

Maria Aparecida Pereira

**DOCÊNCIA NA EJA:
O ACOLHIMENTO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS
AULAS
DE ALFABETIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA
TERCEIRA IDADE - NETI/UFSC**

Trabalho Conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para a obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Coorientador: Prof. Me. Anderson Carlos Santos de Abreu.

Florianópolis
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Pereira, Maria Aparecida

DOCÊNCIA NA EJA : O ACOLHIMENTO COMO PRINCÍPIO
EDUCATIVO NAS AULAS DE ALFABETIZAÇÃO DO NÚCLEO DE
ESTUDOS DA TERCEIRA IDADE - NETI/UFSC / Maria Aparecida
Pereira ; orientadora, Maria Hermínia Lage Fernandes
Laffin, coorientador, Anderson Carlos Santos de Abreu,
2017.

80 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de
Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia,
Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. EJA. 3. Acolhimento. 4. Princípio
educativo. 5. Formação de professores. I. Lage
Fernandes Laffin, Maria Hermínia. II. Santos de Abreu,
Anderson Carlos. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Pedagogia. IV. Título.

Maria Aparecida Pereira

**DOCÊNCIA NA EJA:
O ACOLHIMENTO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO NAS
AULAS DE ALFABETIZAÇÃO DO NÚCLEO DE ESTUDOS DA
TERCEIRA IDADE - NETI/UFSC**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 28 de junho de 2017.

Prof.^a Dr.^a Patrícia Laura Torriglia
Coordenadora do Curso

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Me. Anderson Carlos Santos de Abreu
Coorientador
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Dr.^a Angélica Silvana Pereira
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.^a Me. Ivanir Ribeiro
Instituto Federal de Santa Catarina

Prof.^a Me. Paula Cabral
Suplente
Universidade Federal de Santa Catarina

Esta pesquisa é dedicada às minhas filhas, Daise e Daniela, por acreditarem no meu sonho.

Às minha netas, Bruna e Sara, por trazerem tanta felicidade para o meu coração.

Aos estudantes da EJA, que resistem e permanecem, apesar de tudo.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora professora doutora Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Obrigada por trazer ao curso de Pedagogia uma visão positiva da EJA e dos sujeitos aos quais ela se destina. Obrigada por me fazer acreditar na EJA, por me incentivar a pesquisar a EJA num campo tão rico como é o NETI.

Ao doutorando professor Anderson Carlos Santos de Abreu, meu coorientador. Já nas aulas da sexta fase, orientaste-me sobre a importância e o valor da EJA, e agora, na parceria da escrita deste TCC, tuas orientações e teu carinho foram fundamentais para que eu me sentisse segura com relação à minha capacidade. Obrigada por teres o acolhimento como um princípio educativo!

À turma 308A, que me acolheu como uma igual, meu muito obrigada! Cada um tem uma parte importante nesta conquista.

À Eli, minha dupla em todos os trabalhos e estágios. Muito obrigada por toda a ajuda, pela paciência, pela amizade e pelo carinho.

Ao pai Pedro (*in memoriam*) e ao pai Celso (*in memoriam*). Gratidão, amor e saudade!

À minha mãe, pelo amor e pela compreensão durante este percurso.

Aos meus irmãos, Celso (*in memoriam*), Tania e Pedro. Perto ou longe, o amor de vocês me fortalece.

Aos meus sobrinhos, Celso e Luani, o meu amor e o meu agradecimento por fazerem parte da minha vida.

Aos meus tios, minhas tias, meus primos e minhas primas. Obrigada pela torcida!

Aos meus professores da graduação. Minha passagem pela universidade não foi à toa. Obrigada pelos ensinamentos, pelas dicas, pelo carinho e pela amizade.

Obrigada à professora Maria Izabel Batista Serrão. Teu exemplo de docência me acompanhará!

Às estudantes e às professoras do Primeiro segmento de Alfabetização do NETI/UFSC. Experimentar a docência em EJA com vocês foi um privilégio. Obrigada!

À Daise, pela revisão carinhosa deste trabalho. Obrigada, filha.

Às professoras Angélica Pereira, Ivanir Ribeiro e Paula Cabral, por terem aceito o convite para analisar meu trabalho. Tenho uma banca de excelência! Sinto-me honrada e agradecida!

Procura-se

Uma escola onde o ensino seja sempre agradável

Os professores tenham prazer de ensinar

E os estudantes busquem o conhecimento.

Pesquisadora:

– A poesia de vocês ficou linda. Mas será que existe uma escola assim, meninas?

Estudantes:

– Ôxi!

– Claro que existe!

– Claro que sim!

Pesquisadora:

– Onde?

Estudantes:

– Aqui!

– A nossa escola!

– Aqui no NETI!

