

AS ESPECIFICIDADES DO ALUNADO DA EJA E A PRÁTICA DOCENTE NESSA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO

Fernanda Cavalcante da Silva¹
Maria José Gomes Cavalcante²

RESUMO

O presente artigo discorre sobre um estudo realizado em uma turma de primeira fase da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública do agreste meridional pernambucano durante o estágio supervisionado em EJA. O estudo objetivou analisar se e como as práticas de ensino vivenciadas em uma turma da EJA consideram as especificidades dos educandos. Para tanto, nos fundamentamos em Freire (1996), Oliveira (1999), Haddad e Pierro (2000), entre outros. Trata-se de uma pesquisa do tipo etnográfica (MINAYO, 2001), cujos dados foram obtidos por meio de observação e entrevistas semiestruturadas realizadas com alunos e docente. A análise dos dados apontam que a prática de ensino da docente pesquisada considera o contexto sociocultural dos seus alunos (as suas especificidades), valoriza os conhecimentos prévios dos discentes, fruto de suas vivências e experiências nas comunidades em que vivem como base para o ensino do conhecimento científico, trabalha cada conteúdo relacionado com o cotidiano dos discentes, a fim de que eles possam fazer uso desses nas suas atividades sociais, utiliza diferentes recursos didáticos como o livro didático, material concreto e vídeo no ensino do conhecimento científico. Para a docente, a EJA é uma educação voltada para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de aprender no tempo hábil, que precisam de um acompanhamento e atenção especial.

Palavras-chave: EJA, Prática docente, Especificidades do alunado.

INTRODUÇÃO

Ao analisarmos a história da Educação de Jovens e Adultos ao longo dos anos, é notório que esta modalidade de educação não chegou a ter reconhecido seu devido valor em relação aos poderes públicos. Identificamos a ausência de políticas públicas que assegurassem o cumprimento dos artigos sobre educação presentes nas três constituições promulgadas na história brasileira. Os períodos históricos analisados (Período colonial, Período imperial, Período Republicano: primeira república, Redemocratização do país em 1945, Regime militar, Nova república, Governo Lula) apontam que as práticas pedagógicas na EJA no Brasil têm assumido um caráter emergencial, assistencialista ou simplista.

No Brasil, a prática educativa desenvolvida com jovens e adultos acontece desde o período colonial, com os jesuítas, religiosos da igreja católica. Di Pierro e Haddad (2000, p. 109) abordam que:

1 Mestre em Educação Contemporânea pela Universidade Federal - PE, fernanda2013cavalcante@email.com;

2 Orientadora - Doutora em Educação pela Universidade Federal - PE, professora do curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural - PE, mariajose.uag@igl.com.

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregavam das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil em 1759, houve uma desorganização do sistema de ensino e somente no período imperial é que voltaremos a encontrar informações sobre práticas educativas com jovens e adultos.

A promulgação da Primeira Constituição Brasileira em 1824, no Período imperial, afirmava a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo a população jovem e adulta, no entanto, o direito que nasceu com a norma constitucional não passou da intenção legal (HADDAD E PIERRO, 2000). Em 1834, o Ato Adicional que promoveu algumas alterações no texto da Constituição de 1824 responsabilizou as províncias pela instrução primária e secundária. Houve uma formulação de políticas para instrução de jovens e adultos. Nesse período o ensino tinha caráter prático, tendo como uma de suas finalidades a “civilização das camadas populares”, alguns conteúdos eram comuns para todos os jovens e adultos e outros eram diferenciados para homens e mulheres.

No Período republicano: Primeira República (1889-1930), o Brasil passa por um momento de industrialização e aceleração da urbanização. Vale destacar que nesse período o movimento de educadores e da população em prol da educação, começou a estabelecer condições favoráveis para implantação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. Nesse período a educação de jovens e adultos começa a delimitar seu lugar na história da educação brasileira.

