não faço lista. Antes de ir no mercado dou uma olhadinha, o que tá faltando, eu olho se tá faltando óleo, tá faltando arroz, tem que comprar isso, comprar aquilo. Então, parece que fica aqui na cabeça, eu vou lá e lembro, aí eu pego sabão em pó... Os preços eu sei, tipo assim, vamos supor se o arroz tá R\$5,30, R\$5 e uns pouquinhos, eu sei identificar. O feijão, sempre o feijão tá R\$1,48, R\$1,43, então isso aí eu sei. (Sobre o troco) Nunca ninguém me passou pra trás não, eu sei. (“E”).

No decorrer do seu relato, “E” passou a refletir sobre sua experiência de “leitura do mundo” (FREIRE, 2000, p. 20) e fez a seguinte consideração:

Que engraçado, eu sei ler? Estranho! Um dia eu estava pensando e falei assim: sabão em pó, Coca-cola, que mais (ao fazer compras)? Falei: Mas que interessante, certas coisas eu sei! Olho e falo assim: é tal coisa. [...] Eu não sei ler, mas acho que assinar meu nome eu sei, muitas coisas eu acho que sei, eu me viro sozinha.

Não haveria nada a estranhar em tais eventos se “E” não estivesse pelo terceiro ano consecutivo em uma mesma fase por não saber ler. Essa mesma mulher que costura roupas finas, produz tapetes artesanais e administra sua casa, se conduz no mundo lendo-o não convencionalmente, mostrando-se familiarizada ao ato de ler.

Sobre esses aspectos do trabalho com a alfabetização de adultos, se situa grande parte da contribuição de Freire (2000, p. 20), segundo o qual, “[...] a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Para ele (2000, p. 20), “[...] podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de escrevê-lo ou de reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

Os conteúdos de uma determinada área tornam-se mais fáceis ou mais difíceis, na visão dos sujeitos, em razão da conduta dos professores, da forma como ensinam e como se relacionam com os alunos, como se vê no discurso a seguir:

A aula de Matemática é muito fácil, porque a professora tem um jeito de ensinar. O aluno hoje não tem um livro bom para estar lendo, tá procurando. Nossa biblioteca vive fechada, Língua Portuguesa é difícil. [...] Ela [a professora] é muito fraquinha sabe, [...] ela explica, se um começa a conversar ela para. (“P”).

As intervenções pedagógicas do professor são fundamentais para que os educandos percebam o que sabem e o que ainda não sabem e, assim, possam desenvolver um papel ativo no processo de aprendizagem. No entanto, a devolutiva que “E” recebe da professora é a de que ela deveria procurar apoio fora da sala de aula: “Você é estranha, você parece que sabe. [...] Por que você não procura um médico? De repente isso não é normal”.

A imagem que “E” tem sobre sua condição de aprendiz tem como espelho a postura desenvolvida pela professora quando esta ressalta que não se apropriou dos conhecimentos esperados em relação à linguagem escrita. A imagem que “E” construiu de si como aprendiz passa pelo crivo do “outro”, nesse caso, a professora. Sobre esse aspecto é importante ressaltar que o estudo de Netto (2003) adverte que a mediação intencional do docente exerce um fator decisivo na confiança do educando sobre sua capacidade para aprender. Foi possível legitimar essas considerações também em nosso estudo.

No que se refere à compreensão acerca do processo de aprendizagem, esses sujeitos demonstram conhecer suas necessidades e procedimentos que contribuem para apropriarem-se do que está sendo ensinado. Assim, desenvolvem estratégias diferenciadas para compreender o que é trabalhado em sala e aprender de fato.

Essas estratégias envolvem dirigir seu processo de aprender, explicando para si mesmo aquilo que foi ensinado pela professora e também explicar para os outros, buscando interagir com a finalidade de aprender. As enunciações a seguir retratam essas posturas: “[...] todos os dias, eu estudo duas horas por dia, mesmo eu sabendo o conteúdo [...] Então, eu explico pra mim como eu queria que a professora em sala de aula explicasse”. (“P”).

Ela diz perceber que aprendeu quando: “[...] eu fecho os olhos e sei falar aquela aula que ela deu.” (“P”). Com isso, a educanda dá indícios de que tem considerável compreensão acerca de suas aprendizagens e seu modo de aprender.

Ao explicar para si aquilo que é trabalhado em sala, como uma estratégia pessoal de aprendizagem, cada sujeito o faz de uma forma própria, denotando seu papel ativo sobre esse processo, como se vê no posicionamento de “G”:

[...] falo a frase inteira, porque aí vejo onde está errado ou certo para ver certinho. Acho que é a mesma coisa que pegar uma coisa que está sendo explicada e ir lendo. [...] Em silêncio. Senão, eu não consigo pensar e não consigo fazer. (“G”).

Já “P” destaca outros procedimentos para tratar do conteúdo que foi trabalhado pela professora em sala:

[...] eu chego em casa, leio aquele conteúdo, tento fazer os exercícios tudo de novo, apago, faço tudo de novo. Troco de caderno direto porque eu arranco todas as folhas e vou repetindo, repetindo é o que mais ajuda. [Como repete?] Frases inteiras, se eu enxugar eu tenho que pegar depois e fazer uma conclusão dentro da minha cabeça, um resumo.

Além de retomar o conteúdo para si próprio, os sujeitos buscam também na interação verbal com outros colegas uma forma de organizar o que aprenderam e alcançar outras apropriações. Fazem isso explicando o conteúdo para outros em sala ou em situações de estudo fora dela: “[...] às vezes, você não está entendendo bem, você comenta, vai conversando, você aprende mais.” (“G”). Sobre porque estuda com outras pessoas da sala, “P” afirma que é para “[...] tentar estar melhorando alguma coisa, ver se meu pensamento é o mesmo deles entendeu”.

Em diversos momentos, os discursos sinalizam uma expectativa dos sujeitos de que a aprendizagem na EJA seja de ordem superior àquilo que aprendem em outros contextos da vida cotidiana. Com isso, temos indícios de que os educandos da EJA esperam que as aprendizagens desenvolvidas no contexto escolar possibilitem a superação de diversas formas de alienação comum à cotidianidade, possibilitem novas leituras do mundo.

Nessa perspectiva, as aprendizagens desencadeadas na escola contribuiriam para a diminuição do “[...] abismo entre o desenvolvimento humano-genérico e as possibilidades de desenvolvimento dos indivíduos humanos, entre a produção humano-genérica e a participação consciente do indivíduo nessa produção” (HELLER, 2004, p. 38). Cabe ressaltar que, conforme a autora, a vida cotidiana, apesar de ser um campo favorável à alienação, não é obrigatoriamente alienada.

4.2.3 Os sentidos da aprendizagem para os educandos

Na interface entre o contexto de aprendizagem e os discursos produzidos pelos educandos, nos centramos na interpretação e compreensão das expressões de sentidos para a aprendizagem na EJA. Vygotsky (2004) concebe o sentido como mais amplo do que o significado. Para esse autor, a atividade formativa do sentido conduz a uma determinada estrutura semântica da consciência

Partimos, assim, da fala exterior para um plano mais interiorizado: a fala interior. Não trabalhamos com uma correspondência direta da fala dos sujeitos, mas desenvolvemos uma atitude de compreensão e interpretação dos seus discursos, a partir da contextualização de suas histórias pessoais, ou seja, dos seus modos de estarem e lerem o/no mundo, dos caminhos e dos motivos que os conduziram à EJA.

Ao apreendermos os sentidos, não buscamos apreender uma resposta única, claramente definida, mas sim expressões das unidades afetiva, cognitiva e psicológica.

Os sentidos são pessoais, porém estão relacionados ao contexto no qual o sujeito está inserido. Desse modo, a atuação docente e a configuração pedagógica na qual o processo de aprendizagem irá se desenvolver estabelecem uma relação direta com os sentidos atribuídos pelos sujeitos.

A partir da interpretação dos discursos dos educandos, construímos duas categorias de sentido acerca da aprendizagem na EJA. Essas categorias de sentido sobre o aprender são: inserção e libertação. Em alguns discursos há a expressão de sentidos presentes nas duas categorias, pois ambas possuem dimensões aproximadas e complementares, não dicotômicas.

A primeira categoria é a de inserção, que implica na ideia de estar inserido em outros grupos sociais, socializar-se, por meio do pertencimento e inclusão. Aprender tem o sentido de escolarizar-se, conseguir outras inserções sociais em decorrência da passagem pela educação formal e das aprendizagens concretizadas nesse contexto escolar.

Ao vislumbrar essas formas de inserção, os educandos evidenciam suas trajetórias de exclusão e marginalidade social, como o não acesso a bens materiais e imateriais. Com isso, inserir-se na EJA representa ter transformado a necessidade, o sonho e o desejo de retorno à escola em uma realidade em suas vidas. É ter acesso ao

conhecimento veiculado na escola e ter direito à aprender os conhecimentos que compõem o currículo escolar.

Para alguns sujeitos, o lugar de aprender é na escola. Portanto, estar na escola é estar aprendendo. Aprender leva a uma possível condição de mais autonomia na dinâmica social. Desse modo, apesar de todas as problemáticas que esses sujeitos identificam na escola, eles querem fazer parte dela, querem estar inseridos em um processo formal de ensino e aprendizagem.

A categoria libertação diz respeito a uma busca do sujeito por uma nova visão de si mesmo, pela construção de outra configuração identitária, um reinventar-se, como a possibilidade de dar um salto qualitativo em outro momento de subjetivação.

Motivados pelos desencontros com a escola em tempos anteriores, alguns sujeitos buscam construir outros alicerces para agir sobre o mundo e construir novas narrativas sobre si mesmos.

Adentrando as essas categorias compreendemos que os quatro entrevistados pronunciam ter aprendido na vida cotidiana. Com isso, apontam que se aprende fora da escola, mas indicam que estas aprendizagens se diferenciam ao sinalizar em seus discursos que há uma especificidade naquilo que se aprende na escola e que se distingue do conteúdo a ser aprendido fora dela.

Aprender é para o educando “G” a finalidade maior da escola: “Quem vem para a EJA quer aprender mais, quer ir para frente, quer saber das coisas [...]” Aprender é expresso com o sentido de desafio pessoal, é também o exercício do direito de estar inserido na escola e, assim, munir-se para as lutas diárias: “[...] não sou muito bom no Português, mas tô lutando [...]”. Mesmo afirmando que se vai à escola para aprender, ele não tem resposta ao ser perguntado sobre a finalidade da aprendizagem.

Por meio de um trabalho formal e serviços extras como autônomo, “G” diz ter adquirido sua casa e estar “tranquilo”, assim, não foi a escolarização que lhe assegurou isso, mas foram, em grande parte, certamente, suas aprendizagens cotidianas oriundas das suas vivências sociais.

Ao dizer que já perdeu “[...] emprego bom por causa de falta de estudo”, “G” concebe estudo como certificação e o relaciona ao mercado de trabalho, mais especificamente, à empregabilidade. “G” foi privado da educação escolar em função

do trabalho em idade precoce e continuou ao longo de sua jornada pessoal vivendo outras formas de exclusão, a exemplo de oportunidades de trabalho.

Todavia, a vaga promessa de emprego não o convence totalmente, visto que ele alega não saber o que esperar com a conclusão dessa etapa educacional. Ou seja, ele já não acredita que a conclusão do Ensino Fundamental terá tantas implicações sobre sua relação com o trabalho. Sobre essa relação entre certificação e emprego, Ferretti (2002) pontua que há um conjunto de estratégias no campo da educação que conferem uma certificação vazia, constituindo-se modalidades aparentes de inclusão.

A essa forma, ele chama de “inclusão excludente”, cujas táticas não correspondem aos padrões de formação de sujeitos autônomos, “[...] intelectuais e eticamente capazes de superar as demandas da informação”. (FERRETTI, 2002, p. 92).

Aquilo que se aprende na escola é para “G” o que de fato será validado nas diversas instâncias sociais. Com isso, a aprendizagem que proporcionará a ele diferentes formas de inserção é a que se relaciona aos conhecimentos escolares. O processo de aprendizagem na EJA tem o sentido de partilha, de cooperação, pois para ele, aprender é contar com o outro: “[...] tem algumas coisas que eu não sei, os outros sabem” (“G”), por isso prefere trabalhar em grupo, ajudar e receber ajuda.

No decorrer desse processo, “G” construiu uma imagem positiva de si calcada nas formas de socialização viabilizadas durante as aulas: “Acho que tenho uma imagem boa [...] na aula de Matemática todo mundo vem e pergunta para mim”.

“G” busca libertar-se das exclusões que marcaram sua infância e mocidade por meio da reinserção na escola. Ao pensar sobre os diferentes tempos em que se viu como aprendiz, “G” considera que o adulto possui uma melhor desenvoltura para conduzir seu processo de aprendizagem: “[...] guri não quer saber de muita coisa de estudar, agora que eu tô aprendendo [...]”.

Assim, “G” referenda a ideia de que a aprendizagem escolar é também uma atividade de sujeitos adultos, não só das crianças ou daqueles que se mantiveram numa relação linear com a escola.

Nos discursos de “P” compreendemos que, para ela, enquanto se mobiliza com vistas a aprender o que está sendo trabalhado em sala, ela estabelece uma rede de interação que, ao mesmo tempo em que oferece apoio, fortalece-se para enfrentar

suas dificuldades. No decorrer do processo de aprendizagem “P” se coloca como líder no grupo, fazendo interações para ensinar e aprender.

Aprender é também pretexto no qual “P” se envolve ativa e criticamente com os demais alunos da sala, com seus familiares, com professores, funcionários da escola e moradores do bairro.

Com isso, ao mobilizar-se para aprender o que está sendo trabalhado pelos professores, “P” constitui-se referência para os outros alunos de sua sala. Na sua percepção, ela tem deixado de ser “[...] aquela dona de casa que só pensava em limpar a casa [...]” para perceber-se “muito mais inteligente” e “usar muito mais as palavras”, “[...] às vezes, eu não entendo o que estou lendo, mas eu estou lá, eu vou lá, leio duas vezes um livro até me dar ânsia de vômito para mim poder aprender”. (“P”).

Para “P”, aprendizagem não se resume à escolarização, não se reduz a oportunidades de trabalho\emprego, mas sim à possibilidade de “uma vida melhor” e assim, fazer outras leituras de mundo: “[...] a gente aprende para ter uma visão de ,conhecimento melhor, se eu tiver conhecimento, eu vou discutir de igual para igual [...]”. (“P”). Sobre isso, cabe destacar:

O ensino nas nossas escolas não pode limitar-se apenas a transmitir ao discípulo determinados conhecimentos, a formar um mínimo de aptidões e de hábitos. A sua tarefa é desenvolver o pensamento dos alunos, a sua capacidade de analisar e generalizar os fenômenos da realidade, de raciocinar corretamente; numa palavra, desenvolver “no todo” o pensamento as suas faculdades mentais. Se se pretende alcançar esta meta, tem de se encontrar uma solução satisfatória para os problemas mais urgentes do ensino. (KOSTUIK, 1991, p. 25).

Diferentemente de “G”, a educanda “P” estende para outros espaços sociais seu envolvimento com os conhecimentos trabalhados em sala, mobilizando seus filhos e amigos. Ao emprenhar-se para aprender, ela também ensina e estabelece outras relações sociais pautadas nesse pretexto.

Mas, do mesmo modo que ele, ela considera que a aprendizagem do adulto na EJA não é um processo inferior às aprendizagens que ocorrem em outros tempos da vida: “[...] eu aprendo mais agora do que quando era adolescente”. (“P”).

Essa visão acerca da aprendizagem na vida adulta não condiz com as imagens sociais veiculadas nos espaços mais diversos. Apesar de considerar ainda

frágeis os fundamentos científicos acerca da aprendizagem de adultos, Galvão e Di Pierro (2007, p. 79, grifos da autora) esclarecem que:

Dentre os lugares-comuns que circulam nas conversações a respeito da educação na idade adulta está o ditado popular ‘papagaio velho não aprende’. De fato uma das fontes do preconceito em relação aos analfabetos reside na suposição de que a ausência de habilidades de leitura e escrita ou sua aquisição ‘tardia’, quando adultos, restringiriam o desenvolvimento psicológico ou cognitivo dos indivíduos ou grupos sociais. (GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 79, grifos da autora).

Os educandos “G” e “P” compartilham o mesmo contexto de aprendizagem, organizado pela docente “Alfa”, no qual percebemos um grande empenho em mobilizar os alunos para que estejam compromissados com o processo de aprendizagem.

Ambos os sujeitos demonstram se sentir capazes e seguros para aprender os conhecimentos desenvolvidos pela professora. Nesse contexto pedagógico, esses sujeitos se articulam para estudar e se apropriarem dos conhecimentos em pauta. Há uma prática consolidada de trabalhos em pequenos grupos e ênfase nas interações sociais durante as aulas. Esse cenário possibilita que expressem livremente suas dúvidas, necessidades e interajam uns com os outros.

A educanda “E” demonstra não se reconhecer como aprendiz dos conhecimentos veiculados na escola por não se perceber capaz de ler convencionalmente após três anos na mesma fase inicial da EJA. “E” vivencia na escola situações nas quais é alvo de preconceito por não ser alfabetizada.

Sobre a produção do preconceito contra o analfabeto, Galvão e Di Pierro (2007) apontam que essa prática foi fabricada em diferentes instâncias sociais, ao longo da história do Brasil. Não foi um processo linear, na medida em que as imagens acerca de quem não sabe ler nem escrever não seguiram uma única direção.

Aprender é para “E” o ponto a partir do qual se vê capaz de exigir reconhecimento social. Por não saber ler, ela se conforma com tratamentos preconceituosos e estereotipados a que, por vezes, é submetida no contexto de sala de aula.

Os posicionamentos de “E” refletem a imagem que veicula em diversos contextos sociais sobre o analfabeto, inclusive na sala de aula em que está. Com isso, aprender tem o sentido de ter acesso a outras formas de pensar e construir uma nova

imagem de si perante os outros: “[...] a cabeça da gente meio que se abre [...] para ser pelo menos um pouquinho culta, é muito bom, você fala assim: eu aprendi, eu sei [...]”. (“E”).

Dessa forma, a aprendizagem é expressa como uma provação pessoal tortuosa pela qual se empenha para vencer e, assim, pronunciar-se alfabetizada: “[...] se eu soubesse²¹ não tava aqui, cansada, com sono, essa hora, doida para ir embora pra mim dormir [...] eu tô ali para aprender”. (“E”).

Para dona “I”, aprender tem sentido de desafio: “[...] quando eu tava com a outra professora, ela ensina as coisas que eu já sabia, coisas que eu já aprendi antes, aí aquilo eu achava fácil, chegava só ficava esperando os outros, aquilo ali pra mim era fácil [...]”. Vale aqui lembrar que, para Vygotsky (1996), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Nossos entrevistados anseiam por um ensino que lhes ofereça mais do que aquilo que aprendem cotidianamente. Aprender é também sair de uma determinada condição e passar para outra e implica em estar em relação social: “[...] aquela pessoa que não aprende nada é atrasada [...] Tudo o que eu vejo hoje em dia, eu sei que aprendi com as pessoas no colégio, com as pessoas que têm mais atividade do que eu [...]”. (“I”).

Aprender para “I” consiste em obter novas conquistas a partir das quais desenvolve uma nova visão de si e novas possibilidades de organização de sua vida:

[...] para nós ficarmos mais sábios, despertar [...] uma pessoa que estuda ela está desenvolvida [...] coisa que eu mais acho maravilhosa na vida é uma pessoa estudar; construir o melhor para ele no futuro, trabalhar na sombra, trabalhar mais tranquilo, não trabalhar no serviço pesado, se esforçando tanto até passar mal.

A aprendizagem na percepção de “I” é relacionada à escolarização, trata-se de uma atividade inerente ao contexto escolar. “dentro do colégio, de uma aula, é o momento certo para aprender”. (“I”). No entanto, sobre o que se aprende, “I” ressalta:

²¹ Diz respeito ao aprendizado da língua escrita.

[...] aprendi conversar com as pessoas. [...] a gente era tudo acanhado, ficava com medo das pessoas [...] aprendi, não tenho medo de conversar com o doutor, qualquer pessoa, um juiz, eu aprendi até conversar com o juiz. (“I”).

O contexto do qual “E” e “I” fazem parte é composto por um grupo reduzido de alunos, normalmente três, havendo uma distância pequena entre o desenvolvimento real destes no que se refere à alfabetização, como foi possível constatar nas observações. Apesar disso, cada um executa suas tarefas isoladamente, mesmo quando estão fisicamente próximos e realizando as mesmas atividades.

Sobre essa configuração do contexto de aprendizagem é importante ressaltar que, para Vygotsky (1996), o aprendizado desperta diversos processos internos de desenvolvimento que entram em operação apenas quando há interação e cooperação entre os que compartilham a situação. Nesse caso, as novas aprendizagens poderiam ser favorecidas com a interação entre os sujeitos que partilham uma mesma atividade.

O processo de aprendizagem desencadeado pela prática pedagógica no cenário escolar da EJA suscita, fortemente, nos educandos a necessidade de conquistas de ordem imaterial: prestígio no seu meio social, estabelecer novas relações de amizade, reconhecer-se capaz de aprender e ensinar, interagir com sujeitos de grupos sociais distintos do seu.

Essas conquistas são expressões de sentidos atribuídos à aprendizagem, relacionados a uma dimensão subjetiva, ou seja, são sentidos pautados mais nas mudanças ocorridas com o próprio sujeito do que com a organização material de sua vida.

Em diversos momentos, discursos expressaram ideias de que as aprendizagens desenvolvidas na EJA, bem como a própria configuração dessa modalidade, não correspondem àquilo que os sujeitos esperam.

No entanto, o fato de permanecerem nela nos fornece indícios de que as aprendizagens desenvolvidas nesse cenário são concebidas como um, ou talvez o único, caminho para a promoção de mudanças na existência dos sujeitos e superar os estigmas vinculados à condição de não escolarizado.

As aprendizagens têm sentido de conquistas a partir das quais os sujeitos têm uma nova visão de si e novas possibilidades de organização de suas vidas. A existência humana se dá sobre condições históricas determinadas, mas nessa jornada

os sujeitos não “são”, eles “estão sendo”, pois hoje não são os mesmos que foram ontem, e amanhã serão outros.

A dinâmica da existência é processual e no percurso de existir, o sujeito passa por constantes mudanças. No entanto, Ciampa (1994) indica que, no existir humano, nem todas as mudanças constituem alterações na consciência.

Essas alterações somente ocorrem quando o sujeito dá saltos qualitativos no decorrer de sua jornada existencial. Quando isso não acontece, o sujeito muda ao mesmo tempo em que permanece em sua “mesmice”. Para o autor, quando não ocorrem saltos qualitativos, o ser humano apenas se repõe e “[...] é o trabalho da re-posição que sustenta a mesmice”. (CIAMPA, 1994, p. 165). Para ele (1994, p. 165, grifo do autor),

[...] na nossa sociedade, encontramos milhões de exemplos de pessoas submetidas a condições sócio-econômicas desfavoráveis, milhares, talvez milhões, de pessoas são impedidas de se transformar, são forçadas a se reproduzir como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar *interesses* estabelecidos, situações convenientes, interesses e conveniências que são, se radicalmente analisados, interesses e conveniências do capital (e não do ser humano, que assim permanece um ator preso à mesmice imposta).

Por meio do aprender nesse contexto, esse sujeito busca, acima de tudo, reinventar-se, dar saltos qualitativos que mudem sua consciência sobre as coisas, sobre os homens e os processos sociais, almeja metamorfosear-se, vir a ser outro. Para Ciampa (1994), a identidade metamorfose implica na unidade da atividade, da consciência e da identidade, numa unidade de subjetividade e objetividade.

Relacionamos a aspiração dos educandos da EJA por mudanças na consciência, ao que Luria (1990) concluiu após sua investigação no Uzbequistão e Kirghizia. Segundo ele, as mudanças na atividade mental humana envolvem novas motivações para a ação, afetam a estrutura dos processos cognitivos e se relacionam ao avanço da consciência.

Nesse sentido, nossos sujeitos ingressam na EJA mobilizados para mudanças em sua forma de pensar e estar no mundo. No entanto, no decorrer de suas vivências, nessa modalidade de ensino, as aprendizagens não conduzem para mudanças significativas em suas motivações para prosseguir com os estudos e nem mesmo mudanças na autoconsciência.

Aqueles que permanecem na EJA se mantêm motivados mais por suas necessidades e suas trajetórias vividas do que por aquilo que lhes são oferecidos na sala de aula.

Desse modo, inserção e libertação são categorias de sentido que estabelecem uma interface pela qual outros sentidos decorrentes delas são expressos, convergindo para a ideia na qual o processo de aprender é relacionado a um caminho de mudanças, transformações de diferentes ordens e de socialização.

É sobre esse ponto que reside nossa tese: a de que o educando da EJA, ao retomar a escolarização, busca mais do que a recuperação do tempo de formação perdido, ou mudanças de ordem material em sua vida ou, ainda, o usufruto de um direito negado. Mesmo relacionando a aprendizagem à escolarização, esse sujeito vê nesse processo a possibilidade de construção uma nova imagem de si.

O mundo real, segundo Leontiev (2004), apresenta-se ao indivíduo como um problema a ser resolvido. O desafio de solucionar esse problema não se esgota nos tempos da infância ou juventude, acompanha o indivíduo ao longo de sua existência. Portanto, embora o educando da EJA tenha uma trajetória social que precisa ser considerada, há que ser ponderado também o mundo que lhe está posto para ser desconstruído ideologicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] para o ouvido não musical, a mais bela música não tem sentido algum, não é objeto, porque meu objeto só pode ser a confirmação de minhas forças essenciais, isto é, como capacidade subjetiva, porque o sentido do objeto para mim (somente tem um sentido a ele correspondente) chega justamente até onde chegar o meu sentido [...]. (MARX, 1978, p. 12).

Este estudo centrou-se nos sentidos atribuídos à aprendizagem pelo educando da EJA tendo como fundamento a ideia de que os sentidos são pessoais, mas que, no entanto, são gerados a partir da dialética entre o indivíduo e seu contexto social.

Para isso, desenvolvemos um percurso de pesquisa iniciado com os levantamentos de produções acadêmicas, realizado paralelamente ao aprofundamento do referencial teórico e seguido da investigação em duas escolas de Campo Grande.

Direcionamos nossos trabalhos para o alcance dos seguintes objetivos específicos: conhecer as trajetórias de vida dos educandos; identificar os motivos dos educandos estarem na EJA; conhecer a visão dos educandos acerca da aprendizagem nos diferentes tempos da vida; compreender como diferenciam as aprendizagens que ocorrem na escola e fora dela; conhecer a visão dos educadores da EJA sobre os processos de aprendizagem dos alunos dessa modalidade; conhecer a configuração do contexto de aprendizagem nas aulas.

Com o alcance dos objetivos, compusemos o mosaico dos sentidos atribuídos à aprendizagem. Ao levantarmos as trajetórias de vida dos educandos, nos deparamos com algumas belas histórias de bravura e perseverança que ocupam os bancos escolares da EJA.

Histórias que, apesar de belas, carregam as balizas da exclusão no país, como a ausência de escolas no campo, o ingresso precoce no mundo do trabalho, a difícil escolha entre estudar ou trabalhar, agregadas àqueles enredos comuns e singulares como o de postergar o retorno aos estudos para a criação dos filhos, garantir minimamente condições de sobrevivência por meio do ingresso no mercado de trabalho, superar limites pessoais para encorajar-se a se matricular em uma escola, ou de anunciar-se analfabeta, etc.

A partir dessas imagens da aprendizagem e das trajetórias de vida dos educandos, identificamos os motivos que os impulsionaram a estarem na EJA. Os motivos se estabelecem como os elos perdidos que se vinculam aos sentidos atribuídos à aprendizagem.

O motivo é a justificativa concreta, como a proibição imposta pelo pai de “I” para que ela estudasse; a contratação de “G”, ainda menino, por um fazendeiro para o trabalho como peão; o cansaço de “P” como impedimento para conciliar o trabalho de doméstica com os estudos, ainda muito jovem; os preconceitos sofridos por “E” nos anos iniciais, por ser filha de uma doméstica e estudar em uma das escolas particulares mais conhecidas de Campo Grande.

Esses motivos são marcos significativos na vida dos sujeitos que tornaram, cada um na sua dimensão, mais simples ou mais complexo o retorno à escola e a possibilidade de sentir-se capaz de aprender.

Nessas histórias, a aprendizagem é posta como sinônimo de escolarização, como se fosse apenas esse o espaço e a atividade na qual se aprende. Tais impressões ou representações revelam marcas de uma cultura de valorização do conhecimento científico em detrimento do saber cotidiano, do erudito versus o popular, do urbano versus o rural, da separação entre trabalho manual e trabalho intelectual, etc.