(Conversa entre a pesquisadora e as estudantes do NETI/UFSC durante atividade de releitura do poema *Procura-se*, de Roseana Murray, 1992)

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que atende sujeitos geralmente oriundos das classes populares e que muitas vezes trazem consigo marcas de fracasso, violência e sentimentos de inferioridade. Diante disso, a pesquisa busca perceber na prática pedagógica de duas professoras do Primeiro Segmento de Alfabetização do Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI) qual a relação do acolhimento como princípio educativo com a permanência e a aprendizagem das 11 estudantes matriculadas nessa turma. Busca também discutir a pouca visibilidade dada à EJA nos cursos de formação inicial e continuada de professores, o que acaba contribuindo para a pouca valorização social e política dessa modalidade de ensino e para uma formação superficial de professores, visto que não forma educadores para atuar em todas as modalidades de ensino. A metodologia da pesquisa foi a de observação participante, com a pesquisadora acompanhando as aulas no NETI durante três meses. A pesquisa é do tipo qualitativa, e para a sua materialidade, foram usados instrumentos de investigação etnográficos. Os resultados da pesquisa apontam para a essencialidade do acolhimento como princípio educativo na EJA e para uma mudança nos cursos de formação de professores, possibilitando à EJA tomar assento junto às outras modalidades de ensino.

Palavras-chave: EJA. Acolhimento. Princípio educativo. Formação de professores.

SUMÁRIO

1	EJA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ACOLHIMENTO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES	15
1.1	ONDE ESTÁ A EJA?.....	16
1.2	FORMAÇÃO E ACOLHIMENTO: ENSINO HUMANIZADO.	18
1.3	ACOLHIMENTO E INDIFERENÇA: PROBLEMATIZANDO E APRESENTANDO HIPÓTESES	20
1.4	OBJETIVOS	22
1.4.1	Objetivo geral.....	23
1.4.2	Objetivos específicos.....	23
1.5	METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA ..	23
2	O NETI ACOLHE A PESQUISA	27
2.1	UM OLHAR SOBRE O NETI	27
2.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EJA: A LACUNA QUE MARCA A DESVALORIZAÇÃO DE UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À OUTRA.....	29
2.3	UMA PESQUISADORA DA E NA EJA.....	32
2.4	A EJA COMO POLÍTICA SOCIAL	35
3	ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM: A MOTIVAÇÃO QUE TRAZ RESULTADOS	39
3.1	A PESQUISADORA EM CAMPO.....	41
3.2	OS SUJEITOS DA EJA NO NETI: AS ESPECIFICIDADES QUE COMPÕEM UMA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO..	42
3.2.1	As professoras	44
3.2.2	As estudantes.....	46
3.3	RELATOS DAS OBSERVAÇÕES: HISTÓRIAS NEM SEMPRE ACOLHEDORAS	64
4	DISCUSSÕES FINAIS: FORMAR E ACOLHER TÊM INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA	73
	REFERÊNCIAS.....	77

1 EJA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ACOLHIMENTO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO: UM CAMPO DE POSSIBILIDADES

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino que chega como complemento educacional à classe trabalhadora, com a garantia constitucional de acesso ao Ensino Fundamental gratuito “para todos os que dela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Na condição de programa de governo, essa modalidade de ensino não tem uma formação específica, e os professores formados para atuar nos ensinos Fundamental e Médio podem lecionar na EJA, independentemente de terem ou não cursado disciplinas específicas para a EJA ou de terem tratado sobre ela em outras disciplinas durante a graduação (FERREIRA, [2009?], p. 3).

Considerando o direito ao ensino básico garantido pela Constituição, Laffin, (2013, p. 64) conta que até agora os cursos de formação inicial de professores não preparam os professores para atuar com os sujeitos jovens e adultos trabalhadores ou em vias de trabalho.

Percebe-se, portanto, que há ainda um longo caminho a ser percorrido para que a docência na EJA seja pensada desde o início dos cursos de formação de professores e discutida amplamente nos cursos de formação continuada. Laffin (Ibid, p. 21) diz que a docência na EJA, “além de se configurar na interdependência e no confronto entre demandas sociais e institucionais, é marcada também pela sua particularidade no que se refere às influências diferenciadas nas determinações curriculares, administrativas e políticas.

Assim, incorporando na prática docente as necessidades da EJA, o professor constrói-se como professor dessa modalidade de ensino no exercício da sua atividade e nas relações com seus estudantes jovens, adultos e idosos, uma vez que a formação inicial e continuada de professores ainda trata a docência na EJA de forma rápida e superficial.

As políticas públicas atribuem à EJA o sentido de acabar com a carência educacional dos sujeitos pertencentes às camadas populares que historicamente são deixados na invisibilidade e, portanto, sem participação direta e efetiva na sociedade, a não ser com a força do seu trabalho. Considerando que todo sujeito tem garantido por lei o acesso à Educação Básica, esta não é uma assistência do Estado, mas, sim, um direito aplicado a todo cidadão que sentir necessidade ou desejo de voltar à escola a qualquer tempo. Laffin (2013, p. 207) destaca que

a Educação de jovens e adultos não se dá somente pela oferta da escolarização e pela viabilização da apropriação de saberes, mas também porque os sujeitos jovens e adultos encontram nessa escolarização um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente.

Ante ao exposto, convém dizer que apesar das lutas para que a EJA seja contemplada nos cursos de formação inicial e continuada de professores, não há disputa entre ela e as outras modalidades de ensino. Existe, sim, um apelo para que a EJA tome assento ao lado das outras formas de educação escolar, em posição de igualdade.

Sabe-se que a EJA apresenta especificidades epistemológicas na docência, visto que essa modalidade de ensino traz sujeitos distintos, currículos distintos, concepções de aprendizagens distintas e conhecimentos distintos. A partir da observação dessas questões, uma das especificidades de que este trabalho tratará, considerando a docência em EJA, é o acolhimento como princípio educativo.

