

Eixo 1 - Educação de Jovens e Adultos

A prática pedagógica na educação de jovens e adultos: reflexões a partir de uma experiência pautada na educação popular

Paula Cristina Silva de Oliveira
Carmem Lúcia Eiterer

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

OLIVEIRA, P.C.S., and EITERER, C.L. A prática pedagógica na educação de jovens e adultos: reflexões a partir de uma experiência pautada na educação popular. In: SANTOS, A. R., OLIVEIRA, J. M. S., and COELHO, L. A., orgs. *Educação e sua diversidade* [online]. Ilhéus, BA: EDITUS, 2017, pp. 16-36. Movimentos sociais e educação series, vol. 3. ISBN: 978-85-7455-489-1. Available from: doi: [10.7476/9788574554891.0002](https://doi.org/10.7476/9788574554891.0002). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/8t823/epub/santos-9788574554891.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

EIXO 1



Educação de jovens e adultos

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA PAUTADA NA EDUCAÇÃO POPULAR



Paula Cristina Silva de Oliveira¹
Carmem Lúcia Eiterer²

1 Introdução

Este artigo é fruto da dissertação de mestrado desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Universidade Federal de Minas Gerais. Nosso objetivo consistiu em refletir acerca da prática educativa em uma turma de alfabetização da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Quais os possíveis fatores referentes à prática educativa poderiam contribuir para que alfabetizando e alfabetizadas da EJA permaneçam nos estudos?

Tendo como princípio os estudos sobre pesquisa qualitativa, Bogdan e Biklen (1994), realizamos o trabalho de observação e, posteriormente, entrevistas. A investigação foi realizada em uma turma que pertencia ao Projeto de EJA na cidade de Belo Horizonte, (em Minas Gerais, Brasil), que se destacava por respeitar as especificidades de tempo e espaço dos educandos nesta modalidade de ensino.

Desta forma, este artigo está organizado em três partes. Na primeira parte denominada “O dia a dia na sala de aula da EJA”, explicitamos as relações entre o referencial teórico e as práticas alfabetizadoras observadas. A seguir, dando sequência ao diálogo, apresentamos a entrevista realizada junto à educadora. Por último, as principais conclusões a partir deste trabalho.

¹ Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
E-mail: <paula.ufvjm@gmail.com>.

² Universidade Federal de Minas Gerais. *E-mail:* <eiterer@oi.com.br>.

2 O dia a dia na sala de aula da EJA

Como dissemos, a pesquisa de natureza qualitativa pautou-se na observação em sala de aula. Acerca da metodologia científica, Vianna (2007) ressalta que a observação possibilita coletar dados sobre um comportamento não verbal, viabilizando a realização de estudos com maior profundidade acerca do conjunto de indivíduos. Salientando os limites, assim como as estratégias que visam a dar maior credibilidade e confiabilidade a este trabalho, em primeiro lugar aponta que há de se levar em consideração a determinação do grau de influência que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e a situação a ser investigada.

Nesse sentido, destacamos que permanecemos por três meses realizando observações numa turma de alfabetização. Verificamos que, em se tratando da temática da permanência nos estudos de alunos/as da EJA, não há como ignorar o lado subjetivo do/a educando/a, seja em relação as suas expectativas e motivações, seja nas relações que o/a educando/a estabelece com os/as colegas ou com o/a educador/a. Há, ainda, os aspectos de caráter mais objetivo, relacionados à prática educativa da professora. Portanto, focalizaremos esses dois vieses na descrição e análise da observação realizada.

No período observado, pudemos notar a presença de vínculos de **cooperação** e **solidariedade** entre os/as educandos/as e entre a educadora e os/as educandos/as. Consideramos que essas são marcas de uma relação entre os sujeitos que permitem a acolhida na diversidade. Apresentaremos a seguir situações que ilustram os aspectos presentes nas pesquisas citadas.

Num primeiro episódio que recortamos para exemplificar esta **solidariedade por parte da turma**, ocorrido na primeira aula observada, um aluno chegou mais tarde, e a professora iria corrigir a atividade passada mais cedo, porém antes ela perguntou aos educandos/as se poderia fazê-lo. Outro aluno afirmou que não, pois o colega havia acabado de chegar. Notamos que havia no ambiente uma compreensão compartilhada acerca das razões por trás dos atrasos.

Noutra aula, a filha de um educando, uma criança de três anos, chegou à sala de aula junto com sua avó, que é aluna da turma mais ao final do horário de término da aula. A criança e sua avó foram recebidas com as boas-vindas da educadora e dos outros educandos/as e a criança permaneceu, junto ao pai, na sala. Este acontecimento demonstra a compreensão e **solidariedade por parte da turma e da educadora** das circunstâncias de vida desses sujeitos.