Em 1945, o Brasil passa por um processo de redemocratização, surge então, a necessidade de aumentar o eleitorado para a manutenção do governo central, sendo assim, implementou-se a I Campanha de Educação de Jovens e Adultos no país. No entanto, os professores não tinham uma formação adequada, pois tratava-se de uma ação voluntária. As aulas aconteciam no turno da noite com materiais didáticos que infantilizavam esse público.

Pereira (2007) aborda que a educação de jovens e adultos tem seu apogeu nos movimentos culturais surgidos na década de 1960 no país. Segundo a autora:

No início dos anos 1960, nasce o Movimento de Cultura Popular de Recife (MCP). Esse movimento tinha a intenção de levar a todas as pessoas a cultura produzida pelo povo. O MCP pretendia trabalhar com educação e cultura popular, mas do que levar a cultura, pretendia resgatar, nas pessoas, o seu potencial criador. (...) É nesse contexto que a proposta de Paulo Freire, que consiste no processo de alfabetização pautado nos princípios da Educação Popular, expande-se, passando a ser um espaço, em que o educando encontra possibilidades de reinventar-se na história,

ultrapassando sua situação de homem objeto para homem sujeito-histórico transformador (2007, p. 56).

Em 1964 se instala no país o regime militar que vem para impedir o avanço das mobilizações populares. As ideias emancipatórias dos programas de educação de adultos colocavam em risco a estabilidade do regime militar, o que resultou no desaparecimento de muitos desses nos primeiros anos da ditadura. O MEB (Movimento de Educação de Base) foi o único que se manteve em exercício devido ao seu vínculo com a CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil). O governo central delega, então, a administração de todo o sistema educacional de forma sigilosa à USAID (United States Agency for International Development).

Em 1967, é criado o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Esse programa de alfabetização de adultos de cunho assistencialista e conservador surgiu com força, mas sem se preocupar com a formação adequada do docente, qualquer pessoa que dominasse a leitura e a escrita podia ensinar. As orientações metodológicas e produção de materiais didáticos eram centralizadas, vazias de todo sentido crítico. O discurso falava sobre alfabetização que se baseava em palavras-chaves retiradas “da vida simples do povo”, mas, as mensagens tratavam de uma sociedade “pintada sempre de cor de rosa” (BRASIL, 1997). Segundo Pereira (2007, p. 60):

A concepção de alfabetização do MOBRAL era completamente diferente daquela defendida por Paulo Freire. No entanto, Freitag (1986) afirma que eles não hesitaram em utilizar as técnicas de alfabetização de Freire, extraindo-as de seu contexto filosófico e político. Pode-se dizer que o que ficou conhecido como método Paulo Freire foi refuncionalizado como prática, não de liberdade, mas de integração ao “modelo brasileiro” no nível das três instâncias: infraestrutura, sociedade política e civil.

Em 1988, foi promulgada a terceira Constituição Federal que trouxe em seu art. 208, algumas conquistas para os trabalhadores, entre elas, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental para todos, incluindo assim os jovens e adultos. Em 1996, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9394/96) em seus artigos 37 e 38, torna a Educação de Jovens e Adultos modalidade de educação básica.

Durante o primeiro mandato do governo Lula (ano de 2002) foram implantadas ações visando à alfabetização de jovens e adultos, entre elas, a criação do Programa Brasil Alfabetizado, até então, a EJA não era considerada como parte da Rede Municipal de Ensino, para efeito de repasse de verbas do Fundef. Somente em 2007, no segundo mandato, é que essa modalidade de educação é considerada como parte da rede Municipal e passa a receber recursos do Fundeb.

Nessa breve revisão histórica sobre a Educação de Jovens e Adultos, é notório que essa modalidade de educação vem aos poucos ganhando espaço no cenário educacional. No entanto, há muito ainda que ser feito para que haja a efetivação do direito à educação de qualidade e para todos presente na Constituição brasileira de 1988 (PEREIRA, 2007).