Em seus percursos vividos, esses educandos desenvolveram inúmeras atividades nas quais estiveram envolvidos em processos de aprendizagem e esse aspecto é reconhecido por eles. Ou seja, reconhecem que foram aprendizes ao longo da vida, no entanto, as aprendizagens com validade social são, para eles, aquelas desencadeadas na escola. Com isso, eles atribuem um *status* diferenciado a cada um desses dois tipos de aprendizagem e os veem como processos distintos em relação um com o outro.

Eles atribuem um valor diferenciado para aquilo que se aprende ao longo da vida e aquilo que se aprende na EJA. Para eles, neste último contexto, aprende-se o que é validado socialmente, reconhecido. Ao longo da vida, aprende-se o que é necessário para conviver e para sobreviver em termos de subsistência.

Aprender na vida cotidiana é visto como um processo que ocorre nas relações sociais imediatas, como na família, na vizinhança, no trabalho, etc.. Para eles, um fator primordial que distingue a aprendizagem na escola e aquela realizada fora dela é a presença do professor, e o papel que esperam que ele desempenhe. Essa

função é direcionar os rumos do aprender, acompanhar suas aprendizagens e, assim, ensinar. Ao ensinar, o professor contribui para a renovação dos motivos para aprender e prosseguir com a escolarização.

O fato de os educandos não verem relação entre as aprendizagens encaminhadas na escola e os conhecimentos cotidianos que adquiriram em suas vivências nos faz refletir sobre como se dá a contextualização dos conteúdos trabalhados em sala de aula, já que os conteúdos escolarizados foram vistos como elementos novos, estranhos aos sujeitos e superiores em relação aos conhecimentos cotidianos.

Eles reconhecem que não há um tempo próprio para aprender, mas apontam distinções entre a forma como a criança ou o jovem aprendem, da forma como um adulto ou idoso aprendem. Justificam que essas diferenças se dão em razão de todos os pertencimentos comuns a quem está nesses tempos da vida: preocupações com filhos, emprego, profissão, despesas, etc. Ou seja, a diferença no modo de aprender de um ou outro sujeito ocorre em razão e suas especificidades, de suas formas de estar no mundo e de tudo o que se relaciona ao momento da vida em que se encontra.

Assim, para os educandos, é possível aprender em qualquer tempo da vida, porém, para eles, a infância e juventude são períodos privilegiados para essa atividade pelo fato de que a pessoa possui menos ocupações, preocupações e melhores condições de memória.

Contraditoriamente, foi no decorrer desses tempos da vida que ocorreram seus afastamentos da escolarização e, conseqüentemente, das apropriações do saber escolarizado. Mas, a vida adulta e a velhice também são vistos como tempos de aprendizagem para os sujeitos, neles se reconhecem aprendizes. A diferença entre aprender em cada um desses tempos da vida se situa nos sentidos que são atribuídos a essa atividade.

Apesar de destacarem a relevância do papel do professor sobre o ensinar, encontramos nos discursos analisados indicativos de que os educandos reconhecem a aprendizagem como um processo sobre o qual agem com autonomia, conhecem seus modos de aprender, suas necessidades, o que lhes favorece ou não a aprendizagem, e quando aprendem ou não. Assim, esses sujeitos se apresentam como protagonistas de suas aprendizagens, sem que isso seja reconhecido pelos professores.

Para as professoras, os educandos da EJA diferenciam-se das crianças e dos jovens inseridos na escolarização seriada pelas necessidades que apresentam diante dos conhecimentos trabalhados e pela forma como se relacionam com o professor e com os demais sujeitos do contexto. Contudo, ao atuar em sala, elas não concebem os conhecimentos que os alunos possuem como autênticos.

A visão de mundo destes alunos não é concebida como elementos diferenciadores para ensinar e aprender na EJA. Há a expectativa de que haja homogeneidade entre os educandos, todavia, atuar na EJA é atuar na diversidade.

As aulas que assistimos foram pautadas na oralidade, porém, com poucas práticas de diálogo e levantamento/reconhecimento dos saberes dos alunos. De forma geral, a prática pedagógica está calcada ainda no modelo de educação bancária.

Desse modo, há uma distância significativa entre a forma como as docentes organizam o processo de ensino e a forma como os educandos vivenciam a aprendizagem, bem como suas expectativas.

Ao aprender nesse contexto, os educandos buscam se apropriar do que é ensinado, atribuir-lhes significados pessoais e dispô-los em favor de um novo eu. Assim, esses sujeitos revelaram que buscam se reinventar a partir das aprendizagens desenvolvidas na EJA.

Olhamos para a EJA como um dos contextos de aprendizagem nos quais seus sujeitos são protagonistas, como uma das atividades humanas nas quais se aprende. Os sujeitos nela inseridos percorreram trajetórias singulares ao longo de suas vidas, marcada por diversas formas de exclusão, aprendendo permanentemente de modo a chegar à EJA com motivos para aprender que se relacionam à superação.

Desta forma, a aprendizagem é vista como um percurso próprio que levará a transformações pessoais, à construção de novas possibilidades em sua existência e, com isso, vencer os limites da cotidianidade. Nesse sentido, a finalidade maior da escolarização para os educandos é aprender e é por meio das aprendizagens que esse sujeito se reinventa, passa a sentir-se outro.

Aprender é, então, sair vitorioso, é vencer a luta. Não aprender é perder a luta, permanecer na mesmice, é ter que conviver com a frustração, como no caso de “E”, sem aprender a ler há três anos na mesma fase inicial da EJA.

Deste modo, a abordagem Histórico-Cultural nos forneceu subsídios para ler os dados levantados como sociais e individuais, pois o posicionamento dos

educandos sobre a aprendizagem na EJA é permeado tanto pelas formas de pensar de seu grupo quanto por elementos subjetivos que lhe são próprios.

Nessa perspectiva, a atitude de impedir que “I” e seus irmãos estudassem se relaciona a um contexto histórico e social no qual o trabalho é colocado em detrimento do estudo por garantir a sobrevivência imediata àqueles que estão envoltos em inúmeras carências.

Por meio das apropriações no cenário educativo, esses sujeitos almejam conquistar a possibilidade de inclusão, de inserirem-se em grupos sociais dos quais permaneceram excluídos por terem vivido à margem da escola, como analfabetos ou subescolarizados. Eles buscam libertar-se de amarras do não saber, do desconhecimento e, com isso, alcançar maior reconhecimento social.

Mais do que os objetivos relacionados às conquistas no âmbito profissional ou material, os educados da EJA almejam, por meio do aprender, aquilo que integra o conjunto de conteúdos escolares, dar saltos qualitativos em seus modos de ser e de compreender o mundo para superar formas de exclusão comuns à sociedade capitalista atual.

Assim, à aprendizagem são atribuídos sentidos relacionados a transformações pessoais, à possibilidade de reinvenção de si e de abandonar velhas formas de consciência, quem obtém êxito nesse processo é visto/reconhecido como aquele que venceu a luta tão mencionada por “G”.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. K. A. **A Alfabetização de adultos e o movimento da identidade pessoal**: a leitura do mundo e a leitura de si na transformação de identidade. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Ceará, 2006.
- ALMEIDA, M. de F. X. da A. de. **Educação de jovens e adultos**: análise das concepções de língua(gem) e de leitura dos professores de português. Dissertação de mestrado. Campo Grande: UFMS, 2003.
- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARAUJO, D. A. de C. **Educação escolar no sistema penitenciário de Mato Grosso do Sul**: um olhar sobre Paranaíba. Tese (Doutorado). Campinas: UNICAMP, 2005.
- ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A. GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- _____. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. Alfabetização e Cidadania: **Revista de educação de jovens e adultos**. São Paulo: n. 11, p. 9-20, abr. 2001.
- BAKHTIN, M. (Volochnikov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BAKHURST, David. A memória social no pensamento soviético. In: DANIELS, H.(Org). **Uma introdução a Vygotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARBOSA, L. R. **Uma experiência de educação científica entre jovens e adultos**. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Mestrado. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru, 2003.
- BEISIEGEL, C. R. **Estado e educação popular**. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BOGDAM, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANCO, V. A sala de aula na educação de jovens e adultos. **Educ. rev.**, n. 29, p. 157-170, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/11.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2007.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **II Seminário Nacional**. Brasília: SECAD/MEC, UNESCO, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB nº 3. Brasília, 2010.

_____. INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo escolar 2009**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula/censo_escolar_2009.asp?metodo=1&ano=2009&UF=MATO+GROSSO+DO+SUL&MUNICIPIO=&Submit=Consultar>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Documento base nacional preparatório para a VI CONFINTEA**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Resolução CNE/CEB nº 1. Brasília: 2000a.

_____. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Atlas de desenvolvimento humano no Brasil**. Brasília: PNUD, 2000b. Disponível em: <<http://www.pnud.org.br/atlas/instalacao/index.php>>.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Educação de Jovens e Adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. Brasília, 1997.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Plano Decenal de Educação para Todos: 1993-2003**. Brasília, 1994.

_____. **Sinopse Estatística do Ensino Supletivo – Cursos**. Censo Educacional. Brasília: MEC, 1991.

_____. Ministério da Educação. **Sinopse Estatística do Ensino Supletivo**. Censo Educacional. Brasília - DF, 1988.

_____. Decreto-Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971. **DOU DE 12/8/71**. Lei de Diretrizes de Bases. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

BRUNO, A. G. G. **Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado) - Campo Grande: UFMS, 2006.

CAMPO GRANDE. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO **Resolução nº. 118, de 8 de fevereiro de 2008**. Campo Grande: SEMED, 2008. Dispõe sobre o curso de Educação de Jovens e Adultos, nas unidades escolares da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

CIAMPA, A. da C. **A Estória do Severino e a história da Severina - um ensaio de psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

COMERLATO, D. M. **Ação Gráfica**: a representação como experiência simbólica e cognitiva. 225p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

CUKIERKORN, M. de O. B. Concepções e Práticas Pedagógicas. In: HADDAD, S (Coord.). Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998). **Série Estado do Conhecimento** nº. 8. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

DANIELS, H. (Org.). **Uma introdução a Vygotsky**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**: Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

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

_____. Balanço e desafios das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOARES, L. J. G. [et. AL]. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Col. Didática e Prática de Ensino).

DUARTE, N. **Educação escolar - teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção. Polêmicas do nosso tempo, v. 55).

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FANTINATO, M. C. C. B. **Identidade e sobrevivência no Morro do São Carlos:** representações quantitativas e espaciais entre jovens e adultos. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

FÁVERO, O. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966).** Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF; 2005. Disponível em: <http://forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 02 de fevereiro de 2011.

FERNANDES, C. A. **Análise do Discurso:** reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERREIRA, M. C. L. O Quadro Atual da Análise do Discurso no Brasil. Santa Maria: UFSM. **Revista Letras**, n. 27, 2003. Disponível em: http://w3.ufsm.br/revistalettras/artigos_r27/revista27_3.pdf. Acesso em: 27 maio 2010.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação e Sociedade**, ano XXIII, ano XXIII, ano. 79, p. 257-272, agosto, 2002.

FERRETTI, C. J. Empresários, trabalhadores e educadores – diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: LOMBARD, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, **HISTEDBr**, 2002.

FONSECA, M. C. F. R. Lembranças da matemática escolar: a constituição dos alunos da EJA como sujeitos da aprendizagem. **Educ. Pesqui.**, v. 27, n. 2, p. 339-354, jul, 2001. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n2/a10v27n2.pdf>. Acesso em: 09 out. 2007.

FONSECA, M. V. de A. T. da. **Versões e Inserções:** A Educação de Jovens e Adultos com Deficiência Mental. Dissertação (Mestrado) - Campo Grande: UFMS, 2003.

FONTEBASSO, M. R. **Educação de jovens e adultos - tempo - aprendizagem.** 2002. 243f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Cidadão do mundo. In: GADOTTI, M.; ROMAO, J. E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, M. T. de A. A Abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho, 2002.

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, S. V. Trajetória de escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: aval. pol. pub. Educ.** Rio de Janeiro: v. 18, n. 67, p. 389-410, abr./jun. 2010.

GALVAO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTO C.I, VEIT, M. H. D. **O processo de definição das diretrizes operacionais a Educação de Jovens e Adultos**: participação democrática das agências do campo recontextualizador oficial Caxambu: **ANPED 33ª. Reunião**, 2010.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

GONZÁLES REY, F. L. O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R. (org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Alínea, 2006.

GONZÁLES REY, F. L. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. In: LÜDKE, M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

HADDAD, S. (Coord.). **Propostas Curriculares de Suplência II (2º Segmento do ensino fundamental supletivo)**: Relatório de Pesquisa. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

_____. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento, no. 8. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

_____. **Situação atual da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil**. México: CEAAL; CREFAL, 2008.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. São Paulo, **Perspectiva.**, v. 14, n. 1, p. 29-40, mar., 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n1/9800.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2007.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

IBGE. **Censo Demográfico 2000 e Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, no ano de 1992 e 1999.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2006. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2000/>>. Acesso em: 21 out. 2009.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**, 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2008/default.shtm>>. Acesso em: 10 set. 2009.

_____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estimativas de População – 2009**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ms>>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. **Primeiros Resultados do Censo 2010**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ms&tema=censo2010_primeiros_resultados>. Acesso em: 02 dez. 2010.

KALMAN, J. *El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir*. **Revista Brasileira de Educação** – maio./jun./jul./ago./2004, n. 26. Campinas: Autores Associados, 2004.

KAVESKI, F. C. G. **Alfabetização de jovens e adultos nas escolas formais em Ponta Porã - MS – Reflexões sobre a prática docente.** Campo Grande: UCDB, 2002.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educ. rev.**, n. 29, p. 101-119, 2007.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/08.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2007.

LAVE, J.; WENGER, E. Prática, pessoa, mundo social. In: DANIELS, Harry (Org.). **Uma introdução a Vygotsky.** Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Loyola, 2002.

LEONTIEV, A. N. *El aprendizaje como problema en la psicología.* In: *Psicología Soviética Contemporánea. Selección de artículos científicos. Série Ciencia y Técnica.* Instituto Del Libro: La Habana, Cuba, 1967.

_____. **Desenvolvimento do psiquismo.** Lisboa: Horizonte, 2004.

LOURENÇO FILHO, M. B. O problema da educação de adultos. Brasília: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 5, n. 14, 1945.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem - as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **Desenvolvimento cognitivo - seus fundamentos culturais e sociais.** São Paulo: Ícone, 1990.

MACHADO, M. M. O Aluno. In: HADDAD, S (Coord.). Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998). **Série Estado do Conhecimento**, nº. 8. Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2002.

_____. A educação de Jovens e Adultos no Brasil pós-Lei nº. 9.304/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. Brasília: **Em Aberto**, v. 22, nº. 82, p. 11-14, 2009.

MACHADO, M. M; GROSSI Jr. G. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação e nos Planos Estaduais de Educação. Vitória: **Cadernos ANPAE**, n. 8, 2009.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: EDUEL, 2003.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os pensadores).

_____. **Miséria da Filosofia**. São Paulo: Centauro, 2001.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei no. 2.791**, de 30 de dezembro de 2003 – Aprova o Plano Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande: Assembléia Legislativa, 2003.

_____. **Resolução nº 1.936**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, 2006.

_____. Fórum Estadual de EJA. **Histórico do fórum de educação de jovens e adultos - FEJA/MS**. Campo Grande, 2009a. Disponível em: <[www.forumeja.org.br/ms/files/Historico %20FEJA-Para.doc](http://www.forumeja.org.br/ms/files/Historico%20FEJA-Para.doc)>. Acesso em: 20 jan. 2010.

_____. **Deliberação CEE/MS 9090**. Campo Grande: Secretaria de Estado de Educação, Conselho Estadual de Educação, 15 de maio de 2009.

MICHELAT, G. Sobre a utilização da entrevista não-diretiva em sociologia. In: THIOLLET, M. **Crítica Metodológica Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1987.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: E.P.U. 1986.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MORAIS, J. **A arte de ler: psicologia cognitiva da leitura**. Lisboa: Edições Cosmos, 1997.

MOURA, E. M. **Leitura na educação de jovens e adultos: Paráfrase ou Polissemia.** 2002. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2002.

NETTO, M. C. A vontade segundo Jacotot e o desejo de cada um. **Educ. Soc.**, v. 24, n. 82, p. 275-280, abr., 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a18v24n82.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2007.

NÓBREGA, C. V. A. R. **A Alfabetização de adultos e idosos: novos horizontes.** 2006. 225f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2006.

NUNES, I. B. **Vygotsky, Leontiev, Galperin.** Formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2008.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos do conhecimento e da aprendizagem. Rio de Janeiro: **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso.** Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2010.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública.** São Paulo: Ática, 2003.

PEREIRA, J. E. D. Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na Anped (2000-2005). In: SOARES, L. (*et.al.*). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

PERIUS, L. C. F. DA S. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – **A Gestão do Pronera no Estado de Mato Grosso do Sul.** Dissertação (Mestrado). Campo Grande: UFMS, 2008.

PINO, A. **As Marcas do Humano: Às Origens da Constituição Cultural da Criança na Perspectiva de Lev S. Vigotski.** São Paulo: Cortez, 2005.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. A análise de conteúdo e a análise do discurso. **Alea**, v. 7, n. 2, p. 305-322, jul./dez. 2005.

ROZEMBERG, B. Saneamento rural em áreas endêmicas de esquistossomose: experiência e aprendizagem. Rio de Janeiro: **Ciênc. saúde coletiva**, 1998, v. 3, n. 2, p. 125-141.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalteridade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar**, Curitiba: Ed. UFPR, n. 29, 2007.

SANTOS, C. M. D. dos. **Identidades evidenciadas na fala-em-interação em aulas de alfabetização de jovens e adultos**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2006.

SANTOS, F. S. dos. **Política de Alfabetização de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul: A Experiência do Movimento de Alfabetização – MOVA/MS**. Dissertação (Mestrado). Campo Grande: UCDB, 2008.

SAVIANI, D. **Da nova lei ao PNE: por uma outra política educacional**. 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. **Do senso comum à consciência filosófica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SCOCUGLIA, A. C. C. Alfabetização, política e religião: o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-70). Caxambú: **ANPEd 25ª. Reunião**, 2002.

SELLTIZ, C. *et al.* **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder-Ed. Universidade de São Paulo, 1967.

SILVA, A. M. C. Desafios contemporâneos para a formação de jovens e adultos. **Educ. rev.**, n. 29, p. 15-28, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n29/03.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2007.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos: diretrizes curriculares nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. (Org.) **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Avanços e Desafios na Formação do Educador de Jovens e Adultos. In: MACHADO, M. M. Formação de Educadores de Jovens e Adultos. **II Seminário Nacional**. UFG, UNESCO, MEC: 2008.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

SOUZA, M. M. C. de. O analfabetismo no Brasil sob o enfoque demográfico. **IPEA**: Brasília, 1999.

STIVAL, E. M. **Educação de Jovens e Adultos**: representações discursivas. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2006.

TALAVERA, J. R. **Uma experiência educacional assentada em (sob) Novo Horizonte**: os desencontros dos bem-intencionados “agentes de transformação”. Dissertação (Mestrado) - Campo Grande: UFMS, 1994.

TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Crítica Metodológica Investigação Social e Enquete Operária**. São Paulo: Polis, 1987.

THORNDIKE, Edward. *et al.* **Adult learning**. New York: Macmillan, 1928.

TOLEDO, M. E. R. O. Os registros matemáticos dos adultos. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil, n. 6, p. 35-41, 1997.

TORRES, R. M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2000.

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção? Campinas: **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 96-107, 2002.

VALINO, M. L. **Quem não sabe ler nem escrever pede favor**. Até quando? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

VELHO, G. Observando o familiar. In: NUNES, E. O. **A aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1978.

VIANNA, H. M. Pesquisa em educação - a observação. **Série Pesquisa em Educação**, n. 5. Brasília: Plano, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Papirus, 1984.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. (et. al). **Psicologia e Pedagogia**. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.

_____. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento - Símios, homem primitivo e a criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

WILHELMS, M. P. **A Língua Portuguesa para a educação de jovens e adultos nas propostas curriculares do ensino fundamental, no Brasil e em Mato Grosso do Sul**. Dissertação (Mestrado) - Campo Grande: UFMS, 2008.

WEISENBURG, R.; MACBRIDE. **Adult intelligence**. New York: The Commonwealth Foundation, 1936.

APÊNDICES

APÊNDICE A**CARTA DE APRESENTAÇÃO ENTREGUE À DIREÇÃO DA ESCOLA****CARTA DE APRESENTAÇÃO**

Eu, Liliam Cristina Caldeira, portadora do R.G.764549SSP/MS, orientanda da Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório, no curso de doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Cursos de Mestrado e Doutorado PPGEdu/UFMS, venho apresentar meu interesse em desenvolver nesta escola parte do trabalho de campo da Tese intitulada Os sentidos da aprendizagem para os educandos da Educação de Jovens e Adultos.

O referido projeto constitui uma etapa da Tese em andamento acerca da aprendizagem do jovem e do adulto inseridos na EJA e inclui procedimentos de entrevistas e observações em sala de aula.

Para maiores esclarecimentos, proponho apresentar o projeto em desenvolvimento aos interessados e também contribuir com quaisquer debates que venham a ocorrer na instituição acerca da EJA como contrapartida pela possibilidade de desenvolver este estudo nesse contexto.

Liliam Cristina Caldeira
(Doutoranda PPGEdu/UFMS)

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório
Orientadora, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - Cursos de Mestrado e Doutorado - PPGEdu, do Centro de Ciências Humanas e Sociais CCHS/UFMS.

APÊNDICE B

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

Aspectos a serem observados, prioritariamente:

- relações sociais entre os sujeitos presentes;
- cenário pedagógico do qual esses educandos fazem parte (estrutura física, condições materiais, organização da sala e dos sujeitos no decorrer da aula);
- enredo que compõe o processo de ensino e aprendizagem (atividades, estratégias, posturas e encaminhamentos adotados).

APÊNDICE C

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS

Título da Tese: OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM PARA O EDUCANDO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Acadêmica: Liliam Cristina Caldeira

Orientadora: Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório

Curso: Doutorado em Educação - PPGEduc-UFGS

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCANDOS DA EJA

PRIMEIRA PARTE

A) TEMÁTICA: Informações objetivas para breve identificação dos sujeitos:

Idade: _____ Local de nascimento: área urbana () área rural ()

Estado civil: _____ Filhos: sim () quantos () não ()

Profissão: _____ Não tem ()

Atividade profissional que desenvolve no momento: _____

Outras experiências/atividades laborais que já desenvolveu e queira mencionar: _____

SEGUNDA PARTE

B) O que pensa sobre o processo de aprendizagem, sobre si próprio e o processo de escolarização

- Metas pessoais e profissionais com a escolarização.
- Como é a escola onde está inserido(a) (como a vê)?
- Quem é você na sua escola (como se vê atualmente)?
- Como são as pessoas que estudam com você (como as vê)?
- Vamos à escola para quê?
- Aprendemos para quê? Qual é a importância “disso” para a vida?
- O que é ser “estudado”?
- O que é o momento de aula para você / o que se faz nesse momento?
- Você prefere trabalhar individualmente ou com algum colega? Por quê?
- É possível aprender fora da escola/ o quê? Como?
- Onde mais aprendemos? (Aprende-se fora da escola? O quê?)
- Qual é a diferença entre esses “locais” e a escola?
- O que você aprendeu fora da escola? De que forma?
- O que se aprende na escola? Como se aprende?
- O que se aprende fora da escola tem relação com o que se aprende na escola?

- Há momento certo para aprender?
- Dentre o que a professora trabalha na sala o que você considera fácil e difícil:

FÁCIL (POR QUÊ?)	DIFÍCIL (POR QUÊ?)

- Quando a professora desenvolve um conteúdo novo pela primeira vez em sala de aula, como você se sente?
- Qual é a diferença entre aprender e não aprender algo trabalhado pela professora?
- Como você conclui que aprendeu ou ainda não aprendeu algo?
- Quando está fora da escola, você se lembra do que foi trabalhado na sala de aula? Dê um exemplo de uma situação do dia a dia na qual você se lembrou de algo que tenha aprendido/estudado em sala de aula.
- Na/o atividade/processo de estudo você gosta de falar/dialogar/conversar sobre a “matéria”? Por quê? Com quem você gosta de falar sobre o que está aprendendo.
- Você gosta de explicar a “matéria” para outro colega? Por quê?
- O que você pensa quando você é convidado a trabalhar em um grupo?
- Com quem você costuma fazer suas atividades em sala?
- Você explica para você mesmo? Como faz isso?
- Quando você está em “vias” de entender algo que está sendo ensinado em sala, o que contribui para sua compreensão?
 - () pensar sobre o que está sendo dito
 - () repetir para você em voz alta
 - () explicar para outra pessoa
 - () outra
- Quando você repete/explica para você o “conteúdo” trabalhado, você “diz” frases inteiras ou você omite algumas partes? Por que você?

APÊNDICE D

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS EDUCADORES

Título da Tese: OS SENTIDOS DA APRENDIZAGEM PARA O EDUCANDO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA

Acadêmica: Liliam Cristina Caldeira

Orientadora: Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório

Curso: Doutorado em Educação - PPGEduc-UFG

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM EDUCADORES DA EJA

PRIMEIRA PARTE

A) Breve identificação:

Idade: _____ Sexo: _____

Formação: _____

Cursos de formação acerca da EJA:

B) Trajetória na EJA

- Motivo de ingresso:
- Há quanto tempo atua na EJA:
- Área de atuação:
- Experiências docentes anteriores ao seu ingresso na EJA.

C) Sobre os alunos

- Quem são os seus alunos da EJA? Descreva-os sob os aspectos cognitivos, afetivos, emocionais, profissionais, etc.
- Como seus alunos aprendem? Descreva como a aprendizagem ocorre.
- Que situações contribuem para que seus alunos aprendam de fato? (ex. procedimentos usados: atividades em grupo, dinâmica, pesquisa, debate, etc.)
- Em sua opinião, seus alunos têm preferências por certas áreas do conhecimento? Em caso positivo, por quais? Quais são os indicadores disso? Isso interfere no seu trabalho de ensinar? De que forma?
- Pense em um aluno que você considera que tenha “facilidade” para aprender. Quais são os motivos que levam a essa “facilidade”? Fale sobre isso. Como é esse aluno?
- Pense em um aluno que você considera que tenha “dificuldade” para aprender. Quais são os motivos que levam a essa “dificuldade”? Fale sobre isso. Como é esse aluno?
- Na sua opinião, que fatores interferem positivamente no processo de aprendizagem do jovem ou adulto da EJA?

- Que fatores interferem negativamente no processo de aprendizagem do jovem ou adulto da EJA?
- Há diferença entre a forma como o jovem e adulto da EJA aprendem em relação à forma como a criança aprende? Em caso positivo, quais?
- Há diferença entre a forma como o jovem e adulto da EJA aprendem em relação a outros jovens e adultos inseridos no “ensino regular”?

D) Sobre o trabalho pedagógico do professor

- Como você ensina? (explicar o processo, recurso e procedimentos empregados).
- Como você percebe que seu aluno aprendeu o que está sendo trabalhado por você?
- Como você percebe que algum aluno está com dificuldade para aprender?
- Que procedimentos você desenvolve para ensinar um determinado conhecimento?
- Você tem preferências de área de conhecimento para trabalhar em sala de aula?
- Existe diferença entre ensinar jovens e adultos e ensinar crianças?
- Existe diferença entre ensinar jovens e adultos da EJA e jovens e adultos em outro contexto educacional?
- O que é um conteúdo de ensino?
- Qual é a importância dos conteúdos presentes no currículo?
- Fale cinco palavras que se relacionem à aprendizagem.

E) Sobre a interação entre educando e educador.

- Como seus alunos se relacionam entre si?
- O que é interação?
- A interação entre os alunos interfere no processo de aprendizagem?
- A interação entre aluno e professor interfere no processo de aprendizagem?

F) Sobre avaliação da aprendizagem.

- Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos? Descreva. O que ela contempla, qual é seu formato e sua periodicidade?

G) Sobre a aprendizagem do professor: (objetivo: conhecer a consciência do professor acerca de seus processos de aprendizagem)

- Como é o seu processo de estudo?
- Que procedimentos você prefere desenvolver para aprender? (leitura silenciosa, leitura em voz alta, debate, etc.)
- Quando você identifica que aprendeu?
- Que fatores interferem negativamente no seu aprendizado?
- Que fatores interferem positivamente no seu aprendizado?
- O que faz quando percebe que está com dificuldade para aprender?