No terceiro episódio, as educadoras da escola prepararam uma celebração para comemorar a Páscoa. No dia seguinte à comemoração, alguns estudantes declararam para nós que não gostaram. Em uma conversa informal, a aluna Ondina afirmou que “a aula anda muito devagar” e que “ontem não teve aula”. Quando perguntamos o motivo dessas afirmações, ela explicou que no dia anterior havia ocorrido essa celebração da Páscoa, citando, inclusive, um jogo de bingo que aconteceu. Entretanto, nesse mesmo dia, no início da aula, outro aluno, o Sr. Frederico, trouxe um jogo de bingo de presente para a professora, pois no dia anterior, para finalizar a celebração, eles haviam improvisado cartelas e feito o jogo com palavras. Revela-se, desse modo, que a atividade pode ter ganhado um caráter significativo para ele. Destacamos, assim, essa relação **de cooperação, por parte do aluno, para com a educadora.**

No primeiro mês de observação, um grupo de 13 educandos frequentava as aulas. Entretanto, do mês de abril em diante alguns alunos/as, até então “desconhecidos/as”, “começaram a comparecer”. No dia 13 de abril, a chegada da aluna Mariana chamou nossa atenção. Desde o mês anterior, estávamos acompanhando a turma e não a conhecíamos, não havia registro de presença da educanda nesse período. Ela chegou à sala de aula e foi recepcionada com muita alegria pela professora. A aluna declarou que não esperava que a educadora a aceitasse de volta na escola. Mariana relatou que não estava frequentando a aula, porque estava trabalhando até mais tarde. Chegava a casa e tinha de preparar o jantar, de modo que ficava muito tarde para ir à escola. A situação vivenciada por Mariana ilustra a constatação de Alves (2006) ao verificar que, ao ingressarem num curso de EJA, as mulheres se deparam com o desafio de frequentarem as aulas regularmente, conciliando o tempo entre o “trabalho fora de casa, as tarefas domésticas e os cuidados com seu grupo familiar” (ALVES, 2006, p. 125). O acolhimento da educadora demonstra mais uma vez respeito às necessidades e ao tempo dos educandos. Entendendo-os como adultos que faltam à escola não por evasão ou desinteresse, mas premidos por necessidades concretas do dia a dia.

A partir deste episódio, e de outros momentos acompanhados, notamos que há um movimento por parte da turma e da educadora de solidariedade, reconhecimento das dificuldades reais em relação à frequência desses estudantes, que vão ao encontro do que está registrado no Projeto Político Pedagógico da Instituição. Muitos educandos/as dessa turma se ausentam sim, durante o ano letivo, devido a situações vivenciadas no mundo

adulto ligadas ao mundo do trabalho, ao cuidado da família, às urgências da vida cotidiana, conforme salienta Da Cruz (2011). Entretanto, voltam e são acolhidos, incentivados a permanecer pela educadora, como no caso de Mariana e, também, Rosane (uma educanda que estava grávida).

Reafirmamos, portanto, o aspecto **relacional**, que caracterizamos como possível fator interno ao ato educativo, de cunho subjetivo. As palavras de Freire (2006) refletem a relação dialógica à qual nos referimos:

Desta maneira, o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos da autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (FREIRE, 2006, p. 79).

Encontramos este aspecto relacional destacado também nas pesquisas de Maranhão (1998), que cita a reconstituição da identidade de sujeitos no processo de alfabetização; Parenti (2000), que trata dos laços de solidariedade entre os sujeitos envolvidos na prática educativa; Chamorro (2002), que aborda a relação de amizade entre os colegas; Correia, Souza e Bicalho (2003), acerca das relações que se estabelecem entre os sujeitos educandos e educador; Campos (2003), que versa sobre a formação significativa para o educando; Souza (2005), que considera as relações de afetividade; Mileto (2009), que analisa as redes de sociabilidade e os vínculos de solidariedade e cooperação estabelecidos; Cunha (2009), que avalia a relação com o outro e com o conhecimento na escola e Bastos (2011), que faz referência à socialização na escola.

Com relação à prática educativa, algumas atividades comuns nas aulas da professora Rosimeire demonstravam preocupação com a contextualização constante do trabalho: lembrar junto aos educandos/as o que foi estudado no dia anterior e retomar conteúdos já vistos quando estes apareciam novamente. No primeiro dia de aula observada, por exemplo, a educadora Rosimeire fez a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE desta pesquisa para os/as alunos/as, mas antes explicou a eles que aquele era um tipo de texto diferente dos outros que a turma já havia trabalhado, como receita e bilhetes, retomando as características destes. Vemos nessa atitude uma demonstração de preocupação com o desenvolvimento do letramento dos alunos.

No decorrer da observação, a educadora demonstrava atenção e paciência, especialmente com os alunos que tinham mais dificuldade, como Idalina, que se encontrava numa fase inicial do processo de alfabetização. Rosimeire procurava passar de carteira em carteira, observando o desempenho dos alunos/as e fazendo intervenções individualizadas.

Dificuldades relacionadas à prática pedagógica também foram expostas por Rosimeire. A educadora afirmou haver, naquele contexto, escassez de materiais específicos para a EJA. Os livros distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA não estavam disponíveis para serem usados no início do ano letivo, em fevereiro. Apenas no dia 3 de maio, os exemplares chegaram às mãos da educadora e ela pôde entregá-los aos educandos.

Segundo Rosimeire, os recursos didático-pedagógicos eram poucos, mas ela improvisava e os criava com os recursos disponíveis. Rosimeire dizia trabalhar com *folders* e panfletos distribuídos em supermercados, pelo posto de saúde etc. No decorrer do período de observação, a nosso ver, a professora se mostrou empenhada em buscar alternativas. Em uma das aulas observadas, reaproveitou a parte de trás de um cartaz de propaganda para registrar e exibir a letra de uma música a ser trabalhada em sala de aula.

