

VALORIZAÇÃO DOS SABERES ORIUNDOS DAS VIVÊNCIAS SOCIAIS E CULTURAIS DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE PROFESSORES¹

Adriana da Cruz dos Santos²

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizado no âmbito do Curso de Pedagogia – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB, Campus dos Malês – BA, que buscou investigar as percepções de professores(as) acerca da importância da valorização dos saberes oriundos das vivências sociais e culturais dos estudantes, na Educação de Jovens e Adultos, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em 3 (três) escolas públicas de um município do Recôncavo Baiano. Foram 03 (três) professoras que participaram de uma entrevista semiestruturada que teve o intuito de coletar informações sobre como essas percebem e valorizam os saberes oriundos das vivências sociais e culturais dos(as) estudantes. Foi possível verificar que as educadoras compreendem a necessidade e a importância de trabalhar os saberes e as vivências trazidas pelos(as) educandos(as) no contexto da sala de aula. Entretanto, assinalam que a organização do ambiente escolar não contribui para uma prática de ensino pautada nas experiências de vida dos(as) estudantes, uma vez que as escolas não possuem um espaço pensado para os jovens, adultos e idosos. Com este trabalho, espera-se contribuir com as reflexões que vêm sendo construídas sobre a valorização dos saberes dos educandos na Educação de Jovens e Adultos.

Palavras-chave: Estudantes de educação de jovens e adultos - Recôncavo (BA) - Condições sociais. Professores de educação de jovens e adultos - Recôncavo (BA) - Formação.

ABSTRACT

This article presents the results of a Course Completion Work research - TCC, carried out within the scope of the Pedagogy Course - University of International Integration of Afro-Brazilian Lusophony - UNILAB, Campus dos Malês - BA, which sought to investigate the perceptions of teachers (as) about the importance of valuing knowledge arising from the social and cultural experiences of students, in Youth and Adult Education, Initial Years of Elementary School, in 3 (three) public schools in a municipality in the Recôncavo Baiano. There were 03 (three) teachers who participated in a semi-structured interview that aimed to collect information on how they perceive and value the knowledge arising from the social and cultural experiences of the students. It was possible to verify that the educators understand the need and importance of working with the knowledge and experiences brought by the students in the context of the classroom. However, they point out that the organization of the school environment does not contribute to a teaching practice based on the students' life experiences, since schools do not have a space designed for young people, adults and the elderly. With this work, it is expected to contribute to the reflections that have been built on the valorization of the students' knowledge in Youth and Adult Education.

Keywords: Youth and adult education students - Recôncavo (BA) - Social conditions. Youth and adult education teachers - Recôncavo (BA) - Training.

¹ Trabalho de conclusão de curso, apresentado ao curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Campus dos Malês, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Andréia Cardoso Silveira.

² Licencianda em Pedagogia pela UNILAB. Graduada em Serviço Social pela Universidade Luterana do Brasil.

1 INTRODUÇÃO

A LDB 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelece no artigo 37º que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino, que perpassa todos os níveis da Educação Básica, sendo um direito de todos os cidadãos que não tiveram o acesso ou a continuidade de estudos na idade prevista. No artigo 1º é defendido um ensino gratuito, pautado na realidade dos estudantes, nos seus interesses e condições de vida.

Neste contexto, é que foi construído este artigo que tem como objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC, realizada no âmbito do Curso de Pedagogia - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira- UNILAB, que investigou quais são as percepções dos(as) professores(as) da Educação de Jovens e Adultos acerca da importância de valorizar os saberes oriundos das vivências sociais e culturais dos(as) estudantes jovens, adultos e idosos, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em escolas públicas de um município do Recôncavo Baiano. Para isso, foram definidos os seguintes objetivos específicos: **1.** Identificar o nível de importância atribuída pelos(as) professores(as) a uma prática de ensino pautada nos saberes e experiências de vida dos(as) estudantes; **2.** Verificar se os(as) professores(as) conhecem as principais especificidades e necessidades educativas dos(as) estudantes; **3.** Levantar as estratégias utilizadas pelos(as) professores(as) para articular os saberes oriundos das vivências dos(as) estudantes com os saberes escolares.

A pesquisa de natureza qualitativa foi desenvolvida através da técnica de entrevista semiestruturada com 3 (três) professoras de 3 (três) escolas públicas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, em um município do Recôncavo Baiano. Segundo Godoy (1995), a entrevista é uma das possibilidades que assegura ao pesquisador ir a campo, interagir com os sujeitos que fazem parte da área de atuação, podendo então captar os pontos de vista e compreender a dinâmica do que busca investigar, interpretando as experiências de cada cidadão envolvido.

O interesse pelo tema surgiu a partir de uma experiência no Estágio Supervisionado em EJA, quando ocorreu uma visita técnica de observação em uma turma multisseriada (Eixos I, II e III)³. Nessa turma, a docente adotava uma metodologia de ensino que não contemplava a realidade, os saberes e as vivências dos estudantes. Tal postura inquietou a proponente desta

³ De acordo com o Referencial Curricular do Município, o Ensino Fundamental - Anos Iniciais, está organizado em 3 (três) eixos: Eixo I - 1º série; Eixo II - 2º e 3º série; Eixo III - 4º série.

pesquisa a investigar outras escolas, a fim de entender se as práticas observadas se repetiam ou seriam um caso isolado. Freire (1996, p.47), em *Pedagogia da autonomia*, nos faz refletir sobre a ação docente, afirmando que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

A pesquisa está dividida em cinco seções, incluindo esta introdução. Na segunda parte constam as reflexões desenvolvidas a partir da revisão de literatura sobre a Educação de Jovens e Adultos; na terceira seção encontra-se o percurso metodológico da pesquisa; em seguida apresentam-se os principais resultados. E, por fim, apresentam-se as considerações finais.

2 O ENSINO A PARTIR DOS SABERES DA EXPERIÊNCIA: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Essa seção tem a finalidade de, a partir da literatura consultada, refletir sobre a importância de uma prática de ensino que valorize os saberes oriundos das vivências sociais e culturais dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos. Para isso, discute-se sobre a EJA enquanto modalidade de ensino. Em seguida, aborda-se sobre as especificidades e necessidades dos sujeitos da EJA. Por fim, discorre-se acerca das metodologias e estratégias de ensino frente a articulação dos saberes escolares e não escolares.

2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO

A Educação de Jovens e Adultos - EJA é uma modalidade de ensino que contempla todas as etapas da Educação Básica e está direcionada para estudantes a partir de 15 anos ou mais que não concluíram, abandonaram ou não tiveram acesso à educação formal. Documentos normativos oficiais, tais como: Constituição Federal de 1988, LDB 9394/96, dentre outras diretrizes, estabelecem a garantia de matrícula, a permanência e a qualidade de ensino, ou seja, os direitos básicos desses cidadãos.

De acordo com Paiva (2006) a visão corrente na sociedade sobre a Educação de Jovens e Adultos passa por três perspectivas distintas: a primeira é de que a EJA se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; a segunda de que a EJA deva ser uma forma de resgate da dívida social; e, por fim, o entendimento da educação enquanto um direito de todos.