APÊNDICE E**CARTA DE AGRADECIMENTO ENTREGUE AOS PROFESSORES
COLABORADORES****AGRADECIMENTO**

Prezada professora, gostaríamos de agradecer sua colaboração para a realização do estudo que desenvolvemos acerca da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos - EJA. Agradecemos, especificamente, ter nos oportunizado permanecer em sua sala de aula, entrevistar alunos seus e também dispensar seu próprio tempo com nossa entrevista.

Certas de que dedicamos e dedicaremos até o final desse estudo o máximo empenho para que a pesquisa cumpra seu papel de contribuir para a melhoria da realidade educacional, reiteramos nossa disposição para debater questões relacionadas à EJA no interior da escola, sob todos seus aspectos.

Desejamos que usufrua do merecido descanso nas férias que se anunciam e que o novo ano que se aproxima traga consigo renovados motivos para redobrar a esperança e o ânimo para os enfrentamentos diários.

Obrigada!

Liliam Cristina Caldeira
(Doutoranda em educação PPGEdu/UFMS)

Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório
(Orientadora, Professora do PPGEdu/UFMS)

APÊNDICE F

SELEÇÃO DE ENUNCIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM EDUCANDOS

Grupo 1. Trajetórias em (des) encontro com a escola

Sujeito	a) Elementos da vida cotidiana
“G”. ²² (Escola 1)	Vinte e nove anos, solteiro, pai de um filho, trabalho como autônomo em serviços gerais. Eu nasci em Bela vista, que faz fronteira com Paraguai, eu morei na cidade mesmo até os doze anos. A minha infância foi na cidade. Algumas coisas que eu lembro até hoje... assim... que eu via as crianças brincavam, tinham brinquedo tudo, eu queria, mas não tinha jeito, sabe. Lá, a vida era mais difícil, eu morava com meus avós não tinha como, mas foi passando. Daí, fui pra fazenda, fui criado pelos meus avós. Fui com doze anos fiquei até os dezessete na fazenda, depois de lá sai e vim embora para cá. E tô morando aqui agora. [Sobre viver dos doze aos dezessete anos na fazenda.] Ah, foi trabalhando, aprendendo e se divertindo. Eu trabalhava com cavalo era peão. Como eu fui criado pelos meus avós e eles são de idade já, não tinham nada, nem aposentadoria. Tive que parar de estudar com doze anos e tive que trabalhar para poder ajudar porque não tínhamos condições. A minha avó foi atrás de um cara e ele me levou para fazenda, me ensinou a trabalhar. Meu pai é separado da minha mãe, não sei onde ele mora. Minha mãe mora em Bela Vista. [Sobre irmãos] Tinha quatro, só que eram mais velhos, eu era o caçula. Eles cresceram todos e sumiram todos. [...] Fiquei até dezessete lá [na fazenda], aí eu fiquei doente e eu vim pra cá, para Campo Grande, fiz um tratamento, fiquei trinta e dois dias internado, fiquei sozinho aqui, não tinha parente aqui. Fiquei umas duas semanas sem andar por causa da doença, aí, depois, sai do hospital, fiquei em casa um mês de repouso. Só que eu não podia mais trabalhar lá porque eu fiquei com problema na perna, então já dificultou. Depois, o patrão que era da fazenda me chamou para fazer o serviço aqui na casa dele, fazer um serviço de quinze dias. Eu vim, acabou o serviço de quinze dias e apareceu outro serviço de mais quinze dias, aí eu fiz de novo e fiquei um mês. Fiquei um mês, aí ele fez a proposta de vim morar na casa dele e trabalhar com ele. Ele falou você vai lá, fica com sua família o tempo que quiser, aí você vem para cá, você resolve se você quiser vir. Tava todos lá. Aí eu vim, depois fui lá, fiquei um mês, e depois eu vim pra cá e tô até hoje. Eu trabalho para eles no final de semana ainda. Mas, faço outro serviço no dia de semana, mas todo fim de semana eu vou prestar serviço. Depois, eu, graças a Deus, consegui minha casa aqui, eu amigui sete anos, a gente tem um filho, aí não deu certo, separou.
“P” (Escola 1)	Trinta e três anos, casada, mãe de dois filhos, trabalha como atendente em um escritório. Eu me chamo “P”, sou casada há quinze anos, nasci aqui mesmo em Campo grande, eu sou filha adotiva, minha mãe me deu quando eu tinha quinze dias de nascida, casei aos dezesseis anos. Meu pai faleceu, meu pai mesmo, a minha mãe não, minha mãe ainda é viva, ela mora aqui ainda. [Você tem mais irmãos por parte da sua família adotiva?] Tem, não do meu pai, da minha mãe, é eu e meu irmão, aí minha mãe teve outro filho que é o “G”. hoje ele tem vinte e três anos. Não tive muita infância não. Era estudar e trabalhar e aí como o serviço que a gente arrumava era muito pesado, foi

²² Cabe lembrar que o educando G. nasceu na fronteira do Brasil com o Paraguai e, por isso, em certos momentos, não faz um uso convencional da Língua Portuguesa.

Sujeito	a) Elementos da vida cotidiana
	fazendo a gente distanciar da escola. Trabalhava de empregada, na casa dos outros, meu primeiro emprego eu trabalhava com o governador de Campo Grande. Eu comecei a trabalhar com nove anos de idade e trabalhei até os dezesseis, aí tava naquela fase de namorar, eu conheci meu esposo e aí com dezesseis anos eu casei. [Sobre o ingresso na escola] Normal, eu ia para escola que nem uma criança normal ia pra escola. Lembro, lembro, muito boa na época. Nossa, eu gostava demais e quem quer estudar não tem oportunidade. Eu sempre gostei muito de escola, só que aí chegava cansada do serviço, tem raras lembranças. Agora tô voltando para fazer o EJA para ver se termino, mas sempre gostei muito de estar indo para escola.
“I” (Escola 2)	Eu não lembro muito a idade não, mas acho que é sessenta e sete. Sim (casada). (Filhos) Tenho dois, um casal. Nasci em Camapuã. (Irmãos) Nós somos em onze, mas só tem três agora, meus irmãos morreram todos os irmãos mais velhos, agora tem eu, Iracema, Irene e Elena. Eu sou mais velha agora. Era do meio, dos onze sou abaixo do meio. Agora abaixo de mim ficaram as mais novas. Eu sou a mais velha delas, então eu nasci em Camapuã, a minha mãe veio para cá, comigo pequena, já tinha os outros. Aqui ela conseguiu ter essas duas e aí nós fomos vivendo aqui em Campo Grande, aí meu pai pegou na roça porque ele não tinha estudo, não tinha nada só mexia com lavoura essas coisas aí fomos embora para a lavoura, chegamos lá tivemos que arrumar uma colocação para a fazenda. (Como foi feito o percurso até Campo Grande) De uma condução assim, como é que fala, aquele caminhão que põe uma lona por cima, que trás todo mundo dentro. [...] então viemos e chegamos aqui em Campo Grande, meu pai colocou nós num lugar até esperar o patrão localizar, fazer um rancho lá na fazenda pra nós, porque não vamos morar dentro da sede, não. Tinha um ranquinho particular longe assim, aí fez um ranquinho de pau, tudo de capim. Naquele tempo era muito difícil essa coisas, telhas, essas coisas não tinha. Aí fez uma casinha lá, de pau a pique, fez de pau “tudinho”, aí ficamos morando, minha mãe continuou tendo um pouco mais de filhos, é essas duas meninas e teve depois dessa duas meninas teve uma nenezinha e morreu. Aí encerrou, aí dessa menininha que morreu, logo meu pai era de idade, meu pai casou com minha mãe já tinha quarenta anos, era de idade, veio de Minas casou com minha mãe. [...] já pensou ele com quarenta anos casou com minha mãe teve onze filhos. [...] moramos nessa fazenda muitos anos, aí ficamos. Quando ficamos mocinha, ele chegou a falecer. Primeiramente, ele não gostava que a gente estudava, ninguém era pra aprender estudar, aprender ler, nem os homens nem as mulheres, os homens iam pra roça, de lá eles levavam uma sacolinha com caderninho e lápis. Coitadinhos, de lá, eles tomavam um banho, lavavam as mãos e os pés e de lá eles fugiam e iam pro colégio, um colégio que tinha na fazenda longe. Ficamos muitos anos nessa fazenda e os dois irmãos mais velhos aprenderam ler um pouquinho, 2º ano lia, qualquer coisinha, lia pouquinho. A minha irmã mais velha não aprendeu nada porque ela trabalhava pra ajudar meu pai tratar de nós que éramos bastante. (Irmãos) Iam escondido, meu pai não queria que ninguém estudasse, era assim sabe? [...] não é pra ninguém estudar porque só vai aprender malandragem porque não sei o que, aí depois que os guri já sabiam ler um pouquinho no 2º desse jeito, ele punha tarefa lá na roça, quando não tinha mais tarefa não ia pro colégio, mas eles iam sem ele saber, eles terminavam a tarefa deles lá. Minha mãe dava sacolinha de pano coitadinho com os livrinhos dentro, um caderninho e um lápis e uma borracha. Dava força e ela não sabia nada também e ela dava força. Os dois (pai e mãe) não sabia nada, nada, nada... meus irmão aprendeu ler um pouquinho, quando ele morreu [...] meus irmãos já estavam rapaz todos, mas nós continuamos na fazenda. Quando ele morreu, a minha mãe falou vocês podem entrar no colégio, nós mocinha louca para aprender ler que era uma coisa. [...] logo que ele morreu nós viemos embora aqui pra Campo Grande, minha mãe falou: ah, eu não vou ficar no mato com vocês, um monte de meninas, três filhos homens e oito mulheres. Como que ela ia ficar? Ele morreu, nós ficamos

Sujeito	a) Elementos da vida cotidiana
	assim tudo louca pra aprender ler, querer escrever. Ele não deixava, porque nós íamos aprender ler, nós meninas ia escrever para namorado, coitado, que bobeira. Aí, nós mudamos pra Campo Grande, nós entramos tudo no colégio eu minha irmã, ai, meu Deus que alegria, aprender ler, a senhora acredita que dentro de 1 mês a gente aprendeu a ler, de tanta vontade que tinha, fazia um serviço de casa tudo correndo e já ia naquele caderninho, aquela cartilha, naquele tempo era cartilha. Aí, já ia ler, naquela ansiedade que ela ensinava todo mundo, logo aprendemos com uma ansiedade, aprendemos mesmo a ler. Logo começamos a ler, foi uma beleza, “affê Maria” começamos a ler, só nós três porque a mais velha não aprendeu. Porque tinha que trabalhar para ajudar a minha mãe, por causa de nós, nós todas aprendemos a ler um pouquinho, eu aprendi a ler um pouquinho a outra minha irmã também a outra também, as três meninas aprendeu a ler, pouca coisa 2º ano. Não podia mais continuar o estudo, porque nós não conseguia, tinha que ajudar a trabalhar, pra comer. Não pôde continuar, aprendia só um pouquinho porque cada uma tinha que trabalhar, olha não dá porque quando nós já tava mocinha, minha mãe pegou e começou a trabalhar com uma senhora assim, boa que dava comida, pra nós ter comida, calçado, roupinha. Todo mundo foi trabalhar. Quando ela arrumava uma pessoa boa: ah, a senhora tem uma menina assim, pode ir, a senhora dando roupa e calçado e dinheirinho assim pra ajudar tá bom e assim foi nossa vida, trabalhemos até casar, cresci, ficamos moça trabalhando honestamente pra todo mundo, assim doméstica, graças a Deus, até maior de idade. Casamos todinho, onde nós passamos, graças a Deus até hoje todo mundo... se nós falarmos vou voltar eu quero de volta você pra trabalhar com a gente, nunca teve problema nenhum, minha mãe ensinou. A educação nossa foi essa, meus irmãos minhas irmãs tudo era querido nas vilas, na cidade e assim foi. Aí, casou a mais velha, depois casou a outra, depois casou a outra, depois casou eu. Meus irmãos casaram mais cedo que nós também, minha mãe só ficou com um irmão meu mais novo que eu e essa caçula minha, foi até que eles casaram, aí ela foi morar com a gente, minha mãe tava viúva já, meu pai já tinha morrido, foi morar com a gente, ficava um tempo com um ficava um tempo com a outra. Quando ela morreu, ela tava junto com a mais velha, a mais velha levou ela pra casa dela, passou, passou, a minha irmã mais velha já tava meio de idade, ela ficou viúva também, ficou tempo viúva, ficou vivendo ela com minha mãe, ela não quis casar mais, não. Ela criou os filhos dela, são só um casal, são casal é eu aqui do meio e a mais velha que criou mais pouco, ela teve um casal e eu tive só um. Só um, essa minha menina, que eu falo que é, mas é minha filha, é filha do meu filho sabe. Mas, ela é minha filha, porque eu registrei ela no meu nome mais do meu esposo. Eu tive um casal mesmo de verdade, mas a menina mesmo morreu com dois aninhos. De tanto que criamos a menina, depois Deus tirou, mas está bom, pelo amor de Deus. Com dois aninhos ela morreu de sarampo. Eu tenho medo de sarampo ate hoje. E é uma coisinha de nada e perigosa. Minha menina deu uma febre não tinha nada que cortasse, recolheu o sarampo para dentro e naquela época eu trabalhava e deixava ela com minha mãe para mim ir trabalhar. Aconteceu que ela já tava secando o sarampo, ela entrou dentro do tanque de água, minha mãe não viu, quando viu já tinha entrado, e daí minha filha bateu um febrão e foi, foi... Olha, em casa virou uma farmácia, nada deu jeito no sarampo, uma febre, uma febre, levava no médico, ela melhorava um pouquinho, aí fui no outro, magrinha, magrinha, foi até que morreu, a gente sem aquele recurso bom para pagar uma consulta e leva em posto. Foi, foi, fiquei sem minha menina só fiquei com o guri, já custei a criar porque do menino para ela levou três anos, eu ainda tomei remédio para ficar grávida, não ficava e custei pra mim engravidar do menino, custei. Depois tive ele, passou três anos eu tive uma menina. Eu nunca mais engravidei na vida, engraçado... Meu filho, do primeiro casamento não deu certo, me deu a menininha desde que nasceu me deu, quando ela tava com seis meses eu ainda pelejei para ele para voltar com a esposa para criar essa filhinha deles. Não, não vou voltar,

Sujeito	a) Elementos da vida cotidiana
	então ficou comigo eu registrei, como filha, ela chamava de mãe e meu esposo de pai e os pais mesmo ela conhece, agora ela conhece, agora ela sabe porque quando o pessoal falava para ela que eu não era mãe dela, ela começava a chorar ficava brava, depois que ela foi entender, depois de grande dez anos onze anos, aí que ela foi entender, que ela aceitou que a mãe legítima é a mãe mesmo. Ela parece minha filha, porque meu esposo é da cor da “M” (Professora) sabe, claro como é que fala tipo tudo paraguaio, cabelo liso, liso. A menina puxou ele, falam que puxou ele, porque ela é bem clarinha, ela é clara mas é neta, então acha que é filha porque ele é claro eu sou escura, ela saiu uma morena clara assim. Ela se casou não deu certo com o esposo, veio morar comigo, mora comigo até hoje tem três filhos. Bisnetos, o mais velho já tá com onze anos, um de dez e agora tem uma menininha de dois anos. (Marido) Ele agora estudou aqui. Ele aprendeu a ler, ele não sabia nada, nada, nada. Ele tá de férias agora, tá fazendo com a E, a outra professora. Ele acho que tá no 2º, tá com dois anos que ele tá com ela, ele lê tudo, de leitura acho que ele lê, ele só não lê “escrito” na mão. Ele é aposentado na prefeitura. Meu filho não quis estudar, ele também tem só o 2º ano, lê só um pouquinho assim, escreve o nome, lê algumas coisas. Quando era criança eu lutei tanto para ele estudar, mas ele não quis, ele preferia jogar bola, ele entrou no operário. Era para ser um bom jogador agora, mas depois ele saiu, ele tava no operário lá em Cuiabá, Várzea Grande. Ele gostava de jogar bola, aí escolheram, ele levaram para lá, ficou no operário muito tempo aqui. A escola é aqui na rua Bandeirante, eu ia lá visitar ele, escolheram ele e foi para Cuiabá, passou uns dois anos lá, quando eles queriam por ele no profissional eu fui, me chamaram eu fui até Cuiabá, me deram a passagem me deram tudo para mim ir assinar os papéis, porque ele era de menor. Fui reconheci firma, fiz todos os papéis dele, quando eu levei tudo para lá, eu fui lá visitar ele, ele não aguentou quis vir embora, porque era só ele que eu tinha. De repente, o guri chega, deu as férias dele ele veio e não quis mais voltar. Não voltou a estudar também e eu falava para ele: você tá com tudo na mão, você pode estudar. (Neta) Ela estudou até a 5ª, mas é outra também que tá parada, em vez de aproveitar e estudar mais. Os netinhos estão indo bem, vão todos passar de ano. Tão estudando aqui, é uma benção. (Aposentada?) Não sou. Agora tô mexendo com advogado. Eu trabalhei só oito meses registrada. Agora fica mais difícil sem registro. Por isso que a minha aposentadoria tá difícil, mas o advogado falou pra mim, pode ficar tranquila que eu vou sim aposentar, ele tá trabalhando, advogado particular.
“E” (Escola 2)	Nasci em Campo Grande mesmo. Minha família é pequena, só eu e minha mãe, não tenho irmão, é só eu, a minha mãe já é falecida, então a minha família é bem pequeninha, é só eu mesmo, porque não tem mais irmão. Sempre morei com a minha mãe. Minha mãe trabalhava e eu ficava com minha tia. Minha mãe deixava eu na casa da minha tia, com minhas primas. Até minha mãe chegar do serviço, eu fiquei mais mocinha minha mãe ia trabalhar eu ficava em casa, ficava sozinha. Moravam só nós duas. Então ela ia trabalhar eu ficava em casa. Eu não estudava. Quando eu fui pra escola, até que a minha mãe foi uma pessoa assim, como se fala ela, me fez lá com meu pai, mas não ficaram junto, ela foi batalhar sozinha, então nesse ponto a minha mãe me colocou pra estudar só que eu não dei valor, agora tô sentindo falta. Eu conheço meu pai, meu pai é vivo ainda, só a minha mãe é falecida. A minha mãe me colocou num colégio até bom, só que eu não tinha.... Comecei a estudar eu tava o que com onze anos, onze ou doze anos se não me engano não eu acho que era menos, não me lembro bem não. Eu acho que não era onze, eu não lembro, não lembro mesmo. [...] eu estudei no melhor colégio que tinha aqui de Campo Grande, na Mace, quando a escola “M” era ali na quatorze, sabe a daqui de Campo Grande? A “M” antigamente era ali na quatorze depois que eles construíram aquele prédio grande lá, então no começo eu estudei ali na “M” da quatorze, então, era o melhor colégio de Campo Grande. A minha mãe lavava roupa pra fora, tem

Sujeito	a) Elementos da vida cotidiana
	hora que eu paro e penso “não dei valor”. Pagava escola pra mim e eu não dei valor. Antigamente era o prezinho e o primário. Fiz o primário lá. Sabe quando te dá assim parece um branco na cabeça, então, muitas coisas eu esqueci, eu não sei, a menina que eu trabalho com ela, ela fala “E” você é estranha, você parece que se sabe”, mas sabe quando dá um branco na sua cabeça, um negócio assim, some assim, some da cabeça, até a professora falou: “E” porque você não procura um médico, porque de repente isso não é normal, tem tudo, tudo, na hora “h” dá aquele branco assim. Eu fiz acho que a 1º, a 2º parece, acho que foi só eu não lembro. Eu morei muito tempo ali na Jockey, então, sempre que eu passo lá, eu lembro da casinha onde a gente morava. Eu ficava na frente esperando o ônibus passar, sei que de vez em quando eu lembro. Eu ia de ônibus pro colégio. Ia sozinha, o ônibus parava bem em frente da minha casa, eu ia sozinha, ia e voltava sozinha de ônibus. Não sou casada assim no papel, mas casada. (Filhos) Não, não tenho. Eu tô trabalhando agora com aquela moça, ela é modelista, então eu tô de auxiliar dela, de costura. Ela costura e eu vou pregando botão, fazendo umas coisinhas. Já, eu trabalhei quatro anos na Pax Real de copeira. Já trabalhei de babá. (Sobre a valorização que sente trabalhando nessa empresa) A maioria das minhas coisas que eu comprei foi enquanto eu tava lá, então marca, a gente olha assim fala “puxa vida aquele ali foi daqui”, quatro anos que eu fiquei lá. Depois, eu fiquei parada entre aspas, eu não saía todo dia para trabalhar, mas como meu marido é tapeceiro sobra muito tecido e eu aprendi a fazer tapete, então, eu tinha meus “troquinhos”, não era muito, mas é o tanto que eu fazia de tapete e eu vendia, eu vendi muito tapete aqui, ano passado, não ano retrasado para as professoras. Eu não fiquei parada assim, parada, assim de pode falar eu quero comprar essa calcinha marido me da o dinheiro, então isso aí nunca aconteceu comigo. Então, toda vida era pouquinho, mas eu tinha minha rendinha. Se eu via um brinquinho lá, se eu gostar, eu compro porque eu tenho meu dinheiro. É pouco, mas é meu. Minha mãe era alfabetizada e chegou a estudar. Ela sabia ler e escrever bonitinho, coisa mais bonitinha a letra dela. Alguma coisa ela me ensinava. Tinha vez que eu chegava assim: ah mãe, o que é isso aqui? Ela lia para mim. Então nesse ponto a minha mãe era uma mãezona. (Marido) Meu marido estudou. Ele fala para mim: ano que vem eu estudo e esse ano nunca... vamos fazer para você fazer companhia para mim. Ele diz: Não consigo estudar naquele colégio não. (Sobre como desenvolve as tarefas cotidianas sem a leitura convencional - Como que a senhora de ônibus até o centro?) Eu pego o ônibus, eu pego quase lá na frente da minha casa. (Como identifica o ônibus) Pelo número. O número eu reconheço. (E para identificar os nomes das lojas, das farmácias?) Mas eu sei. Que engraçado, eu sei ler? Estranho! Um dia eu estava pensando... falei assim: sabão em pó, Coca-cola, que mais? Falei mas que interessante, certas coisas eu sei. Olho e falo assim: é tal coisa. (Sobre a administração da casa) Só não faço lista. Antes de ir no mercado dou uma olhadinha, o que tá faltando, eu olho se tá faltando óleo, tá faltando arroz, tem que comprar isso, comprar aquilo. Então, parece que fica aqui na cabeça, eu vou lá e lembro, aí eu pego sabão em pó... Os preços eu sei, tipo assim, vamos supor se o arroz tá R\$5,30, R\$5 e uns pouquinhos eu sei identificar, o feijão, sempre o feijão tá R\$1,48, R\$1,43, então isso aí eu sei. (Sobre o troco) Nunca ninguém me passou pra trás não, eu sei.

Sujeito	b) Vivências anteriores sobre escola e aprendizagem e motivos para interrupção da escolarização
“G” (Escola 1)	[...] A escola, estudei até os doze anos, terminei a 6ª série. Foi lá no Paraguai ainda, aí depois nunca mais, agora, no ano passado comecei de novo aqui. Terminei o 6º(ano). Não reprovei nenhuma vez. Foi bom. Apreendi muitas coisas, eu era criança, guri não quer saber muita coisa de estudar, agora que eu tô aprendendo. Os professores de lá eram gente boa, só não me lembro muito bem porque faz muito tempo. A escola era naquela época de madeira, não é igual de hoje em dia, era bem antiga. Eu aprendi assim, o que eu lembro, eu aprendi a ler, escrever. Só que era em Espanhol, depois que eu vim para cá, o Português é bem diferente. Agora estou recuperando. [Sobre os professores] São gente boa. Lembro de quase todos. [Algum te marcou] Não. Lá era uma aula só por dia, na parte manhã inteira, era só matemática. No outro dia era outra matéria e aqui não tem como, a gente não convive muito com o professor aqui, porque é pouco tempo. [O que você aprendeu nesse período?] [...] eu aprendi muita coisa boa, porque eu trabalhava só com gente estranha, então a gente vai convivendo e vai aprendendo coisa boa e tem coisa ruim também, só que lá é você que escolhe, você aprende dos dois só que você separa o bem e o mal, aprende bastante. [O que se aprende?] Aprende tudo o que é coisa, aprende a trabalhar, aprende a fazer as coisas, conviver com as pessoas estranhas porque não tem nenhum parente prá passar a mão na cabeça Então, você vai viver, convivendo com as pessoas estranhas vai sabendo como é cada tipo de pessoa, porque cada pessoa é diferente um do outro. [O que faz a gente aprender?] Acho que é a força de vontade e um pouco de necessidade. Daí o ano passado comecei a fazer aqui. Fiz até um provão, porque como eu estudei no Paraguai, não sou muito bom no Português, mas tô lutando.
“P” (Escola 1)	Eu ia para escola que nem uma criança normal ia pra escola. Já entrei na escola tarde, com uns oito anos de idade. Lembro, lembro, [da escola] muito boa na época. Lembrança boa de gurizada de brincar, ia pra escola mais pra brincar. Nossa, eu gostava demais e quem quer estudar não tem oportunidade. Eu sempre gostei muito de escola, só que aí chegava cansada do serviço, tem raras lembranças. Agora tô voltando para fazer o EJA para ver se termino, mas sempre gostei muito de estar indo para escola. Não continuei, trabalhava e ia na escola, mas aí faltava mais do que ia, mas acabava fechando o ano, aí estudei até a 7ª série e desisti, aí não fui mais. [Sobre os professores] Lembro, mas eu não lembro o nome dela, uma das minhas professoras hoje é minha professora aqui na sala, professora “M.D”., que eu tive, hoje ela tá se aposentando é o último ano dela. [Sobre o que aprendeu] Tinha um desempenho muito bom, porque para o pessoal que me criaram tinha que trazer nota pra casa. Entendeu? Então, a gente era muito dedicado demais na escola, tanto eu como meu irmão, esse meu irmão que era do meu pai e da minha mãe mesmo é super inteligente sabe, hoje ele é gerente, também voltou a estudar também de depois de estar casado. São umas lembranças muito boas que tenho da escola. Como a gente vivia mudando, eu estudei no “M”, aí estudei aqui no “O” “E” porque eu moro muito anos aqui no Tiradentes, quando eu estudava na 1ª série logo em seguida depois que acabou o ano, eu vim pro bairro “T”, já estudei nessa escola aqui, já estudei lá no “O” “E”. Eu parei quando eu engravidei da minha filha. Eu engravidei da minha filha e ainda eu ia pra escola e aí eu não aguentei ficava muito enjoada e aí eu falei não vou mais, que aí eu pensei assim: vou ter meus filhos, vou criar eles e depois eu volto. Entendeu? Porque é duro deixar eles em casa pequeninhos, e agora que eles já têm uma idade boa, agora eu tô retornando.
“E” (Escola 2)	[...] eu estudei no melhor colégio que tinha aqui de Campo Grande, na “M”, quando ela era ali na quatorze, sabe a daqui de Campo Grande? A escola “M” antigamente era ali na quatorze depois que eles construíram aquele prédio grande lá, então no começo eu estudei ali na “M” da quatorze, então, era o melhor colégio de Campo Grande. A minha mãe lavava roupa pra fora, tem

Sujeito	b) Vivências anteriores sobre escola e aprendizagem e motivos para interrupção da escolarização
	hora que eu paro e penso “não dei valor”. Pagava escola pra mim e eu não dei valor. Antigamente era o “prezinho” e o primário. Fiz o primário lá. Sabe quando te dá assim parece um branco na cabeça, então, muitas coisas eu esqueci, eu não sei, a menina que eu trabalho com ela, ela fala “E”, você é estranha, você parece que se sabe”, mas sabe quando dá um branco na sua cabeça, um negócio assim, some assim, some da cabeça, até a professora falou: “E”, porque você não procura um médico, porque de repente isso não é normal, tem tudo, tudo, na hora “h” dá aquele branco assim. Eu fiz acho que a 1ª, a 2ª. parece, acho que foi só eu não lembro. Eu tenho uma lembrança de uma professora, não sei se ela não gostava de mim ou se eu não gostava dela. Sabe quando tem uma coisa que marca na sua cabeça, eu lembro que uma vez que, toda vida eu tinha o cabelo bem comprido e o meu cabelo era comprido, mas minha mãe cuidava, minha cabeça era limpinha mesmo, eu lembro uma vez que a gente tava todos lá, aí a professora chegou falou assim: eu vou olhar a cabeça de vocês, vê se tem piolho. Ela olhou assim pra mim: que vê sua cabeça deve tá podre de piolho. Então, isso me marcou muito e nesse dia minha mãe tinha lavado minha cabeça tava cheirosinha minha cabeça. Eu falei: não eu não tenho esse negócio que a senhora falou não, minha cabeça tá limpinha, minha mãe lavou e como não podia usar solto minha mãe fazia trança. Ela olhou assim: ah, realmente não tem. Ela tava olhando a cabeça de todo mundo. Todo mundo aí antes de olhar ela falou: é parece que sua cabeça tem piolho, então isso marcou muito. Eu falei: não, não tem piolho, a minha mãe cuida do meu cabelo. O meu cabelo é comprido que era promessa. Toda vida minha eu fui “quietona”, não sou muito de fazer amizade. O que eu aprendi? Assim, assinar meu nome, eu não sei ler, mas acho que assinar meu nome eu sei, muitas coisas eu acho que eu sei, eu me viro sozinha. (Por que parou de estudar) Eu juro que eu não me lembro, não sei porque, se minha mãe que me tirou se eu que não quis estudar mais, assim eu não me lembro. Depois já mocinha eu tava com o que uns dezoito anos, estudei ali não lembro o nome do colégio, era ali pra cima da rodoviária, tinha um colégio lá. Se não me engano acho que era, aí eu estudei lá, depois eu estudei um ano só, eu desisti. Não quis ficar. Era quase tipo do EJA. Supletivo. Eu tava com uns quinze, não uns dezesseis anos, dezesseis para dezessete anos. A minha mãe que falou: “ah estuda, volta a estudar você não está fazendo nada”. Voltei a estudar, depois desisti de novo. Fiquei um ano só. (Motivo) Preguiça, “sem vergonhice”, porque não trabalhava tinha que estudar.