1.1 ONDE ESTÁ A EJA?

A presença da EJA é silenciosa, considerando-se a sua pouca visibilidade e a sua baixa oferta. Nos espaços escolares, por exemplo, ela geralmente não é contemplada pelo Projeto Político Pedagógico (PPP). A comunidade escolar, o bairro e todo o entorno da escola, na maioria das vezes, não sabem dessa oferta de modalidade de ensino, o que contribui, por consequência, para o esvaziamento das turmas.

Se, por um lado, é comum as pessoas saberem onde ficam as creches, as escolas e as instituições de ensino superior nas proximidades, quando se trata da EJA isso não acontece.

De fato, as aulas da EJA acontecem em espaços pertencentes a outras modalidades de ensino ou ainda em espaços alternativos, alocados provisoriamente. Isso posto, não se percebe real intenção do Estado em divulgar a presença da EJA nos locais onde ela acontece, fazendo com que os sujeitos que a ela têm direito muitas vezes não saibam desse direito e tampouco onde buscar sua efetivação. A distinção da EJA em relação às outras modalidades de ensino reflete a pouca importância dada a essa modalidade e justifica as lutas em prol do seu reconhecimento como educação de qualidade, que acontece em tempos diversos para jovens, adultos e idosos.

Quando tomei a decisão de pesquisar sobre o acolhimento como princípio educativo na EJA, quis saber se na região onde moro havia uma escola onde essa modalidade de ensino fosse ofertada, numa tentativa de me aproximar e buscar informações sobre ela. Comecei perguntando para pessoas das minhas relações se sabiam me dizer onde havia uma escola da EJA na cidade de Florianópolis – mais especificamente nas redondezas do meu bairro, Campeche, que fica na região sul da cidade –, mas ninguém soube me dizer. Passei então a fazer essa mesma pergunta a pessoas desconhecidas que encontrava em diversos locais: padaria, ponto de ônibus, farmácia etc., e as respostas foram as mesmas, ninguém sabia me dizer um local onde fosse oferecida EJA. Tempos depois, em uma conversa informal com um amigo professor, fiquei sabendo que havia uma turma de EJA no Ribeirão da Ilha (na região sul da cidade) quando ele me disse que estava lecionando em uma turma de EJA naquele bairro. Diante disso, percebi a invisibilidade da EJA também na minha cidade (Florianópolis), no meu bairro (Campeche) e nos arredores da escola que oferece EJA (região sul).

Uma outra questão sobre a EJA que chamou minha atenção diz respeito ao pouco interesse de alguns professores em lecionar na EJA, considerando que o número de vagas disponíveis para professores nessa modalidade de ensino é muito menor do que o número de vagas ofertado na Educação Básica que atende crianças e adolescentes. Essa situação me instigou a buscar algumas variáveis que pudessem contribuir para o pouco interesse de alguns educadores frente à EJA: a pouca discussão nos cursos de formação inicial de professores; a oferta mínima de concursos públicos; o baixo investimento por parte dos governos; a falta de interesse dos gestores das escolas em permitir em seus espaços alunos jovens e adultos com baixa escolaridade; o receio de não saber como lidar com os sujeitos jovens e adultos, considerando a pouca discussão sobre essa modalidade de ensino nos cursos de formação; entre outros.

Abreu (2014, p. 44) diz:

A Educação de Jovens e Adultos, regulamentada como modalidade de ensino (LDBEN 9394/96), é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, configura-se, no Brasil, como oferta de possibilidade de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada.

Pois bem, o fato de a EJA se destinar a uma classe historicamente invisível para o Estado e para a elite da sociedade acaba por colocá-la nessa mesma condição de invisibilidade, quase como uma “subeducação”, desqualificando o trabalho do professor que é visto como quem trabalha com sujeitos “com capacidades, apenas, para realizar o trabalho manual, o que exige pouco conhecimento e especialização” (Ibid., p. 45).

Ao afirmar, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, a EJA como uma importante e fundamental modalidade de ensino, o Estado definiria como prioridade a formação humana integral em todos os momentos da vida, e extinguiria a condição de “ajuda” que parece ser vigente na educação dos sujeitos jovens e adultos. Desse modo, a luta pela valorização da EJA tem como ponto de partida afirmar essa modalidade como política de Estado, e não de governo, pondo fim à “invisibilidade” da EJA e trazendo essa modalidade de ensino para ocupar o seu espaço junto às outras modalidades de Educação Básica.

1.2 FORMAÇÃO E ACOLHIMENTO: ENSINO HUMANIZADO

Como modalidade de ensino, a EJA deveria fazer parte dos cursos de formação inicial e continuada de professores, considerando que esses profissionais precisam receber formação específica que os capacite a lidar com necessidades tão diversas, com estudantes em idades e anos escolares tão diferentes, que trazem para a sala de aula não apenas questões escolares distintas, mas também sentimentos de desvalorização de si, carências, cansaços e medos. Sem formação específica, os professores da EJA constituem-se educadores nas suas práticas diárias, criando, como diz Laffin (2007, p. 105), alternativas para dar conta das diferentes categorias de conhecimento e dos tempos de aprendizagem em sala de aula.