De maneira crítica, a Educação de Jovens e Adultos é compreendida como uma forma de resgate da dívida social, não apenas como um entendimento superficial de “recuperação do tempo perdido”. E mais, parte-se do entendimento da educação enquanto um direito, como meio de ascensão social, de superação das desigualdades históricas em que determinados grupos foram submetidos ao longo da construção do Brasil. A Educação de Jovens e Adultos, como direito, parte da perspectiva de reparação histórica e transformação social.

Partindo dessa premissa, essa modalidade não deve ser entendida como um espaço de suprir qualquer carência ou recuperar tempos perdidos, uma vez que a educação ocorre ao longo da vida, tendo em vista que não existe um momento específico para estudar; qualquer momento é tempo de aprender, e a educação desses sujeitos deve ser vista como um direito, um espaço de autoformação, transformação social e cidadã.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, LDB nº 9394/96, em seu artigo 3º, a EJA deve garantir a igualdade de condições de acesso e a permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização da experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que esses milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheçam como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidade de ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos (ARROYO, 2006, p. 22).

Campelo (2009), ao contemplar as funções da EJA - qualificadora, equalizadora e reparadora - atribuídas pelo Conselho Nacional de Educação (2000), destaca que a função qualificadora é a que confere maior amplitude à EJA, em uma perspectiva de educação permanente, ou seja, uma educação que acontece em todo e qualquer momento da vida.

No que se refere à função equalizadora, a autora aponta para o caráter de igualdade, já que, entende a equidade de oportunidades como um princípio a ser cumprido, sendo a função mais complexa de ser alcançada. Já a função reparadora aponta a necessidade do reconhecimento de uma “dívida inscrita em nossa história social, em virtude da negação a milhões de brasileiros e brasileiras, sobretudo, de um (dos seus) direito público subjetivo – o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório e gratuito” (CAMPELO, 2009, p.212).

O que se discute aqui é, justamente, a necessidade de essa modalidade ser compreendida a partir de suas especificidades. Por isso a defesa de que a EJA precisa ser espaço de aprendizagem, crítica e desenvolvimento integral, considerando os vários aspectos específicos de seus estudantes, em espaços-tempo tão específicos quanto.

O grande desafio da EJA é, enquanto uma modalidade de ensino, superar as barreiras e limites que os estudantes ainda enfrentam no percurso formativo em relação à permanência na escola, tendo em vista que fatores sociais e culturais implicam e favorecem para o sentimento de que os direitos à qualidade do ensino e da estrutura física fogem da realidade tão desejada.

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que busca, através do trabalho docente, uma proposta didática diferenciada por se tratar de jovens, adultos e idosos. Levando em consideração esse público, a forma de ensinar, exige do profissional uma prática inovadora, atraente, que dialogue, aproxime das vivências e ou realidades/especificidades desses estudantes.

2.2 AS ESPECIFICIDADES E NECESSIDADES DOS ESTUDANTES DA EJA

Abordar o ensino na Educação de Jovens e Adultos, implica em discorrer acerca das especificidades dos estudantes inseridos nesta modalidade educacional, portanto, refletir sobre o perfil socioeconômico desses estudantes, ainda que em algumas categorias definidas, é importante para uma melhor compreensão sobre o papel da EJA.

Como leciona Arroyo (2009), as trajetórias humanas dos educandos da EJA se sobrepõem às escolares e, assim, nos alerta que se o percurso humano não for compreendido, a trajetória escolar também não será. Ainda de acordo com o autor, a história de vida dos estudantes da EJA é marcada pelas condições de exclusão social, cultural e econômica. Neste caminho, Silva (*et. al.*, 2012) nos alerta que as especificidades dos sujeitos que compõem a EJA, superam a condição de aluno trabalhador, ou seja, a condição de classe à qual é comumente atribuída ao público da EJA é apenas uma parte do mosaico de identidades e referências às quais eles representam. Para Paiva (1987), a EJA tem sido um espaço das classes populares. É importante ressaltar que os sujeitos da EJA, além da condição de classe trabalhadora, também apresentam muitas outras características/especificidades, como: econômica, etária, gênero, raça e etnia.

No que se refere a questão econômica, faz-se necessário acrescentar a categoria dos estudantes que são trabalhadores ou desempregados, ou seja, aqueles que frequentam a escola visando alcançar uma formação e/ou capacitação e, assim, galgar melhores oportunidades no

mercado de trabalho. Arroyo (2007) discute a temática ao correlacionar a falta de formação acadêmica e a ocupação de subempregos/serviços informais. Assim, a EJA é vista como um “passe” para a formalidade laboral.

Noutra perspectiva a questão de faixa etária também é importante para compreendermos o perfil dos estudantes da EJA, já que a idade compreende períodos e formas de comportamentos na trajetória escolar que devem ser consideradas. Por exemplo, a ideia comum é a de que a EJA acolhe aquelas pessoas que não tiveram acesso à educação, ou seja, na idade escolar indicada, contudo, não se compromete com as diferentes faixas etárias que compõem as salas de aula e continua a reproduzir conteúdos e metodologias utilizadas com os estudantes do ensino regular. Ora, mais uma vez recai-se no problema da homogeneização dos estudantes, descaracterizando-os como um todo. Nesse sentido, as escolas devem compreender a importância de adequar o ensino tendo em vista as diferentes idades: jovens, adultos e idosos no mesmo espaço de ensino-aprendizado.

Outra categoria importante para pensar sobre a Educação de Jovens e Adultos é a de gênero. A pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada em 2009, constatou que 53% dos estudantes da EJA são mulheres ocupando os bancos escolares. Tal fato, revela que, além da procura pela leitura e escrita, elas buscam melhores condições de vida; desejam o empoderamento e a autonomia através da educação.

Os debates sobre relações etnicorraciais também são cruciais para estabelecer uma análise sobre o perfil socioeconômico do estudante da EJA. Neste sentido, Silva (2010) afirma que a ausência de uma reflexão séria sobre o racismo existente na escola sempre foi apontada pelos grupos do movimento negro brasileiro como um dos fatores que contribuem para que a sua reprodução continue condicionando a trajetória escolar de milhares de estudantes negros e negras.

Ademais, podemos considerar que os educandos da EJA, sendo na sua maioria negros, têm como pretensão se verem representados positivamente nos currículos, em terem sua cultura e história valorizadas, em serem reconhecidos como integrantes de uma sociedade que os respeita e garante os seus direitos.

Como declara Carrano (2000), as dificuldades que a escola tem em lidar com a diversidade se apresentam como fenômeno congênito no processo de escolarização, posto que, a homogeneidade é mais desejável para a cultura escolar do que o sentido de heterogeneidade, isso quer dizer que atuar com identidades “padrões”, com ideias naturalizadas e cristalizadas na

nossa sociedade é mais confortável e menos laboroso do que se atentar e valorizar as diversas identidades, sejam elas de idade, étnica, gênero, sexualidade, entre outras.