A prática de bingo de palavras também era comum no final de suas aulas. O bingo de palavras consistia na entrega de meia folha de papel, tamanho A4, em que os alunos deviam riscar dois traços na horizontal e dois na vertical, formando uma tabela com nove quadrados. A professora deixava registradas no quadro as palavras trabalhadas naquele dia de aula. Dentre as palavras dessa lista, os educandos deviam escolher e escrever uma palavra em cada quadrado. Rosimeire sorteava aleatoriamente as palavras. Ganhava quem completasse toda a tabela primeiro. Cabe ressaltar que nessa atividade eram exploradas, predominantemente, habilidades referentes à decifração, ou seja, à identificação de palavras.

Rosimeire se preocupava em trazer atividades diferenciadas para D. Idalina, que estava em fase inicial de alfabetização. No dia 14 de abril, a professora entregou um caderno sem pauta à aluna, pois ela estava se preocupando muito com as pautas, desmanchando a escrita inúmeras vezes para refazê-la de modo “correto”. Idalina estava aprendendo a escrita do seu primeiro nome, em letra caixa-alta. Em outra ocasião, Rosimeire levou uma atividade diferenciada, que consistia em oferecer à aluna algumas imagens (entre elas a de uma bola e a de uma boneca) para que a educanda relacionasse o nome às imagens, enquanto os demais alunos faziam outra

atividade voltada à leitura e à cópia de um pequeno texto. Ou seja, além de diagnosticar as diferentes etapas em que cada um se encontrava, a professora demonstrava o cuidado na produção de atividades adequadas a elas.

Algumas dificuldades, acarretadas pelo viés administrativo, foram descritas pela educadora em conversas informais. A primeira dificuldade apontada advinha do trabalho em duas salas diferentes ao mesmo tempo. Em um dos dias de observação, a educadora foi até à turma de certificação corrigir a atividade deixada anteriormente e relatou que surgiu uma discussão importante naquela sala que teve de ser interrompida, porque ela tinha de retornar à turma de alfabetização. A segunda dificuldade foi exposta à pesquisadora, e também aos alunos, um dia antes da única paralisação a que as educadoras aderiram durante a observação que empreendemos na escola. A justificativa dada aos alunos em razão de paralisar as atividades escolares por um dia foi o excesso de trabalho das docentes. Havia apenas duas professoras para planejar e lecionar em três turmas e elas assim como os demais educadores de turmas externas do Projeto EJA/BH respondiam também por parte do registro de secretaria, atualizando diários e realizando matrículas.

Para melhor apreensão das situações observadas durante as aulas, optamos por destacá-las, abarcando duas vertentes. Serão listadas as situações relacionadas à aquisição/domínio e ao uso social do código escrito, em Língua Portuguesa e Matemática. Neste sentido, cabe destacar que

a capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre a informação escrita é vista como um contínuo que abrange desde o conhecimento rudimentar de elementos da linguagem escrita até operações cognitivas complexas que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e visão de mundo aportados pelo leitor (RIBEIRO; FONSECA, 2010, p. 148).

Em algumas ocasiões, a professora Rosimeire “mesclava” atividades de Língua Portuguesa com atividades de Matemática. Assim, a perspectiva dos dois domínios do alfabetismo³, citados por Ribeiro e Fonseca (2010),

³ Neste artigo, as autoras associam o termo alfabetismo “à capacidade de compreender, utilizar e refletir sobre informações contidas em materiais escritos de uso corrente – impressos, manuscritos ou eletrônicos –, para alcançar objetivos, ampliar conhecimentos e participar da sociedade” (RIBEIRO; FONSECA, 2010, p. 148).

podem nos ajudar na compreensão das atividades propostas:

Para fins de estudos específicos e de produção de indicações para ações pedagógicas, é possível distinguir, nesse amplo universo a que se denomina alfabetismo, pelo menos dois domínios: as capacidades de processamento de informações principalmente verbais – que compõem o domínio aqui denominado letramento – e as capacidades de processamento de informações quantitativas, que envolvem noções e operações matemáticas, associadas ao domínio denominado numeramento (RIBEIRO; FONSECA, 2010, p. 149).

Estamos inseridos em uma cultura grafocêntrica, mas nossa sociedade também é marcada pela preeminência do recurso ao quantitativo,

[...] para a descrição e controle dos fenômenos, de modo que as práticas matemáticas valorizadas socialmente apoiam-se nas tecnologias e/ou nos princípios da cultura escrita, que, por sua vez, se deixa permear pelos códigos e critérios da quantificação (RIBEIRO; FONSECA, 2010, p. 149).

Em suma, a partir dos dados que emergem da observação, notamos que, de um lado, a educadora e os/as educandos/as articulam aspectos de cunho subjetivo, como o estabelecimento de laços de solidariedade e companheirismo. No que tange à prática pedagógica, verificamos que há a busca, por parte da educadora, da explicitação das intenções educativas, a atenção à diversidade, às características e às especificidades dos/as estudantes.

De outro lado, vemos características também de uma prática educativa de um ensino de cunho mais tradicional, mais centrado na professora, conforme lista Mizukami (1986). Com intervenções da educadora, seleção de ideias organizadas logicamente e cópias de modelos verificados durante a observação.