Enquanto para a chamada escola regular é possível planejar os conteúdos de modo a que todos os estudantes aprendam ao mesmo tempo, Laffin (Ibid., p. 106) chama atenção para o fato de que na EJA a organização das aulas pode ser feita de forma diversa, com o professor formando grupos e sendo o mediador entre o conhecimento e os estudantes, por exemplo. Um dos aspectos importantes da EJA é “a flexibilidade que se constrói em termos de organização metodológica e curricular, possibilitando lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e com as diferenças de apropriação do conhecimento”

(Ibid., p. 107). Porém, essa flexibilidade é uma escolha dos professores da EJA e não uma regra imposta a essa modalidade de ensino.

Além de discutir a pouca visibilidade da EJA nos cursos de formação inicial e continuada de professores, apresento com este TCC a questão do acolhimento como condição necessária para a constituição da docência na EJA. Considerando-se que o acolhimento é necessário e bem-vindo em todas as relações, na EJA ele é a mola propulsora que mantém na escola jovens, adultos e idosos trabalhadores, em vias de trabalho, aposentados ativos nos trabalhos do dia a dia, ou que, devido às limitações advindas da idade, buscam na EJA uma forma de viver melhor o tempo que lhes resta. Diante disso, o acolhimento não é somente um elemento que constitui a docência, mas também um princípio educativo que organiza a prática docente.

Princípios são leis ou fundamentos que determinam uma ação específica sobre uma realidade. No caso específico deste TCC, o acolhimento como princípio educativo é uma afirmação que remete à relação entre “acolhimento” e “docência em EJA”, ambos como ação humanizadora e necessária para o trabalho pedagógico do professor e da professora da EJA.

Os estudantes da EJA encontram-se muitas vezes cansados das lutas pela sobrevivência, desacreditados de si e de suas capacidades. Mais do que morar longe da escola, ter o trabalho doméstico à sua espera em casa ou dificuldades físicas para se locomover, esses estudantes carregam consigo as marcas do fracasso escolar, a vergonha de não saber do mesmo modo que sabem seus pares que tiveram a oportunidade de aprender no que se chama “idade certa”, a desonra que a falta de autonomia traz àqueles que não sabem ler e escrever.

Motta (2014, p. 211) traz a questão do acolhimento à tona e diz que há poucas pesquisas sobre o tema, e as existentes são dirigidas a outras áreas do conhecimento: psicologia, enfermagem, fonoaudiologia e medicina. Em educação, a autora apresenta o texto de Laffin (2007) que traz o acolhimento no viés da EJA. Esse texto faz parte de um livro publicado pela autora em 2013 e sobre o qual se debruça esta pesquisa.

Laffin (2013, p. 184) afirma que inicialmente o trabalho docente está intimamente relacionado ao processo de ensino e aprendizagem como ação didática. Contudo, esse trabalho é marcado por outras questões, como por exemplo a questão relacional, na qual “há um envolvimento humano, marcado por trocas, conflitos, diálogos, negociações, empenho e uma intimidade entre docentes e discentes.”

Somado a isso, julgo necessário dizer que essas questões emocionais não visam a uma ação assistencialista que tenta neutralizar o

sentimento de fracasso que os estudantes da EJA sentem, mas são ações de cuidado “como uma intencionalidade de acolhimento do sujeito para o ato do conhecimento” (Ibid., p. 188).

Assim, concebendo a importância do tema, busco outras definições para esse conceito, pensando no acolhimento como o apresenta Motta (2014, p. 213): um ato de acolher os sujeitos na escola.

Em três dicionários on-line¹, acolhimento está definido como: “Recepcionar, cuidar; o ato de cuidar dos que estão sem apoio”; “Ato de acolher; refúgio; amparo; hospitalidade”; “Ação ou resultado de acolher”. Dessa forma, esta pesquisa mergulha no fazer docente que traz o acolhimento como um princípio educativo nas aulas do NETI/UFSC, lembrando que essas são formas de docência que se construíram ao longo dos anos de trabalho, sem influência direta dos cursos de Pedagogia.

1.3 ACOLHIMENTO E INDIFERENÇA: PROBLEMATIZANDO E APRESENTANDO HIPÓTESES

As perguntas de pesquisa que nortearam este estudo estão acompanhadas pelas hipóteses levantadas para respondê-las. São elas:

Pergunta 1: O que, no fazer docente, poderia diminuir as dificuldades educacionais dos estudantes da EJA e evitar a evasão escolar?

Hipótese 1: Acreditamos que o acolhimento como princípio educativo pode ser um dos fatores que contribuiriam para a diminuição das dificuldades educacionais dos estudantes ao mesmo tempo que faz com que o estudante da EJA permaneça na EJA. Suspeitamos que, ao se sentirem acolhidos, os estudantes também se sintam motivados e deixem de lado a timidez oriunda do pouco amor-próprio resultante, entre outros fatores, do sentimento de inferioridade devido à sua pouca escolaridade e continuem a buscar o conhecimento escolar na EJA.

Essa positividade e esse olhar de ajuda para com os alunos se inserem num processo de tentar romper com a visão de não valorização que os sujeitos jovens e adultos fazem de si ao se inserirem em ações de escolarização (LAFFIN, 2013, p. 179).