Sujeito	c) Sobre o ingresso na EJA
“G” (Escola 1)	Voltei ano passado (2008) comecei aqui. Já tinha tentado em 99/2000, eu vim prá cá em 99, aí 2000 eu fui naquela escola que fechou ali, perto do colégio “H”. Ali tinha uma escola que fechou e eu fui tentar fazer matrícula. Só que aí não dava porque tinha que ter comprovante e tudo, eu não tinha. Porque eu não estudava em lugar nenhum, aí não fiz, falei: não vai dar. No ano passado, eu consegui aqui. Como eu parei na 6ª série, a diretora falou que eu tinha que fazer uma prova para ver de onde eu podia começar de novo. Eu fiz a prova e passei. Comecei da 3ª parte que é a 6ª e a 7ª. [Por que você voltou a estudar?] Ah, porque, hoje em dia qualquer coisa que você vai fazer exige muito estudo, então, já vi isso aí, porque eu já perdi emprego bom por causa de falta de estudo. Então, eu prefiro estudar até onde der.
“P” (Escola 1)	[Sobre tentativas de retomar os estudos] Tentava, mas não dava certo. “Ixi”, milhares de vezes, aqui milhares de vezes, lá no “O” “E” também. Esse ano que estou firme. [Motivo das interrupções na EJA] Cansaço muito cansaço, é não ter determinação sabe, esse ano eu tô determinada mesmo, mas não tinha assim... na primeira dificuldade que eu passava em sala de aula eu desistia.

Sujeito	c) Sobre o ingresso na EJA
	Desleixo mesmo professora, de estar vindo, por exemplo: tem um supermercado para fazer... ah hoje não vou e amanhã, ah amanhã eu não vou [...] ah amanhã eu não vou, aí ia faltando. Quem falta, quem faz o EJA à noite, faltou três, quatro dias não vem mais, é muito difícil. Assim acontece de estar voltando os adolescentes, que eles não estão nem aí, eles ficam aí, um dia eles vêm, uma semana eles ficam. Entendeu? Só o pessoal que tem mais idade se eles faltarem quatro dias não vem mais, tem que vir naquele pique, porque senão não vem mais. Eu arrumei um serviço de atendente junto com meu irmão. Ele falou: ah beleza, eu achei que você ia ficar pro resto da vida naquela vidinha tua. O pessoal da minha sala, que trabalha comigo todos têm faculdade e eu faço o serviço que eles fazem só que e o que adiantou lá na rua? [Cont. motivo de desistências anteriores] O ano passado mesmo. A gente tem um professor de história assim, ele não é um professor ruim ele é um professor bom, ele é um cara super inteligente, daqui um tempo ele vai ser um dos melhores professores da rede pública, só que agora acho que por ele ser negro sabe, por ele ser negro conseguir com muita dificuldade na vida ele é muito “xucro” ele é muito... Então, no ano passado o primeiro dia que cheguei na sala de aula eu sentava naquela primeira carteira, eu lembro como se fosse hoje. Ele chegou e falou assim para a gente: não sou seu pai, não sou sua mãe, não sou amigo de vocês, o negócio comigo é assim, eu sou seu professor, vocês têm que me ouvir ponto. Sabe, ele é muito grosso demais e aí eu fui embora chorando, aí depois eu voltei de novo, era na quarta-feira que começou as aulas. A gente tem a aula dele na quarta e na quinta, na quinta-feira aquilo se repetiu de novo sabe, ele usa uns termos assim sabe muito... e pra quem não está acostumado com isso, meu Deus do céu! Meu marido dizia: ah, “nega” vai tenta. Eu falei não, ah não minha vida já é tão difícil pra poder chegar aqui, pra poder descansar minha mente para poder ter um conhecimento melhor, chego aqui e encontro um cara desses. As próprias palavras dele esse ano, fez com que eu continuasse. Ele falou assim... nós nos apresentamos no primeiro dia de aula, ele falou assim para mim: “P” e você desistiu o ano passado por quê? Por causa do senhor. Falei direto, aí ele assustou, ele falou: Mas porque por causa de mim, por causa disso, disso e disso, tem palavras que a gente tem que saber o que fala para as pessoas porque não tem como, você pegar de volta. Ele falou: Só que foi um problema seu. Ele falou para mim: Porque eu fiquei e você desistiu e você perdeu um ano de sua vida, se você desistir esse ano... Fez bem assim pra mim, fez aquilo como um desaforo. Ele falou: eu sou concursado você sai e fico. A gente tem um relacionamento bom em sala de aula, mas ele é extremamente assim: é pau é pau, é pedra é pedra. Essa semana mesmo a gente tava sentado e um menino alí na minha frente, ele tava de lado e eu sentada numa boa porque... pode perguntar para os professores todinhos que eu sou uma das melhores, não que eu sou melhor que ninguém, mas que eu faço tudo para ser umas das melhores alunas da sala, porque eu tô com esse objetivo aqui. Ele falou assim: vocês, “M”. e “P”. estão parecendo dois aleijados sentados desse jeito. Então, é tipinho de coisa que, sabe... aí depois ele foi pedir desculpa. P. desculpa, mas eu nunca tinha feito isso. Sabe o pessoal da sala falou: “nossa, professor! Por que você disse isso para “P”? Ele voltou atrás sabe, mas não é fácil, quando não é uma coisa, é outra.
“T” (Escola 2)	Desde 2008 (ingressou na EJA). (Depois que voltou a estudar) eu mudei a atividade minha, de assinar as coisas, aprendi melhor assina, que sempre tá ensinando alguma coisa. Escrevo bem, sabe? Eu leio bem, assim, corretamente, tudo as coisas eu leio, se escreve com a mão se escreve assim tudo eu leio. Eu achei muito bom mudou muitas coisas, até meu esposo ele aprendeu a ler os documentos dele na prefeitura era tudo. Depois que ele aprendeu a ler ele mudou, o ordenado dele subiu porque ele tirou dois diploma de jardineiro, ele era jardineiro da prefeitura, aí tirou diploma todinho, a “escrevida” dele, ele passou a ganhar mais, já não era como que fala? (com a digital) É, já não era mais, ele aprendeu a escrever “tudinho”, as coisas dele melhorou pra ele também “todinho”. Mudou assim que sempre eu fico fazendo as coisas mais

Sujeito	c) Sobre o ingresso na EJA
	apressada pensando no meu estudo, sabe como agora na metade, meu Deus! Eu marquei lá com a professora pra seis e meia e não consigo (sobre nosso horário de entrevista), todo dia eu chego em casa de tarde é um rolo, um trabalho. Eu tenho que ajudar na janta, deixar mais pronto pra menina terminar, porque ela tem os filhos, tem o marido, mas mora junto comigo fica assim difícil.
“E” (Escola 2)	(Sobre o ingresso na EJA) Acho que a gente, a cabeça da gente meio que abre, que a gente fica só fazendo aquela coisa assim e é bom estudar você conhecer, ter novas amizades, eu saí da Pax fiquei em casa, não trabalhava. Não tava trabalhando fiquei muito em casa, então já tava meio... Jesus amado preciso dar um jeito na minha vida. Toda vida eu trabalhei, chegou um tempo eu não trabalhei, eu fiquei... mas, também eu não trabalhei porque meu marido teve que fazer uma cirurgia, ele operou, operou do coração eu tinha que ficar com ele cuidando dele, não sarou muito bem. [...] eu parei, parei mesmo até esqueci esse negócio de colégio. Depois, eu conheci esse meu marido que agora sou casada com ele, aí um dia, a gente tava assistindo uma novela que tinha uma favela os alunos iam estudar no colégio lá que aquela... Suzana Vieira. Achei legal aquelas meninas que moram na favela batalhando, estudando. Então, aquela novela me tocou. Eu assistindo lá em casa, olhei [...] Jesus amado, eu não estou trabalhando o que eu fico aprendendo aqui na televisão. Eu falei assim pro meu esposo: vou voltar a estudar. Ele falou: demorou. Nesse ponto, ele me dá maior apoio. Eu falei assim: eu vou procurei a diretora porque a diretora mora perto da minha casa. Falei pra ela que eu queria estudar. Ela falou: então, vai lá, você vai lá que na quarta-feira vou fazer sua matrícula. Eu vim aqui e fiz minha matrícula. Em 2007, eu matriculei, quando foi metade do ano eu tive que sair pra fazer uma cirurgia. Eu fiquei afastada muito tempo porque eu fiz a cirurgia fiquei uns três meses afastada. Eu queria desistir, aí meu marido falou: não desiste não. Só para não perder a vaga, eu voltei, esse ano era para mim tá mais... aí eu fiquei meio assim também. Era para mim tá mais adiantada. (Está há três anos na primeira fase) Eu mesmo falei para professora: olha professora, eu fiz a cirurgia e tô fraca nesse negócio de leitura e nem quero passar, não vou passar não. Não quero passar. Ah, esse ano também, eu tô ruim de leitura, acho que não compensa o que adianta eu ir para lá eu sou bem realista, não é verdade? Querer uma coisa que não dá. Não é verdade? Eu sou assim. Eu estudei dois anos com a professora “A L”, ano passado aí trocou era um professor. Então foram duas. No começo a gente começou com a professora “K”, aí ela ficou com a gente, não deu certo, ela saiu entrou a professora “A”, ela não é concursada, então, a “M.” entrou no lugar dela. Uma troca assim dá um “baque” na cabeça, você esta acostumado com uma coisa. No começo eu estava indo bem com a professora “K”, sabe quando você sente que você vai, aí depois mudou tudo. É diferente, cada um te ensina de um jeito, eu no começo tava com a professora “A”, eu estudei um ano com a professora “A”, aí depois o ano passado foi por causa da minha cirurgia. Eu não vou passar por causa da cirurgia, não estou preparada eu vou ficar.
Sujeito	d) Metas pessoais.
“G” (Escola 1)	[...] tá bom assim porque eu trabalho fixo e eu faço também hora extra como autônomo, então, profissionalmente, graças a Deus, eu tô tranquilo. [O que você pretende com os seus estudos?] Ah, isso aí não posso falar não, porque não sei, sabe. [Sinal de não com a cabeça.]
“P” (Escola 1)	[Motivos para estar na EJA] A minha filha fala assim: mãe, a senhora é tão inteligente, vive cobrando de mim:, oh minha filha sempre faça seu melhor. Eu falo para ela, sempre faça seu melhor. Por que a senhora não volta pra escola mãe? Nunca é tarde ela fala para mim, oh meu marido tá viajando e só estão os dois lá em casa. Hoje eu falei para ela ah, filha hoje eu não estou a fim de ir para escola. Ela falou assim: qual foi o nosso pacto no começo do ano, da senhora não desistir, pega minha bolsa e coloca lá no portão e fala vamos mãe, vamos mãe. Ela entendeu. Ela fala assim: a mãe de minhas amigas, não que eu

Sujeito	d) Metas pessoais.
	tenho vergonha da senhora, ela fala, de jeito nenhum, só que elas falam a minha mãe tá fazendo isso, umas mulheres mãe que são... a senhora olha assim, sabe que não tem... e a senhora consegue. Pelos meus filhos, pelo apoio do meu marido sabe, porque todos esses anos que eu tentava, voltava ele se acomodava também e falava: ai que bom neguinha, hoje você está aqui jantando com nós sabe, hoje não, esse ano foi um ano assim que eu, esses dias eu cheguei lá e falei: vocês já comeram? Nós já. O que vocês comeram? Um arroz na panela de pressão que queimou e uma salada de tomate e um ovo frito. Eu nunca imaginei que eles iam... eu sempre faço a comidinha deixo lá pronto e a minha filha fala: ah mãe tá uma delícia., Entendeu? Então, eu preciso estar aqui eu não faço falta naquela hora, eu posso suprir essa necessidade deles em outros períodos, então, agora, eu estou pensando em mim, esse horário que eu venho na escola é um horário meu e eu não pensava assim, pensava no meu esposo, nos meus dois filhos e não pensava em mim, que eu sempre quis estudar, mas sempre pensava neles primeiro. A “T.” tá pequena, o “R”. tá pequeno, ah, como é que eles vão fazer, como que eles vão jantar? E esse ano não, eles me falaram, não essa não é a minha necessidade, a sua necessidade é em primeiro lugar se você quer ir vai atrás entendeu? Metas profissionais eu não tenho muito não, mais pessoais... Quando a gente estuda, eu acho que abre um leque, que é eu tá me dando bem com meus filhos, meu marido, e acho que eu voltando a estudar o profissional é tudo consequência, entendeu? Se eu consegui terminar agora esse ano, agora no 3º bimestre eu já fecho tudo as minhas notas, agora no 3º bimestre, aí é igual eu disse pra senhora, tudo é devagarzinho uma escadinha, vamos ver o ano que vem, o outro, porque quando for o ano que vem eu quero fazer o 1º sozinho, eu não quero fazer EJA mais.
“E” (Escola 2)	[...] tava rompendo o ano, eu coloquei na minha cabeça: eu tenho três metas esse ano, só que eu não cumpri: aprender a ler, trabalhar porque eu estava sem trabalhar e tirar meu... (habilitação) que ele tem carro, eu quero aprender a dirigir, mas para aprender a dirigir você tem que ler. Eu cumpri só uma, até agora que é trabalhar. É a leitura o que eu quero. Eu acho assim, pelo que eu ser quieta, eu vou à luta, eu não fico assim esperando, eu não sei, ou a senhora fala assim: “E” vai em tal lugar. Eu falo: eu vou conseguir, quem tem boca vai à Roma, eu vou conseguir, então eu já fui a muitos lugares que até que eu falo assim: “puxa vida, mas pra quem não sabe ler é difícil, mas eu vou”. [...] eu fico pensando como eu queria, eu queria, eu queria não, eu quero assim: dá esse papel aqui e eu ler “todinho” aqui, mas eu não sei o que tá faltando para mim fazer isso, você entendeu? Eu não sei. Eu quero aprender mais sobre a costura, eu quero aprender mais, eu acho assim que eu sou assim meio, não é lerda é, ou é lerda eu não sei, eu queria ser um pouco mais ativa, igual hoje mesmo, hoje ela pediu pra fazer uma barra de uma calça, eu tava fazendo mas não sei, ela chegou: mais você ainda tá na barra dessa calça? Sabe, parece que... ela saiu...eu fiquei assim [...] me encolhi, ela chegou aí eu fiquei... e ela falou você ainda tá na barra dessa calça? Tem que soltar serviço. Eu fiquei meio nervosa, meio chateada, aí eu fico assim meio chateada. Acho que esse serviço aqui não é para mim, acho que eu vou sair, um dia eu pensei acho que eu vou sair daqui, mas aí eu paro penso: “poxa” vida ela está me dando uma oportunidade, para mim sair de lá o que eu vou fazer? Eu vou falar o “Português” certo: vou limpar o chão dos outros, não é verdade? Não é vergonha limpar chão dos outros já fiz muito, mas a gente tem que querer coisa melhor para a gente, igual essa oportunidade que ela me deu. “E” eu quero que você tenha essa oportunidade para você aprender”, é uma profissão, todo mundo falou olha essa mulher é muito boa para você, ela está te dando uma oportunidade.”
“T” (Escola 2)	Aprender mais até onde eu puder. [...] você sabe o que era aquela vontade de estudar até pelo menos até a 5ª série, eu tenho uma vontade de estudar até a 5ª série, vamos ver se eu consigo até lá, aí até onde eu puder eu quero estudar mais. Quero que meu véio também venha porque aí eu acho que eu dou o

Sujeito	d) Metas pessoais.
	exemplo para os que não querem estudar. Eu tenho muito parente que fica tudo parado, meninas que podem estudar, minhas netas, não tem, não faz nada querem ficar como diz, até, vendo a televisão. Podendo tá estudando, tirando um momento pro estudo é tão bom estudar mais, a pessoa fica mais assim sábia.

Sujeito	e) Como é a escola onde você está inserido?
“G” (Escola 1)	Os professores ensinam bem, os professores são assim, têm paciência de ensinar, sabe, eu acho a escola boa, a direção, tudo.
“P” (Escola 1)	Não é boa, não é uma escola boa. Em todos os sentidos, em termos de funcionário, nossa diretora é muito boa, mas ela deixa outros funcionários entrar em... sabe mandar, uma coisa assim... que ela não tem punho na escola. Então, tá jogada. Eu acho assim, eles por ser funcionário, diretora, todos funcionários da escola, eles deveriam dar mais apoio pra gente, porque sem nós isso aqui não tava aberto, sem nós não tinha guarda. Um depende do outro, o guarda depende de nós, a diretora, todo mundo, tá tendo o seu serviço, então eles acham assim: ah, não vem se quiser. Essa escola aqui cada dia que passa, ela tá falindo sabe? Pra mim, ela tá assim jogada, então acho que falta mais apoio deles sabe com a gente. Você vê, hoje a escola fica abandonada, hoje vem realmente quem quer estudar. Esses dias estava até conversando com a diretora, com a “M”. [...], toda sexta-feira, como tem feira e ninguém vem a gente precisava trazer esse pessoal para escola, fazendo uma noite cultural, uma coisa que dá [...]. O professor senta aqui fala alguma coisinha para gente ficar fazendo. Entendeu? Não que não seja aproveitado quer dizer, mas ela deveria estar fazendo alguma coisa junto os professores, junto os alunos que vem sabe, para poder estar trazendo esse pessoal, porque daqui uns dias professora não vai mais existir aula à noite, cada dia que passa vai ficando pior, nossa sala começou quase com cinquenta alunos, hoje se tiver quinze alunos é muito. A maioria dessas cinquenta pessoas realmente queria, mas aí vai se perdendo, não vem, perde o estímulo sabe, é uma coisinha que acontece é o professor que não apóia de jeito nenhum, tá aqui oh, o conteúdo tá aqui se vira. Por isso que a gente... nós temos a professora “D”. é a professora de matemática. Ela é uma pessoa assim, oh, que nossa, não tem nem como explicar ela sabe. Ela entra na sala de aula e fala, muita gente, muitas mulheres aqui são empregadas domésticas, se estudar consegue sim. Um apoio pelo menos moral, não precisa dar nada, conseguir assim estudar... teve uma aluna que com quarenta anos entrou na faculdade, nada é impossível quando a gente quer, mas tem muitos professores que chegam aqui e dizem: vocês estão aqui, não vão a lugar nenhum vão ficar aí mesmo, quem faz EJA, como nós já escutamos de professores aqui na sala de aula: quem faz EJA não tem oportunidade nenhuma na vida, porque o conteúdo é desse tamanho resumindo é um atropelando o outro. Concordo, realmente é. A gente não pega tudo que tem que pegar, mas não é bem assim tem amigas minhas que já fez EJA, uma vizinha minha do lado a “Z”. ela fez EJA e falou para mim: Não é impossível, eu fiz o meu EJA, não sabia nem ler nem escrever, a mulher está na faculdade fazendo aqui na “UNI”, tá terminado quatro anos da faculdade dela [...]. Quer dizer, é impossível? Não é. Então, eu acho assim, falta a gente... tem tudo em mão, não tem necessidade de ter um prédio lindo maravilhoso, mas falta vontade dos professores, para estar tratando. A senhora acha que uma pessoa que vem o ano inteiro na escola, ela realmente quer alguma coisa, principalmente à noite, tem exceção, mas em todo lugar tem exceção. Só que eu acho que eles deviam dar uma força, mas não dá, são poucos, são poucos, poucos, poucos. Ontem, eu fui com a S. embora e a S. falando pra mim: P. do céu, teve um professor essa semana que falou para nós assim: o que vocês estão fazendo aqui? Vai procurar aí um curso de costureira e de fazer comida, de cozinheira, porque vocês não vão alcançar nada. Quando foi ontem deu um DVD para a gente assistir sobre um palestrante que estava palestrando que tudo é possível. Quer dizer, como a gente vai entender uma pessoa dessa? É difícil, por isso que hoje a maioria dos cidadãos que estão se formando não vale nada, não vale nada, a sociedade fecha a porta.

Sujeito	e) Como é a escola onde você está inserido?
	A escola mesma coisa e pra que esse EJA então, pra quê? Se eu tivesse uma faculdade um doutorado, uma pós-graduação, me dizendo tão bem educado, por que uma pessoa que fez uma faculdade... na minha visão, fez uma faculdade demorou quatro anos ralando estudando porque não é fácil, abdica de muita coisa da sua vida para estar estudando, pra chegar aqui e usar uns termos desses com o aluno. Um professor desses para mim... uma pessoa estudada jamais pode chegar numa pessoa e falar isso, jamais, jamais, porque ela foi lá, ralou, sabe. Tem que vir e dar força pro pessoal, para estar ajudando o pessoal pelo menos sonhar pelo menos sonhar, eu tentei.
“T” (Escola 2)	Eu acho muito bonita a escola, bem arrumadinha, bem limpinha, as meninas muito atenciosa com a gente, todas elas aqui, a diretora tudo, até que esses tempo atrás quem vinha aqui na diretoria tudo era eu, agora que falou: não, a senhora tá de idade, a mãe que tem que vir. Tudo era eu, matricular as crianças, os netos, agora esse ano que ela tomou frente de vir matricular todinho, eu acho muito bom esse colégio. As pessoas também são muito legal comigo, as professoras, a diretora, todas as pessoas daqui, até os guardas são sabe, legal comigo. Quando eu chego, eles me atende muito bem, me explicam onde eu vou, onde que eu posso passar, onde que posso ir, quando eu chego pra ver algum problema que eu quero resolver aqui todo mundo me atende bem, acho muito bom.
“E” (Escola 2)	É boa, eu gosto daqui, não tenho muita amizade com ninguém aqui, mas eu gosto. É boa porque... o ensino não é muito, eu achava que tinha que ser mais um pouquinho, mas não é, e muita troca de professora também. Esse ano trocou demais, muita troca de professora, então no começo do ano a gente tava com um, depois a outra saiu entrou outra, depois a outra saiu entrou outra. Então, dentro de um ano nós trocamos três vezes de professora, isso é ruim. Quando você tá assim... troca. Aí dá um nó na sua cabeça, uma já não ensina do jeito que a outra ensinava, até você pegar o jeito da outra, quando você pega o jeito da outra, a outra sai, então é complicadinho.

Grupo 2. Finalidades da Educação

Sujeito	a) Vamos à escola para quê?
“G” (Escola 1)	Para aprender.
“P” (Escola 1)	Pra obter mais conhecimento, no meu ponto de vista, a gente não vem na escola só pra, simplesmente pra vim, que a maioria do pessoal vem pra vim, porque é obrigado a vir. A gente vem pra escola todos os dias pra obter conhecimento. Sabe? Eu penso assim, se eu fosse uma professora hoje, eu não entendi aquele conteúdo, vou explicar uma ou duas vezes só e tá bom, não é assim, vou voltar lá, a gente perdeu, perde duas, três aulas, mas realmente o aluno vai sair daqui tendo conhecimento do que ele está estudando, e não é assim, não é assim. Passou [o conteúdo]. Entendeu? Entendeu. Não entendeu? Aí, corre atrás, se vira! Acho que pra gente mais velha que perdeu muito tempo eles não querem isso, a gente não quer isso.
“E” (Escola 2)	Pra aprender. Largar de ser um pouco burrinha. Aprender a ler, escrever.
“T” (Escola 2)	Pra aprender. Pra nós ficarmos mais sábio, despertar, aprender isso aí, aprender escrever, aprender umas coisas boas pra nós. Eu acho que o colégio só ensina coisa boa.

Sujeito	b. O que é ser estudado?
“G” (Escola 1)	Acho que é bom, porque hoje em dia qualquer coisa exige estudo.
“P” (Escola 1)	Ele é estudado, ele tem um grau de conhecimento alto sabe? Eu acho assim, a gente tem uma pessoa estudada assim como... “nossa, fulano estudou”. Ele tem conhecimento das coisas, ele sabe o que ele tá dizendo, apesar de que tem uns que têm estudo, mas não sabe bulhufas do que está falando.
“E” (Escola 2)	É bonito, você fala assim: poxa, aquela lá, olha lá, ela se formou. Acho tão bonito, ou senão, eu estou estudando para me formar, eu acho bonito. Igual a sobrinha do meu marido, ela se formou e o pai dela faleceu, então ela chamou ele para participar, a gente foi na missa. Ela foi receber aquele canudo lá e a gente foi, mas foi tão bonito, fomos no baile foi lindo, ele dançou a valsa com

	ela, como eu achei lindo aquilo. Então, ela estudou, ela estudou pra aquilo. (O que muda?) Ah, muita coisa, bom serviço, porque hoje em dia acho que ela tá muito bem empregada, mas ela não tá aqui em Campo Grande, ela tá em Rio Pardo, ela tá muito bem, tá com bom serviço. Ela até comprou um carro pra ela, então foi isso ajudou muito ela. Acho que formar igual a senhora, quando se formar, poxa vida eu me formei, deve ser muito bom. Acho que a gente, a cabeça da gente meio que abre, que a gente fica só fazendo aquela coisa assim, e é bom estudar você conhecer, ter novas amizades, eu saí da Pax fiquei em casa, não trabalhava. Eu não tinha muita coisa assim como se diz, eu não conhecia quase ninguém que estudava porque eu fiquei muito envolvida com o trabalho. Então, eu esqueci do estudo e fiquei só ali no trabalho. Eu fiquei quatro anos trabalhando. Quando tinha plantão, vamos supor hoje eu entrava as 6:30 saía as 6:30 da... Então, tinha dia que a gente trabalhava o dia inteiro e descansava o outro dia e pegava a noite, não tinha nem tempo de pensar em estudar.
“T” (Escola 2)	Eu acho assim, uma pessoa estudada ela tá desenvolvida, sabe tudo, só coisa melhor. Eu não sei explicar, mas eu gosto tanto de uma pessoa estudada, ele lutou tá lutando para estudar, pra ser bem melhor, alguma coisa amanhã. [...] Olha, eu achava tão bom, coisa que eu acho mais maravilhosa na vida é uma pessoa estudar, eu acho bom. [...] para mim ver uma pessoa estudar eu sei que a pessoa vai assim, progredir, crescer, conhecer a coisa melhor não é? Eu mesmo depois que estou aqui eu me sinto tão feliz, a gente conversa, aprende as coisas, é tão bom. Toda vida eu gosto de quem estuda, como eu gosto de uma pessoa ter coragem de estudar, ir pra frente passar os estudos, eu gosto demais.