3 Sobre a educadora Rosimeire

Rosimeire é natural de Melo Viana, pequena cidade próximo a Raul Soares, Minas Gerais, Brasil, tem 46 anos, autodeclara-se branca, é divorciada e tem duas filhas adultas, sendo que uma está concluindo o ensino

superior, e a outra concluiu o ensino médio. Seu pai estudou até a antiga quarta série do ensino fundamental, sua mãe até a segunda. Sua formação inicial de nível médio é em magistério e graduou-se em Geografia/História em uma instituição da rede privada, sob a forma presencial, na cidade de Formiga/MG⁴. Coursou duas especializações, em Educação Inclusiva e em Psicopedagogia. A entrevista, de acordo com a preferência da educadora, aconteceu numa pequena sala na escola onde, atualmente, ela ocupa o cargo de vice-diretora.

A professora possui uma longa trajetória profissional, anterior ao seu ingresso no Projeto EJA/BH, como se poderá conferir a seguir, ligada a práticas de alfabetização e ao trabalho com alunos com dificuldade de aprendizagem. Iniciou o magistério alfabetizando crianças na rede estadual de ensino. Depois tomou posse na carreira docente na rede municipal de Belo Horizonte. Ela declarou ter afinidade com a proposta da Escola Plural⁵. Trabalhou com “turmas projeto” no ensino fundamental até decidir participar do Projeto EJA/BH:

Educadora: Formei no magistério... na época era magistério, e, assim... no ano que eu formei eu já comecei num projeto do Estado que era pra atender os alunos de seis anos [...] me chamaram pra Prefeitura e, este ano, em março, completo 20 anos de Prefeitura. Antes da Escola Plural, porque assim que eu entrei veio a Escola Plural, então já tinha aquelas ideias, né? Então, eu sofria muito de a gente levar esses alunos até o final do ano, na primeira série, era primeira série há 20 anos, então, a gente levava os meninos até o final do ano, naquele processo de alfabetização. Quando chegava no final do ano, você via que, mais dois ou três meses, eles iam embora, deslanchavam e iam passar pra série seguinte, o segundo ano. Quando veio o

⁴ O perfil da educadora coincide com o perfil apresentado por Gatti e Barreto (2009), em pesquisa nacional; a docência pode significar mobilidade social, superando os pais em escolarização.

⁵ “A Escola Plural não é apenas uma proposta pedagógica, nem se confunde com uma simples mudança de metodologias. Trata-se, antes de tudo, de um projeto político que se diferencia de outras propostas consideradas modernas. Principalmente daquelas que procuram diminuir os custos da educação, na medida em que tem como finalidade a formação do aluno inserido no coletivo das transformações culturais e sociais.” Disponível em: <<http://www.pbh.gov.br/smed/cape/outras/public/plural.htm>>. Acesso em: 13 out. 2011.

projeto da Escola Plural, pelo projeto pela Prefeitura de Belo Horizonte, eu me sentia extremamente satisfeita, porque os meninos teriam mais da escola do que aqueles três meses pela frente. E o trabalho da gente é um trabalho diferente, do que a gente precisava fazer. Respeitou-se o tempo do aluno. Daí pra cá, eu só, eu só peguei as salas... as chamadas Projetos da Prefeitura, porque a sala... assim, as salas projetos... e os professores não queriam pegar. 'Ah, a Rosi pega! A Rosi pega!' Aí eu pegava a turma e ficava um ano, dois anos com a turma [...] (Transcrição da fala da professora).

Há alguns indícios na fala da educadora que nos fazem crer que esta tenha um perfil diferenciado no coletivo da escola onde atuava. Vejamos:

Pesquisadora: O que é essa sala projeto?

Educadora: A sala projeto é onde os meninos que tinham mais dificuldades, de cada turma [...] Então, assim, por exemplo, a primeira série: tirava-se os meninos da primeira série que ficavam com nota baixa e colocava nessa turma. Chamava projeto. Hoje, não faz mais isso. [...] tinha gente na escola que falava a turma Bomba, panela de pressão, porque ficava os meninos que tinham dificuldade, dificuldade constante de aprendizagem, com uma defasagem muito grande de conteúdo e, também, os mais levados. Mas era sorteio e **eu só pegava a Turma Projeto.**

A seguir a professora relata seu ingresso na EJA/BH e sua relação com esses novos educandos, seu desejo de experimentar novas dimensões do trabalho docente:

[...] E... e... este ano eu completo 20 anos de Prefeitura, tem mais 6 de Estado, então vou pra 27 anos de profissão, e no Projeto EJA/BH eu fui convidada várias vezes pra participar e relutava. Queria trabalhar, mas queria continuar com a turma que tava na escola. E, por 3 anos, eu me neguei ao EJA/BH pra continuar com a turma. Um dia eu fui lá fazer a entrevista, eu falei: "não, agora eu vou". Larguei a turma, em fevereiro, e peguei o EJA BH. E... e... nesse período que eu fiquei na Escola Municipal trabalhando no Projeto EJA/BH foi muito interessante, porque... **Você vai chegando ao final de carreira, você já fez tudo dentro de uma escola.** Então, a professora dentro

da sala de aula, as pessoas que eles são, os alunos que eles são, com aquela ânsia de aprender e você vai pra... né? Contribuir e eles querem aprender, isso também chama atenção. Eles tão lá pra aprender. E... você é capaz também, com aquela... com aquele... ali dentro daquela sala, você é capaz de mudar várias vidas. Isso é muito importante pra gente, principalmente pra gente que está aqui, tão acostumada com o ensino fundamental. O Projeto EJA/BH é novidade mesmo... é... pra todos que estão, né?... de professor... Você se sente tão valorizado pelos alunos, e os alunos se sentem valorizados, porque... né? Você tem paciência pra ensinar... e cada aluno é tão diferente, cada aluno tem um desejo, ânsia... todos diferente. Isso é muito bom, a gente se sentir valorizado como professor. E lá você realmente você sente que você é um professor, que você tá ali pra ajudar, pra contribuir [...].