Frente ao exposto, consideramos que essa modalidade de educação deve possibilitar aos educandos a compreensão do mundo e as relações sociais, políticas e culturais estabelecidas socialmente, bem como fomentar a inclusão social e a formação crítica dos mesmos, a fim de que estes exerçam plenamente seus direitos de cidadãos. Para tanto, a prática docente necessita considerar as especificidades desse público (OLIVEIRA, 1999). Assim, vimos a importância de investigarmos com afinco como vêm sendo formados os jovens e adultos que não se alfabetizaram no tempo hábil. O presente trabalho é um recorte de uma pesquisa realizada em 2014 durante o Estágio Supervisionado em EJA numa turma de primeira fase de uma escola pública do agreste meridional pernambucano.

O estudo objetivou analisar se e como as práticas de ensino vivenciadas em uma turma da EJA consideram as especificidades dos educandos, mais especificamente objetivou descrever o perfil do (a) educador (a) que leciona nessa modalidade de educação; analisar a prática docente observada; identificar o perfil sociocultural dos alunos. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001), cujos instrumentos de coleta de dados foram observações e entrevistas semiestruturadas.

A análise dos dados apontam que o alunado da EJA é caracterizado pela diversidade dos sujeitos e pela evasão escolar, corroborando com as discussões de Arroyo (2006) que enfatiza que esses sujeitos são jovens e adultos com histórias e trajetórias sócio-étnico-raciais. Quanto à prática de ensino da docente pesquisada, vimos que esta considera o contexto sociocultural dos seus alunos (as suas especificidades), valoriza os conhecimentos prévios dos discentes, fruto de suas vivências e experiências nas comunidades em que vivem como base para o ensino do conhecimento científico, trabalha cada conteúdo relacionado com o cotidiano dos discentes, a fim de que eles possam fazer uso desses nas suas atividades sociais, utiliza diferentes recursos didáticos como o livro didático, material concreto e vídeo no ensino do conhecimento científico. Para a docente, a EJA é uma educação voltada para jovens e adultos que não tiveram oportunidade de aprender no tempo hábil, que precisam de um acompanhamento e atenção especial. Essa concepção da docente vai ao encontro das discussões de Amorim *et al* (2012), que enfatiza a importância da prática pedagógica diferenciada e adequada às necessidades e especificidades desse público.

O estudo realizado na 1ª fase da Educação de Jovens e Adultos foi de grande contribuição para nossa formação profissional e experiência pessoal, pois nos possibilitou conhecer um pouco sobre as especificidades desse público, entender as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no acesso e permanência na escola, conhecer se e como as práticas de ensino vivenciadas nessa turma consideram as especificidades desses jovens e adultos, a concepção que a docente que leciona nessa turma tem dessa modalidade de educação, também nos possibilitou exercer nosso papel social, o de divulgar para a comunidade científica mais um estudo sobre essa modalidade, que visa oferecer uma primeira ou segunda chance de aprender para um público que não teve a oportunidade de estudar ou permanecer na escola por razões sociais, econômicas e práticas de exclusão produzidas no interior das instituições de ensino.

METODOLOGIA

Adotamos a pesquisa qualitativa em função do tipo de dado coletado, pois trabalhamos com aspectos da realidade que não possibilitaram a quantificação. Centramo-nos na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Para Minayo (2001, p. 14), “a pesquisa qualitativa trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações humanas”.

A montagem do corpus e os procedimentos de análise qualitativa seguiram as orientações metodológicas da etnografia escolar, segundo Lüdke (1986) e André (1995). Ambos os autores consideram que a pesquisa etnográfica caracteriza-se pelo uso dos seguintes recursos de coleta de dados: observação participante e entrevista intensiva. Durante a coleta de dados, deve haver uma interação consistente entre o pesquisador e o objeto pesquisado e os significados atribuídos pelos sujeitos pesquisados sobre suas experiências são levados em consideração, principalmente para atenuar a interferência subjetiva da interpretação contextual efetivada pelo pesquisador.