¹ Fontes consultadas: Aulete Digital <<http://www.aulete.com.br/acolhimento>>; Priberam Dicionário: <<https://www.priberam.pt/dlpo/acolhimento>>; Michaelis <<http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=acolhimento>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

Quando se trata de sentimentos e emoções, é preciso que se leve em conta a disposição dos profissionais da educação em perceber que, muitas vezes, a necessidade do jovem, do adulto ou do idoso na escola vai muito além dos conteúdos científicos.

Entretanto, o acolhimento como princípio educativo não está presente na prática docente de todos os professores. Sendo assim, diversos motivos podem contribuir para um olhar indiferente do professor para os estudantes, como por exemplo: baixos salários, condições de trabalho precárias, insatisfação pessoal com a profissão etc. Dito isso, apresento a segunda problemática desta pesquisa.

Pergunta 2: De que modo se pode melhorar o relacionamento do educador da EJA com os alunos e a forma como ele se relaciona com a sua profissão?

Hipótese 2: A formação inicial e continuada de professores com ênfase também na EJA colocaria essa modalidade de ensino junto às outras, afirmando o seu valor e o valor dos profissionais que atuam nela. Trazer a EJA para os cursos de formação e ampliar as discussões sobre a EJA e sobre os sujeitos aos quais ela se destina acabaria por trazer para atuar na EJA professores que se identificam política e socialmente com essa modalidade de ensino.

Sobre a questão da desvalorização do profissional da EJA, Haddad (apud LAFFIN, 2013, p. 63) diz que:

as pesquisas sobre o professor da EJA reafirmam a existência ainda hoje de um preconceito sobre esse campo de trabalho, considerado como de segunda linha. Este estigma estaria presente entre professores, corpo técnico das escolas e secretarias de educação, e até mesmo entre seus próprios alunos.

Assim, temos de um lado uma EJA onde alguns professores e técnicos com uma formação precária que se sentem descontentes e desvalorizados para trabalhar nessa modalidade de ensino e, de outro, estudantes que vão à EJA por necessidade, mas que não se sentem orgulhosos disso. Esse sentimento de desvalorização da EJA se dá por diversos motivos, e um deles se deve à visão de que a EJA é um espaço que atende sujeitos *incompletos, que precisam de ajuda, que não sabem*. Para Castro (apud LAFFIN, 2013, p. 64),

ainda não há formação específica para atuar com os aprendizes jovens e adultos, na sua maioria alunos trabalhadores, e também há necessidade de se desenvolver um espaço específico para as discussões de EJA, focalizando a questão do papel do professor de EJA como um profissional e não como um missionário.

A formação inicial de professores é a responsável pela formação do professor da EJA. Entretanto, a Educação de Jovens e Adultos é pouco discutida nos cursos de graduação, então cabe à formação continuada ampliar as discussões sobre o tema e trazer mais elementos para a docência em EJA. Antes de fazer seu planejamento de aula e ensinar os conteúdos didáticos, o professor da EJA deve conhecer seu alunos, saber por quais caminhos eles passaram e quais as experiências ajudaram-nos a se tornar o que são. É “necessário pensar a formação docente mediante um compromisso ético-político com as classes populares, trabalhando estrategicamente para que estas acessem o conhecimento” (LAFFIN, 2013, p. 84).

O curso de Pedagogia da UFSC, onde desenvolvo minha graduação, tem nove semestres. Durante meu período de formação, a disciplina de EJA era oferecida numa única disciplina obrigatória, na sexta fase. Não existia nem mesmo outras disciplinas optativas para quem desejasse se aprofundar nesse tema, o que mostra que ainda há muita luta para que a EJA ocupe o lugar a que tem direito.

Ao trazer mais discussões sobre a EJA nos cursos de formação inicial de professores promove-se a valorização do papel do professor da EJA e também a problematização da precarização do trabalho na EJA. Além do que já foi dito, discutir a EJA na formação de professores poderá permitir que se retire o caráter assistencialista que ainda acompanha essa modalidade de ensino, ao mesmo tempo em que colocará os estudantes da EJA como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem. Pôr em evidência o trabalho docente na EJA é pôr em evidência os sujeitos aos quais a EJA se destina, potencializando-se forças, reforçando-se discussões acerca do que planejar, do que organizar, do que aplicar e de como avaliar esses alunos. Quando a escola sabe quem são seus estudantes, sabe em qual direção deve trabalhar.

1.4 OBJETIVOS

A pesquisa se estabelece a partir do acompanhamento do trabalho docente de duas professoras que têm o acolhimento como princípio educativo e atuam junto a uma turma de mulheres estudantes que compõem o Primeiro Segmento de Alfabetização de Adultos e Idosos do NETI.

1.4.1 Objetivo geral

Compreender na ação docente o processo de acolhimento como princípio educativo na alfabetização dos estudantes adultos e idosos no NETI.

1.4.2 Objetivos específicos

Descrever e refletir a respeito das práticas do trabalho docente no NETI;

Analisar o acolhimento no processo de escolarização dos estudantes do NETI;

Identificar as contribuições do acolhimento como princípio educativo para a aprendizagem dos estudantes e para a sua permanência na escola.

1.5 METODOLOGIA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, com reflexões sobre o trabalho docente no NETI, e mais especificamente sobre a relação de acolhimento que os professores têm com os adultos e idosos que lá estudam. Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) relatam que a pesquisa qualitativa busca:

explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Segundo Deslauriers (apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32), na pesquisa qualitativa, o pesquisador é simultaneamente sujeito e objeto de suas pesquisas, com conhecimento parcial e limitado. Desse modo, o “objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e

ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações.