Rosimeire é admitida no Projeto EJA/BH, projeto que esteve em vigor durante algum tempo em Belo Horizonte, por meio da seleção feita na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Belo Horizonte – SMED/PBH:

A Prefeitura estava com esse projeto há mais ou menos dois ou três anos. Quando eu cheguei com esse projeto, foi seleção, né? Que eles falam Equipe Pedagógica do Projeto EJA/BH, pra fazer a seleção e enviar professor pros locais onde tinha turma, que era BH inteira. Tipo: shoppings, igrejas evangélicas, centros comunitários, né? E algumas turmas eram turmas dentro da escola, que funcionava dentro da escola que era o ensino regular, que tinha, né? Já estava aí dentro dos últimos estudos, no ensino regular noturno, e foi transformado em EJA. E... é... passava por uma seleção na SMED e a gente era encaminhada pra esses locais e começava o trabalho da formação na SMED. E tinha que estudar, porque... a gente não tinha claro o que que a gente ia encontrar, o que que a gente ia priorizar pra ensinar [...].

Rosimeire nos narra um dia de trabalho no Projeto, atentando para aspectos relacionados à especificidade desses sujeitos, jovens, adultos e idosos, destacando a importância que assume o tempo na sala de aula de EJA:

Pesquisadora: Você poderia descrever um dia de trabalho na EJA? Na EJA/BH? Qual que era a rotina...

Educadora: Completamente diferente da escola regular, né? Primeiro porque a gente não tem um horário fixo previsto pra entrar. A gente tem o horário do professor chegar. Hoje, é 6:30 h, **mas o aluno não tem hora pra chegar.** O aluno chega 6:30 h, 6:40 h, 7 h... e ele também não tem aquele tempo fixo pra ele ficar na sala de aula. Ele chega, ele trabalha, **e ele chega a hora que ele dá conta de chegar e fica o tempo que ele der conta** também... na... na... sala de aula. E, como a sala, a sala de aula tem, desde alfabetização até a última etapa lá do Projeto EJA/BH. Dentro do projeto a gente tem afiliação às etapas. E... como a sala tem vários alunos de vários níveis, a gente conta, também, com a ajuda dos colegas, um ajudando o outro. E os assuntos, às vezes, também acontecem na própria aula, né? Eu planejo uma aula e não dou conta de terminar aquela aula, porque o assunto vai rendendo... e de um assunto vai passando pro outro, e tem que ter um pouquinho dessa amarração. Eu tenho um projeto que eu planejo pra aula, que às vezes foge e vai pro assunto de interesse deles mesmos. E aquele tempo não existe, **tem o tempo pra cada aluno.** Tem que ter as etapas e... respeitando o tempo de cada um, o **limite de cada um, a vontade de cada um.**

Durante a entrevista, fica evidente, em várias ocasiões, a atenção da educadora ao direito dos estudantes à educação, anteriormente negado na infância, às condições de tempo do educando/a que tem família e trabalha, a consideração dos conhecimentos prévios desses educandos/as, além da importância do trabalho pedagógico aliado às vivências dos estudantes:

O Projeto EJA/BH vem pra atender as pessoas que... que... gostariam, né? Na época que precisavam estar na escola regular de aprendizado, saíram, saíram da escola por n motivos. Porque tinham que trabalhar, porque tinham que cuidar dos irmãos em casa, a mãe morreu, o pai morreu e ele tinha que trabalhar... porque não teve acesso à escola. Então, é um resgate mesmo, **uma dívida com este aluno.** Hoje, ele vai pra escola, vai estudar, né? **É um direito que ele tem que foi negado a ele,** no tempo normal, quando ele era criança, e que agora ele pode resgatar dentro desse Projeto EJA/BH. E que ele é atendido é, no horário, né? Que é um horário em que ele pode encontrar a turma, né? Ele pode aproveitar lá a Matemática de uma turma ou ele pode estar na frente no Português,

ou ele pode aproveitar uma outra turma. É... **o conhecimento dele é valorizado a partir do que ele sabe. O saber dele é que vai direcionar o trabalho feito por nós**, professores.