Esses procedimentos são largamente adotados em pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que “analisam as relações entre a escola, o professor, o aluno e a sociedade, com intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta” (ANDRÉ, 1995, p. 36). Identificamos, então, uma perfeita junção entre a pesquisa etnográfica e o objeto deste estudo.

O interesse em realizar o presente estudo surgiu quando iniciamos o Estágio Supervisionado em Educação de Jovens e Adultos, disciplina obrigatória do Curso de

Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal Rural de Pernambuco. Assim, participaram dessa pesquisa 10 estudantes matriculados na primeira fase da EJA de uma escola pública do agreste meridional pernambucano e a docente que leciona na turma em questão. Antes de coletarmos os dados, os participantes assinaram um termo de compromisso enfatizando que suas identidades seriam preservadas na divulgação da pesquisa. Realizamos observações das aulas ministradas e posteriormente entrevistas semiestruturadas com discentes e a docente.

DESENVOLVIMENTO

Conhecer sobre a educação de jovens e adultos requer debruçar-se sobre as especificidades do seu público, os jovens e adultos excluídos da escola regular por questões econômicas e sociais. Fonseca (2002) apresenta três especificidades que contribuem para a definição do lugar social dos educandos da EJA. São elas: a condição de não criança, a condição de excluído da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais (FONSECA, 2002). Segundo a autora, a condição de não criança reflete-se diretamente no acesso do aluno ao sistema educacional e às práticas escolares. Nestas práticas ainda é possível encontrar alunos com idade acima de 14 anos frequentando turmas para crianças, sendo algumas vezes constrangidos e excluídos pelos outros alunos ou, ainda, turmas de jovens e adultos utilizando livros direcionados a crianças e professores com práticas que infantilizam estes alunos. Tal infantilização tende a gerar atitudes de resistência, pois os educandos adultos veem-se negados em suas características de faixa etária (FANTINATO, 2004).

A condição de excluído da escola está relacionada aos fatores que levam o aluno da EJA a desistir da escola, sejam estes externos (sociais, econômicos) ou mesmo os que são gerados no próprio contexto escolar, mediante práticas pedagógicas excludentes, que provocam o insucesso do aluno, levando-o a sentir-se culpado por isto. Oliveira (1999) também discorre a respeito dessa segunda especificidade. Para a autora, a condição de “excluídos da escola regular” implica pensar: primeiro, na adequação da escola para um grupo que não é ‘alvo original’ da instituição, ou seja, os currículos, os programas e os métodos de ensino, originalmente, não foram concebidos para os jovens e adultos, mas para crianças e adolescentes com trajetória escolar regular. Segundo, implica no fato que a escola tem uma linguagem particular e regras específicas, que todos nela envolvidos devem saber usar e seguir. Aqueles que não aprendem esta linguagem, pois ela está embasada em símbolos e

regras que não são do senso comum, acabam por abandonar a escola, pois “muitas vezes a linguagem escolar mostra ser maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo” (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

A condição de membros de determinados grupos culturais refere-se à especificidade sociocultural do alunado da EJA. Essa diversidade de vivência e experiência faz desse aluno alguém portador de uma cultura, de um conhecimento, este conhecimento com que o público da EJA chega à escola deve ser valorizado no contexto escolar por todo educador. Oliveira (1999), em seu estudo intitulado “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”, discute o problema da homogeneidade e heterogeneidade cultural, o confronto entre diferentes culturas e da relação entre diferenças culturais e diferenças nas capacidades e no desempenho intelectual dos sujeitos. A autora chega à conclusão de que o público da EJA é homogêneo devido às três especificidades (a condição de não criança, a condição de excluído da escolar regular e a condição de membro de determinados grupos sociais) e heterogêneo, pois, os jovens e adultos que compõem este público podem pensar a respeito de um mesmo assunto de maneiras diferentes.