Por isso, compreende-se que na atualidade não é possível admitir que a escola e, principalmente, a Educação de Jovens e Adultos não considerem de forma séria e comprometida as especificidades apresentadas por seus estudantes. Assim, corrobora Oliveira (1999) quando afirma que a diversidade é uma questão que deve ser vista como prioridade.

Segundo Sousa (2000, p.109) a proposta pedagógica deve “promover educacionalmente todos os alunos, fornecendo a cada um o mesmo tipo de ferramenta mental para crescer” e desenvolver, independentemente de sua condição social, econômica e étnica.

2.3 SABERES NÃO ESCOLARES E SABERES ESCOLARES: METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Neste tópico, debruça-se sobre o tema das metodologias e estratégias de ensino frente aos saberes não escolares e saberes escolares, no plural, apontando para a diversidade dessas, e considerando a Educação de Jovens e Adultos num estreito diálogo com autores(as) que reflitam e partam de perspectivas diversas sobre os modos de ensino desta modalidade escolar. Para Gonçalves e Fernandes (2017, p. 108), metodologia refere-se ao estudo do caminho, na qual, se tem como meta o percurso em si, portanto o processo de ensino. A estratégia, por sua vez, para as autoras “significa olhar com visão panorâmica do conjunto das ações para alcançar os objetivos pretendidos” (*Ibid.*, 2017, p. 109).

De fato, nos cabe apontar, logo de primeira, que as especificidades dos estudantes da EJA são norteadoras de práticas de ensino dinâmicas, plurais e empáticas, principalmente, ao observar as experiências, saberes e vivências que os educandos trazem consigo. Partindo dessa premissa, o processo educativo se dá a partir da transformação que o conhecimento adquirido implica na vida social, no modo de agir e pensar dos sujeitos. Nesse sentido, os saberes discutidos aqui, vão além da produção e ou reprodução do conhecimento. A educação é muito mais do que isso. Sobre isso, Sales (1999) destaca que o saber está ligado ao modo de agir, sentir, pensar, especificamente das classes sociais, trabalhadoras e estudantes da EJA.

Segundo Gonçalves e Fernandes (2017, p. 111) devemos “observar que a vida é uma totalidade, ou seja, ao relacionar os aspectos políticos, econômicos, culturais, sociais e tecnológicos envolvidos”, é necessário a construção de recursos e técnicas metodológicas

coerentes com a visão da vida real dos sujeitos da EJA, ademais, deve ser essa percepção um dos elementos estruturantes da ação educativa.

A sala de aula de EJA é território de intenso intercâmbio de saberes e a mediação do professor, sendo que a reflexão crítica sistemática é essencial para a aprendizagem dos estudantes. O desenvolvimento e exercício dessa criticidade não é um processo mecânico, mas baseado na proposição de situações de aprendizagem que devem estimular a investigação e curiosidade dos estudantes. O ponto de partida desse processo é a articulação de conhecimentos derivados das vivências de alunos e alunas e outros sistematizados pela ciência e de domínio dos professores. Esse diálogo possibilita a construção de novos saberes significativos para todos os envolvidos no ato de ensinar e aprender (*Ibid.* p. 111).

No que se refere à construção de estratégias de ensino e metodologias no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, Oliveira (2007, p. 98) destaca que “da educação compensatória às propostas e práticas curriculares infantilizantes e formalistas, muitos são os entraves ao desenvolvimento de um trabalho mais apropriado ao perfil dos alunos dessa modalidade de ensino”.

Sua crítica tem como base a fragmentação do conhecimento, bem como, a organização dos currículos em perspectivas científicas, tecnicistas e disciplinaristas (OLIVEIRA, 2007, p.86) que “dificultam o estabelecimento de diálogos entre os mais diversos saberes que nascem das experiências dos educandos em correlação com os conteúdos escolares”.

Após apresentar lacunas as construções metodológicas e curriculares do sistema de educação da EJA, como o distanciamento do currículo da realidade concreta dos estudantes e a falta de recursos para as atividades propostas, a autora aponta para outras direções, nas quais, ela percebe avanços importantes para a realidade específica da modalidade de ensino em questão. Segundo OLIVEIRA (2007, p.87) muitos educadores têm buscado, ultimamente, ampliar o conceito de currículo, incorporando ao seu trabalho à reflexão sobre o tema.

Um método que é apresentado e defendido pela autora é da construção do conhecimento utilizando a noção de rede, na qual, o conhecimento é tecido, alinhavado, em que se propõe, ao contrário da imagem de uma árvore que implica linearidade, sucessão e sequenciamento obrigatório, indo do mais simples ao mais complexo entre os saberes que se deve ter acesso, de outro lado, a lógica da rede pressupõe a ação externa como um elemento fundador da construção de conhecimentos. A ideia da tessitura em rede, portanto, defende que as transformações que estão submetidos os sujeitos sociais passam a constituir conhecimento a partir do momento em que se enreda a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, em que vai ganhando

sentido próprio, mas, não necessariamente somente aquela que o transmissor da informação imprime.

De maneira geral a autora explica:

Isso significa que dizer algo a alguém não provoca aprendizagem nem conhecimento, a menos que aquilo que foi dito possa entrar em conexão com os interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta. Ou seja, os processos de aprendizagem vividos, sejam eles formais ou cotidianos, envolvem a possibilidade de atribuição de significado, por parte daqueles que aprendem, às informações recebidas do exterior — da escola, da televisão, dos amigos, da família etc. (Cf. OLIVEIRA, 2003 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.87).

Resumindo, fica entendida a necessidade de uma nova compreensão de currículo, ou seja, de uma prática curricular consistente com aquela encontrada no saber dos sujeitos praticantes do currículo, ou seja, aquele praticado e costurado em todos os momentos e classes/séries.

Ora, com isso, não se enseja aqui a construção ou defesa de pré-modelos ou padrões, mas, de processos, nos quais, os educandos e viventes do currículo sejam os sujeitos que ressignificam suas experiências a partir das redes de saberes, fazeres e poderes das quais estejam inseridos.

O que temos de entendimento é que, por isso, o debate sobre metodologias e estratégias de ensino é uma discussão política, demarcadora das expressões de poder e das relações que se estabelecem desde o processo educativo (GONÇALVES E FERNANDES, 2017, p. 109).

De acordo com as autoras, existem cinco fundamentos que servem para ampliar o campo de possibilidade de desenvolvimento de metodologias comprometidas com a articulação entre teorias e práticas emancipadoras no cotidiano da docência na Educação de Jovens e Adultos: 1- Considerar o direito humano à educação - implica em ações concretas que podem ser realizadas em três frentes: Oferecer educação a todas as pessoas, independente da situação em que se encontrem, inclusive as privadas de liberdade; eliminar as diversas barreiras simbólicas e físicas; promover aprendizagem que agenciem a participação plena na sociedade; 2- Assegurar a equidade educativa – implica em práticas pedagógicas que considerem a diversidade de percursos escolares e dos sujeitos como portadores de conhecimentos válidos em sua diversidade, adotando uma perspectiva contextualizada. 3- Considerar o mundo do trabalho como temática central – implica em problematizar a concepção de trabalho e do seu universo na sala de aula; 4- Garantir a qualidade da aprendizagem dos jovens e adultos – implica em dialogar com as necessidades básicas de aprendizagem dos alunos(a), elaborar e adotar materiais didáticos específicos para o público escolar e, considerar os diferentes procedimentos

adotados pelos estudantes; 5- Abordar temas significativos para o universo juvenil e adulto de forma geral, engloba todos os outros princípios, pois, reflete a necessidade de diálogo entre os conhecimentos da escola e a vivência cotidiana dos estudantes.