Acima encontramos no discurso da docente marcas de uma compreensão sociocultural do aluno da EJA. A professora continua demonstrando compreender as contingências que se interpõem no cotidiano da prática educativa com adultos e a importância de ações comprometidas com a expansão do repertório desse aluno:

[...] **O aluno tem liberdade de chegar e sair.** E o engraçado, quando eles têm essa liberdade de chegar e sair, os alunos raramente eles vão embora mais cedo, pelo contrário, eles querem ficar, né?, além do horário. E se você deixar eles vão ficando além do horário mesmo. Então, eles procuram chegar no horário e procuram não sair fora do horário, apesar do portão estar aberto. E eles estão sempre abertos, né?, a fazer uma atividade diferenciada. **Um passeio, uma excursão, um trabalho extraclasse, um trabalho do bairro.** Ele tem uma receptividade maior pra você fazer com eles uma excursão, e a surpresa da gente que... que eles moram, né?, há muito tempo em BH, eles não conheciam a Lagoa da Pampulha. Então, o dia que nós fomos à Lagoa da Pampulha eu falei: ‘Gente, eu preciso proporcionar mais isso pros alunos’. Os nossos alunos, eles não conheciam a Lagoa da Pampulha. Eles não conheciam o Museu... da Lagoa. Aí, eu... a gente... **o planejamento da gente tomou outro olhar, né? “Vamos planejar aqui como que a gente vai fazer pra gente fazer com que esses alunos conheçam Belo Horizonte, onde eles moram?”** E... e... e... o mais engraçado, quando você começa a pensar na Lagoa, é que você pensa no bairro.

Sua prática se dirige também a pensar o lugar que esses sujeitos ocupam na cidade e sua relação com esse espaço. Permite a reflexão sobre as complexas redes que constituem a trama do tecido social:

O dia que nós fizemos a excursão pelo bairro, que eles passaram na beirada do córrego que eles passavam todos os dias pra ir trabalhar, eles passavam ali, mas eles não conseguiam olhar para o córrego, de tanto que ele estava poluído, o tanto que eles estavam, né?, assim, porque eles estavam poluindo aquele

córrego. Então, a partir do momento que nós fizemos a **excursão pelo bairro, eles começaram a ver o tanto que o córrego estava poluído e quais as ações, né? Que eles podiam fazer pra tornar aquele ambiente melhor pra eles mesmos.** Eles ficaram assustados com a poluição dele. E apontavam, né? ‘Fulano de tal veio aqui e jogou isso! O carroceiro veio aqui de dia e jogou isso!’ Eles apontaram os problemas e quem, né?, levaram os problemas. E, também, as difíceis soluções. Porque para os carroceiros não jogarem mais material lá, o lixo, o entulho, eles tinham que ter um outro trabalho, porque aquele trabalho, aquele tipo ali... de jogar o lixo ali... **é o trabalho que sustentava a eles e as famílias deles.** Então, a partir de um passeio pelo bairro, de uma passeata pelo bairro, eles viram os problemas, né? Tentaram achar soluções, mas ainda pensaram no outro, que estava ganhando o pão de cada dia fazendo aquilo ali com a natureza. Foi, assim, fantástico esse passeio pelo bairro, porque foi um lugar que eles passavam todos os dias, né? Olhavam e não viam.

Em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido, a professora dá ênfase à etapa de planejamento, que inclui momentos individuais e coletivos:

Pesquisadora: Como que se organiza então o trabalho pedagógico, as reuniões de formação? Como que elas acontecem? Que temas que são tratados nessas reuniões de formação?

Educadora: O Projeto Pedagógico ele tem duas etapas: ele tem a etapa da escola, dos professores, né? De dois em dois meses, eles se reúnem pra fazer o planejamento para a turma, tem local que tem uma turma, tem local que tem mais de uma turma, então, quando tem mais de uma turma, o planejamento é feito pelos professores, todos no horário, antes dos alunos chegarem. E tem outro, também, trabalho pedagógico que é voltado para os coordenadores que têm também, o estudo, né? A leitura de textos sobre EJA. E também o trabalho pedagógico é organizado pelo próprio aluno. A gente usa os interesses do aluno, de acordo com as especificidades de cada etapa.

Atentando para a diversidade manifesta nos níveis de aprendizagem dos/as educandos/as, a docente fala do papel do erro no aprendizado e da avaliação processual:

Pesquisadora: E a avaliação?

Educadora: A avaliação é um tema muito difícil, assim, pra gente, até hoje. Porque a gente não tem uma medida pra avaliar, né? Nas turmas trabalhadas, a gente avalia no dia a dia. E, às vezes, o aluno nem está pronto pra isso, pra você estar fazendo uma avaliação. Mas eles cobram nossa avaliação, né? “Ah, você tem tanto.” Aí, a gente sente necessidade de fazer, mas não pra preparar para passar pro ano seguinte. A gente faz essa avaliação mais pra ele ver o tanto que ele está melhorando, não pra gente ter uma nota e com essa nota colocar numa fase seguinte. É mais processual, ao longo do ano, você ver assim, “Acertou? Seu erro. Você errou aqui. E você tem que acertar, você tem direito de corrigir. Você está aqui para isso.” Então, a gente tem sempre essa preocupação de falar isso pro aluno, de falar pra ele. Porque ele tem medo de errar, mas ele tem que tentar.

Tratando especificamente sobre a alfabetização nessa modalidade educativa, a educadora distingue o cuidado com a diversidade de saberes no trecho que segue:

Pesquisadora: Que tipo de atividade de alfabetização você costumava propor para turma?

Educadora: Era muito direcionado por eles mesmo, né? Porque a turma tinha aluno que estavam iniciando o processo de alfabetização, no meio do processo de alfabetização, e alunos que já vinham, já sabiam interpretar. Então, pra não ficar tão diferenciado, às vezes uma atividade, eu diferenciava só a forma, né? De dar essa atividade. Alunos que já sabiam, assim, a procurar a letra, né? Palavras. Alunos que já liam e interpretavam. Outro que já conseguia transcrever um texto, ele ia transcrever. E como a turma era muito... uma turma muito diferenciada, a gente tem que contar com a ajuda dos colegas. É um ajudando o outro. Enquanto você ensinava, você aprende muito mais.