Grupo 3. O educando da EJA

Sujeito	a) Como são as pessoas que estudam com você?
“G” (Escola 1)	Só tenho imagens boas, de todo mundo. Acho que o aluno que vem para a EJA quer aprender mais. Quer ir para frente, quer saber das coisas, ficar mais informado. [Estar na EJA] Acho que é bom porque estuda as coisas mais ligeiro e aí depende da pessoa que quer aprender mesmo, não é só porque o tempo é curto, mas aí mesmo ele aprende porque quer aprender. Então, eu acho que, esses que estão aqui à noite é que quer aprender mesmo, tirando a gurizada.
“P” (Escola 1)	É o aluno que não quis estudar, que vem pra escola só para vim mesmo sabe, os adolescentes é visto assim. Por causa do pai e a mãe é obrigado a vim fica aqui sentado, são um bando de vagabundo. [...], eles olham para a gente assim: essa mulheres aí elas vêm para cá porque não tem o que fazer a maioria, desde os funcionários da limpeza até... Tem alguns que falam: não, isso aí. A única que tem aqui é a dona “A” que é uma gordinha que fica sentada aqui no banco. Ela fala: é mais uma semana vencida, bom final de semana. [...] a gente é tão unido, é um ajudando o outro, por isso nossa sociedade tá do jeito que tá: um engolindo o outro. Eu penso assim: tem um menino aqui dentro da minha sala que ele é drogado. Porque eu vou tratar ele mal? Ele me chama de mãe, ele chega e fala todo dia: oi mãe. "Eu falo: "oi, A., tudo bom?" Dou uns conselhos para ele sabe, quer dizer eu vou marginalizar ele mais do que ele já está marginalizado, não de jeito nenhum, porque eu trato bem ele na sala de aula, não dou liberdade para ele. [...] Esses dias a gente chegou e ele tava drogado, drogado. Ele disse: dona “P”, a senhora me paga um bombom? Pago, pode ir lá pegar na minha conta com a bombonzinho, a menina que vende os bombons eu chamo de bombonzinho. Pega um lá, com a bombonzinho. Então, quer dizer pra quê? Já é difícil. Eu acho assim ele tá vindo pra escola ou obrigado pela mãe ou alguma coisa, então, tem que chegar aqui na escola e a gente tem que receber ele, entendeu? [...] Só o que falta para ele e aquele... oh, acorda. Ele vai se perder [...] nossa sala é dividida, a gente fala o lado “A” que é o lado de lá, que é o pessoal que realmente quer alguma coisa e o lado “B” as pessoas que não quer nada com nada. Então, é assim, mãe de família, pai de família que é o lado “A”, e os adolescentes que não quer nada com nada. Eles até aprenderam esses dias tinha um menino que estudou na primeira fila o “M. A.”, a mãe dele falou pra mim e pra “S”. e para o “G”.: “muito obrigada, muito obrigada

Sujeito	a) Como são as pessoas que estudam com você?
	porque o meu filho tava virando um delinquente”. Só que depois que ele veio para nossa sala, a gente fala pra ele: “M. cuidado, vamos embora” e todo dia dando conselho pra ele, todo dia, todo dia. Não aqueles conselhos de pai e mãe de fica, sabe? E, ele melhorou professora de uma tal forma que a senhora não acredita. Ele se destacou como um dos melhores alunos da sala, assim dos jovens. A mãe dele falou assim: “nossa surpreendente”, a professora falou assim: “graças a Deus, que ele foi pro 4º B, pro pessoal mais velho que tem lá, porque senão ele tava perdido”. Hoje, o menino conversa com você, ele tem outro... sabe, é outra conversa. A nossa sala é divida em, a pessoa que realmente quer alguma coisa, são poucos, e outro que não quer nada com nada, vem mesmo só pra... mas o papel da escola é estar resgatando esse que não quer nada com nada. Ela não tá nem aí.
“E” (Escola 2)	Como eu te falei, eu não tenho muita amizade, então é só uma ou duas assim e só cumprimento também e conversar assim. Eu acho que essa sala é até boa, porque eu não gosto de sala bagunçada, não. Já teve bastante aluno, agora tá dois, três, no começo a sala era cheia. Muitas mulheres trabalham. Tinha bastante mulher, muitas têm criança também, então chega em casa, trabalha o dia todo, aí você chega em casa, você tem que arrumar janta, cuidar de filho, não é fácil, não. Eu, é porque não tenho filho, mas não é fácil, não. Eu falo mesmo: eu tiro o chapéu pra quem estuda e trabalha, porque olha tem que ter muita força de vontade porque senão não vem não, é muito cansativo.

Sujeito	b) Como se vê na escola? Como pensa que os outros o veem ? Quem é você na escola?
“G” (Escola 1)	Eu, aqui dentro acho que eu sou, como todos os outros que estudam com a gente. É acho que é, igual a qualquer um que está aqui que quer aprender, que trabalha o dia inteiro, aí chega de tarde em casa, aí à noite vem estudar também. Acho que me veem bom sabe, porque na aula de matemática mesmo qualquer dúvida todo mundo vai lá e pergunta para mim. Acho que tenho uma imagem boa.
“P” (Escola 1)	Eu sou uma aluna que tento ajudar de todas as formas, participo, acho que se eu tô aqui eu tenho que participar, as feiras que têm eu participo. Por exemplo, a gente tem que tirar um Xerox eles não deixam a gente tirar um Xerox, eu vou atrás. Você pode ver o pessoal da sala toda fala: ah, “P”., vai lá porque com você eles tiram, mas não é, é que eu falo para eles assim, eu entro lá falo para diretora: dez Xerox desse papel. Para os outros pessoal: ah, não vou tirar, eu falo vai tirar sim, porque isso aí é da gente, a gente não está aqui tirando Xerox por brincadeira, sabe o conteúdo a gente precisa disso aqui, aí eu chego lá com educação e com atitude, oh, dez Xerox disso aqui a gente precisa desse papel para hoje, nós temos que fazer um trabalho sobre isso e isso. E tudo aqui na sala é eu. Para que ter medo, eu acho assim que com educação a gente chega em qualquer lugar. Eu pensava assim: nossa, quem volta a estudar, a mulher que volta a estudar é uma besta sabe deixa a sua família e outra... meu pensamento mudou completamente. Era aquela dona de casa sabe, só pensava em limpar minha casa, hoje não, hoje eu leio muito, às vezes, eu não entendo o que estou lendo, mas eu estou lá, eu vou lá leio duas vezes um livro até me dar ânsia de vômito para mim poder aprender, porque vou lá no meu dicionáriozinho, ando com meu dicionáriozinho para saber quais são as palavras que eles estão querendo dizer que eu não estou entendendo. Hoje, eu sou muito mais inteligente, eu sei usar mais as palavras do que eu sabia antes. Sou mais feliz também agora, me sinto capaz.
“E” (Escola 2)	Eu sou de paz, até não pisar no meu calo, não sou encrenqueira até pisar no meu calo, eu sou de paz, fico quieta no meu canto, só tem uma coisa: o que tem que falar eu falo doa a quem doer, não gostou ou deixa de gostar, se tô certa ou tô errada, mas se eu tenho que falar eu falo. De primeiro eu não era assim, eu era bem, muita gente pisava em mim aí um dia eu falei vou largar de ser besta, todos pisando, falando as coisas eu fico quieta eu só chorava, falei: não essa aí já morreu agora é outra “I”. Daí perdi minha mãe também, parece que eu fiquei

Sujeito	b) Como se vê na escola? Como pensa que os outros o veem ? Quem é você na escola?
	mais forte, falei não chega, os outros falavam as coisas pra mim eu baixava a cabeça, chorava ficava magoada agora não eu falo mesmo, até pro meu marido mesmo. Meu marido falava muita pra mim eu ficava quieta, ele é meu marido ele não é meu pai, eu não posso ter medo dele. Tem que ter respeito, eu não tenho medo de você eu tenho respeito por você, [...] Acho que na casa, a gente constrói um mundinho na casa da gente, eu penso assim, igual o meu. Eu não sou muito de negócio de leitura, então, eu acho que construí aquele mundinho ali pra mim, agora eu saindo assim eu tô vendo coisa nova, vendo gente nova, eu tô vendo coisas, coisas boas, coisas más, gente que fala demais gente que não fala. Então, você fica só... é isso que você vai aprendendo, eu acho, a gente aprende muito, porque a vida é uma escola professora, a vida é uma escola, aí tem o caminho certo e o caminho errado, você olha qual eu vou pegar o certo ou o errado? Eu, graças a Deus acho que tô no caminho certo, acho não: eu tô no caminho certo. De um mês para cá mudou bastante porque eu tô estudando e voltei a trabalhar, então parece que minha mente, o pessoal falou: “E”, você tá até mais bonita, você tava bem acabadona, bem desleixada, não desleixadona. Eu tenho uma amiga minha que falou assim pra mim: que bom, ela falou: o que foi que você tá diferente? Eu falei: acho que é porque eu estou trabalhando, ela falou que coisa boa “E”, eu estou feliz porque estou trabalhando, porque a mulher tem que trabalhar, esse negócio de ficar em casa não vira não, eu me arrependi de ter ficado muito tempo parado.
“T” (Escola 2)	Acho que eles veem uma boa pessoa porque, graças a Deus, nunca dei motivo pra eles acharem eu uma pessoa ruim, eu acho. Sou a “T”, não sei explicar, sou a “T” aqui dentro do colégio.

Grupo 4: A aprendizagem e seus contornos

Sujeito	a) Finalidade da aprendizagem. (Aprendemos para quê?)
“G” (Escola 1)	--- (Sinal de não com a cabeça)
“P” (Escola 1)	[...] nós aprendemos pra ter conhecimento, pra ter uma vida melhor, pra ter contato com o... saber, como é que eu vou dizer pra senhora? A gente aprender, pra ter uma visão de conhecimento melhor, como que eu vou conversar com uma pessoa, ela vai falar, por exemplo, ela vai citar alguma coisa se eu não tenho conhecimento daquilo eu vou ficar, entendeu na minha. Agora não, se eu tiver conhecimento daquilo eu vou discutir com ela de igual pra igual.
“E” (Escola 2)	[...] pelo menos um pouquinho culta como diz o ditado, porque eu acho que eu sou uma mulher, educada, não sou de ficar falando bobeira, abro a boca só quando vejo que tenho que abrir mesmo. Mas é bom ter estudo, faz muita falta e agora eu tô vendo que o estudo tá fazendo falta.
“T” (Escola 2)	[...] construir o melhor para ele no futuro, trabalhar na sombra, trabalhar mais tranquilo, não trabalhar no serviço pesado, se esforçando tanto passando até mal. Com meu esposo foi assim, ele não tinha leitura nenhuma, aprendeu tudo aqui, trabalhava de domar cavalo, caía machucava na fazenda, desse jeito, suar, roçar, carpir, porque não tinha estudo. Acho o estudo muito maravilhoso para quem procura ser o melhor amanhã.

Sujeito	O que é aprender?
“G” (Escola 1)	Aprender acho que é bom [...] que é mais uma vitória tá aprendendo, uma coisa boa.
“P” (Escola 1)	Aprender é ter conhecimento das coisas, saber quando a pessoa te diz alguma coisa você saber compreender, [...] você ter experiência para sabe, ou algum assunto alguma coisa que a pessoa.... Aprender... é aprender e chegar lá na minha casa e falar para minha filha, que praticamente esta no mesmo ano que eu, falar nossa aquilo que você me disse que era difícil T, olha tirei oh de letra fico numa alegria comento, ajudo, comento com meu marido, uma coisa que achei que não ia dar conta, dei, sabe é muito gratificante, e aprender realmente, você aprende, as nossas aulas de

	matemática aqui olha vou falar assim os meninos aqui e aí dona P e a fórmula de Bháskara, “Oh” falo assim pra eles sabe.
“E” (Escola 2)	Aprender é muito bom, você aprender, você fala assim: eu aprendi, eu sei. Muito bom.

Sujeito	b) Há momento certo para aprender?
“G” (Escola 1)	Acho que não. Pra aprender nunca é tarde. Porque hoje em dia qualquer coisa a mais que você aprender é melhor. Isso, em qualquer momento. [Sobre diferenças de idade.] É claro que quando é mais novo se aprende melhor porque as coisas se encaixam mais fácil na cabeça, param mais fácil. A mente é mais fresca, da criança, mas isso não interfere em nada. [É diferente?] Não, acho que não é muito não.
“P” (Escola 1)	Acho hoje eu aprendo muito mais fazendo o EJA do que antes, quando eu era adolescente. Porque eu não pensava em nada sabe não tinha responsabilidade que eu tenho hoje, não tinha nenhuma, só queria ficar conversando não prestava atenção nas explicações eu só fui... e hoje não sou mais madura tenho minha família, tenho meus filhos que cobram, a minha filha fala pra mim a mãe todo mundo da... as mães de minhas amigas tão fazendo faculdade e a senhora pode, a senhora é muito mais inteligente do que elas e tá aí oh, elas falam: a sua mãe faz o quê? Ela fica meio assim e fala minha mãe tá estudando, e agora toda pessoa que fala que está estudando a pessoa olha com outros olhos. Nossa é mais não é fácil não principalmente esses EJA que eles criaram, que mistura todo mundo com todo mundo, não é falando assim isso aí é racismo é, como vou te dizer é racismo é preconceito é não sei o que mas não é, tem que separar sim, beleza esse negócio de dezoito anos o ano que vem, por que na minha sala tem uma senhora de sessenta e uma menina de treze anos. É certo? Não é certo.
“E” (Escola 2)	Tem o momento certo. Eu penso assim quando a gente é criança que foi o meu caso que eu não dei valor como eu contei pra senhora, que eu não dei valor pra minha mãe, minha mãe tentou, então eu me sinto muito culpada por causa disso, que eu tinha tudo pra ser, não digo assim uma grande pessoa, mas uma mulher que pelo menos abrisse o livro e lesse aqui tudo. Só que eu não dei valor, [...] minha mãe fez de tudo pra mim estudar, e eu, não sei o que deu na cabeça, sabe quando apaga assim e você nem lembra, parece que deu um apagão na minha cabeça assim, eu não me lembro porque que eu não estudei e agora eu tô sentindo falta dos estudos. (Quando se é criança) [...] é bem mais fácil, porque agora gente velha é difícil, tem hora que dá um branco assim na cabeça e a professora fala, fala, fala, é isso mesmo, eu sinto muita dor de cabeça, eu falo pra “El” que parece que meus miolos ele ficou assim meio lentinho, quando eu quero que ele se agita aí começa doer minha cabeça. Eu quero forçar ele, assim parece que ele fica lento aquela coisa lenta, aí você começa forçar muito da dor de cabeça. (Motivação para estudar) A necessidade, você não precisa das pessoas, dos outros, você vai sempre precisar eu já tenho meu marido, mas eu não quero depender dele eu quero nesse ponto seguir meu caminho sozinha.
“T” (Escola 2)	Tem. O momento que você tá estudando você tem que prestar muita atenção nas coisas que você tá estudando, você vem pra aula, pro colégio é o momento certo pra você aprender as coisas. Você tá dentro do colégio, de uma aula é o momento certo pra aprender. (Ao longo de uma vida tem um época certa pra ir pra escola ou não?) Não, como eu mesma não tive, eu não tive uma época certa pra vir pro colégio, não tive, porque na época que eu queria estudar não pude estudar. Agora foi a época de estudar, tô bem de idade, mas vou estudar.

Sujeito	c) É possível aprender fora da escola (o que e como)?
“G” (Escola 1)	Aprende tudo o que é coisa, aprende a trabalhar, aprende a fazer as coisas, assim de conviver com as pessoas estranhas porque tipo não tem nenhum parente prá passar a mão na cabeça, então você vai viver, convivendo com as pessoas estranhas vai sabendo como é cada tipo de pessoa, porque cada pessoa é diferente um do outro.
“P” (Escola 1)	É, eu acho que é. Muitas coisas [...] A gente aprende a viver. A gente aprende com as pessoas, sabe o mundão ali fora você diz não, não, você vai aprendendo

	aquilo ali [...]. Como vou dizer para senhora, é... atitude dos outros quem sabe mais, tem mais facilidade quem sabe mais que eu digo é assim quem tem um estudo melhor, aí se você tiver a visão das coisa tá, você pega um pouquinho ali um pouquinho aqui [...].
“E” (Escola 2)	A gente aprende sim. Eu acho assim muita coisa [...] até você sair na rua, até dentro do ônibus você aprende. [...] A gente conversa, eu vou sozinha no ônibus, mas quando tem uma colega, eu mesmo falo baixinho assim, não precisa ninguém ficar ouvindo o que eu tô falando, acho que quer se aparecer também, eu não gosto acho muito feio. Acho que em todo lugar se você for analisar bem é uma grande escola.
“T” (Escola 2)	Não é. Porque fora da escola, não vai aprender, você está fora da escola, lá fora tem poucas pessoas que vai te explicar alguma coisa fora da escola você não vai aprender. As coisas que você quer aprender de atividades, de coisa melhor, de aproveitamento pro futuro você não vai aprender lá fora. [...] se aprende lá fora alguma coisa assim, um conselho alguma coisa assim, pra mim lá fora não aprendo. Aprendi lá fora o que meu pai me deu só a educação de casa.

Sujeito	d) O que você aprendeu fora da escola / de que forma?
“G” (Escola 1)	[...] eu aprendi muita coisa boa, porque eu trabalhava só com gente estranha, então, a gente vai convivendo e vai aprendendo coisa boa e tem coisa ruim também, só que lá é você que escolhe, você aprende dos dois só que você separa o bem e o mal, aprende bastante. [Sobre como se aprende.] Acho que é a força de vontade e um pouco de necessidade.
“P” (Escola 1)	[...] se você arrumar uma boa amizade você aprende coisas boas, coisas boas o que: tem pessoas que conversam muito bem, tem uma moça aqui na sala que fala: “oh,” “P”. se você precisar de um livro você pode pegar lá na minha casa que minha filha tá fazendo faculdade, meu filho”, eu vou lá ajudo ela, ela me ajuda, e se você quiser aprender coisa que não presta você também aprende. Então, se aprende coisas boas e coisas ruins lá fora você aprende a usar droga, você aprende se envolver com gente boa e com gente ruim, são dois caminhos a seguir, na decisão. Acontece no meio das conversas, a rua da minha casa é assim [...] então, a gente tá ali conversando com o pessoal no final de semana a fulano eu li um bom livro, e li esse livro, aí você já fica meio interessado na conversa dele. É a conversa que vai rolando ali, entra vê e já se interessa quer dizer é uma coisa boa, eu te empresto se você quiser lê aí você fica bem assim, vou ficar mais antenado, a fulana leu falou que é legal vou pedir emprestado. Oh, esse negócio de computador era analfabeta não sabia nada, hoje eu faço um curso de computação e me viro assim. Sabe por quê? As senhoras da minha rua todas estão fazendo, é assim é outra conversa, são outra.
“E” (Escola 2)	Eu vi uma amiga minha costurando eu fiquei olhando assim olha que interessante, ela falou você quer costurar, mas eu falei eu nunca peguei na máquina, ela falou assim vem cá, aí foi indo, foi indo e graças a Deus hoje... Já aprendi, é muitas coisa com ela. Tem dias que dá vontade de falar e desistir [...] ela falou assim que eu sou uma pessoa bem responsável, uma pessoa caprichosa [...] lá fora não tem a professora pra te ensinar, você aprende meio na marra, meio e aqui não, tem a professora pra te ensinar, eu acho que é isso. [...] tem um pouquinho de coisa que eu aprendi fora que não foi na escola, [...] a ida no mercado, fazer uma comprinha. Isso é no meu dia-a-dia e na luta mesmo então, eu penso assim se eu não sei ler fiquei aquela mulher assim tampada, aquela mulher que eu não sei, me acomodei, eu não eu me acomodei um certo tempo assim, negócio de serviço, eu achei que me acomodei um pouquinho, precisou meu marido me dar uma chacoalhada em mim para me acordar, mas em outras coisas eu vou em qualquer lugar entro em qualquer lugar, falo com qualquer um não tem esse negócio de ah não, porque eu não sei ler eu não vou, eu vou ficar pedindo para os outros dependendo dos outros. Graças a Deus, eu tenho duas mãos duas pernas, enxergo bem, ouvido é para escutar, nariz para sentir o cheiro, agora vou ficar ah não eu não sei ler eu não vou. [...] meu marido sofre de bronquite e ele tinha que pegar... aí a médica como o remédio tava muito caro a doutora falou assim: eu vou te dar um laudo

Sujeito	d) O que você aprendeu fora da escola / de que forma?
	você vai lá na Casa da Saúde, eu nunca nem tinha ouvido falar dessa tal de Casa da Saúde. Ela falou pra mim onde era, é lá no parque dos poderes, eu nunca tinha ido pra aquelas banda pra lá, aí chega meu marido, meu marido chama “L”, “L” chegou e falou é lá no tal do parque dos poderes. Eu falei: onde é isso? A sei que é pra aqueles mundaréu lá. Eu falei: Jesus amado e agora? Ele falou assim então deixa “T” a gente, eu falei não se ela deixou, mais ou menos ela te falou onde é, ah ela falou que acha que tem que pegar o ônibus na rodoviária e ir, beleza então, então me dá primeiro as coisas que eu vou. Fui daqui na rodoviária perguntei, falei assim: olha eu queria ir no Parque dos Poderes na Casa da Saúde e parece que Deus ilumina, eu falo que Deus é muito bom pra mim, aí uma senhorinha falou: oh minha filha eu tô indo pra lá, eu falei a senhora ta indo pra lá? Eu vou lá pegar remédio, eu falei então eu vou ficar junto com a senhora ela falou fica junto comigo, porque eu não sei, eu nunca fui pra aquelas bandas pra lá, não você vai comigo, o ônibus encostou ela falou é esse ônibus que a gente pega e fomos pra aquele mundaréu afora [...] eu fui umas três vezes lá.
“T” (Escola 2)	[...] fora do colégio, a senhora não vai aprender a ler, é difícil, lá fora tem uma pessoa que conversa as coisas melhor com a senhora, tem até muitas pessoas que tem até uma conversa boa com conselho se tem uma pessoa que tá errado, conversa, dá um bom conselho, mas eu acho que na escola a gente só conversa as coisas boas, de aprender, seguir as coisas melhor, atividades com a pessoa, ativa, saber conversar com as pessoas. [...] longe do colégio não aprendi nada, depois que eu entrei aprendi muita coisa, coisa que eu nunca soube aprendi, a gente era tudo acanhado ficava com medo das pessoas quando morava no sítio, agora eu sei graças a Deus conversar com as pessoas, não aquela palavra assim mais certa, mais eu sei conversar com as pessoas. Aprendi, não tenho medo de conversar com o doutor qualquer pessoa, um juiz, eu aprendi até conversar com o juiz. [...] uma amiga minha me chamou para ser testemunha dela de casamento, ela tinha que depor, então precisava de testemunha então a gente vai no advogado, o advogado orienta a gente de como você vai falar pro juiz, como você vai ficar sentar.[...] eu sei chegar perto do juiz como eu vou ficar, como conversar como advogado, antigamente eu tinha medo, tinha vergonha não sabia o que ia falar. A diferença na escola você vai estudar, você está num ambiente melhor você está num ambiente educativo, educar, falar, aprender, lá fora não, tem mais... coisa que você nem deve escutar... [...] às vezes a gente conversa com as pessoas mais de idade comigo, com a experiência da vida que elas tem, a gente conversa, assim tem a minha tia outras pessoas, elas conversam as coisa assim, o que ela já passou, como o mundo de hoje, elas ensinam mais coisa tem que prestar atenção, a gente já tá aprendendo, tem que ir mais um pouquinho pra frente.

Sujeito	e) O que se aprende na escola / como se aprende?
“G” (Escola 1)	[...] na escola você aprende coisa boa e também se você não quiser aprender coisa boa só aprende coisa ruim.
“P” (Escola 1)	Conteúdo, eles passam, passam conteúdo e eu que tenho que correr atrás, sabe, por exemplo, eu não entendi eu pergunto uma vez e o professor “malemá” dá uma explicação. Aí, eu tenho que correr atrás de meus amigos. Acho que quem quer aprender acho que desliga, foca só naquilo ali, quem quer, quem não quer, fica só de...
“T” (Escola 1)	[...] aprendi ler, aprendi escrever, aprendi a conversar mais com as pessoas [...] escrever, aprende as atividades. (Como) É lendo e escrevendo e aprendendo com a professora, ela me ensinando ai eu aprendo ela passa no quadro aprendo, ela explica, aprendo com a professora. Ah, aprendi sim um pouquinho, quando eu entrei aqui no EJA eu já sabia ler um pouquinho, lia as coisas eu já lia bem as coisa, não era assim correto, mas devagar eu lia.

Sujeito	f) Onde mais aprendemos?
“G” (Escola 1)	--
“P” (Escola 1)	A gente aprende nas ruas com os outros, aprende na escola. Com certeza é um conhecimento, só que na escola hoje você tá aprendendo assim... as pessoas vêm armado sabe todos os dias tem polícia na nossa escola. [...] se você for colocar hoje, a gente aprende mais lá fora do que aqui dentro.
“E” (Escola 2)	No meu pensar professora acho que tá meio a meio viu. É, aqui dentro e lá fora também, pra mim tá empatado, você pode aprender coisas boas lá fora e coisas que não são boas aqui dentro também.

Sujeito	g) Qual é a diferença entre esses outros lugares e a escola?
“G” (Escola 1)	Acho que aqui dentro da sala você aprende, algumas coisas, você erra, mas depois você corrige, porque você vai pergunta, lá pra fora você pode erra algumas vezes, mas dependendo do seu erro você pode ser prejudicado.
“P” (Escola 1)	Tem de diferente, como que diz, o carinho, com que as pessoas tratam a gente entendeu? Por exemplo, eu vou estudar lá na casa da “M”, aquela menina que estuda na frente da minha casa ela tá fazendo Engenharia, então assim é mais carinho que tem sabe comigo, [...] então, ela deixa o horário do almoço, coisa que o professor hoje tá sendo pago pra isso e trata você grosseiramente. Tá sendo pago pra isso e ele não faz o papel dele. E, principalmente, com essa nova lei agora do juiz, desse juiz aí, só o que eles sabem falar é assim “ah eu vou te levar lá, chama a polícia, vou te levar agora lá pro delegado, vou te levar lá no juiz” só o que eles sabem falar agora, essa semana nós tivemos um fato aqui na sala que o menino foi abraçar a professora, “o professora” foi dar um abraço, ela falou “tira a mão de mim, que se não eu vou te levar pra secretaria” entendeu? [...] eles têm tudo na mão, tem conhecimento, recebe um salário ruim? Mas, é a profissão deles. Porque que eles escolheram? Sabia que professor, ser professor não é fácil. Então, além deles terem conhecimento eu acho assim, que eles têm que passar [...] por um psicólogo ou alguma coisa para poder tá lidando com esse povo, porque não sabem professora. Então, é por isso que se acaba falando assim: “sonhos às vezes criam porta e teia de aranha” [...] eu tô... quatorze anos sem vir para a escola, aí chego aqui me deparo com uma situação dessa que não é fácil [...] Mas, tem professor que dá conta.
“E” (Escola 2)	[...] aqui a gente tem a professora pra ensinar o certo. Quem ensina lá fora é a vida, o mundo, eu penso assim se você quiser ir no, pegar as coisas errada aí é a sua cabeça

Sujeito	h) Aquilo que se aprende fora da escola tem alguma relação com o que se aprende na escola
“G” (Escola 1)	Tem. [...] como diz o ditado: vivendo e aprendendo. [...] lá fora você aprende algumas coisas e na escola você aprende outra coisa, vai juntando os dois ao mesmo tempo e evolui mais rápido. [Depois, ao retomar a questão.] Acho que não. Porque todas as coisas que estou aprendendo agora, para mim é coisa nova.
“P” (Escola 1)	Aqui você aprende conteúdo. A gente aprende as matérias que vêm não sei falar muito bem, lá fora não, lá você aprende como se diz, você aprende coisas boas e coisas ruins, você aprende a se defender, você aprende a ficar quieto, a ter respostas para tudo na hora certa, tem hora porque hoje o povo tá tão doido professora.
“T” (Escola 2)	Alguma coisa sim. Por exemplo, assim, as pessoas mais antigas, sempre fala respeita tenha mais educação com as pessoas, ter calma se as pessoas dentro do colégio tá assim irritada, ela ter calma, conversar, pegar aquela pessoa esquecer sabe, tem dia que a professora tá meio nervosa. Eu já tive professora aqui no colégio que tá nervosa, a gente começa a conversar com ela, não sei o que, algumas palavras assim elas começam dar risada e já se abre daí já tá mais alegre, então minha mãe sempre falava isso, você vê uma pessoa nervosa você procura fazer ela esquecer da coisas, conversar, fazer uma graça uma coisa, ele ri esquecer daquilo, assim.