Esses fundamentos, portanto, se traduzem em imperativos para a definição do conceito de qualidade social na EJA. Do mesmo modo, defendem as autoras a perspectiva freiriana de não tratar a qualidade enquanto um padrão para o mercado, mas, sim, como qualidade capaz de proporcionar e alavancar a emancipação dos sujeitos e das comunidades em que estão inseridos (*Ibid*, 2007, p. 112).

Gonçalves e Fernandes (2007, p. 114) falando mais propriamente de métodos e estratégias de ensino, defendem a sala de aula enquanto local de diálogo aberto, de fala e escuta. Ademais, propõem a circularidade na disposição física, que garante o olho no olho, como espaço de horizontalidade e troca, além disso, garante espaço e conforto para o debate, sem que nenhum interlocutor se sinta constrangido ou exposto estando à frente de todos. Além disso, garante ao educador a percepção das características do grupo, como a organização, negociação e o planejamento das ações posteriores.

Ponto fundamental é a reflexão sobre a diversidade etária, étnicorracial, de gênero, de orientação sexual, religiosa e outras como indicadores evidentes da diversidade presente em uma sala de aula, principalmente da EJA. Neste âmbito, a construção do caminho metodológico deve considerar essas categorias como produtoras de saberes, de visão de mundo e de posicionamentos diferenciados frente à vida e aos conhecimentos que são compartilhados.

Outros métodos como realização de rodas de conversa são defendidos por Gonçalves e Fernandes (2017, p. 119) na qual, diferentes temas de interesse e de debates em sala de aula com apresentação de diferentes argumentos sistematizados por diferentes grupos potencializam a troca de saberes com os conteúdos que abarcam diferentes áreas do conhecimento. Na mesma atividade é apresentada aos alunos a importância da valorização dos conhecimentos transmitidos por meio da oralidade, em atividades que desenvolvam o uso da memória e da fala.

As atividades de leitura desenvolvem a capacidade crítica de problematizar e refletir acerca das experiências cotidianas, levando a valorização de diferentes pontos de partida e das vivências no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos estudantes da EJA. Além de impulsionar o registro de vivências, percepções de mundo e das histórias de vida.

Os autores Rocha e Reis (2013), por exemplo, ao tratar sobre possibilidades potencializadoras de diálogos, defendem a abordagem autobiográfica, especialmente, com a produção de diários de bordo que servem como elemento importante na alfabetização dos

adultos, pois, trata-se de uma metodologia de “escrita de si”. Segundo Josso (2007, p.419) esse tipo de método permite emergir, no percurso formativo dos sujeitos “uma mediação do conhecimento de si em sua existencialidade, que oferece à reflexão de seu autor oportunidades de tomada de consciência sobre diferentes registros de expressão e de representações de si, assim como sobre as dinâmicas que orientam sua formação”. Como reflete:

Não se trata apenas de uma narrativa do processo desenvolvido em sala de aula, mas da extensão de uma referência do mundo e da vida do educando. A prática dos registros no diário de bordo possibilita que as produções escritas deixem de ser apenas relatos descritivos de situações ocorridas e autoriza os sujeitos em formação a refletir sobre as experiências vividas e a relatar as mudanças em seu próprio processo de aprendizagem (ROCHA e REIS, 2013, p. 18).

No desenvolvimento das atividades que envolvem leitura e escrita é interessante contemplar a diversidade de identidades presentes na sala de aula e na sociedade como um todo. Essas identidades se referem às categorias de idade, de origem, de gênero, raça, orientação sexual e outras, elegendo textos que estimulem a convivência e o respeito, a diversidade e às diferenças que remetem a contribuição cultural dos diversos povos que compõem a identidade cultural brasileira. Os temas geradores, por exemplo, são uma via interessante para abordar os saberes da experiência em diálogo com o saber escolar. Segundo GAZOLI (*et. al.* 2015) “no processo de descodificação os homens revelam sua visão de mundo, a partir da qual se pode encontrar os temas geradores. Todos os grupos expressam temas geradores”, ou seja, os temas partem de fatos concretos, que fazem parte da experiência sólida dos estudantes e que geram reflexão e interesse para a aprendizagem.

De maneira geral, Gonçalves e Fernandes defendem (2017, p. 121) a pedagogia da pergunta como poderosa aliada dos educadores, pois “ensinar e aprender a questionar, a problematizar as realidades como são apresentadas nos livros didáticos, nos meios de comunicação e nas narrativas oficiais é uma atitude extremamente necessária de ser cultivada”.

Aos educadores, uma prática diária deve ser o investimento em um caminho metodológico junto aos educandos, onde cuide atentamente de cada etapa do processo de ensino e aprendizagem, buscando alcançar os objetivos que foram preestabelecidos no planejamento.

Gazoli (*et. al.* 2015, p.18) sugere a investida em metodologias propagadas por Paulo Freire, a exemplo, da construção coletiva de poemas e textos que expressem situações do cotidiano dos alunos:

A abordagem freireana, na área educacional, pode possibilitar o avanço desse pensamento, na medida em que, concretamente, sugere práticas pedagógicas em uma dimensão emancipadora, direcionada para a construção de um sujeito crítico e transformador da sua realidade, especialmente das relações sociais injustas e opressivas.

Para concluir a discussão, chama-se ao debate Paulo Freire (1996) que defende caminhos pedagógicos e metodológicos que sejam alinhados à construção de uma sociedade mais justa, ética, solidária e humana. Para ele, o ensino deve ser fundamentado em uma práxis pedagógica, a qual se configura como uma proposta epistemológica e metodológica voltada para a Educação enquanto prática de libertação dos oprimidos, como forma de promoção da esperança e da autonomia dos educandos (GONÇALVES E FERNANDES, 2017).

3 PERCURSO METODOLÓGICO

A presente pesquisa, de natureza qualitativa, foi desenvolvida em 3 (três) escolas públicas, localizadas em um município do Recôncavo Baiano. Para preservar a identidade das escolas, utilizou-se o procedimento de codificação, a saber: Escola “A”, Escola “B” e “Escola C”. A Escola “B” está localizada na sede, enquanto que a “A” e “C” estão situadas em distritos do município. Essas escolas foram selecionadas em função do contato que existia entre a proponente da pesquisa e os gestores; a facilidade de acesso a essas instituições; e, a presença de docentes que tiveram contato presencial com os estudantes antes da pandemia do novo coronavírus.