Outra especificidade do alunado da EJA é a sua inserção no mundo do trabalho e das relações sociais, envolvendo aqui a escola, que define diferentes modos, critérios, perspectivas e estratégias de produção do conhecimento. Compreender que os alunos da EJA se constituem como seres sociais, que ocupam uma posição na sociedade e no mundo do trabalho contemporâneo. Segundo Palacios (1999), se cada período de vida é suscetível de se identificar como uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar próprias são identificadas como papéis, atividades e relações de maior importância a partir do final da adolescência. A forma como esses dois fenômenos ocorrem e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais.

O educador da EJA desempenha um papel fundamental dentro dessa especificidade, que é o de mediar a construção do conhecimento socialmente produzido junto ao seu aluno, construir com ele o conhecimento do seu meio social relacionado com o conhecimento científico de modo que tenha sentido para o aluno dessa modalidade de ensino, não só para suas práticas sociais, mas também para o desenvolvimento de seu senso crítico. Freire (1996) aponta que:

Simplemente não pode chegar aos operários, urbanos ou camponeses, este de modo geral, imerso em um contexto colonial, quase umbilicalmente ligado ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção ‘bancária’, ‘entregar-lhes’ conhecimento. (pág. 48).

Sendo assim, o educador da EJA não pode deixar de considerar as especificidades dos alunos dessa educação no processo de ensino e aprendizagem, evitando dessa forma, uma educação arbitrária e não significativa. Ou seja, é necessário partir da perspectiva de que os alunos da EJA, por estarem inseridos no mundo do trabalho, e outras relações sociais, já possuem experiências que os caracterizam como indivíduos jovens e adultos, como já citado, sujeitos não crianças. Conforme Arroyo (2006, p. 22), o alunado da EJA, “São jovens e adultos com rosto, com histórias, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos”.

Tais especificidades citadas são apenas algumas que podemos destacar diante de muitas outras que adentram a prática pedagógica do educador e do alunado da EJA, como cita Lopes (2012, p. 3):

As condições sócio históricas de produção do aluno e do professor são de fundamental importância para compreensão da posição social em que se encontram, ou seja, o perfil de cada um como ser social no modo de produção capitalista na sociedade contemporânea, para daí delinear a especificidade do trabalho do professor.

Conforme Lopes (2012), o educador necessita inicialmente apropriar-se das condições sócio históricas do entorno da vida do alunado da EJA, para poder interagir e criar situações de ensino e aprendizagem que entrem em consonância com as necessidades e as especificidades desse público.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

- **Perfil da educadora pesquisada**

A docente participante do presente estudo leciona na Educação de Jovens e Adultos há seis anos, e durante sua formação inicial (pedagogia) não cursou disciplinas que tratassem dessa modalidade de educação (EJA). Concebe a EJA como uma educação com ênfase em pessoas que não tiveram oportunidade de aprender no tempo hábil, e que precisam de acompanhamento e atenção especial. Quando questionada sobre quais as principais dificuldades dos alunos da EJA no processo de ensino-aprendizagem, a mesma expressou que era a apropriação do sistema de leitura e escrita e acrescentou que para minimizar esse déficit trabalha com atividades que enfatizam o contexto social de seus educandos. Perguntamos também qual era sua maior dificuldade para lecionar na EJA, a mesma respondeu sucintamente que era a questão da evasão escolar. Finalizamos a entrevista indagando como é

(83) 3322.3222

contato@conedu.com.br

www.conedu.com.br

realizado seu planejamento diário e quais os instrumentos utilizados para o trabalho na sala de aula da EJA. Ela nos relatou que partia sempre do contexto sociocultural dos alunos, com prevalência nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos (considerando o ritmo de aprendizagem dos educandos) e utiliza como recurso didático o livro didático, materiais concretos e vídeos, a fim de tornar as aulas dinâmicas e atrativas.