“E” (Escola 2)	Acho que tem, apesar de que aqui o ensino é mais [...] Aqui tem a professora pra te ensinar mesmo, ela ali te explica, não é assim, não, é assim e na rua não, na rua você só escuta, se você quer você aprende, você aprende senão. O que a professora passa pra gente? Eu acho que é a leitura. É, tá ali, aí você fala ai meu Deus do céu eu tenho que aprender mais, eu tenho que tentar ler mais, eu acho que é isso.
----------------	--

Grupo 5. A configuração do aprender na escola

Sujeito	a) O que é o momento da aula e o que se faz nesse momento?
“G” (Escola 1)	---
“P” (Escola 1)	É o momento meu, só meu. Quando eu entro aqui dentro é o momento que eu deixo todos os meus problemas lá, agora eu tô aqui mesmo e passou os bombeiros. [ouvimos sirenes do corpo de bombeiros] Eu falo: ai, meu Deus, será que meu filho não engasgou com alguma coisa? Quando a professora entra e começa a passar o conteúdo, eu viajo assim, eu viajo em aula de Geografia, eu viajo em aula de História, adoro Matemática, adoro, é minha paixão Matemática, eu falei pra professora, professora eu estudo só pra tira 10 e meu 1º bimestre é 9,5, meu 2º bimestre é 9,5 e eu tô meio frustrada com isso, falei pra ela. Não “P”., calma, sua vez vai chegar. Eu faço... a professora passar conteúdo, explicar, as explicações dela é, eu acho assim: [...] tem uns que chegam lá e metem no quadro e é isso aí, entendeu? E fica sentado na mesa corrigindo prova de outra escola, mas não, igual eu disse pra senhora, a professora de matemática, nossa professora de Inglês a “D”, você vê ninguém tem nota baixa na aula com a professora “D” em Inglês. É, pro pobre que não sabe nem o Português direito imagina aprender Inglês, é difícil, mas a gente tá indo muito bem, eu acho assim: o que falta é boa vontade, de lidar com o ser humano, de lidar com pessoas independente de sexo, religião sabe? Nós temos três gays aqui na escola e nós nos damos muito bem com eles, sabe? É, então eu acho assim: o que falta é eles dizerem “tô lidando com ser humano”, “ser humano que trabalha o dia inteiro”, “ser humano que deixa a casa, deixa a família”, então, eu vou me dedicar mais um pouco. Os professores, eu acho, é difícil ser professor, porque hoje os pais acham que é o professor que tem que educar meu filho e não é bem assim. O professor tem que passar conhecimento, não educação, educação vem de casa, de berço de alicerce de família, não é verdade? Só acho assim, custa eles dar uma ajudinha, custa eles não debater, por exemplo, o aluno xingou ele, ele vai e xinga também. Então, não é assim, porque a gente, por mais que a pessoa seja ignorante, quando ela olha o professor aqui na frente, ela tem: nossa é o meu professor, entendeu? Então, [...] uma pessoa que passa quatro, cinco, seis, sete anos na faculdade e discute com um aluno, com uma pessoa mais ignorante de igual pra igual é muito feio. Eu acho que ele tem que ter um jeito de sobressair com essa pessoa, porque tem jeito sim.
“E” (Escola 2)	Sinceridade, tem hora que é bom, tem hora que não é muito bom não. Eu sou muito assim... tem certas coisas... não é que magoa, eu fico olhando dá vontade de desistir, aí depois eu falo não, não vou desistir. São pequenas palavrinhas que não sei se a pessoa fala sem querer. Na última aula mesmo a professora me falou um negócio assim que na hora deu vontade de fechar o caderno e falar: tchau, tô indo embora. Depois eu falei: não, vai me prejudicar, eu já tô prejudicada, vai me prejudicar mais, deixa eu ficar aqui mesmo, só que eu respondi pra ela. A outra professora: daí a Eloisa tá lendo? A professora falou: ah, ela tá lendo quase parando. Sabe, eu não gostei do jeito que ela falou [...] falei: você vai arrumar uma que lê bem melhor que eu, meio que fechei a cara, me deu vontade de pegar o caderno e falar tchau. Depois, eu pensei não, não vou fazer isso, mas que deu vontade deu. Eu penso assim: ela está aqui para ensinar a gente [...] ela tá ganhando para isso, então tem certas coisas que magoa [...] Quando você vê [...] que ela fala Vamos! Vamos! Aprende! Vamos estudar! Aí ela te anima. Agora você entra numa sala de aula e a professora: blblbl, aí você blblbl, você morre junto com ela. Ela tá morrendo, você tá morrendo. Então, é melhor fechar o livro e vamos dormi e ir embora, aí você só fica olhando pro

Sujeito	a) O que é o momento da aula e o que se faz nesse momento?
	relógio doída pra ir embora [...]. Você tem que prestar bem atenção nas coisas, você tentar fazer as coisas, o que ela mandar, tentar, prestar bem atenção no que ela tá falando, porque a gente tá aqui pra estudar, a gente não tá aqui porque, se eu soubesse não tava aqui, cansada, com sono, essa hora, doída pra ir embora pra mim dormir, aí vou vim aqui assisti aula, aí não vejo a hora de eu ir embora logo pra minha casa pra dormir pra levantar amanhã no outro dia pra trabalhar então não é fácil.
“T” (Escola 2)	Eu aprendi muita coisa aqui dentro, eu aprendi as leituras, li bastante, desenvolvi bastante [...] gosto muito das leituras que ela passa, ensina bastante a gente, aprendi bastante coisa e também falo assim pro meu véio: olha, é uma coisa tão boa estudar, a gente chega lá, a gente esquece dos problemas, a gente fica feliz, eu fico absolutamente nos meus estudos eu quero aprender cada dia mais. Eu falei pra ele que eu quero estudar até onde der, eu adorei muito estudar, de lá pra cá mudou muito a minha vida. Esse negócio de estudar, mudou, eu tenho aquela obrigação de vir pro colégio, chega de tarde eu já fico apurada pra poder fazer tudo as coisas “rapidão” pra mim vir. O momento da aula para mim é uma coisa muito maravilhosa [...] acho que quando eu estou estudando eu esqueço das coisas, dos problemas da casa eu me sinto feliz sabe e eu acho que estou assim distraído no momento que estou aprendendo. Amanhã ou depois eu, já tô assim sabendo as coisas melhor, porque conversando com você, você me explica, me ensina o que é melhor, porque quem estuda mais, aprende mais. Eu acho muito maravilhoso estar estudando aqui, eu acho muito alegre, o colégio eu acho bom, os meus amigos de estudo, eu acho muito bom estudar, nossa! É coisa que eu sempre sonhava em estudar, mas não tive oportunidade, agora às vezes eu converso comigo mesmo, às vezes vou para minha aula, coisa que eu tanto queria tô conseguindo agora depois de velha, estudar. Não é bom? Eu acho assim, você vai despertar, tá aprendendo, tá despertando assim, quem não sabe um dia melhor? A entrevista, assim, tô conversando, tô aprendendo, outras pessoas falam alguma coisa que eu não sei, a professora conversa, sabe.

Sujeito	b) Você prefere trabalhar individualmente ou com algum colega?
“G” (Escola 1)	Em grupo. Dependendo do grupo. [Por quê?] Às vezes têm algumas coisas que eu não sei, os outros sabem, então ajuda.
“P” (Escola 1)	Com algum colega. É mais gostoso. Você sozinha não tem ânimo para nada, acho que com outra pessoa ali você tá... Acho que é melhor com outra pessoa, com várias pessoas principalmente, porque eu gosto de gente, mesmo que gente seja complicada eu gosto. [Com quem você prefere trabalhar] Com homem. Porque mulher é muito complicada. É muito tititi, ela desiste rápido, ela é a primeira a dar uma chance de voltar pra escola, mas pra desistir também é, com os meninos é mais fácil de lidar. Nossa sala já tem um grupo formado, que é os que querem e os que não querem. Eu o “G”. a “S”. o “J”. o menino lá do fundo, é sempre os que estudam, os que se destacam mais dentro na sala. Eles [os outros] deixam tudo pra gente, eles não querem fazer nada. Igual a prova de Português que teve esses dias atrás, todo mundo com a nota baixa, só eu, o “J”, e a outra menina que foi com nota boa, porque o restante da sala, ou se a gente formar grupo com quem não quer nada com nada, eles acabam deixando pra gente fazer e por mais que você fale: <i>não, galera vamos, vamos</i>, não vai de jeito nenhum. Então, a gente acaba escolhendo, entendeu? É chato, mas, [...] eu, todos os dias chego mais cedo pra ajudar o pessoal só que eles deixam a tarefa prá mim fazer, “P, você fez”? Chega todo mundo: “você já fez a sua?” Fiz, pega meu caderno e copia tudinho, sem saber se tá certo ou se não.
“E” (Escola 2)	Se for para conversar, eu converso mais com ela (amiga “El”). Eu gosto [...] de repente ela sabe mais, porque ela sabe ler. Ela sabe um pouquinho mais do que eu, então de repente ela vai me ensinar direitinho do jeito que é. (Tem alguém menos experiente na leitura na sua sala e que possa ajudar?) Na minha sala tinha. Tinha, mas ela não está mais, ela desistiu. Eu fico com vergonha (de

Sujeito	b) Você prefere trabalhar individualmente ou com algum colega?
	ajudar) [...] de repente até sei mais, mas fico com vergonha de explicar para pessoa, aí o outro já fala: ela não sabe ler porque ela está explicando. (Ao convite para trabalhar em grupo com alguém) A gente vai, mas eu fico meio assim. Eu sempre fico assim, ela sabe, eu tenho que parar com essa mania de querer me rebaixar, eu penso que me rebaixo porque fulano sabe mais e eu: ah ela sabe mais. [...] não é bom isso, eu sei também, de repente eu sei uma coisa ela não sabe, então tudo isso, mas nesse ponto eu me fecho um pouco.
“T” (Escola 2)	Eu prefiro junto com alguém. Porque às vezes alguém já sabe melhor do que eu, me ensina, eu vejo elas fazerem melhor, aí eu tô vendo. (Os outros) Aprende comigo também, muitas coisinha que elas não sabem eu falo elas aprendem comigo e é muito bom. Eu gosto de trabalhar com algumas pessoas que eu acho melhor. A professora, aquelas aluna que estão mais adiantadas, eu aprendo melhor com elas.

Sujeito	c) Quando a professora inicia algum conteúdo novo o que você sente?
“G” (Escola 1)	Ah, tem que prestar bem atenção, porque pra pegar a primeira vez. Porque se você não presta atenção, aí depois não pega no princípio, fica mais difícil. Ah, um pouco de nervosismo porque não sabe o que é, aí, você já pensa: será que vai ser fácil será que vai ser difícil?
“P” (Escola 1)	Como eu me sinto, ah, eu me sinto assim: mais uma coisa para mim estar aprendendo e pego rápido sabe, mais um conteúdo. Nós estávamos com a equação do 2º grau, quando ela começou a explicar. Meu Deus! Sabe, aí ela falou a fórmula de Bháskara, que é $B^2 - 4 \times A \times C$, eu falei: isso aí meu Deus do céu, vai ser difícil, e não foi, ela começou a explicar parecia que tinha estudado aquilo, entendeu? Aí, começa a clarear assim as coisas, é legal. Penso: Você não vai dar conta. É a primeira sensação, quando ela começa. Meu Deus, a vontade que tenho é de desistir porque isso aí eu não vou dar conta, não. Começam as aulas a fluir, ela começa a passar o conteúdo, aí você pensa: ah, aprendi mais uma, ufa.
“E” (Escola 2)	Ah, doida pra gente aprender pra tentar fazer bem como ela quer que faz, uma atividade nova poxa vida vou tentar vê se a gente, se eu consigo fazer.
“T” (Escola 2)	Eu fico aí meu Deus do céu será que eu vou aprender, me ajuda meu Deus, acho que não vou aprender. Fico com medo de não aprender mesmo, um texto novo que nunca vi, não estudei eu tenho medo. Mas graças a Deus, sempre os texto que ela pôs, ela vai ensinando, eu gravo.

Sujeito	d) Como você conclui que aprendeu ou não aprendeu algo?
G” (Escola 1)	[Que aprendeu] É porque, eu acho que é assim: se você estuda aqui, aí tem coisa que você faz no dia a dia na rua. Aí, você vai aprendendo, assim o que você vê na escola, tipo o que tá lá na rua, tipo os significados, as palavras essas coisas. Então, você sabe o que é. [Que não aprendeu] Acho que é na prova.
“P” (Escola 1)	Quando eu fecho os olhos assim e sei falar aquela aula que ela deu. Igual agora, ninguém esqueceu a fórmula de Bháskara e achar as duas variáveis delas é uma coisa sabe, que eu nem precisei abrir meu caderno, que ela pergunta e eu sei responder, vem assim “oh”. Agora, quando pergunta, por exemplo, uma fórmula de vamos supor, que ela estava explicando esses dias “horas” e eu fiquei cutucando ela, eu quero saber, eu fiz um texto, meu texto tava todo certo, só que aí eu coloquei lá: <i>o recital da professora tal, vai ser às 10 horas da noite na quarta-feira, dia 4 do 11</i> que é hoje, aí ela falou assim: Patrícia, tá errado “horas”, horas a gente se escreve em letras, por exemplo eu coloquei 10 e meia, coloquei o “h” e “s”, é errado e aí deixou por isso mesmo, é errado e não me explicou porque é errado. Aí, eu fiquei em cima, ah quando eu tiver um tempo eu vou pegar lá e passar para vocês, eu fiquei em cima, aí depois de uns vinte dias ela veio trazer. Ela trouxe: olha Patrícia, é mesmo, a minha filha fez um concurso e caiu e ela errou. Ela passou o que significava. Como que eu ia empregar “horas” eu poderia colocar escrito ou eu poderia colocar minuto e escrever. Então, fica uma coisa sem eu entender direito, entendeu? Aí, eu vou buscar, procuro com outro.
“E” (Escola 2)	Eu não sei. (comparação entre aprender e não aprender) Ah, de você conseguir

Sujeito	d) Como você conclui que aprendeu ou não aprendeu algo?
	vê. A minha colega aqui do lado e ela (disse): você conseguiu, que bom, olha aí. Ou é assim: ela abre o livro, copia aqui: tá certo, aí você fica poxa vida, ela sabe eu não sei, isso também é ruim. [...] muitas coisa a gente aprende, acho que eu vou assim no mercado, ou você pega o dinheiro e fala aqui tem tanto, aí você fala poxa aprendi. Quando aprender a ler vai ser bem melhor. Ainda hoje eu comentei com a menina, sabe que aquela professora me deu um grande incentivo. Ela falou: por que “E”? Eu falei: a gente conversando lá, ela me falou Eloisa você sabe ler. Ai eu falei: sabe que é verdade. (Como conclui que aprendeu) [...] conversando com a “El”, porque a gente, como eu falei eu tenho assim muita amizade. [...] Eu falei pra ela acho que vou parar, ela: não, que parar, não vai parar não, você tá doida, eu falei: já tá no final e eu não sei nada. Ela: lógico que você sabe guria, você sabe sim. Eu falei: eu quero saber mais ainda.

Sujeito	e) Quando você está fora da escola (em situações do dia a dia), você se lembra do que foi trabalhado em sala de aula?
“G” (Escola 1)	Algumas coisas que eu não sabia, aí na escola você estuda e aprende, depois você vai fazer. Lá fora você já sabe o que é.
“P” (Escola 1)	Lembro. A gente tava trabalhando esses dias e o pessoal tava num assunto lá de história e eu peguei e falei pra eles lá de onde eu trabalho: “sabia que vai fazer vinte anos que o muro de Berlin caiu?” Eles olharem assim: “é?” Falei é, agora esse mês vai fazer, em 1982 foi o dia que ele caiu e aí começou a fluir, aí um entrou, outro entrou: “é mesmo “P”, a vamos dar uma olhada na internet pra ver”. Foi até o trabalho que eu fiz que o professor pediu, pra estar trazendo alguma coisa pra gente tá fazendo o jornal do EJA que vai ter aqui na escola no final do ano, aí foi aquele papo bom sabe? Lá na rua da minha casa tem muito adolescente que faz faculdade [...]. Então, a hora que a gente senta pra conversar no final de semana lá na frente sempre surge o assunto de sala de aula, o conteúdo que você tá estudando, entendeu? Quando o professor é bom e sabe explicar o conteúdo você conversa, a conversa rende, mas é legal. Eu lembro sim, ainda principalmente que o meu irmão é professor, aí sempre é essa discussão fora da sala de aula com ele, porque eu trabalho com ele. Então, sempre eu tô discutindo alguma coisa.
“E” (Escola 2)	No serviço, ela manda muito comprar as coisa: vai lá, busca para mim dois zíper, aí eu coloco dois zíper. Ela fala dois zíper, eu falo de quantos centímetros, de vinte cm, eu pego vinte cm, aí um. Ela fala outro zíper de trinta cm, aí coloco trinta cm e coloco um aqui. (Visualiza) (E se ela pedir botão e colchete no meio?) Mas aí eu não marco no papel eu marco na cabeça. (Você já tentou escrever?) Não, vou tentar. Vou tentar, nunca tentei não, mas aí eu marco na cabeça.
“T” (Escola 2)	Eu lembro quando nós estamos aqui. Por exemplo, agora mesmo, fim de ano, ontem a Laura foi ajudar a enfeitar as coisas de Natal, nós pintamos letrinhas, fez letras, fez tudo bonitinho, então eu lembro lá. Eu falo como exemplo a aula de segunda-feira foi boa, nós estávamos enfeitando estrela para árvore de Natal, então eu lembro em casa das coisas que eu faço, eu lembro das minhas atividades, eu falo para os meus netos: eu fiz isso, aquilo.

Sujeito	f. O que você pensa quando é convidado a participar de algum grupo?
“G” (Escola 1)	[...] na minha opinião, é melhor, assim quando tem trabalho em grupo todo mundo participa. Aí, cada um dá sua opinião, vê o que acha que é melhor, vai dando seu palpite.
“P” (Escola 1)	Eu me sinto bem, porque se eles estão me escolhendo é sinal que eu mereço estar no grupo deles. [...] é o que acontece muito aqui na sala de aula, não que eu seja a melhor da sala, eles falam: tudo é a “P”, a “P” vai ser líder de sala, “P” faz isso, “P” faz aquilo. Não é isso, porque esse ano que eu voltei, eu não quero desistir mais professora. Eu quero um dia encontrar a senhora e falar: ô professora eu consegui. Então, eu me dedico o máximo que eu posso. Eu acho assim toda pessoa boa tem que ter um lugar ao Sol, que realmente quer alguma

	coisa, as pessoas boas são poucas, então as poucas que se dedicam que têm alguma coisa. Quem não se dedica hoje, não tem nada. [...] você vê, no serviço que eu trabalho, eu sempre trabalhei na minha vida desde nove anos de idade de emprega doméstica na casa dos outros. Esse ano porque eu voltei a tá trabalhando, o pessoal me escuta mais, eu arrumei um serviço de atendente.
“T” (Escola 2)	Eu penso assim, ela é boa pessoa tá me chamando pra mim fazer, ela vai me ensinar, que dizer que ela vai ter o prazer de me ensinar, aquele gosto de me ensinar, de ser uma pessoa mais ativa.

Sujeito	g) Com quem você costuma fazer suas atividades em sala?
“G” (Escola 1)	Eu, “F”, e a “R”. Porque sempre..., acho que é turma mesmo. A “F”, é minha namorada, aí a gente já fica perto, nós já monta o grupo, aí fica o que tava.
“P” (Escola 1)	[...] os mais velhos da minha sala [...] eles falam assim pra mim: “P, você entendeu aquele conteúdo?” Ah entendi, então vamos fazer. Eles olham e ficam assim oh, parado prestando atenção naquilo ali. “P”, dá pra você passar pra mim? Dá, nós sentamos ali, todos os dias eu chego mais cedo e tiro as dúvidas. Agora, os outros não, os jovens não, eles não estão nem aí, eles flutuam, se você tá comentando um negócio aqui com ele, chega algum aqui na porta e ele sai, vira as costas pra você e sai entendeu? Os mais velhos não.

Sujeito	h) Dentre o que a professora trabalha na sala, o que você considera fácil e difícil? Por quê?
“G” (Escola 1)	Fácil: Prá mim, eu aprendo mais fácil Matemática. Acho que é porque eu gosto, então eu aprendo rápido. Mas eu gostei mesmo só depois, agora que eu voltei a estudar, porque quando era criança eu não gostava, não. Difícil: Difícil é Português. O Português tem muita coisinha que eu nem sei o que é então, é mais difícil. [Sobre outras áreas.] Eu gosto também, mas minha preferida é a Matemática.
“P” (Escola 1)	Fácil: Aula de matemática é muito fácil. Porque a professora tem um jeito de ensinar [...] Fizem uma mexida aí na escola e conseguiram tirar ela, mas olha ela é fácil porque ela sabe, ela sabe interagir com os alunos. Sempre foi fácil pra mim e a professora também ajuda. Difícil: Português. O aluno hoje não tem um livro bom para estar lendo, tá procurando. Nossa biblioteca vive fechada, é difícil Língua Portuguesa. Hoje em dia você falar corretamente, você busca atrás. Ela [a professora] é muito fraquinha sabe, ela explica e um começa a conversar ela pára.
“E” (Escola 2)	Não sei te explicar o que é fácil o que é difícil. Tem atividade que a gente, a cabeça abre - isso aqui, pôxa vida, isso aqui eu sei, Matemática eu sei que eu me saio até bem, aquelas continhas, vai quebrando a cabeça é gostoso, aí você leva lá pra ela: ah, “E” a, que bom você acertou. Então, isso aí incentiva, você fala: pôxa vida, eu consegui sozinha, isso aí é bom, mas tem certas coisas que não vai. [...] Português [...] a leitura que não me entra na cabeça. Na leitura, eu acho que ela não me incentiva que eu achava que ela devia incentivar mais..
“T” (Escola 2)	Tem coisas que eu achei difícil e tem coisa que eu já achei fácil. Quando eu tava com a outra professora, ela ensina as coisas que eu já sabia, coisas que eu já aprendi antes, aí aquilo eu achava fácil, chegava, só ficava esperando os outros, aquilo ali pra mim era fácil algumas coisinha era fácil e outras já é mais difícil porque eu não sei, eu presto atenção pra mim aprender. (Fácil) Os problemas, eu gosto muito de matemática, resolvo que é uma beleza (Difícil) É de História já é mais puxado, já custo mais a aprender e eu gosto mais da Matemática. É porque eu acho que eu não aprendi ele, a professora tem que me explicar mais.

Grupo 6: Compreensão sobre seu próprio processo de aprendizagem:

Sujeito	a) Qual é a diferença entre aprender e não aprender algo que foi trabalhado pela professora?
“G” (Escola 1)	Acho que a diferença não tem muito não, porque aí já depende da pessoa. Se ele quer aprender mesmo, ele presta atenção e vai à luta e se não quer aprender

Sujeito	a) Qual é a diferença entre aprender e não aprender algo que foi trabalhado pela professora?
	também vem aqui e fica só brincando, falando e não presta atenção. Aprender algo, acho que é bom [...] que é mais uma vitória tá aprendendo, uma coisa boa.
“P” (Escola 1)	De não aprender você fica meio frustrada. Tem alguns conteúdos que a professora passa meio por cima assim, você corre atrás, tenta entender aquilo, [...] você fala: puxa, você se sente inútil sabe, ele passou aquele conteúdo e vou ficar para trás, eu vou precisar um dia daquilo e não entra a explicação. Não vai saber e por ser simples não é justo, não é justo. Todo professor, eu acho assim: se ele fez uma faculdade, ficou lá na faculdade sentado quatro, cinco anos, dez anos, a gente nunca para de estudar, a gente sempre é ignorante em alguma coisa. A gente não sabe tudo, mas sabendo tá um monte de carinha ali, esperando dele o melhor e ele não tá fazendo, tá deixando para trás, aí é frustrante.
“T” (Escola 2)	A diferença de aprender e não aprender é muito grande porque se você não aprende você não vai fazer nada, não aprende as coisas que ela vai ensinar. A diferença se você aprendeu, tá prestando atenção, você aprendeu é outra coisa, é melhor aprender do que ficar sem aprender. Aprender, você tem que prestar atenção nas coisas que está ensinando, ouvir direitinho se não sabe pergunta, o aprender eu acho que é assim, tenta aquilo que você quer aprender ter vontade de aprender. (Não aprender) Uma pessoa que não quer saber de nada, não quer aprender nada e não vai aprender mesmo nada só quer ficar naquela que ele está. Uma pessoa que não tem uma educação, que não quer nada com nada, quer ser aquilo que ele é. Atrasado aquela pessoa que não aprende nada é atrasado não é verdade. Tudo que eu vejo hoje em dia, eu sei que aprendi a mais com as pessoas no colégio com as pessoas que têm mais atividade do que eu, eu presto atenção. Eu não sabia isso. Tá vendo como foi bom? Agora já sei responder pra fulano, cicrano, eu aprendi. É, eu percebo que aprendi, até, muita coisinha boa.

Sujeito	b) Quando você pensa/repete/explica para você o “conteúdo” que está sendo trabalhado, você “diz” frases inteiras ou você omite algumas partes? Por que você acha que isso ocorre?
“G” (Escola 1)	Eu falo a frase inteira, porque aí vejo onde está o errado ou certo para ver certinho. Acho que é a mesma coisa que pegar uma coisa que está sendo explicado e vai lendo.
“P” (Escola 1)	Frases inteiras, se eu enxugar eu tenho que pegar depois e fazer uma conclusão dentro da minha cabeça, um resumo, mas eu falo frases inteiras.
“E” (Escola 2)	Quando eu tô sozinha, de primeiro tinha uma mania de conversar comigo mesma. Às vezes em pensamento ou sozinha dentro de casa, parece que eu gosto de conversar comigo mesma. Eu falo comigo.
“T” (Escola 2)	Eu explico, tem hora que explico falo comigo mesmo: olha, tenho que fazer isso, fazer aquilo. Quando vou fazer uma compra, olha tenho que lembrar, vou comprar isso, isso e aquilo, senão quando eu chegar em casa, cadê aquilo que fui comprar? Então, eu explico para mim mesmo tem hora. Eu penso e às vezes eu escrevo também. Alguma coisa eu falo. Mais resumido, alguma coisa eu falo: ai meu Deus, tenho que fazer isso ou fazer aquilo. Falo comigo mesma, por isso que minha filha: mãe tá conversando sozinha? Falo: não, tô lembrando de umas coisas que eu tenho que fazer, daí eu falo.

Sujeito	c) Quando você está em vias de entender algo que está sendo ensinado em sala, o que contribui para sua compreensão?
“G” (Escola 1)	() pensar sobre o que está sendo dito () repetir para você em voz alta (X) explicar para outra pessoa () outra opção _____ Porque a professora explica para todo mundo, mais ou menos eu já entendo. Aí, quando a outra pessoa pergunta, ela explica de novo, aí eu já entendo. Ah, o

	que eu faço é prestar bem atenção na explicação para não perder nenhum detalhe.
“P” (Escola 1)	() pensar sobre o que está sendo dito () repetir para você em voz alta (X) explicar para outra pessoa () outra opção _____ Porque o que a professora me explicou com várias repetições e eu ainda não sei, por exemplo, eu peguei um conteúdo e aqui na sala entendia, mas ficou aquela meia boca sabe? Não entendia, não entendia. Aí, eu chego em casa, leio aquele conteúdo, tento fazer os exercícios tudo de novo, apago, faço tudo de novo, troco de caderno direto porque eu vou lá arranco todas as folhas e vou repetindo, repetindo é o que mais ajuda. [Escrever te ajuda?] Muito, muito, você vê, eu não tenho erro de Português, não entendo muito bem assim... como é que fala? Igual eu disse pra senhora que eu colocava horário [para estudar], então, isso eu não sabia, não sabia porque nunca professora nenhuma me ensinou, hoje se eu fizer um concurso eu sei que eu dou conta. Mas, a minha repetição e ensinar pra outra pessoa o que eu aprendi, igual eu falo pro pessoal da sala, eu não sei se tá certo, então o que eu entendi foi isso e aí esses dias a menina falou na sala de aula: Nossa! Professora você tinha que falar do jeito que a “P” fala com a gente, com as mesmas palavras que ela dá uma mão pra gente entendeu? Porque às vezes vocês falam pra eles o nome científico da coisa e eles falam: nossa! E já se retraem, sabe? E não assim: vamos lá pegar um papel lá, vamos sentar todo mundo aí, trabalhar em grupo é muito mais fácil.
“E” (Escola 2)	Repetir pra mim mesma. É porque [...] se eu achava em pedir mais, porque eu também tô ali pra aprender, de repente eu fico assim com vergonha de falar com ela, eu fico assim pensando, pensando, aí eu falo: será que tá certo, será que tá errado?
“T” (Escola 2)	Eu prefiro a professora explicar bastante pra mim e eu prestar muita atenção. Prestar atenção pra mim aprender pra depois eu poder explicar pra outra pessoa.