Por sua vez, a metodologia usada nesta pesquisa é a de observação participante, na qual as professoras e as estudantes são os elementos de estudo. Bogdan e Taylor (apud FINO, 2008, p. 4) dizem que a observação participante é “uma investigação que se caracteriza por um período de interações sociais intensas entre o investigador e os sujeitos, no meio destes, durante o qual os dados são recolhidos de forma sistemática”.

Esta pesquisa foi realizada entre os meses de abril, maio e junho de 2017, com a participação da pesquisadora nas aulas três vezes na semana, terça, quinta e sexta-feira, totalizando nove horas-aula semanais. O momento do lanche também foi utilizado para a investigação, visto que as estudantes e a professora permanecem juntas também nesse período. A pesquisa aborda o tema das relações e do trabalho que acontecem nesses espaços.

A escolha pelo método de observação participante deu-se pela necessidade da pesquisadora de estar junto de seu objeto de estudo, estabelecendo ao mesmo tempo uma relação profissional de estágio voluntário frente ao NETI enquanto instituição aberta a pesquisas e uma relação de afeto com as estudantes e as professoras, que, compreendendo a importância que tinham para a concretude deste TCC, calorosamente aceitaram ser observadas e fotografadas², bem como se comprometeram a responder questões que pudessem contribuir para esta pesquisa. Nesse sentido, trago para a materialidade deste trabalho alguns instrumentos de investigação da metodologia etnográfica, tais como: registros de observações, imagens, entrevistas, conversas informais, entre outros. Há registros de interações que aconteceram entre os estudantes e a professora, entre os estudantes e os profissionais do NET, entre as estudantes e esta pesquisadora e entre os próprios estudantes.

Assim, observar e participar das aulas do NETI possibilitou à autora perceber detalhes, ouvir histórias de vida que se misturavam às histórias que a professora contava, participar de exclamações de alegria quando de um aprendizado ou de tristeza, quando do sentimento de fracasso. Martins (1996, p. 270) diz que:

Os pesquisadores são levados a compartilhar os papéis e os hábitos dos grupos observados para

² As imagens foram utilizadas apenas para a pesquisa de campo e não estão presentes neste TCC, pois a pesquisadora optou por resguardar as identidades dos seus informantes.

estar em condição de observar fatos, situações e comportamentos que não ocorreriam ou que seriam alterados na presença de estranhos.

Nesse sentido, a estreita relação da pesquisadora com as vivências e as interações do seu grupo de estudo permitiu, como explica Martins (Ibid.), percepções que de longe não seriam possíveis de captar. Ao me colocar lado a lado com as estudantes e as professoras do NETI, pude observar ações e reações distintas, bem como participar de diferentes modos em cada momento vivido. Desta forma, compreendendo o caráter de envolvimento da observação participante com a comunidade pesquisada, pude refletir acerca da relevância desta pesquisa e da minha posição a respeito da EJA.

Minha participação nas aulas, apesar do caráter investigatório, foi do tipo *auxiliar de ensino*. Como atividades, fiz leituras de palavras ou de pequenos textos com as estudantes, tirei suas dúvidas, na maioria das vezes propondo uma reflexão acerca das possibilidades existentes para cada questionamento, discuti questões de ortografia e gramática, sempre por meio de reflexões, além de outras atividades pedagógicas.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. O primeiro, intitulado “EJA, formação de professores e o acolhimento como princípio educativo: um campo de possibilidades”, apresenta a pesquisa e discute a EJA enquanto direito constitucional do estudante. Esse capítulo mostra as dificuldades do trabalho na EJA por conta da precarização dessa modalidade de ensino e também da falta de uma formação em EJA e não apenas para a Educação Básica que acontece na fase inicial da vida. Neste capítulo acontecem ainda algumas discussões a respeito da invisibilidade da EJA na sociedade, além de ele trazer à tona a questão do acolhimento como princípio educativo como ação essencial para a aprendizagem e a permanência dos estudantes na EJA. As questões problematizadoras da pesquisa, as hipóteses, os objetivos e a metodologia utilizada na pesquisa encerram este capítulo.

No segundo capítulo, intitulado “O NETI acolhe a pesquisa”, a pesquisadora apresenta brevemente o NETI e fala dos motivos que a fizeram se decidir por pesquisar essa modalidade de ensino. A seção trata também da questão da pouca valorização da EJA frente às outras modalidades de ensino. Há neste ponto da pesquisa um relato da pesquisadora enquanto sujeito da EJA que chega ao curso de Pedagogia com uma visão negativa dessa modalidade de ensino por conta da falta de acolhimento que sentiu quando da sua experiência como estudante de EJA. Por fim, essa seção reforça a questão da “oferta” da EJA pelo

Estado como “uma outra possibilidade” àqueles que historicamente foram deixados à margem da sociedade, já que o Estado não tem demonstrado buscar uma mudança efetiva na vida desses sujeitos.

No terceiro capítulo, “Acolhimento e aprendizagem: a motivação que traz resultados”, são apresentadas as professoras e as estudantes do Primeiro Segmento de Alfabetização do NETI, compreendendo que há muito mais em cada sujeito do que o que está descrito na pesquisa. É nessa seção também que a pesquisadora traz suas observações de campo e conta algumas das histórias que acompanhou durante o período de observação, bem como algumas interações que aconteceram entre e com as mulheres participantes da pesquisa.