A técnica selecionada para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, aplicada à 3 (três) docentes (uma de cada escola), no período de dezembro de 2021 a janeiro de 2022. A Escola “A” possui 3 (três) turmas correspondentes aos eixos I, II e III, sendo que a entrevista foi aplicada com a profissional do eixo I. As outras 2 (duas) docentes não puderam participar por não atenderem ao perfil necessário à pesquisa; ambas só tiveram contato com alunos em formato remoto. As Escolas “B” e “C” têm apenas uma turma multisseriada cada.

Com o acesso aos telefones foi possível agendar as entrevistas com as educadoras das Escolas “A” e “C”, concretizadas *in loco*, conforme a disponibilidade de cada uma. Vale destacar que as entrevistas foram gravadas mediante a autorização em termo de consentimento, assinado em 2 (duas) vias. Com a professora da Escola “B” não foi possível realizar a entrevista de forma presencial, uma vez que os profissionais dessa instituição estavam de férias. Dessa

forma, foi necessário utilizar a plataforma Google Meet para apresentar os objetivos da pesquisa e realizar a entrevista.

É importante enfatizar que não houve um tempo previamente estipulado para as entrevistas, que ocorreram de forma dialogada e descontraída. As entrevistas fluíram com tempo em média de 00:45 à 00:60 minutos cada.

O roteiro de entrevista continha 16 (dezesesseis) questões, divididas em 2 (dois) blocos de 8 (oito) perguntas cada; o primeiro com dados gerais; o segundo com perguntas específicas, pensadas com o intuito de compreender as práticas desenvolvidas pelas professoras.

As questões foram elaboradas como segue - **Bloco I:** Nome da participante; Data de nascimento; Sexo; Escolaridade e área de formação; Tempo de experiência profissional docente; Tempo de experiência profissional na EJA; Tempo de atuação na escola; Eixo em que atua na escola; **Bloco II:** **1.** Para a senhora qual o papel/finalidade da EJA? **2.** A senhora considera que os saberes oriundos das vivências sociais e culturais dos estudantes devem ser valorizados pela escola? Por quê? **3.** Na sua escola, o Projeto Político Pedagógico, o currículo e a organização do ambiente escolar contribuem/estimulam a valorização dos saberes oriundos das vivências sociais e culturais dos estudantes? De que forma? **4.** De que maneira a senhora articula os saberes oriundos das vivências sociais e culturais dos estudantes com os saberes escolares? **5.** A senhora conhece os(as) estudantes da sua turma? Quais são os principais traços/perfis/ marcas desses estudantes? **6.** O que esses estudantes procuram em termo de conhecimento? De que forma essas necessidades/expectativas são acolhidas? **7.** Como ocorre o processo de seleção dos conteúdos a serem trabalhados na escola? **8.** Quais sujeitos participam dessa seleção? Quais são os principais temas trabalhados na escola? Algum deles é central? (exemplo: trabalho, cidadania, racismo)? Justifique a escolha desses temas.

As informações colhidas nas 3 (três) escolas foram analisadas de forma conjunta, haja vista que o número de participantes da pesquisa foi relativamente pequeno e, por isso, não cabia aqui separar tais dados por instituição.

Após o processo de coleta das informações, iniciou-se a etapa de análises dos dados, conforme é possível observar no tópico a seguir.

4 RESULTADOS: ARTICULAÇÕES ENTRE OS SABERES DA EXPERIÊNCIA E OS SABERES ESCOLARES

As três instituições pesquisadas são de Educação Básica. As escolas “A” e “C” atendem o Ensino Fundamental (anos iniciais) e a Educação de Jovens e Adultos- EJA. Essas unidades funcionam nos três turnos, sendo que os turnos matutino e vespertino são voltados para os anos iniciais e o noturno reservado à EJA (Eixos I, II e III) ou apenas uma turma multisseriada, conforme o quantitativo de discentes matriculados. A escola “B”, para além da oferta dos Anos Iniciais e a EJA, também atende a Educação Infantil (Grupos 3,4 e 5).

A tabela a seguir mostra o perfil das docentes entrevistadas. Para resguardar a identidade delas, essas foram identificadas pela letra inicial da palavra professora, acompanhada de um numeral. Assim, a professora P1 é da escola “A”, P2 da escola “B” e P3 da escola “C”.

Tabela 1 - Perfil das docentes

Identificação	Idade	Licenciatura em Pedagogia	Pós-Graduação	Tempo de docência	Tempo de docência na EJA	Tempo de docência na instituição	Eixo que trabalha
P1	51 anos	Sim	Sim	27 anos	07 anos	22 anos	Eixo I
P2	29 anos	Sim	Sim	04 anos	04 anos	04 anos	Multisseriada
P3	45 anos	Sim	Sim	16 anos	05 anos	03anos	Multisseriada

Fonte: pesquisa de campo.

Todas as docentes são Licenciadas em Pedagogia e pós-graduadas em uma ou mais especializações na área de educação. A professora P1 possui especialização em Psicopedagogia o que a possibilita um olhar ainda mais sensível e aguçado em sua prática docente frente às necessidades e especificidades dos educandos. A professora P2 é especialista em Alfabetização e Letramento e relata que o tema do seu trabalho de conclusão do curso foi o “Uso da ludicidade de alfabetização e letramento em turma multisseriada da EJA”, tema que dialoga perfeitamente com sua atual vivência em sala de aula. Já a professora P3 percorreu por alguns campos do conhecimento na área de educação, possibilitando usá-los em seu fazer docente. Diante desses dados, pode-se verificar que todas as docentes atendem ao critério de formação de professores para a Educação Básica a que se refere o artigo 62º da lei nº 12.796 de abril de 2013, uma vez que todas são licenciadas em curso superior.

As professoras P1 e P3 têm mais de 15 (quinze) anos de docência, o que caracteriza uma experiência significativa na área de ensino-aprendizagem. Além disso, todas são educadoras no período regular, ressaltando que 1 (uma) delas é professora também da Educação Infantil.

Seguindo com a análise das informações, as respostas das professoras foram separadas em quatro tópicos principais: Sujeitos e finalidades da EJA; O que os estudantes procuram em termos de conhecimentos; A valorização dos saberes dos estudantes; e, por fim, Saberes da experiência e sua articulação com os saberes escolares.

4.1 SUJEITOS E FINALIDADES DA EJA

As professoras quando inquiridas acerca da finalidade da Educação de Jovens e Adultos, compreendem que o papel da EJA é oportunizar aos educandos o acesso à educação, a qual seria uma segunda chance de concluir os estudos não finalizados no período “dito como ideal”. É possível verificar nas falas a seguir:

[...] oportunizá-los hoje a recuperar o tempo que foi perdido no passado sem julgar ou apontar. (P1, Escola A).

A EJA é uma modalidade de ensino que acolhe pessoas que não tiveram oportunidade de concluir os estudos na “idade regular” e o principal papel da EJA é trazer essa oportunidade de acesso à educação[...] trazer essa libertação pra esses alunos, essa autonomia para que possam adquirir o conhecimento que eles desejam e serem sujeitos livres na sociedade (P2, Escola B).

[...] o papel seria essa segunda oportunidade de estudo. (P3, Escola C).