No trecho a seguir, no qual Rosimeire relata um depoimento de uma aluna, aparece a compreensão da extensão de sua ação educativa para além da sala de aula:

Tanto que eu tive uma aluna, ela chama Geneci, primeira aluna que eu trabalhei lá do Projeto, ela falava assim: ‘Professora,

hoje eu não estou como o dia que eu entrei aqui, hoje eu sei muito mais e consegui me posicionar perante até o meu patrão. Hoje, eu sei falar com alguém se eu não gostei, sabe? Eu não levo pra frente se eu não gostar. E eu vou professora, passar por todas as etapas, vou pro segundo grau e vou pra faculdade. E o tempo perdido pra mim não interessa, o que interessa é de agora pra frente’.

Vemos que, de acordo com o estudo de Costa e Oliveira (2011), o aprendiz precisa de dois passaportes para inserir-se e permanecer nesse mundo que privilegia a cultura escrita. São eles, o domínio da tecnologia de escrita, obtido pelo processo de alfabetização e o domínio de competências de uso dessa tecnologia, adquirido por meio do processo de letramento. Sobre a prática pedagógica da educadora, podemos afirmar, por meio da observação e da entrevista, que a professora Rosimeire trabalhava na perspectiva mencionada por essas autoras: privilegia atividades que contribuem para que o/a educando/a desenvolva habilidades relacionadas ao sistema alfabético e ortográfico, assim como proporciona momentos em que os/as estudantes possam fazer o uso da leitura e da escrita em diferentes situações e contextos.

Em consonância com o trabalho de Albuquerque, Morais e Ferreira (2010) ao se referirem sobre a importância de trabalhar com o Sistema de Escrita Alfabético – SEA na EJA, Leal e Morais (2010) reafirmam que para planejar boas situações didáticas é importante saber de modo organizado e explícito como se organiza o objeto de ensino – o SEA – e os modos como os educandos se apropriam desse saber. Neste sentido, Leal e Morais (2010) apresentam uma classificação que abrange atividades de alfabetização e sugerem que em sala de aula sejam promovidas situações em que os diferentes conhecimentos possam emergir e ser foco de atenção. Notamos atividades propostas pela educadora que contemplam a categorização proposta pelos autores:

- Atividades que buscam familiarização com as letras;
- Atividades que objetivam a construção de palavras estáveis;
- Atividades de reflexão fonológica;
- Atividades de composição e decomposição de palavras escritas;
- Atividades de comparação de palavras escritas;
- Atividades de escrita de palavras através do preenchimento de lacunas;

Atividades de permuta, inserção ou retirada de letras e sílabas para formação de novas palavras;

Atividades de ordenação de letras e sílabas;

Atividades de leitura de palavras;

Atividades de escrita de palavras (LEAL; MORAIS, 2010, p. 131).

Além disso, a educadora demonstrou, no decorrer da entrevista, estar atenta às demandas específicas do público da EJA, tais como as citadas por Simões e Eiterer (2006): organização de currículo apropriado, produção de material didático adequado às necessidades educacionais desse público e elaboração de estratégias de ensino diferenciadas, conforme a etapa de desenvolvimento do educando. Esses indícios parecem concorrer, portanto, para delinear um conjunto de fatores que chamamos **internos** à prática pedagógica que pretendíamos localizar.

4 Considerações finais

Como vimos em linhas anteriores, em relação à prática pedagógica em uma turma de alfabetização de EJA, notamos a presença de vínculos de cooperação e solidariedade, entre os próprios educandos/as e entre eles/as e a educadora. O aprendizado da língua escrita, além de trazer marcas de um ensino mais tradicional e, ao mesmo tempo, com atividades que enfocam o sistema de escrita alfabético e ortográfico, conforme sugerem Leal e Morais (2010), aproximava-se do desafio diário citado por Simões e Eiterer (2006).

Acrescentando elementos à análise da prática da educadora, de acordo com Simões e Eiterer (2006), o/a educador/a de EJA tem um desafio cotidiano que abarca, de um lado, concepções interacionistas de ensino-aprendizagem que ele traz e, de outro, as concepções tradicionais que o/a aluno/a busca, além das dificuldades que envolvem a construção de novos conhecimentos: “de um lado as aquisições do conhecimento científico que o educador traz e, de outro, o conhecimento construído a partir das vivências que o educando traz” (SIMÕES; EITERER, 2006, p. 172).

A educadora, assim como está registrado no Projeto Político Pedagógico da escola, parece estar atenta ao último aspecto citado pelas autoras, que busca levar em consideração as vivências dos educandos.

É realizado um trabalho de mediação, por parte da educadora, conciliando expectativas com práticas que são mais adequadas aos estudantes da turma. Neste sentido, Barreto e Barreto (2005) afirmam que a disparidade entre a visão que o aluno da EJA tem do que seja a escola e uma educação que efetivamente sirva a esse aluno pode gerar conflitos, ocasionando, inclusive, casos de desistência do curso. Portanto, de acordo com os autores, os educadores da EJA, assim como a educadora de nossa investigação, têm obtido mais sucesso quando apresentam a seus alunos/as a escola que eles imaginavam encontrar:

Qual o problema de as carteiras estarem dispostas em forma tradicional nos primeiros dias? [...]