No quarto e último capítulo, “Discussões finais: formar e acolher têm intencionalidade pedagógica”, a pesquisadora retoma suas questões iniciais de pesquisa e relata quais suas considerações acerca do que viveu enquanto estudante de EJA e o que vê hoje, enquanto aluna de graduação do curso responsável pela formação de professores que vão trabalhar na EJA. Estão neste capítulo final também as conclusões a respeito do acolhimento como princípio educativo como sendo uma ação intencional e pedagógica que obrigatoriamente deve estar presente na docência em EJA.

2 O NETI ACOLHE A PESQUISA

Para discutir o valor do acolhimento como princípio educativo nas aulas do Primeiro Segmento de Alfabetização do NETI, foi imprescindível a integração da pesquisadora com aquele espaço. Dessa forma, ao abrir suas portas para a pesquisa, a instituição acolhe as discussões sobre a EJA e mostra que acredita que essas discussões tenham importância e valor para a EJA. A participação da pesquisadora nas aulas se deu de forma respeitosa, compreendendo as estudantes como sujeitos de direito à educação escolar e que têm saberes e culturas que precisam ser respeitados e valorizados.

2.1 UM OLHAR SOBRE O NETI

O Núcleo de Estudos da Terceira Idade (NETI)³ está localizado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e é um projeto idealizado pelas professoras Neusa Mendes Guedes e Lúcia Hisako Takase Gonçalves. Foi inaugurado em 3 de agosto de 1983.

Numa tentativa de pôr em relevo os sujeitos adultos e idosos sem escolaridade ou que não concluíram a Educação Básica, o NETI organiza-se de forma a possibilitar aos seus estudantes um espaço de aprendizagem da cultura, de incrementação de saberes, de participação social, de troca de conhecimentos etc.

Segundo informações fornecidas pela secretaria do NETI, em abril de 2017, início desta pesquisa, estavam matriculados 865 estudantes, sendo que alguns deles participavam de mais de um curso. Foi informado também que a equipe técnica e acadêmica contava com 62 profissionais, entre efetivos, temporários e voluntários, que reconhecem que na atualidade o idoso vive mais e melhor e necessita de espaços onde possa participar, interagir, ampliar conhecimentos e partilhar saberes. Assim, considerando que a universidade é uma instituição que forma cidadãos para a vida e que a educação é um direito social, o papel da educação na terceira idade vai além do ensino didático e científico, mas deve propiciar também o fomento da cidadania, promovendo a integração social, a autoexpressão, a autonomia e a autoestima. Fonseca (apud OLIVEIRA, 2011, p. 39) diz que as

³ Para conhecer mais da história do NETI, sugerimos acessar o endereço: <<http://neti.ufsc.br/historia>>.

propostas e práticas pedagógicas devem atentar para uma perspectiva de resgatar essa dívida com aqueles que foram excluídos pelo sistema escolar, proporcionando um momento de acolhida, de integração e re-integração na escola.

A escola é local onde, segundo Laffin (2007, p. 102), acontece a organização e a sistematização das atividades escolares, objetivando o desenvolvimento e a aprendizagem da cultura humana. O NETI, por sua vez, é uma escola que atende uma parcela da população que já sabe muito, que tem experiências e conhecimentos importantes que lhes possibilitaram viver num mundo dominado por códigos, letras e números, mesmo sem conseguir decifrá-los. À vista disso, o papel do NETI compreende o ensino a partir dos conhecimentos do grupo e daquilo que seus integrantes sentem necessidade de conhecer mais e melhor. Partindo de discussões com os estudantes, os professores planejam e organizam as aulas, mobilizando todo o grupo nas atividades, observando quais são suas maiores dificuldades e buscando formas de superá-las.

A decisão de pesquisar de que forma se dá a docência no NETI, sobretudo a docência que tem o acolhimento como princípio educativo, aconteceu depois que assisti a uma roda de conversa com educadores e estudantes do NETI no auditório do Centro de Ciências da Educação (CED), numa das aulas da disciplina de Educação de Jovens e Adultos ministradas pela professora Maria Hermínia Fernandes Lage Laffin, no segundo semestre de 2016. Nesse encontro pude perceber como estudantes adultos e idosos têm desejo de aprender os conteúdos escolares, como se esforçam e comemoram cada descoberta, mas também como se sentem inferiores pela sua condição de *não leitores e não escritores*.

Nesse dia, os estudantes chegaram tímidos, não queriam falar e não aceitaram o convite para formar um semicírculo no centro do palco do auditório, de frente pra nós. Porém, à medida que o tempo foi passando, acabaram interagindo conosco e com as professoras, tanto do NETI quanto da universidade, que se faziam presentes no local, e então os primeiros sorrisos começaram a aparecer. Percebendo isso, uma das professoras do NETI repetiu o convite para virem para o centro do palco e dessa vez não houve resistência: os estudantes levantaram-se e, de posse das suas cadeiras, dirigiram-se ao ponto central do auditório, dali respondendo as questões e contando histórias com naturalidade. O medo que pareciam sentir dissipou-se quando perceberam que ali eram bem-

vindos e respeitados como sujeitos constituintes e constitutivos da sociedade.