Essas falas corroboram com 2 (duas) das concepções de EJA apresentadas por Paiva (1973): a recuperação do tempo perdido; resgate de uma dívida pessoal:

A educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários. (PAIVA, 1973, p.16).

É possível perceber que 01 (uma) das educadoras traz em sua fala uma compreensão que vai além da recuperação do tempo perdido, trazendo um olhar reflexivo de que a Educação de Jovens e Adultos está atrelada à libertação e o alcance da autonomia dos sujeitos que procuram essa modalidade de ensino. É sabido que, devido as experiências acumuladas ao longo de suas vidas, eles estão mais propícios a aprender coisas que contribuam em suas atividades para solucionar problemas reais e cotidianos. Assim, para a eficácia do trabalho com jovens e adultos, é necessário um ensino focado nas necessidades do educando e na valorização das

experiências, corroborando com os princípios de Freire (1992) que “estimulava a educação como elemento libertador e construtor da autonomia”. É preciso também, diante dos desafios experienciados com jovens e adultos, considerar como parte indispensável do trabalho, o conhecimento das especificidades e perfis desse público.

Quando perguntado se conheciam os estudantes de sua turma e quais eram seus perfis, todas as professoras responderam de modo semelhante, dizendo que sim, que as turmas são formadas majoritariamente por negros(as), mulheres e trabalhadores(as) informais. A seguir, as falas das docentes:

*[...] A maioria eram do sexo feminino, no geral eram negros, algumas donas de casa, marisqueiras, pescadores, motorista e agricultores. A turma era formada por adultos e a maioria idosos.
(P1, Escola A).*

Sim, os conheço! o perfil geral de minha turma é formado por idosos e adultos, a maioria desses alunos são mulheres, é uma turma majoritariamente negra, a maioria são adultos de classe social menos favorecidas, eu tenho alunos agricultores, porteiro, dona de casa, marisqueira. (P2, Escola B).

Sim! com relações aos perfis, a turma é majoritariamente negra, trabalham geralmente com atividade de pesca, de construção, comercio, trabalham com algum tipo de lavoura. [...] (P3, Escola C).

Desse modo, conhecer o perfil da turma torna-se relevante para que seja possível desenvolver metodologias e estratégias de ensino que estejam de acordo com as especificidades e necessidades desses sujeitos. Em uma turma em que os estudantes chegam à escola após um longo dia de trabalho, o ensino não poder ter o mesmo formato de outras modalidades de educação; em uma sala repleta de mulheres negras, muitas vezes mães e trabalhadoras, o trabalho docente precisa estar comprometido em oportunizar o alcance das expectativas dessas mulheres, sendo que uma delas é o empoderamento feminino dentro da sociedade.

4.2 O QUE OS ESTUDANTES PROCURAM EM TERMOS DE CONHECIMENTOS

As docentes comungam com relação ao que os educandos procuram em termos de conhecimento na EJA. Para elas, a maioria busca a escola para aprender a ler e escrever, em outras palavras, desejam alcançar a autonomia para realizar tarefas simples: assinar o nome, ler a placa de ônibus, ir ao supermercado ou ir ao banco sem precisar pedir ajuda. As falas que as educadoras trazem são cruciais ao debate.

[...]procuram a escola para aprender ler e escrever por terem passado por constrangimentos. (P1, Escola A).

Quando inicio o ano letivo sempre pergunto para eles quais são as expectativas? o que vocês querem aprender? Me respondem assim: professora eu quero aprender escrever meu nome, professora eu quero aprender a ler porque quando eu for em outra cidade eu não quero ficar pedindo a ninguém para me dizer o preço do que está escrito ali no mercado, eu quero aprender a ler a placa do ônibus, ir ao banco para sacar o dinheiro. [...] o que querem mesmo é aprender ler e a escrever para serem pessoas mais autônomas no seu dia-a-dia e não está dependendo de ninguém. (P2, Escola B).

Dessa maneira, é perceptível que as professoras têm uma clara visão do que seus(as) estudantes procuram quando vão à escola. Saber ler e escrever tornam-se essenciais, pois ainda que eles tenham experiências de vida e a “leitura de mundo”, a escola tem o papel de prepará-los para o enfrentamento das exigências da sociedade contemporânea. Nesse sentido, faz-se necessário repensar sobre as práticas voltadas para o ato de ler e escrever, considerando as funções sociais que elas desempenham na vida prática, social e cultural dos estudantes. Tomando por base essa ideia, Lerner (2002, p.17) considera a necessidade de “reconceitualizar o objeto de ensino e construí-lo tomando como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita”.

Neste contexto, é importante lembrar das reflexões de Paulo Freire (1989) que defende a necessidade de inserir nas práticas de alfabetização a realidade dos indivíduos. Assim, ele afirma que:

A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica, implica a percepção das relações entre texto e o contexto. (FREIRE, 1921, p.9).

Corroborando com Freire a ideia de que os estudantes levam consigo a leitura da própria realidade, do contexto vivido. Não se trata da alfabetização através da decodificação, mas sim da “leitura de mundo” que perpassa por “leitura crítica” entre o texto e contexto o qual os indivíduos estão inseridos e de acordo com suas necessidades e especificidades.

4.3 A valorização dos saberes dos estudantes

Nessa direção, as professoras foram inquiridas se os saberes oriundos das vivências sociais e culturais devem ser valorizados pela escola. As três disseram que sim. Sobre isso, Libânio (2018) explica que a escola é um espaço de compartilhamento de saberes, uma comunidade política e democrática, que além de considerar as realidades dos educandos, deve também considerar os diversos conteúdos e pontos de vista, tornando os diálogos possíveis, dando vozes aos sujeitos que por muito tempo foram silenciados.

A professora P1 destaca sobre como a valorização dos saberes é importante para o desenvolvimento e a autoestima dos estudantes:

[...] os saberes devem ser valorizados para o próprio crescimento, desenvolvimento dessa pessoa porque cada aluno tem seu valor e muitas vezes nem ele tem consciência, eu vejo como uma oportunidade de estar trabalhando, estar incentivando tá fazendo com que a autoestima seja valorizada por parte do profissional. (P1, Escola A).

De forma complementar, as professoras P2 e P3 destacam que as vivências devem ser valorizadas, reconhecendo que os estudantes da EJA têm visão de mundo, carregam bagagens, sendo que ao mesmo tempo que aprendem, eles também ensinam.

Nós aprendemos muito com as experiências de vida deles, os adultos já chegam com bagagem muito grande, o conhecimento da vida [...] (P2, Escola B)

[...] são pessoas com história de vida, com experiências que são trocadas, o professor tem um saber que muitos não tem, que é ler e escrever, essas são habilidades que os alunos de EJA buscam, mas você tem a possibilidade de aprender inúmeras coisas, eles têm experiências, muitas coisas que você nem sonha em saber se depara lá na sala com eles. Então é sempre uma troca mútua de experiências e de saberes. [...] “não é saber mais ou menos”, existe saberes diferentes, isso é o que se materializa em uma sala de aula de EJA com troca de saberes. (P3, Escola C).