Que mal existe em que o aluno tente copiar o que o professor escreve? Principalmente quando é possível ligar o copiado ao seu significado ou criar situações onde o objeto da cópia tem um sentido especial para quem o realiza: seu próprio nome, nome dos seus filhos...

[...] Compete ao educador desafiar o aluno para outras atividades além daquelas que ele espera da escola (BARRETO; BARRETO, 2005, p. 68).

Percebemos na fala da educadora nuances relacionadas à especificidade desta modalidade de ensino, conforme Arroyo (2005):

Temos de reconhecer que muitas experiências de EJA acumularam uma herança riquíssima na compreensão dessa pluralidade de processos, tempos e espaços formadores. Aprenderam metodologias que dialogam com esses outros tempos. Incorporaram nos currículos dimensões humanas, saberes e conhecimentos que forçaram a estreiteza e rigidez das grades escolares curriculares.

Tudo isso foi possível porque essas propostas ousadas estavam fora das grades, sem o fantasma da verificação de aproveitamento dos estudos, da sequenciação curricular seriada, do cumprimento de cargas horárias por disciplina, área etc. As lógicas foram outras (ARROYO, 2005, p. 228).

Identificamos, portanto, por parte da docente, uma ação pedagógica mediada pela conciliação de certas expectativas que, normalmente, os educandos da EJA já trazem consigo, com um viés mais tradicional, e, ao

mesmo tempo, aliada a uma prática emancipatória ligada à valorização das vivências dos estudantes. Para este processo, aparenta ser importante, como afirmou a educadora, o modo pelo qual é organizada a dinâmica de formação de professores, a permitir momentos individuais e coletivos em que a docente podia compartilhar com seus pares a diversidade dos níveis de aprendizagem de seus alunos e alunas, além de aspectos relacionados às especificidades deste público. Dessa forma, as concepções de alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos da educadora, a nosso ver, estavam em consonância com o que estava expresso na Proposta Pedagógica da escola, retratando a preocupação com a aquisição do código escrito em meio a situações presentes de uso no cotidiano dos estudantes. O direito dos estudantes à educação negado na infância, o respeito às condições de tempo do educando/a que tem família e trabalha, a consideração dos conhecimentos prévios desses educandos/as, além da importância do trabalho pedagógico aliado às vivências dos estudantes são elementos importantes que vimos serem considerados nesta prática educativa em EJA.

Referências

ALBUQUERQUE, E.; MORAIS, A.; FERREIRA, A. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e seus reflexos nas práticas de ensino e nos livros didáticos. In: LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E.; MORAIS, A. (Orgs.). **Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALVES, F. **Mulheres trabalhadoras, sim. Aluna por que não?** Estudo sobre gênero, trabalho e educação na Bahia. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2006.

ARROYO, M. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETT, M., GOMES, N. E SOARES, L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARRETO, V.; BARRETO J. C. Um sonho que não serve ao sonhador. In: VOVIO, C.; IRELAND, T.(Orgs.). **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BASTOS, L. **Traçando metas, vencendo desafios: experiências escolares de mulheres egressas da EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de

Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

CAMPOS, E. **A Infrequência dos alunos adultos trabalhadores, em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

CORREIA, L.; SOUZA, M.; BICALHO, M. Os significados que jovens e adultos atribuem à experiência escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26, 2003, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, 2003.

COSTA, C.; OLIVEIRA, P. Alfabetização, letramento e Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, LEÔNICIO (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 115-148.

CUNHA, L. **Uma interpretação filosófico-antropológica das experiências escolares de jovens e adultos na EJA**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

CHAMORRO, C. **Alegria na escola noturna**: um sonho possível. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.

DA CRUZ, N. **Trajetórias ininterruptas de estudantes da EJA no ensino fundamental**: casos pouco prováveis. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 45. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GATTI, B.; BARRETO, E. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIOVANETTI, M. A formação de educadores de EJA: o legado da Educação Popular. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LEAL, T.; MORAIS, A. O ensino dos princípios do sistema alfabético e de suas convenções. In: LEAL, T.; ALBUQUERQUE, E.; MORAIS, A. **Alfabetizar na EJA**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARANHÃO, H. Analfabeto: Ser e não ser. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 21, 1998, Caxambu. **Anais da 21ª Reunião Anual da ANPED**, Caxambu, 1998.

MILETO, L. “**No mesmo barco, um ajuda o outro a não desistir**”: estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MIZUKAMI, M. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

PARENTI, M. Trabalhadores da Construção civil e a experiência escolar: significados construídos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23, 2000, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, 2000.

RIBEIRO, V.; FONSECA, M. Matriz de referência para medição do alfabetismo de jovens e adultos nos domínios do letramento e do numeramento. In: SOARES, L. et al. (Orgs). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SIMÕES, A.; EITERER, C. A didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gastón Bachelard. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOARES, L.; VIEIRA, M. Trajetórias de formação: contribuições da educação popular à configuração das práticas de Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L.; SILVA, I. (Orgs.). **Sujeitos da educação e processos de sociabilidade**: os sentidos da experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOUZA, M. Construindo significados: a alfabetização de jovens e adultos para trabalhadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28, 2005, Caxambu. **Anais...**, Caxambu, 2005.

VIANNA, H. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano, 2007.