Sujeito	d) Você explica para você mesmo? Como faz isso?
“G” (Escola 1)	Eu explico. É porque você vai pensando, analisando, pegando um jeito de como vai ser melhor mais certo. [Como?] Em silêncio. Senão, não consigo pensar e não consigo fazer.
“P” (Escola 1)	Explico. [...] todos os dias eu estudo duas horas por dia, mesmo eu sabendo o conteúdo, aí eu tenho uma “mesona” lá no fundo da minha casa e meus filhos vão pra escola uma hora da tarde, aí eu chego assim meio dia e quarenta, quase uma hora, eu chego correndo, despacho eles pra escola e pego meu material e sento lá no fundo. Eu fico perguntando pra mim, como se eu fosse a minha aluna, “P, você realmente aprendeu?” Eu guardo pra lá, aprendi, então, fala pra mim o que você aprendeu, do conteúdo que a gente tá estudando entendeu? Até a “J” falou esses dias: nossa “P” como que você é boa. Tem uma prova de Geografia que todo mundo na sala tira 0,75 e eu fui com 9,5 por causa de um errinho meu lá, porque eu sou muito ansiosa, eu pego a prova e eu olho e eu sei tudo e aí eu quero terminar rápido, daí onde eu erro algumas coisas. Ela falou assim: “P,” por que você foi muito bem na prova e o pessoal da sala não foi? Porque, eu falei: eu estudo todos os dias duas horas. Eu me coloco assim, eu sou aluna e eu sou a professora, então, eu explico pra mim como eu queria que a professora em sala de aula explicasse.

Sujeito	e) Você gosta de explicar a matéria para outro colega? Por quê?
“G” (Escola 1)	Eu tento explicar, mas não sou muito bom para explicação não, mas eu gosto. Porque eu tô ajudando as pessoas, para ver se aprendem também. O que eu sei, eu explico. [Você gosta de conversar sobre o que está estudando?] Depende da matéria, dos conteúdos, e às vezes você não está entendendo bem, aí você comenta, vai conversando, aí você aprende mais. [Com quem?] Com os colegas, ou então, com o professor, a professora.

“P” (Escola 1)	Gosto e muito, eu levo cada uma aqui na sala [...] Eu gosto assim, não sei, é um pouco assim pra mostrar se realmente eu aprendi se é pra ajudar, adoro professora, ajudo, até que meio abusam um pouco de mim.
Sujeito	f) Ao fazer as atividades/durante o processo de estudo você gosta de falar/conversar com alguém sobre a matéria que está sendo trabalhada? Por quê? Com quem?
“G” (Escola 1)	Depende da matéria, dos conteúdos e às vezes você não tá entendendo bem, aí você comenta, vai conversando, aí você aprende mais. Com os colegas ou então com o professor, a professora. É porque se você tiver alguma dúvida vai esclarecer mais. Porque é melhor para aprender, tem mais cabeça, um vai dando palpite, assim vai calculando. Às vezes, tem algumas coisas que eu não sei, os outros sabem, então ajuda.
“P” (Escola 1)	Gosto, principalmente, com os mais maduros da sala, os que mais querem alguma coisa, mas a gente fica de mãos atadas, porque a gente só conversa e fica na conversa. [Motivo] Pra tentar estar melhorando alguma coisa, ver se meu pensamento é o mesmo deles. Eu tenho muito aquilo: vamos ajudar pessoal, não vamos deixar só isso daqui, só aqui em sala de aula porque é pouco, as horas que a gente passa aqui é muito pouco, ainda principalmente, quando o professor não quer nada com nada. Eu acho assim, ele não tem que cobrar do pessoal aqui que não quer nada com nada. Eles têm que fazer, se eles não querem, tchau vai embora, o portão tá aberto. [Preferências] Com as pessoas mais velhas da minha sala. Porque o rendimento deles é melhor, adolescente não, o rendimento deles é assim, vamos supor, um jovem, aqui dentro da sala de aula, ele conversa a sala inteira, mas tem um aqui que ele conversa a sala inteira só que quando ele vai fazer a prova ele tira dez, por quê? Porque ele é jovem, eu não sei se é isso, ele é jovem a cabeça dele é boa, ele está conversando, mas o ouvido dele tá aqui ó. Tá naquele maior pampeiro e as pessoas mais velhas não, se o rendimento dela é 100%, vamos supor que ela tira 40% ela se dedica aquele 40%. Ela se dedica assim é porque ela não tem mais tempo a perder, ela tem mais responsabilidade das coisas e eles não.
“T” (Escola 2)	Eu gosto de conversar com minha filha, com meus netos que já estão grande, eu converso o que eu aprendi aqui no colégio, o que eu fiz eu adoro conversar sobre as coisas que eu fiz. Ajuda muito. [...] aquilo que eu sei, gosto de explicar. Eu gosto de ensinar, pra pessoa saber que eu sei [...] se ele não sabe, eu explico, explico, ele vai aprender também.

APÊNDICE G

SELEÇÃO DE ENUNCIÇÕES DAS ENTREVISTAS COM EDUCADORES

Grupo 1: Breve identificação

Sujeito	Local de nascimento, onde viveu, breve trajetória de vida.
“Alfa”	Eu nasci em Rio Negro, meu pai trabalhava no banco. Ele sempre mudava de cidade porque era transferido, aí nós voltamos para Rio Negro quando eu tinha onze anos, estudei lá até o 3º ano do Ensino Médio, fiz vestibular em Campo Grande para Letras na Federal e fui aprovada no primeiro ano que tentei. Vim para cá para estudar, quando terminei meus estudos eu continuei morando aqui. Minha família continua em Rio Negro e eu continuei aqui depois que terminei minha faculdade.
“Beta”	Atuou na alfabetização de crianças por nove anos e está na função de orientadora há dezoito anos, nos períodos matutino e vespertino.

Grupo 2: Formação e trajetória na EJA

Sujeito	a) Formação inicial e continuada
“Alfa”	Letras - Português e inglês. [Instituição] Na Federal. Terminei em 2002. [Fez alguma especialização depois disso?] Não. [Fez cursos de formação voltados para a EJA] Não, na Educação de Jovens e Adultos não, outros sim, mas essa aí já não.
“Beta”	Pedagoga – UNOESTE (Presidente Prudente - SP). Cursos de formação acerca da EJA: participou de alguns cursos que trataram da EJA, há mais de seis anos.

Sujeito	b) Ingresso como docente da EJA
“Alfa”	É, eu comecei no 3º ano da faculdade, estavam precisando de professores em uma escola, eu fui conversar com o diretor e era para trabalhar na EJA. [Qual escola] Pública, na escola estadual, aí eu tinha quatro aulas de Inglês, duas com cada turma. Depois, no outro ano, eu peguei já mais aulas então, eu fiquei com várias turmas com Língua Inglesa na EJA. Trabalhei mais um ano na EJA e quando eu me casei parei de trabalhar à noite. Depois, nesse ano, como teve assim, meu horário ficou meio atrapalhado porque tive que pegar aula de manhã, tarde e noite para completar a carga horária, eu peguei algumas aulas à noite na EJA. Depois, eu parei, fiquei acho que uns cinco anos sem trabalhar com a EJA e depois eu voltei esse ano. Eu trabalhei uns três anos com a EJA e depois que eu parei.
“Beta”	Fez concurso para especialista e passou a atuar na EJA para complementar a carga horária de vinte horas na docência. Com isso passou a lecionar em uma turma de alfabetização na EJA em 1991. Permaneceu na EJA por volta de cinco anos e teve que se ausentar durante seis anos para tratamento de saúde. Retornou à docência na EJA por ser a sala disponível na escola. Faltam quatro anos e meio para se aposentar e deve permanecer na EJA até lá.

Grupo 3: O educando da EJA

Sujeito	e) Quem são?
“Alfa”	Bom, eu tenho desde adolescentes que não fazem nada durante o dia, mas eu acredito que por darem muito trabalho à tarde ou de manhã foram enviados pra EJA, até pessoas que trabalham o dia inteiro e vêm à noite porque pararam de estudar em algum momento da vida que já são mais velhas e têm também pessoas idosas, tem a dona “L”. na 4ª fase A. Ela já tem quase uns setenta anos, mas mesmo assim ela quer terminar o ensino fundamental e ela vem estudar. Os alunos, os mais jovens têm um pouco mais de facilidade em aprender, eles têm mais facilidade, os alunos da 4ª fase B que são alunos mais danados, eles aprendem mais rápido.

	Os da 4ª fase A tem alguns adolescentes, mas a maioria são pessoas que trabalham o dia inteiro, que já pararam de estudar em algum momento, eles têm um pouco mais de dificuldade, eles são muito interessados e muito esforçados, mas eles têm um pouco mais de dificuldade de aprender do que os que são mais jovens. [Você atribui isso a quê?] Não sei, sei lá, talvez eles tenham a cabeça mais fresca, não têm tanta preocupação, tantas coisas como os outros que têm trabalhado o dia todo, têm filhos, têm a família, não têm tanto tempo pra estudar, pode ser. Tem o pessoal da 4ª fase A, que eles são interessados. Quase todos os alunos são bem interessados, se você consegue ensinar de um jeito que os cativa, eles gostam de você, eles ficam “ah, professora, good evening teacher” e é uma graça. Eles se apegam à gente assim. A professora de matemática mesmo, agora teve que sair porque tem que esperar a aposentadoria em casa, eles ficaram bem nervosos, porque ela teve que sair agora já faltando um mês e pouquinho pra terminar as aulas e eles gostam bastante dela também. [Você falou que os alunos da 4ª fase B são mais novos. No caso deles, o que os diferencia dos mais velhos?] Eles não têm muita afetividade com a gente não. Eles são mais assim de conversar sobre brigas que aconteceram no pagode e não sei onde e às vezes não respeitam o que a gente fala, pedem pra entrar, atender telefone, eles não têm muita afetividade com a gente não.
“Beta”	Eles têm de trinta até sessenta e poucos anos. Tem também um de quatorze anos. Eles requerem bastante a atenção da gente, temos que construir um vínculo com eles. Eles são bem apegados. Gostam de atendimento bem juntinho, individual. Sob o aspecto cognitivo, uns têm mais facilidade porque já passaram porque já passaram por uma escola e outros, não. Tem um adolescente que não estudou por razões sócio-culturais, ele foi para o noturno, mas mesmo lá ele não rende, basta ouvir um barulho na quadra que ele já dispersa. Ele não está interessado, mas acho que é por razões sócio-culturais. Essa é um pouco a característica dessa sala, não dá para dizer que todo lugar é assim. Eu já encontrei em outra sala alunos que tinham objetivos na vida, que diziam que queriam ler para tira a carteira de motorista, estabilizar no trabalho, etc. Mas não vejo isso neles aqui. Tem três senhoras com bastante interesse e condições de evoluir; uma senhorinha com sessenta anos e pouco. Eles são mais autônomos, não têm trabalho definido (são donas de casa, domésticas, mascates, etc.). São vinte e um matriculados; eles fazem um rodízio: um dia vêm cinco e em outro outros cinco. Motivo: “dor de cabeça; saiu mais tarde do trabalho; cansaço; desânimo. Tem uma senhora que vem para não ficar sozinha em casa (mora com uma filha), ela não tem uma finalidade. Uma outra estuda porque o marido quer que ela estude. Assim. Aprendizagem – Eles gostam de aula dinâmica, com atividades diversificadas, como recorte e colagem por exemplo. Não gostam de blá-blá-blá, se ficar só na escrita não vai. Estou com eles há poucos dias e já notei que se ficar só na oralidade, eles até cochilam na aula. Eles gostam de conversação, de poder falar sobre assuntos pessoais, eles trazem muita coisa, gostam de desabafar. Eu dou esse espaço. Outro dia um senhor começou a contar como era sua vida no Rio Grande do Norte, ele ficou muito contente. Eles se sentem valorizados, eu acho que eles também vêm para a escola para socializar.

Sujeito	f) Seus alunos têm preferências por certas áreas do conhecimento?
“Alfa”	Com certeza, cada um tem uma disciplina que agrada mais. Eles gostam quando eu vou lá, pelo menos eles falam que gostam, gostam um pouquinho, nem que seja os da 4ª A. Eles falam que eles gostam de Matemática, agora eles tão dizendo que tão conseguindo entender, nem todos, Matemática, Inglês, Geografia. [A quais razões você atribui essas preferências?] Eu não sei, eu creio que seja pelo fato do professor se interessar mais ou menos por eles, porque eu sei que a professora de Geografia sempre faz aqui fora apresentações com eles e tudo mais, dá pra perceber que eles gostam bastante dela e a professora de Matemática agora com a saída dela também, eles ficaram bem revoltados. [Interfere no seu trabalho o fato de eles terem preferência ou não por uma área ou pela sua área?] Olha, eles não chegam a falar “aaii”, tem alguns alunos fora da EJA que reclamam bastante, e que falam: ah eu não gosto disso. Mas, só que a gente tenta passar [a mensagem]: “você precisa enquanto você está aqui, você tem estudar um pouco de cada coisa porque você precisa definir depois o que você vai querer fazer quando você sair daqui”. Então, lá quando estou explicando para eles, pro pessoal da EJA, creio que não interfere não. [Quais são os indicadores de que eles preferem isso ou têm preferência por tais áreas de

	conhecimento?] Às vezes, a gente tá passando matéria no quadro e enquanto eles estão copiando eles falam, comentam. Às vezes, a gente vê eles conversando com os professores enquanto está trocando de professor na hora que toca o sinal.
“Beta”	Eles têm preferência por leitura e escrita, Matemática é um ou outro que gosta. Em Matemática, estou ensinando números decimais com material dourado e dinheirinho a partir do cotidiano deles. Essa preferência interfere porque temos que levar mais leitura e escrita para outras áreas também.

Sujeito	g) Aluno com facilidade para aprender.
“Alfa”	Tem um aluno aqui na 4ª fase B, o “FH”, ele gosta de música em Inglês, ele escuta as músicas fora daqui, então ele não fica só aqui na escola. Então, fora daqui ele também tenta, ele fala “ah, professora eu tenho uma amiga que ela fala que ela sabe isso, ela sabe aquilo, queria saber como ela sabe”. Ele diz que vai tentar procurar curso de Língua Estrangeira, escuta bastante música, o que não sabe pergunta sempre, porque tem gente que não pergunta nada, fica só naquilo ali sempre e tem outros que não, que eles buscam saber mais, buscam conhecer mais coisas e eu creio que isso interfere bastante. [Como é esse aluno?] Ele presta atenção, ele faz as atividades mais rápido do que os outros, bem mais rápido que os outros, ele tira nota mais alta do que os outros alunos.
“Beta”	Uma aluna que tem experiência escolar, ela já estudou antes, tem bastante facilidade. Acho que é por causa dessa experiência, ela é bastante desinibida, participativa, demonstra habilidade. Ela vem pouco. [sobre a interação dela com os outros alunos] Se dermos abertura, ela interage bem.

Sujeito	h) Aluno com dificuldade para aprender.
“Alfa”	Olha, o que eu pensei aqui, o “G” tem uma dificuldade imensa em todas as matérias, todos os professores falam que ele tem dificuldade, eu não sei... Ele é bem jovem, deve ter uns dezesseis anos no máximo, mas tudo que você explica ele não consegue, se você fala, você está mostrando a palavra pra ele, ele vai copia a palavra errada. Não sei se ele tem algum problema, sei lá, comunicativo, algum problema pra aprender, pode ser isso, que às vezes é falta de interesse da pessoa, mas eu vejo que muitas vezes ele tenta fazer, ele não consegue. Então, pode ser falta de interesse da pessoa e pode ser também que ela tenha um problema mais sério pra aprender.
“Beta”	O mais novo. Pelo que ele fala, ele não aprende porque sempre foi desinteressado. Ele diz que a mãe dele sempre falava para ele estudar, mas ele não tinha interesse. Tem hora que ele até identifica algumas palavras, mas em outras horas ele erra tudo. Pensei que preciso até em fazer uma sondagem melhor para saber se ele não tem nada de errado, nenhum problema de atenção, algo assim. Ele vem sempre, tem participado das aulas até, só não gosta quando tem que escrever muito. Ele fica com Sr “A”, eles se ajudam, trabalham bem juntos, ele respeita Sr. Antonio que é bem mais velho (tem por volta de quarenta anos). Outro dia ele disse para mim: eu estou aprendendo professora!

Grupo 4: Sobre aprendizagem

Sujeito	a) O que é aprender.
“Alfa”	O que é aprender? É você conseguir memorizar e guardar aquilo para sua vida, conseguir usar depois para fazer um concurso, passar para os alunos.
“Beta”	--

Sujeito	b) Como seus alunos aprendem?
“Alfa”	Eu, geralmente, coloco pra eles a apostila, eu levo uma folha xerocopiada e explico, eu explico o conteúdo e se eles não entenderam eu tento explicar novamente de um outro jeito, leio com eles pra eles aprenderem a falar também. Lógico que eles têm dificuldade, depois eles vão ler e eles falam errado, mas tem um que já fala certinho, aí assim eu passo exercícios diferentes, às vezes dinâmica, às vezes joguinhos, aulas na sala de informática também. [Questão feita novamente porque a entrevistada falou do processo de ensino - Você já parou pra pensar o que pode acontecer no momento da aprendizagem? Como que algo que você está trabalhando é aprendido?] Olha, geralmente, eu tento passar assim, por exemplo: as profissões que eles têm mais afinidade, que eles querem saber, as profissões que são mais usadas, o verbo to be pra falar como é que você é, como é que você está se sentindo, tento mostrar pra eles como é que eles podem usar no dia-a-dia, pra ver se fica mais fácil.

“Beta”	Sei que eles aprendem quando eu comparo uma atividade com a outra, como por exemplo, ao comparar os níveis de alfabetização em que estão, se estão silábicos, alfabéticos, enfim, pego uma atividade anterior e comparo com a outra mais recente que fiz. Mas, para eles, alfabetizar é só decifrar o código escrito. Quando você faz atividades diferentes, eles não consideram que isso é alfabetização. Se trabalhar leitura, para eles não é alfabetização. Eles querem o método tradicional de alfabetização, pois isso é o que trazem de bagagem da escola que estudaram no passado. Sendo assim, dá para entender porque eles esperam isso. Para não perdê-los, eu passo também coisas tradicionais. Trabalhei com um quadro silábico e eles gostaram muito. Para você ver, eles chegam até soletrando, não é nem o método silábico, é soletração mesmo.
--------	--

Sujeito	c) Que situações contribuem para que aprendam?
“Alfa”	As músicas, eles gostam bastante das músicas e nas músicas às vezes eles cantam também, eles cantam, eles aprendem falar. À vezes, eu pego, coloco exercício de gramática, coisas que eles já viram pra eles buscarem na letra da música, nos jogos também. Muitas vezes, eles não lembram, aí eles olham a figurinha lá no jogo da memória e outra tá escrita em Inglês, aí fica mais fácil pra eles assim.
“Beta”	O adulto já vem com resquício de aprendizagem errada e para você tirar do aluno isso é complicado. Esse aluno que soletra fica com a aprendizagem bem complicada, o aluno que não lê não admite copiar texto sem saber o que está copiando. Eles reclamam. Mas trabalho também alfabeto móvel, em dupla, trios, enfim, esses jogos que favorecem a aprendizagem da leitura.

Sujeito	d) Fatores que interferem positivamente na aprendizagem.
“Alfa”	Eu acho, são as coisas que eu falei já, músicas, jogos, porque só exercícios de escrita sempre, sempre, sempre acabam cansando. Mas, ver a pessoa falar, tentar vivenciar, creio que ajuda e a boa vontade dele também, se ele tiver interessado em aprender, porque tem um garoto ali que na semana, quarta-feira, eu dei atividade até hoje ele não tinha terminado a atividade ainda, quer dizer ele não está nem um pouco interessado.
“Beta”	Cada um está em um nível diferenciado e você tem que dar assistência bem individualizada, usar atividades diversificadas. O vínculo afetivo ajuda. Se eles percebem que o professor está próximo a eles, eles se dedicam.

Sujeito	e) Fatores que interferem negativamente na aprendizagem.
“Alfa”	O desinteresse, a preguiça, falta de atenção. Às vezes, você está explicando e ele está prestando atenção lá no colega do outro lado. [E entre os mais velhos?] Entre os mais velhos? Por exemplo, a dona “L”. ela tem muita dificuldade, muita, a gente explica, explica, a hora que você começa explicar ela fica: “ai, meu Deus, ai meu Deus”. Dona “L”, calma. Tem que falar devagar com ela, explicar para os outros, aí tem que ir na mesa dela explicar de novo sabe. Tem que ter muita paciência porque tem bastante dificuldade. Pode ser porque ficaram muito tempo sem estudar vinte, trinta anos, porque ela já tem quase setenta anos e muito tempo sem estudar também.
“Beta”	As faltas, pois não dá para fazer uma sequência esperando que eles estarão aqui amanhã. Eles não têm uma sequência bem bonitinha no caderno.

Sujeito	f) Como você percebe que seu aluno aprendeu?
“Alfa”	Pelas atividades, pela prova.
“Beta”	Percebo que ele aprendeu pela resolução de algum exercício, pela participação, pelo caderno, pela oralidade e também pelas avaliações.

Sujeito	g) Como você percebe que seu aluno está com dificuldade para aprender?
“Alfa”	Ah, se ele começa a fazer e faz errado. Eu passo e olho e ele não entendeu e fez a atividade errado ou então, não está conseguindo realizar a atividade proposta.
“Beta”	Percebo que ele não aprendeu por meio de atividades, quando ele não corresponde, não consegue responder, aí saio em busca de outros recursos.

Sujeito	h) Diferença entre a forma como o aluno da EJA aprende em comparação com a criança.
“Alfa”	Eu tenho crianças a partir do 6º ano, onze, doze anos, são crianças que eu trabalho [em outra escola]. Bom, com os alunos mais jovens aqui não têm tanta diferença, mas com

	aqueles que trabalham assim... que trabalham e estudam o dia inteiro aí tem mais diferença sim. Fica mais fácil pra eles. [Por que você acha isso? Mais fácil pra quem?] Mais fácil pras crianças, mais fácil para os mais jovens.
“Beta”	A criança do pré não vem com resquícios do passado, ela vem mais pura. O professor pode entrar com essa alfabetização moderna. Na EJA fica mais difícil. Seja criança ou adulto, todos demonstram as mesmas fases na alfabetização. Eles (alunos da EJA) vêm com bagagem que não é só da escola, têm mais conhecimento, experiências de vida, enquanto a criança tá começando. A criança, às vezes, está na fantasia e o adulto está na realidade.

Sujeito	i) Diferença entre a forma como o aluno da EJA aprende em comparação com os jovens e adultos inseridos no ensino regular seriado.
“Alfa”	Respondeu em outra questão.
“Beta”	Acho que deve haver já que o aluno da noite é mais cansado, mais desgastado. Mas prefiro não responder por que eu não estou inserida nessas salas.

Sujeito	j) Cinco palavras que se relacionem à aprendizagem.
“Alfa”	Educação, inteligência, o afeto também entra. Então, só esses.
“Beta”	Dedicação, tempo, crescimento, superação.

Sujeito	j) Como você aprende? Que procedimentos você prefere para aprender?
“Alfa”	Se eu sei o conteúdo, eu geralmente não estudo só se eu pego um texto novo, aí eu leio para ver o que tem de diferente ou não. Agora, se é uma matéria que eu tenho um pouco mais de dificuldade, então eu sento em casa ou aqui se eu tiver um tempo e leio de novo para ver o que está faltando. Olho no dicionário o que eu não sei, às vezes eu recorro à internet também. [Tem algum outro procedimento que faz quando busca aprender alguma coisa?] É uma leitura silenciosa, agora quando tem uma palavra nova que eu não conheço eu olho como é que se pronuncia no dicionário, aí eu leio em voz alta e anoto como é que se diz assim do lado a pronúncia.
“Beta”	Prefiro debater sobre o assunto.

Sujeito	Como você avalia a aprendizagem dos seus alunos?
“Alfa”	Geralmente, eu dou um trabalho ou uma prova mensal. Geralmente é um trabalho, prova oral, pode ser também a prova bimestral e uma nota de participação que seriam as atividades que eles fazem em sala que vale de zero a cinco pontos e comportamento. Se eles participam, se eles perguntam, vale de zero a cem, aí faço uma nota de zero a dez, somo as três e divido por três. [O que “cai” nas suas avaliações?] Os conteúdos que eu passei para eles durante o bimestre, então os conteúdos mais recentes do mês.
“Beta”	No cotidiano.

Grupo 5: Seu próprio processo de aprendizagem

Sujeito	k) Quando você identifica que aprendeu?
“Alfa”	Geralmente, a pessoa já consegue fazer o exercício na hora que você pede ou se é alguma coisa para falar, para ler, já fala na hora do jeito que você pediu. Porque tem pessoas que você lê, ela lê errado de novo e o outro já leu certinho. Então, dá para perceber assim se ele tá conseguindo utilizar ali no exercício que eu pedi.
“Beta”	Eu gosto de ler e debater.

Sujeito	l) Que fatores interferem negativamente sobre seu aprendizado?
“Alfa”	Quando eu estou com pressa e eu leio muito rápido, às vezes, eu esqueço o que eu estudei. Então, eu tenho que deixar anotado para não esquecer, a pressa atrapalha. Se tiver muito barulho também.
“Beta”	O cansaço interfere muito.

Sujeito	m) Que fatores interferem positivamente sobre seu aprendizado?
“Alfa”	Escrever, anotar os significados. É anotar os significados sim, significado e alguma outra coisa, mesmo que depois eu vou lembrar o que está escrito lá, mas se eu anotar fica mais

	fácil. É porque eu anoto já no que eu vou explicar, por exemplo: eu tenho um livro que vou passar para eles alguma coisa, então eu entrego a folha para eles, mas o meu que eu anotei lá no livro eu pego o livro, então qualquer dúvida na hora eu tenho anotado ali. Então, eu já sano a minha dúvida com o que eu tinha estudado antes.
“Beta”	Eu preciso conversar, debater sobre o que eu li. Estar motivada.

Sujeito	n) O que você faz quando percebe que está com dificuldade para aprender?
“Alfa”	Quando estou com dificuldade, procuro conversar com alguém que saiba para poder passar de algum jeito. Minha mãe também é professora e eu tenho duas turmas de Língua Portuguesa na outra escola, então, às vezes eu ligo pra ela, pergunto, aí, ela me explica ou então, eu pego várias gramáticas para poder entender, pergunto para quem tem mais experiência.
“Beta”	Eu pergunto, peço ajuda.

Grupo 6: O trabalho pedagógico do professor na EJA

Sujeito	a) Como você ensina?
“Alfa”	É, às vezes com pegadinha, caça-palavras, exercícios. [...] eu explico primeiro o conteúdo gramatical se for o caso, ou vocabulário. Eu explico o que ele tem que fazer naquele exercício, se a pessoa não entendeu, aí eu vou na mesa dela, tento explicar novamente. Geralmente, eles conseguem pegar, têm alguns casos que eles têm mais dificuldade, como aquele menino que eu disse e aquela senhora mais idosa.
“Beta”	Eu uso uma linguagem acessível, mais a oralidade do que a escrita, levo materiais como mapas, etc.. Investigo o que eles estão entendendo, levo sempre alguma novidade.

Sujeito	b) Você tem preferências para trabalhar certos conhecimentos da sua área nas aulas?
“Alfa”	É, tem algumas matérias que, assim, matéria de vocabulário, eles se interessam mais do que gramática. [Isso é uma preferência sua também?] É.
“Beta”	Gosto de Ciências, recursos naturais, por exemplo.

Sujeito	c) Existem diferenças entre ensinar jovens, adultos e crianças?
“Alfa”	Existe diferença quando, por exemplo, a criança eu posso levar um texto de bichinho, com a música mais infantil e para os adultos, eu já levo uma música mais... Que não seja infantil, porque eles reclamam que é coisa de criança, fica aquela coisa muito... Não é da faixa etária deles, então, eles não vão se interessar por aquilo. Pode ser o mesmo vocabulário, mas trabalhar com jeito diferente, em um texto diferente, com uma música diferente.
“Beta”	A criança exige muito mais de você pelos cuidados que você tem que ter. O adulto já é mais tranquilo, você se preocupa mais com o ensinar. A criança tem mais facilidade para aprender e o adulto não. Implica em diferenças sim, para a criança você explica uma vez e ela já assimilou, para o adulto você tem que busca mais estratégias. Ex. em computação, o adulto tem medo de errar.