Nas falas das entrevistadas é notória a consonância com Freire (1992, p. 39) quando diz que os professores “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 de autoridade já não valem”.

Ainda a respeito da valorização dos saberes que os educandos carregam consigo no espaço escolar, os quais as educadoras relatam valorizar e que aprendem enquanto ensinam, numa troca mútua de experiências, a materialização desses saberes precisa estar respaldada pelos documentos oficiais da escola. Nesse sentido, a seguinte pergunta foi feita: O Projeto

Político Pedagógico, Currículo e a organização do ambiente escolar contribuem e estimulam a valorização dos saberes dos estudantes? As professoras concordaram, ressaltando:

Para além do que dita o PPP e o currículo, as especificidades da EJA perpassam pelo currículo oculto que nos permite valorizar seus saberes por meio de temas geradores que eles mesmos trazem em discussão em sala. (P1, Escola A).

[...]temos um referencial curricular que foi pensado na vivência desses alunos, desses saberes sociais, culturais. Esse currículo está sendo trabalhado e tem dado certo porque foi pensado para os alunos da EJA aqui de [...]. O PPP é pensado sim, na valorização e estímulo desse saber desses alunos, [...], mas acredito que tem muitas coisas que precisam ser reformuladas no projeto até porque sempre quando muda de gestão as vezes se muda algumas concepções. Pensando do maior para o menor, que é o global, o referencial, que é a partir dele que o trabalho é desenvolvido sinto que contempla a EJA. (P2, Escola B).

No PPP existe a parte específica para EJA que é teoria respeitando a especificidade do público que não deixa de contribuir e tem também a parte pedagógica que é o que acontece, mas a didática pedagógica de cada professor nesse espaço de tempo é diferente. (P3, Escola C).

A questão da organização do ambiente escolar, foi uma queixa das 3 (três) entrevistadas. As mesmas destacaram que o fato de as escolas atenderem também a Educação Infantil e os Anos Iniciais do ensino regular, faz com que os ambientes e mobiliários sejam infantilizados, o que dificulta o diálogo com a realidade dos estudantes.

[...] pensando na organização do ambiente escolar a estrutura em si da escola é pequena e atende aos três segmentos. Educação Infantil, Fundamental e EJA. Para EJA, não é uma escola adequada porque tem a questão da estrutura, dos moveis que não são adequados para os adultos, são moveis infantis. Como temos jovens, adultos e idosos torna-se muito desconfortável [...] ficar nesses moveis todas as noites não contribui e não estimula os alunos porque não é pensada para o adulto. (P2, Escola B).

A organização do ambiente escolar não contempla a EJA porque tanto os moveis quanto os utensílios, são voltados para as crianças. (P3, Escola C).

Dessa forma, percebe-se que as docentes trazem em suas falas apontamentos contundentes, que inclusive vão de encontro com as escritoras Gonçalves e Fernandes (2017) quando destacam que:

As necessidades da EJA devem estar previstas no Projeto Político Pedagógico das unidades escolares e espaços sociais em que acontece a EJA, nos programas e políticas educacionais. Sua especificidade deve ecoar na organização dos ambientes, mobiliário, rotina escolar e planejamento das atividades pedagógicas. Caso a EJA dívida espaço com outras modalidades ou níveis de ensino é necessário visibilizar de maneira paritária a presença dos diferentes grupos no ambiente. (GONÇALVES E FERNANDES, 2017, p. 113)

Sem dúvida a Educação de Jovens e Adultos ainda precisa ser olhada com mais sensibilidade para que de fato possa ser tratada de forma igual aos outros segmentos educacionais, tanto no âmbito pedagógico quanto em relação ao espaço físico. Ao contrário, o processo de ensino e aprendizagem ficará comprometido.

4.4 SABERES DA EXPERIÊNCIA E SUA ARTICULAÇÃO COM OS SABERES ESCOLARES

No que concerne aos saberes da experiência e sua articulação com os saberes escolares, foram feitas 2 (duas) perguntas: **1.** De que maneira a senhora articula os saberes oriundos das vivências sociais e culturais dos estudantes com os saberes escolares? **2.** Quais são os principais temas trabalhados na escola? Algum deles é central?

As respostas trazidas pelas docentes P2 e P3 apresentaram semelhanças. Nos relatos, elas destacaram que trabalham, por exemplo, vários gêneros textuais a partir das vivências sociais e culturais dos estudantes. Inclusive, relataram que desenvolvem um trabalho intitulado “Projeto de Vida”, que é uma proposta que objetiva estimular o empreendedorismo entre os estudantes.

Dentre os componentes curriculares da EJA, tem um chamado projeto vida [...] a proposta é trabalhar com algo que estimule, o empreendedorismo para que o aluno possa trazer conhecimentos da escola para sua vivência e quem sabe ganhar dinheiro para complementação da renda familiar. Aprender uma receita nova por exemplo abre um leque possibilidades para trabalhar um sequencia didática articulada aos outros componentes e conteúdo. (P2, Escola B).

Articulo adequando ao currículo, quando vou elaborar uma aula se eu tenho que falar por exemplo da consciência negra, trago uma personalidade negra que se destaca no município para que possamos trabalhar a autobiografia dessa pessoa que é um gênero textual e se possível convido para que possamos entrevistá-la para enriquecer ainda mais o trabalho[...] e a gente estuda na busca por substantivos, verbos, encontros consonantais; tento trabalhar dessa forma articulando o objetivo que quero com o texto que fale algo que seja do interesse da turma. (P3, Escola C).

Nesse sentido, as professoras desenvolvem suas práticas docentes com base no Referencial Curricular do município, que segundo elas, é um documento que estimula a valorização das experiências dos educandos. Entre os temas trazidos nesse documento, destacam-se: Trabalho, Cidadania e Meio Ambiente. Segundo as professoras, além desses temas, à medida que surgem as demandas dos estudantes, elas inserem outras discussões nos planejamentos de ensino. Seguem as falas das professoras:

[..] trabalhamos com cidadania, meio ambiente, respeito e outros a partir das vivências e saberes que eles trazem. (P1, Escola A).

O tema “Trabalho”, com certeza! é um dos principais porque são estudantes trabalhadores e é uma temática fundamental na EJA. Trabalhar com aquilo que eles vivenciam, [...] Família também porque aí a gente já engloba muitos outros subtemas: escola, comunidade, saúde, a educação em si, política, questões raciais com certeza também. A EJA é a modalidade que a gente consegue trazer esses temas que está na sociedade em discussão sejam eles no momento da conjuntura atual ou tema que perpassa. (P2, Escola B).

O tema geral é muito focado em relação a valores, cidadania. A partir do tema central são divididos subtemas pra serem trabalhados nas unidades, temos que seguir o referencial, mas tudo é flexível se a gente percebe que tem uma demanda que tem urgência de ser trabalhada, vamos dar uma parada e trabalhar essa demanda. [...] (P3, Escola C).