A forma como a docente entende a EJA vai ao encontro das discussões de Amorim *et al* (2012, p. 115) que ressalta que “[...] é preciso estar atentos às práticas pedagógicas, pois são estas que refletem a concepção de homem, mundo e sociedade que permeia o fazer e que se constituem, verdadeiramente, a opção curricular”. Esta é uma opção ideológica e, nesta medida, é preciso também definir eticamente “[...] sobre o que, para quem e a quem serve o ensino” (AMORIM *et al*, 2012, p. 115).

• A Prática docente da educadora pesquisada

Durante as observações concluímos que a prática da docente pesquisada leva em consideração as especificidades do seu alunado, mas especificamente, a condição de membros de determinados grupos culturais, como pode ser visto no recorte de uma das aulas observadas por nós: O assunto trabalhado durante essa aula foi o gênero textual bilhete. A docente iniciou a aula levantando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o gênero em questão com as seguintes perguntas: Vocês já escreveram um bilhete? Vocês já receberam um bilhete? O que é um bilhete? Para que serve um bilhete? Quem é o destinatário? Quem é o remetente? O que são as despedidas? Os alunos responderam que nunca tinham lido ou escrito um bilhete, mas que já tinham pedido para outras pessoas (familiares e vizinhos) escreverem por eles. Responderam que o bilhete é uma forma de comunicação, que leva um recado de uma pessoa para outra. Não souberam responder quem era o destinatário, o remetente e as despedidas. Dessa forma, percebemos que os alunos demonstraram ter certa familiaridade com o gênero em questão. Após todos os alunos terem exposto o que sabiam sobre o gênero bilhete, a docente abordou que eles responderam corretamente as perguntas levantadas por ela no início da aula e explicou que o gênero textual bilhete é um tipo de carta simplificada, que transmite uma mensagem curta e objetiva, sendo assim, é preciso ir direto ao assunto a ser tratado. A professora também apresentou as características do gênero bilhete. Foi discutido que o bilhete é um gênero textual que possui algumas características próprias. Ele é composto por destinatário (nome da pessoa que vai receber o bilhete), o assunto (curto e objetivo), a despedida, a assinatura (de quem escreveu o bilhete/remetente) e a data. Em seguida, a professora escreveu um bilhete no quadro e fez a leitura dele para trabalhar a sua estrutura e

perguntou para os alunos quem enviou aquele bilhete (remetente/assinatura), para quem enviou (destinatário), qual era o assunto, como a pessoa se despediu e em que dia o bilhete foi escrito.

Tal postura da educadora está concordando com o que Freire (1996, p. 13) aborda:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, (...) discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

Para Freire (1996), o educador deve estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos. Dessa forma, percebemos como a prática da docente pesquisada considera a especificidade de condição de membros de determinados grupos culturais (através da valorização dos conhecimentos prévios dos seus alunos). Essa condição foca a questão da especificidade sócio cultural do alunado da EJA. Essa diversidade de experiências e vivências faz desse educando alguém portador de uma cultura, de um conhecimento, que por sua vez precisa ser valorizado por todo educador que leciona nessa modalidade de educação básica.