Sujeito	d) Existem diferenças entre ensinar jovens, adultos da EJA em relação aos jovens e adultos que não estão nessa modalidade?
“Alfa”	Eu tento explicar do mesmo jeito, para os dois, só que o conteúdo da EJA é um pouco mais resumido do que do ensino seriado. Às vezes, dependendo da quantidade dos alunos da sala que tem diferença, se é uma sala muito numerosa com quarenta alunos assim, não dá para você trabalhar da mesma maneira, porque eles conversam muito, fica muito barulhento.
“Beta”	--

Sujeito	e) O que é conteúdo de ensino? Qual é a sua importância no currículo?
“Alfa”	Conteúdo é uma matéria que tem significado que eu tenho que fazer com que eles aprendam. Geralmente, para o pessoal da EJA é colocado o básico pelo menos do Inglês. Assim, é o básico que eles têm que aprender, então tenho que passar o que seria mais importante para eles, o que eles mais vão precisar se eles forem trabalhar, por exemplo, eles vão precisar falar de onde eles são, nome, essas coisas que são mais importantes no dia a dia deles.
“Beta”	É o currículo apropriado para eles. O que a gente deduz que se precisa aprender por

	alguma razão. É o essencial para que eles possam alcançar suas expectativas no mercado de trabalho, principalmente.
--	--

Grupo 7: Interação entre educando - educador; educando – educando.

Sujeito	a) Como seus alunos se relacionam entre si?
“Alfa”	O relacionamento depende da sala. Na 4ª fase A o relacionamento é bom, eles tentam, assim... um tenta ajudar o outro, eles falam: um tem que ajudar o outro, professora. O dia que um falta, outro passa a matéria pro colega que faltou, eles fazem festinha, quarta-feira mesmo no último tempo fizeram festinha para comemorar o aniversário de dois colegas da sala, eles são bem interligados, agora aqui na outra sala já não existe isso. [São os mais jovens?] São os mais jovens. Eles são colegas, vamos dizer assim, são colegas, mas não são como os de lá. Os de lá são mais unidos. [Você acha que isso acontece por quê?] As pessoas que são mais velhas que trabalham assim, a “P”, a “S”, o “G”, o pessoal assim, eles tentam até integrar as pessoas mais novas. Tem um aluno que o ano passado eu dei aula para ele no ensino seriado, ele era danado, bagunceiro, esse ano ele tá aqui na 4ª fase A e ele está trabalhando durante o dia e, nossa! Ele melhorou muito, ele agora é mais responsável, sabe assim, a convivência com os adultos tá fazendo com que ele melhore. Ele tem acho que quinze anos e ele brincava demais, mas agora não, ele está trabalhando e está convivendo com pessoas mais velhas e tá sendo bom para ele.
“Beta”	Eles entendem a situação do mais novo, eles trabalham bem em grupo, estão aprendendo a trabalhar em grupo.

Sujeito	b) O que é interação?
“Alfa”	Interação é a pessoa conviver uma com a outra, tentar, um tentar ajudar o outro de alguma forma.
“Beta”	É querer ajudar

Sujeito	c) A interação entre seus alunos interfere no processo de aprendizagem?
“Alfa”	Interfere, porque se eles, por exemplo, se eu estou explicando e tem um só brincando pode atrapalhar quem está querendo aprender. Agora, se eu estou explicando e eles estão interessados, assim, a maioria está interessado, isso pode fazer com que o outro tente aprender. Tem um menino lá na 4ª fase A que ele é mais danadinho, o “F” e ele esses dias estava falando palavrões em Inglês, fazendo gracinha e o pessoal ficou bravo com ele sabe, começa cobrar mais, só que eles cobram e são amigos dele também, estão puxando ele para o grupo. Então, agora ele já está melhorando também, a gente vê que ele está mais interessado em aprender.
“Beta”	Sim.

Sujeito	d) A interação entre seus alunos e você interfere no processo de aprendizagem?
“Alfa”	Às vezes sim, às vezes não, depende, porque esse menino mesmo, o “F”, ele é muito inteligente, ele é mal educado, fala palavrão, só que ele é muito inteligente. Então, eu explico e ele consegue entender mesmo que ele não dê importância se eu falo “entra” e ele entra depois do que eu falei, então depende de cada pessoa.
“Beta”	--

APÊNDICE H

SELEÇÃO DE MOMENTOS RELEVANTES NAS OBSERVAÇÕES

Escola/ Registro	Relações entre os Sujeitos	Manifestações que evidenciam como se relacionam com o conhecimento trabalhado na aula	Encaminhamentos do trabalho pedagógico
“1” Obs.1	Uma aluna diz que sua sandália arrebentou e que não poderá levantar-se. Diante disso, a professora diz que verificará se não há uma sandália esquecida no depósito ou na “pechincha” que possa ser emprestada para ela. Enquanto registra o texto no quadro, ela dialoga com os alunos continuamente sobre os acontecimentos dos últimos dias, sobre uma chuva forte que caiu sobre a região, etc. A professora chama a atenção desses alunos convidando-os a participarem, mas eles não respondem, olham para ela, permanecem em silêncio durante alguns segundos e voltam a conversar.	Com bastante descontração, os alunos desenvolvem a atividade conforme as orientações dadas. O texto que a professora escreve no quadro consta na apostila impressa que os alunos receberam dela e por isso eles não copiam apenas observam e lêem. Dentre os doze alunos presentes, somente três não participam ativamente, fazendo a leitura junto aos demais. Trata-se de três jovens, sendo que dois conversam mostrando seus celulares e um deles no canto direito da sala, perto da janela apenas observa a aula segurando seu lápis. O aluno que está sozinho no canto direito da sala permanece do mesmo modo, sem participar.	A professora me apresenta brevemente aos alunos e inicia o trabalho com o conteúdo nacionalidades. Ela escreve no quadro: Where are you from? I’m from... Com um mapa do Brasil, a professora pede que um aluno pergunte ao outro (seguindo a ordem das carteiras, quem está na frente pergunta para a pessoa de trás): Where are you from? Então, o colega responde em I’m from... (incluindo o nome do estado onde nasceu). Assim, a professora dá vários exemplos verbalizando com clareza as palavras em Inglês. Ela solicita que se levantem ao fazer a pergunta ou ao respondê-la. Ao concluírem a atividade, a professora se dirige ao quadro e escreve nele um texto com o título Nacionalidades. Ao concluir a cópia do texto no quadro, a professora realiza uma leitura coletiva em voz alta com os alunos. Ela usa sua mão para direcionar a leitura de cada sílaba e verbaliza com bastante nitidez a pronúncia de cada palavra. Ela fala primeiramente e os alunos repetem em seguida, em voz alta. A professora chama a atenção desses alunos convidando-os a participarem, mas eles não respondem, olham para ela, permanecem em silêncio durante alguns segundos e voltam a conversar. A professora dá outros exemplos e explora as informações pessoais dos alunos quanto suas origens. O tempo da aula é encerrado com o sinal e a professora informa que continuará esse conteúdo na próxima aula. Ela se despede dos alunos em Inglês e eles respondem, sendo que alguns

			usando a Língua Inglesa e outros a Língua Portuguesa.
“1” Obs.2	[...] cumprimenta os alunos em Inglês. Os demais interagem uns com os outros conferindo suas respostas (na correção de uma atividade) enquanto a professora caminha pela sala observando as folhas nas carteiras. Surgem algumas brincadeiras sobre a nacionalidade paraguaia de um aluno [...] (Os alunos conversam, riem, fazem brincadeiras que envolvem a todos.) Os alunos comparam suas respostas e corrigem uns aos outros. Os alunos leem e riem de suas pronúncias e dúvidas, [...] Os alunos comentam sobre um aluno e uma aluna que têm faltado com frequência.	Os alunos repetem cada palavra lida pela professora e interagem sobre o conteúdo questionando quanto à forma correta de se pronunciar e também rindo de algumas palavras. O ambiente é descontraído, os alunos acertam boa parte das questões e pedem esclarecimentos sobre outras questões de província ou localização nos países presentes na atividade. Questionam o uso da letra z [...] Recebem a folha da professora e já começam a ler. Dona “B” questiona a professora em voz alta (diante da atividade): Está escrito tudo errado?	A professora entra em sala pontualmente. [...] apresenta o conteúdo que irá trabalhar na aula de hoje tendo-o iniciado na aula anterior. Entrega uma folha e realiza a leitura. Corrige as respostas no quadro fazendo com que os alunos participem. Informando o que escreveram. [...] a professora aproveita (a brincadeira de um aluno) para ensinar sobre a nacionalidade paraguaia. A professora entrega outra folha com atividades. Eles a recebem e já começam a ler [...] Ela volta a se posicionar no centro da sala junto ao quadro, lê a atividade em voz alta e pede que acompanhem. [...] a professora faz uma questão para cada aluno e este responde o que está escrito na folha que recebeu. A professora solicita que abram o caderno para copiarem o conteúdo que passará no quadro. A professora repete a palavra Germany (diante da dúvida de um aluno) destacando a forma como deve ser pronunciada, faz a correção e pede desculpas. [...] a professora confere e confirma que realmente falta a referida letra (diante do apontamento de um aluno sobre a falta da letra P em uma palavra no quadro). A professora pergunta se pode corrigir (a atividade do quadro). [...] a professora corrige um a um rindo sem fazer com que se sintam constrangidos. A professora se volta para o quadro e inicia a correção perguntando as respostas corretas para os alunos. A professora se despede em Inglês e sai da sala.
“2” Obs. 2	A professora espera duas alunas terminarem de comer para iniciar a aula. As alunas e a professora estabelecem poucas conversas. Os alunos reclamam de cansaço	Com cumprimento de boa noite, a professora inicia a aula. Estão presentes duas alunas. As alunas respondem e demonstram cansaço. A professora se senta e também aparenta estar cansada. Há diálogo entre educando e educador sobre questões sociais. As alunas leem soletrando e a professora questiona se elas estudam em casa,	A professora se levanta e anuncia o que irá trabalhar e como: Vamos trabalhar com o texto que vocês leram. Esse é um texto informativo. Ela conversa sobre o texto fazendo questionamentos às alunas: Vocês viram a ilustração que bonita? Qual é o título desse texto? Onde ele está? O que está dizendo aí? “Eu não tô conseguindo nem ler”. (Diz uma aluna) A professora continua: “Um quarto” o que é? A gente usa muito em receita. Em seguida, a professora exemplifica no quadro desenhando uma pizza. Ela indica o que é $\frac{1}{4}$ com o modelo de pizza. O texto lido trata do cerrado, a

		demonstrando insatisfação com a forma como leem. Ao trabalhar o texto, a professora fez o seguinte questionamento às alunas: Qual é a diferença entre “gado de corte” e “gado leiteiro”? Sobre o leiteiro elas souberam responder, mas de corte, não. Ao interromper a aula para a saída para o intervalo, a professora diz para elas continuarem depois, as espera saírem da sala, tranca a porta, ficando com a chave.	professora explica o que é cerrado. No decorrer desse tempo, as alunas presentes permanecem sentadas, em silêncio, olhando para a professora. Então, ela passa a explicar a estrutura gráfica do texto: Parágrafo é esse espaço do lado esquerdo. Em seguida, a professora faz a leitura do texto explicando sobre o cerrado, suas plantas, etc. Às dezenove horas e quarenta e cinco minutos a aluna “I” chegou. A professora conversa com a aluna para que ela diga sobre seu dia e o motivo de atraso. A aluna “I” informa que chegou atrasada porque estava cuidando do bisneto. A professora explica o que está trabalhando para a aluna e chama a atenção de todos os alunos para interpretarem o texto, ajudando-os a escrever. “I” segue fazendo a leitura do texto silenciosamente, assim como as demais alunas. O texto estudado está no livro adotado na sala. Trata-se do seguinte material: CONSENTINO, Célia Lúcia Tozetto. PEREIRA, Leda Malheiros Pinto. Aprender/EJA – 1ª etapa. Coleção - Livros didáticos do 1º segmento do ensino fundamental Editora Positivo - 1ª educação Curitiba – 2005. Os alunos seguem desenvolvendo suas atividades com o acompanhamento da professora.
“I” Obs.3	A professora faz a chamada por nome. No decorrer da aula, as duplas se ajudam quanto aos procedimentos para a realização da atividade, orientando-se mutuamente quanto à forma mais apropriada para se obter as informações necessárias. Demonstram também bom entrosamento entre si e com a professora, além de bom humor e envolvimento com a atividade. Ao sair, um aluno se lamenta	Em pequenos grupos e com autonomia, os alunos abrem o arquivo indicado pela professora no qual consta a atividade a ser realizada. Os alunos pesquisam no <i>site</i> Google, demonstrando autonomia na maior parte do tempo, evidenciando estarem conseguindo desenvolver a atividade. Alguns alunos observam como o colega ao lado está realizando sua atividade e a professora lembra que cada dupla deve fazer a sua atividade de forma autônoma. Dentre os mais jovens é possível notar que estes solicitam ajuda entre eles mesmos do que da	A professora cumprimenta os alunos com bastante simpatia, diz que a aula será no laboratório de informática e apresenta a atividade que desenvolverá lá. A professora anuncia como será desenvolvida a atividade e o tempo para sua conclusão. Ela lembra os alunos de que não será possível acessar outros sites e pede que sigam essa orientação. Como alguns alunos conversam entre si, a professora pede que façam silêncio para que compreendam o que deverão fazer, assim, ela continua as explicações. A professora circula pela sala observando o andamento da atividade, tirando dúvidas das duplas e corrigindo o registro das palavras. A professora pede que salvem na pasta indicada o que já fizeram da atividade e diz que continuarão na próxima aula. Ela se despede e deseja uma boa semana para a turma.

	dizendo: logo agora que eu estava conseguindo.	professora. Já entre os mais velhos, nota-se que alguns aguardam a professora se aproximar de seus lugares para então tirarem suas dúvidas e prosseguirem com a atividade. Antes de todos conseguirem terminar, o sinal para a saída é acionado e os alunos reclamam que o tempo foi pouco para concluir a avaliação.	
“2” Obs. 3 21 alunos matricula dos\3 presentes	As alunas conversam pouco e permanecem compenetradas em suas atividades. A aula inicia com duas senhoras e mais tarde chega mais uma. Uma aluna que terminou sua atividade debruça sobre a mesa com aparente desânimo. A professora vai até sua mesa e pergunta se terminou. Ela diz que sim e continua deitada. A aluna “E” não consegue acompanhar a leitura e fazer a atividade sozinha, ela recorre a sua colega frequentemente. Então, a professora diz: “E”, se você praticar todo dia um pouquinho em casa rapidinho você fica alfabetizada. A aluna faz sinal de sim com a cabeça, concordando com a professora. Há pouca conversa no decorrer da aula,	As alunas interrogam a professora sobre palavras que não conhecem e sobre o que farão na atividade. Há pouca interação sobre o assunto trabalhado e sobre o que se sabe acerca dele.	A professora anuncia que farão “um pouco de leitura”. Ela se senta próximo às alunas e solicita que uma delas faça a leitura de um texto. Ela acompanha a leitura, lendo algumas partes. Então, comenta o texto do livro didático da EJA cujo título é “Pé de Café”. A professora explica o conteúdo do texto (sentada em frente a uma aluna). A outra aluna olha para seu texto como quem está (aparentemente) fazendo leitura silenciosa. A professora pergunta a ela se já leu o texto uma vez, e em seguida diz: Vamos analisar juntos os textos. Que informações esse texto trouxe para a gente sobre o café? Quantos parágrafos tem esse texto? Onde começa e termina o primeiro parágrafo? Ela mostra com a mão. Até aonde vai o segundo parágrafo? Que notícias estão no primeiro parágrafo? Uma aluna pergunta: O que é essa palavra? (CAFEEIRO). A professora explica e outra aluna diz que a informação que aparece no primeiro parágrafo é a altura do pé de café. A professora orienta que abram o livro e façam as atividades. As alunas interagem com a professora, verbalmente sobre a imagem do pé de café relatando suas vivências. A professora acompanha de perto a realização das atividades fazendo a leitura junto a elas e explicando como se lê algumas palavras ex.: parágrafo – “Fala-se mais forte essa sílaba porque ela é acentuada”. Continuam a interpretação do texto que, segundo a professora, é a retirada de informações dos parágrafos. A professora diz que caso tenham dúvidas é só falar para ela. As alunas continuam fazendo suas atividades, a mais experiente com a linguagem escrita ajuda a menos experiente. A professora volta

	somente ao final, a professora se dirige às alunas e dá início a uma conversa sobre sua vida pessoal até soar o sinal para o intervalo.		para a mesa, eu me dirijo a ela e pergunto quantos alunos estão matriculados. A professora em sua mesa faz a leitura das páginas trabalhadas e suas anotações. Então ela diz: Vamos fazer o estudo das palavras aqui no quadro. Uma aluna questiona: É para copiar? A professora responde: Só um minuto, eu antes vou explicar para vocês. No texto, vocês vão encontrar palavras com lh e ch. Vejam e copiem fazendo uma lista de cada. Vocês vão copiar e principalmente ler. Eu vou ler junto com vocês depois, mas primeiro vocês vão ler sozinhos. Podem olhar do começo ao fim do texto que vocês vão encontrar palavras com ch e lh. A professora registra no quadro: Dia 22 de outubro de 2009. Retire do texto palavras com lh e ch. Soa o sinal para início do intervalo.
“1” Obs.4	Diante de dúvidas, os alunos solicitam a ajuda uns dos outros, perguntando o que necessitam ao colega mais próximo e também à professora, mas mesmo com algumas dúvidas, demonstram estar conseguindo desenvolver a atividade. Alguns alunos riem e conversam sem que isso, aparentemente, interfira no andamento do trabalho dos demais grupos ou incomode os professores presentes. Há um grande entrosamento entre os alunos e destes com os professores que favorece o encaminhamento da atividade.	Os alunos sentam-se à frente dos computadores em duplas. Somente quatro alunos trabalham individualmente em razão de seus parceiros não estarem presentes, nesse caso, sentam-se cada um em um computador. Em cada uma das duplas é possível perceber que há um aluno que lidera o grupo, sentando-se mais à frente da tela e dirigindo a atividade e o outro se comporta mais de modo a assistir o que está sendo feito. Como os alunos passam a expressar diversas dúvidas indagando se estão fazendo a atividade corretamente ou não, a professora retoma as orientações gerais sobre os encaminhamentos necessários para a realização do que foi proposto. O tempo da aula chega ao fim novamente sem que todos tenham	Com bom humor, a professora entra na sala, cumprimenta os alunos, dizendo boa noite, coloca seu material sobre a mesa e inicia a aula orientando os alunos sobre o que farão. Ela diz que continuarão a avaliação trabalhada nas aulas anteriores no laboratório de informática e que, para isso, irão trabalhar nos mesmos grupos. Em seguida, ela faz a chamada pelos nomes e os alunos seguem para o laboratório lentamente e conversando uns com os outros. A professora “D” relembra-os do caminho para acessarem a atividade em cada micro. Como os alunos passam a expressar diversas dúvidas indagando se estão fazendo a atividade corretamente ou não, a professora retoma as orientações gerais sobre os encaminhamentos necessários para a realização do que foi proposto. A professora ri e informa que deverão salvar o que fizeram e poderão continuar na aula seguinte da próxima semana.

		conseguido concluir a avaliação e estes reclamam dizendo que o tempo foi muito curto e que a aula passou muito rápido. Os alunos salvam suas atividades e se retiram da sala despedindo-se dos professores.	
“2” Obs. 4	Não teve aula porque não apareceu nenhum aluno.		
“2” Obs. 5 A aula aconteceu em outra sala em função de uma reunião de pais sobre bolsa de estudos para ensino seriado.	No decorrer das avaliações, as alunas solicitam bastante a ajuda da professora. Esta as orienta e em algumas vezes dá exemplos e realiza alguns exercícios junto com elas.	O conteúdo em pauta nas avaliações é visto pelas alunas como algo desafiador.	Às dezenove horas e vinte minutos uma aluna chega para fazer avaliação. A professora diz que fará a leitura com ela para tirar as dúvidas e dá as seguintes orientações: “De quanto em quanto se forma a dezena? Então, você vai pintar cada grupo de uma cor. Vai pegar o giz de cera para você fazer. Qual é o triângulo, o retângulo e o quadrado?” A professora sai para buscar giz de cera e às dezenove horas e quarenta minutos a aluna “I” chega para fazer sua avaliação. Essas alunas receberam uma ligação da professora chamando-as para fazerem a prova. A aluna “R” que há muitos dias não comparecia a aula lê sozinha e desenvolve a avaliação. A aluna “I” continua a avaliação que iniciou no dia anterior para depois fazer a segunda atividade. A professora explica a atividade envolvendo números ordinais. A aluna pinta as figuras e tenta identificar em qual posição as personagens estão (primeira, segunda, etc.). A professora explica porque se lê décimo primeiro, ela lê a ordem dos números juntamente com a aluna “I”, perguntando se esse que vem depois do décimo primeiro e assim por diante. A aluna “E” consegue fazer a atividade sozinha e “I” segue as orientações da professora, respondendo seus questionamentos oralmente e registrando na avaliação. A professora solicita que “I” leia os enunciados. Ela lê vagarosamente demonstrando compreender o que lê. “I” identificou o nome das figuras geométricas que formam o barco. Para retomar a diferença entre o quadrado e o retângulo, a professora mostra as proporções do piso da sala de aula. “R” mostra a atividade de matemática que conclui e a professora identifica um erro ao contar quantas dezenas de crianças tem na figura, ela registrou vinte dezenas quando na verdade são duas dezenas. Ao concluírem a atividade a professora

			entrega a próxima. “I” faz uma leitura silenciosa e “R” lê em voz alta. “I” lê o título a pedido da professora, “R” lê a primeira estrofe e assim por diante. “R” lê de forma mais fluente e “I” de forma mais pausada. A professora indaga qual é o título do texto e questiona sobre o que ele trata. Ela explica o texto (O médico) e comenta o que trata cada estrofe. Ela diz: Se alguma coisa não vai bem, o médico bota o corpo de castigo. O que seria esse castigo?” Elas respondem: “repouso”. Ela informa onde está o nome de quem escreveu o texto e diz que foi: Roseana Murray. A professora orienta como preencher o cabeçalho e manda um recado para uma aluna por “R”: “Fala para a “M” vir amanhã, eu faço a prova com ela, porque essa semana tenho que desenrolar isso aqui”. A professora esclarece para mim que a atividade será a mesma para Ciências e Língua Portuguesa. Ela ajuda “I” a preencher o cabeçalho, escrever a data, seu nome (aluna) e o nome da professora. “R” diz que não sabe a diferença entre verso e estrofe. A professora diz que ela explicou isso, mas ela não veio nesse dia. Então, a professora retoma dizendo que verso é cada linha e estrofe é esse conjunto de versos. Pede que contem quantos versos e estrofes e escrevam como resposta. Ao ler a questão pergunta: a autora compara o corpo humano com o quê? “I” lê e responde oralmente. A professora aponta para onde ela deve escrever e diz que ela vai conseguir escrever, mas que quando tiver dúvida basta fazer a leitura do enunciado. As respostas das atividades são lidas em voz alta.
“2” Obs. 6 Uma aluna presente – 21 matriculados.	Há somente uma aluna em sala e a professora se dirige a ela para explicar como realizar as atividades presentes no livro e se coloca à disposição para sanar as dúvidas que tiver.	A professora trabalha leitura e produção de texto em sala. A aluna possui poucas dificuldades e manifesta sua vontade de ler um livro que possui. Essa informação não é valorizada pela professora que encerra o assunto para dar prosseguimento aos exercícios presentes no livro didático.	A única aluna presente nesse dia chegou às dezenove horas e vinte minutos. Antes de entrar na sala ela lanchou na cantina da escola. A professora diz que seu livro está com a professora “AP” então abriu o livro da aluna na página com as atividades a serem realizadas na aula. Ela corrigiu uma letra maiúscula usada indevidamente e a aluna agradeceu a correção dizendo que já passou por quatro professoras e ela foi a primeira a corrigir. A professora diz: Aqui nós temos uma receita, nós já vimos vários tipos de texto (explica a diferença entre texto poético, publicitário, receita). Ela se senta ao lado da aluna e continua a explicar os textos. A aluna não assistiu algumas aulas. Alguns minutos depois outra professora entra na sala para deixar

			seu material com a professora “Beta”, pois ela se ausentará já que seu único aluno não está passando bem. A professora “Beta” localiza a atividade que a aluna fará e a explica dizendo para continuar fazendo e se tiver dúvida é para chamá-la. Logo em seguida surge uma dúvida: “Aqui só preenche a data de validade?” Ela responde: isso. Em seguida, a aluna expressa outras dúvidas fazendo a leitura para a professora que lê a atividade e explica o sistema de medidas. A aluna realiza suas atividades com independência enquanto a professora faz registros em seu caderno de planejamento. Posteriormente, ela corrige a atividade que era de identificar o que se compra por grama, metro, litro. A professora comenta que a aluna “I” faltou porque é dia de ir à igreja e questiona onde estão os demais alunos, porque não têm vindo. No decorrer da atividade, a aluna atende uma ligação no celular e resolve uma questão pessoal. Minutos depois ao voltar para a atividade, ela pergunta para a professora sobre o uso do m e do n em uma palavra. A professora faz algumas correções no preenchimento da atividade e a aluna continua a desenvolver o que ainda falta ser feito. Ao escrever sobre seus hábitos alimentares, a aluna explica que toma café três vezes ao dia em horários determinados, diz que é um hábito de sua família e também comenta que esse é um hábito dos corumbaenses. A professora lê para ela o texto que trata do café, da cafeína e das consequências do seu consumo diário. Elas conversam sobre o café e a aluna diz que quer aprender a escrever um texto. A professora diz que o que falta para ela são informações, para isso você tem que ler bastante. A aluna comenta sobre um livro que tem em casa e que sempre teve vontade de ler até o fim e que já tentou fazer isso três vezes. Ela fala de um livro que ganhou, mas não leu ainda e que quando chega da escola fica “doidinha” para lê-lo. A professora explica a próxima atividade que é para ser feita em dupla (produção de texto) e diz que não daria para ela fazer, mas se ela quisesse tentar, poderia.
--	--	--	--

APÊNDICE I

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TECLE)

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Este estudo está sendo conduzido por Liliam Cristina Caldeira, sob a orientação da Profa. Dra. Alda Maria do Nascimento Osório (PPGEDU/UFMS).

Porque o estudo está sendo feito?

A finalidade deste estudo é investigar os sentidos atribuídos à aprendizagem pelo jovem e o adulto inseridos na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Quem participará deste estudo? Quais são os meus requisitos?

Poderão participar deste estudo professores e alunos da sala de aula de EJA em que a pesquisa está sendo desenvolvida.

Quem não pode ou não deve participar deste estudo?

Menores de idade sem a autorização de pais ou responsáveis. Pessoas que não atendam a critérios técnicos estipulados na pesquisa.

O que serei solicitado a fazer?

Você será entrevistado sobre a aprendizagem do aluno da EJA. A entrevista será gravada e o que você disser será registrado para posterior estudo.

Quanto tempo estarei no estudo?

Você participará deste estudo durante três meses.

Quantas outras pessoas estarão participando deste estudo?

Um grupo de aproximadamente 16 pessoas.

Que prejuízos (ou eventos adversos) podem acontecer comigo se eu participar deste estudo?

Você poderá experimentar alguma emoção ao responder algumas perguntas, mas estará livre para dar prosseguimento ou não à entrevista.

Que benefício eu posso esperar?

O benefício esperado é de ordem social e inclui a contribuição para um melhor entendimento dos processos de aprendizagem do aluno da EJA.

Eu serei pago para participar?

Não.

Quem poderá ver os meus registros / respostas e saber que eu estou participando do estudo?

Se você concordar em participar do estudo, seu nome e identidade serão mantidos em sigilo. A menos que requerido por lei, somente o pesquisador e a equipe do estudo, Comitê de Ética e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar as informações do estudo.

Eu serei informado do surgimento de informações significativas sobre o assunto da pesquisa?

Sim, você será informado periodicamente de qualquer nova informação que possa modificar a sua vontade em continuar participando do estudo.

Quem devo chamar se tiver qualquer dúvida ou algum problema?

Para perguntas ou problemas referentes ao estudo ligue para a pesquisadora Liliam Cristina Caldeira, telefone: (67) 3029 0255. Para perguntas sobre seus direitos como participante no estudo chame o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMS, no telefone 7873093 - Ramal 2299, ou ainda nos telefones do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEdu: 3345 7616 - 33457618.

Eu posso me recusar a participar ou pedir para sair do estudo?

Sua participação no estudo é voluntária. Você pode escolher não fazer parte do estudo, ou pode desistir a qualquer momento. Você não perderá qualquer benefício ao qual você tem direito. Você não será proibido de participar de novos estudos. Você receberá uma via assinada deste termo de consentimento.

Declaro que li e entendi este formulário de consentimento e todas as minhas dúvidas foram esclarecidas e que sou voluntário a tomar parte neste estudo.

Assinatura do voluntário

Data: _____

Assinatura do pesquisador

Data: _____