A ideia de trabalhar os saberes e vivências dos educandos de maneira articulada com os saberes escolares é, sem dúvida, o caminho indicado, partindo do pressuposto de que os sujeitos que procuram essa modalidade de ensino, fazem parte de grupo social heterogêneo. Os conflitos precisam gerar diálogos e atividades que possam garantir o aprendizado dos educandos, conforme as autoras Gonçalves e Fernandes colocam:

As especificidades dos ciclos da vida dos estudantes jovens, adultos e idosos também precisam ser contempladas nas atividades. Possíveis conflitos devem ser geradores de diálogos e de atividades pedagógicas capazes de articular a aprendizagem de conteúdos curriculares integrada à busca de caminhos para que todos possam aprender e contribuir com a sua diferença. (GONÇALVES E FERNANDES, 2017, p. 116-117).

Caminhando para finalizar este texto, é válido lembrar que embora as professoras estejam inseridas em escolas diferentes, afastadas uma das outras, com profissionais e experiências também distintas, elas apresentaram relatos que dialogam. Ficou perceptível que elas reconhecem a importância e buscam desenvolver uma prática de ensino pautada nos saberes e fazeres dos estudantes da EJA, conforme orienta o Referencial Curricular do Município.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finaliza-se este artigo destacando a relevância da Educação de Jovens Adultos-EJA, enquanto modalidade de ensino, ou seja, “modo de fazer diferente”⁴. Ensinar em turmas de jovens, adultos e idosos, implica em uma prática docente que respeite as especificidades dos estudantes, que valorize as experiências de vida e que seja comprometida em atender às necessidades desses indivíduos. Nesse sentido, é que surgiu o desejo em pesquisar, ainda que em poucas escolas de um município do Recôncavo Baiano, sobre como os(as) professores(as) percebem a importância de articular saberes escolares e saberes oriundos das vivências dos educandos.

Foi possível constatar que as docentes entendem a importância da valorização das experiências de vida dos estudantes; conseguem perceber que as especificidades e necessidades educativas, de cada estudante, devem ser levadas em consideração nos planejamentos de ensino. As professoras ressaltam que é papel da escola atender às expectativas dos estudantes, tornando-os sujeitos livres e autônomos na sociedade, por meio da leitura e da escrita. Notou-se ainda que a prática de articular os saberes escolares e os não escolares ainda é um desafio para as docentes, porque a organização do ambiente escolar não favorece. Entretanto, com base no Referencial Curricular do município e no esforço de cada uma das professoras, os saberes têm se entrelaçado, possibilitando a valorização das trajetórias de vida dos(as) estudantes.

Coloca-se em evidência que as vivências cumprem um papel importante na formação dos sujeitos, pois os saberes oriundos delas podem transformar e facilitar o processo de ensino e aprendizagem, de modo que os sujeitos estejam sempre interagindo com o seu meio e consigo mesmo.

[...]. Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educados em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico como ser pensante, comunicante, transformador, criador [...] (FREIRE, 1996, p. 41)

Por fim, espera-se que este trabalho possa colaborar com os debates sobre práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos e, que inclusive, incite a realização de outras investigações nesse campo, pois há muito ainda que se discutir sobre o ensino na Educação de Jovens e Adultos

⁴ Jane Paiva – vídeo - Rede Minas. **Roda de conversa:** Os desafios da Educação de Jovens e Adultos – 1º bloco.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Imagens Quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 5. ed. Petrópolis – RJ: Vozes, 2009.
- ARROYO, Miguel. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. *In*: SOARES, L. (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32.
- ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: O que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago. 2007. Disponível em <http://nedeja.uff.br/wp-content/uploads/sites/223/2020/05/Balano-da-EJA-MiguelArroyo.pdf>. Acesso em 28/02/22.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 04 de abril de 2013.
- CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. A função reparadora na educação de jovens e adultos: uma leitura do cotidiano escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 35, n. 21, p. 210-233, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view//3962/3229>. Acesso em 28/02/2022.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades Juvenis na Escola. Alfabetização e Cidadania. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, n. 10, jul., 2000.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAZOLI, Daniela Gobboc(et.al). O projeto educativo de uma professora na perspectiva freireana: a narrativa de uma práxis emancipadora. **Revista EJA em debate**, Florianópolis, ano 4, n. 6, dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1818> Acesso em 28/02/22.
- GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 14/09/2020.
- GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. *In*: SOARES, Leoncio; GIONVANETTI, Maria Amelia; GOMES, Nilma Lino.

(Orgs.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p.87-104

GONÇALVES, Ednéia; FERNANDES, Jarina Rodrigues. Apontamentos para a construção de metodologias e estratégias de ensino emancipatórias na EJA. In: GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta (Org). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na Educação de Jovens e Adultos**. - 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017, p. 107-124.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Aspectos complementares da educação de jovens e adultos e educação profissional**: 2007. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. 184 p.

JOSSO, Marie-Chistine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida.

Revista Educação. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

Disponível em

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2741#:~:text=As%20narra%C3%A7%C3%B5es%20centradas%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o,agir%20e%20do%20viver%20junto> Acesso em 28/02/22.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Revista de Educação**, p. 01-12, 2009. Disponível em:

<http://www.professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/5146/material/Revista%20Presente%20Vers%C3%A3o%20Resumida%20final.doc>. Acesso em: 05/04/2019.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. **Revista Educar**, Curitiba, n. 29, Editora UFPR, p. 83-100, 2007.

Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/hFjkmDxbZLwGBdLx8R4XhgS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 28/02/2022.

OLIVEIRA, Maria Kohl. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem.

Revista Brasileira de Educação, n.12. Dez. 1999. Disponível em

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24781999000300005&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 28/02/2022.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 33 set./dez. 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/JnTtxtCJz53HN7zKPK7JMyDR/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: Jul. 2021.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1973

ROCHA, Fulvia de Aquino. REIS, Sara Menezes. Alfabetizar-se através das escritas de si: possibilidades potencializadoras de diálogos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Vol. 1, nº 2, 2013. Disponível em

<https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/581>. Acesso em 28/02/2022.

SALES, Ivandro da Costa. Educação Popular: uma perspectiva, um modo de atuar. *In*: SCOCUGLIA, Celso; NETO, José Francisco de Melo. (orgs). **Educação Popular: outros caminhos**. João Pessoa: Edt. Universitária, 1999, p. 111- 122.

SILVA, Adelson Ferreira da. (*Et. al*). **Educação de Jovens e Adultos**. Editus, Ilheus – BA, 2012. 153 p. : il. (Pedagogia - módulo 6 - volume 3 – EAD). Disponível em <https://docplayer.com.br/3304856-Educacao-de-jovens-e-adultos-adelson-ferreira-da-silva-geovani-de-jesus-silva-julia-maria-da-silva-oliveira-neilton-castro-da-cruz.html>. Acesso em 28/02/2022.

SILVA, Jerry Adriana da. **Um estudo sobre as especificidades dos/ os educandos/as nas propostas pedagógicas de educação de jovens e adultos – EJA: tudo junto e misturado**. Universidade Federal de Minas Gerais/ Faculdade de Educação, 2010 (Dissertação de Mestrado).

SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da escola perante a diversidade cultural. **Revista de Psicologia Social e Institucional**, v.2, n. 1, p.107-120, 2000.