• Perfil sociocultural dos alunos participantes do estudo

Participaram do presente estudo 10 alunos que frequentam a 1ª fase da EJA. O grupo é constituído por jovens e adultos, com faixa etária de 15 a 48 anos de idade, possuem renda familiar de R\$ 300,00 a R\$ 622,00 em média, perfazendo uma carga horária de 40h semanais em alguns casos. Dentre os ofícios estão: dona de casa, empregada doméstica, agricultor e autônomo. No tocante ao nível de escolaridade, o que predomina é o Ensino Fundamental incompleto, 80% dos alunos entrevistados cursaram até o 5º ano (antiga 4ª série), ou seja, possuíam alguma experiência com a educação formal, apenas 20% dos entrevistados afirmaram nunca ter frequentado a escola. A evasão desse público da escola regular se deu por vários motivos, como: saúde debilitada, trabalho, residência distante da instituição de ensino, migração para outras cidades/estados, matrícula em turmas para crianças, assistência familiar. 90% dos alunos entrevistados residem na cidade e apenas 10% no campo. 60% são casados ou têm um (a) cônjuge, 30% são divorciados e 10% são solteiros. Têm em média de 3 a 4 filhos. 90% declararam ser católicos e 10% evangélicos. Os motivos que os levaram a voltar ou ingressar na escola foram a aprendizagem da leitura e da escrita para ofícios do dia-a-dia. Questionamos quais as dificuldades que eles enfrentavam para vir até a escola, os mesmos responderam que era o cansaço devido aos trabalhos que exigem muito esforços físicos e a assistência aos familiares.

Nessa descrição do perfil sociocultural do alunado da Educação de Jovens e Adultos podemos identificar todas as especificidades elencadas por Fonseca (2002), a saber: a condição de não criança, a condição de excluído da escola e a condição de membros de determinados grupos sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado na 1ª fase da Educação de Jovens e Adultos foi de grande contribuição para nossa formação profissional e experiência pessoal, pois nos possibilitou conhecer um pouco sobre as especificidades desse público, entender as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos no acesso e permanência na escola, conhecer se e como as práticas de ensino vivenciadas nessa turma consideram as especificidades desses jovens e adultos, a concepção que a docente que leciona nessa turma tem dessa modalidade de educação, também nos possibilitou exercer nosso papel social, o de divulgar para a comunidade científica, que é carente de estudos nessa área, mas um estudo sobre essa modalidade, que visa oferecer uma primeira ou segunda chance de aprender para um público que não teve a oportunidade de estudar ou permanecer na escola por razões sociais, econômicas e práticas de exclusão produzidas no interior das instituições de ensino. Baseado nos autores do presente trabalho e da atividade em campo notamos que o discurso do Estado é às vezes contraditório em relação à permanência dos alunos nessa modalidade de ensino (EJA). Por vivermos em um sistema que contribui para cratera das divisões sociais, percebemos o quanto é contraditória a proposta “Brasil Alfabetizado”, por ser explícito o aumento do número de evadidos na EJA, consequência do excesso de trabalho (ou trabalhos) e desgaste físico no mesmo, não sobrando espaço para contribuir com a proposta do Estado de erradicação do analfabetismo, sendo este aluno vítima do sistema. Enfatizando assim, que o Estado insere o aluno da EJA nas escolas, mas não trabalha de maneira plena para a permanência do mesmo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. G. R. RIBEIRO, N. N. A. MOURA, T. M. M. A especificidade curricular na Educação de Jovens e Adultos: ainda um desafio. **Revista FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, p. 109-116, jan-jun. 2012.

ANDRÉ, M.E.D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto e Ação Educativa. **Educação de Jovens e Adultos**: Proposta curricular - 1º segmento do Ensino Fundamental/ Brasília: MEC, SEF: Ação Educativa, 1997.

FANTINATO, M. C. C. B. Contribuições da etnomatemática na educação de jovens e adultos: algumas reflexões iniciais. In: FERREIRA, R. (Orgs.) **Etnomatemática**: papel, valor e significado. São Paulo: ZOUK, 2004.

FONSECA, M. C. F. R. **Educação matemática de jovens e adultos**: especificações, desafios e contribuições. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HADDAD, S. PIERRO M. C. de. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**: ANPED. São Paulo, 2000.

LOPES, M. G. R. A. **A especificidade do trabalho do professor de educação de Jovens e Adultos**. GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas/ n. 18. UFAL. 2012.

LUDKE, M; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n 2, p. 1-24, set, 1999.

PALACIOS, J. Introdução à psicologia evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PEREIRA, D. F. F. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou a ausência delas. **Ecos Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 53-74, jan./jun. 2007.