Foi perceptível ao meu olhar de estudante de Pedagogia o acolhimento presente em todas as falas dos professores e dos estudantes do NETI, confirmando a hipótese de que o acolhimento como princípio educativo é um elemento que favorece e estimula o aprendizado e a permanência dos estudantes na EJA. Sentindo-se respeitados e atendidos em suas necessidades, os estudantes do NETI saem da condição de sujeitos historicamente deixados à margem e passam a ocupar um espaço onde são sujeitos principais e para quem todas as ações são planejadas.

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E EJA: A LACUNA QUE MARCA A DESVALORIZAÇÃO DE UMA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO EM RELAÇÃO À OUTRA

Este trabalho nasce da percepção de que a EJA precisa ter mais espaço nos cursos de formação inicial de professores, pois, assim como disse Laffin (2013, p. 64), “ainda não há formação específica para atuar com os aprendizes jovens e adultos, na sua maioria alunos trabalhadores”. O curso de Pedagogia e cursos de licenciatura em áreas do conhecimento específicas precisam discutir a EJA como discutem as outras modalidades de ensino, possibilitando desse modo uma formação de professores para atuar em todas as áreas da Educação, inclusive naquela que atende a jovens, adultos e idosos. Laffin (Ibid., p. 201) diz que “é preciso defender a integralidade e a qualidade tanto da formação inicial quanto da formação continuada para que estas assumam o *status* de formação plena, crítica e emancipatória”.

Os estudantes da EJA voltam à escola depois de pouco ou de muito tempo longe dela, ou mesmo chegam pela primeira vez à escola já adultos ou idosos, então o ensino não pode ser aquele priorizado nos cursos de formação, nem o currículo pode ser o mesmo para todas as modalidades.

Colocando a EJA como elemento do grupo de políticas educacionais, o Estado garantiria não apenas a valorização dos professores, mas também a dos sujeitos que vêm à escola depois do tempo socialmente considerado correto para tal. Outro aspecto relevante é que ao trazer a EJA para o centro do debate, afirma-se “a importância de estudos que tenham como foco o estudo das particularidades que marcam a docência na EJA e quais saberes estão em construção nesse campo pedagógico” (Ibid., p. 65).

As ações pedagógicas na EJA acontecem de forma organizada e planejada, sempre levando em conta os sujeitos inseridos nesse processo, suas experiências, seus conhecimentos e suas possibilidades de estudo. Laffin (2007, p. 109) diz que

a EJA, ao se constituir em processo de escolarização, já está inscrita em certa sistematização e organização. No entanto, é uma organização que precisa se constituir com práticas e tempos singulares, como uma escola efetivamente dos sujeitos jovens e adultos.

A falta de formação sólida e específica traz aos educadores da EJA e das modalidades de ensino convencionais desvalorização profissional e permite a continuação do caráter assistencialista e reparador que historicamente está associado à EJA. Considerando que o ensino na EJA é um direito amparado por lei, a formação do profissional que nela vai atuar precisa ser plena a fim de garantir também formação integral aos estudantes que dela fazem parte. Fávero, Rummert e De Vargas (apud RIBEIRO, 1999, p. 189) explica que a visão que temos da EJA

prende-se à perspectiva que concebe a Educação de Jovens e Adultos como uma ação de caráter voluntário, marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade tal como concebida na perspectiva liberal de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos. Tais representações, além de desprofissionalizar o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa com eles desenvolvida, distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem da daqueles que executam e são subordinados.

A desprofissionalização dos professores da EJA é decorrente, dentre outros fatores, da falta de uma política educacional que perceba a

Educação Básica a partir dos quatorze anos como direito do jovem, do adulto e do idoso, então uma mudança na estrutura dos cursos de formação de professores se faz urgente e necessária. Essa mudança traria discussões sobre as questões da EJA em todos os currículos de formação básica, favorecendo assim o fortalecimento das lutas contra a exclusão social e pedagógica e o fim da visão assistencialista que a EJA carrega desde a sua implantação (RIBEIRO, 1999, p. 197).

A não articulação da EJA com as outras modalidades de ensino faz com que a visão estereotipada do estudante persista e se fortaleça, o que acaba por aumentar o sentimento de inferioridade e de desvalorização pessoal dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Considerando que há instituições para a Educação Infantil, para a Educação Básica, para o Ensino Médio e para o Ensino Superior, à EJA cabe um espaço dentro alguma dessas instituições que aceite recebê-la, ou um espaço alocado, não escolar. Na condição de modalidade de ensino, a EJA precisa ter garantidos espaços físicos nos locais onde o ensino escolar acontece, descaracterizando-se do papel de *intrusa*, de quem ocupa um lugar que não é seu.

Desse modo, os espaços reservados para o ensino na EJA não trazem aos alunos a sensação de pertença, não proporcionam sequer o referencial de escola, tendo em vista que aquele não é de fato um espaço “da EJA”, mas sim um espaço cedido para que a EJA possa acontecer. Ribeiro (Ibid., p. 189) diz que se além de reconhecida por lei, a universalidade do direito ao Ensino Fundamental fosse também reconhecida pela sociedade, pelo Estado e pelos professores e pesquisadores, os estudantes da EJA sem o Ensino Fundamental completo e com mais de 14 anos poderiam se sentir ocupando o seu espaço no tempo possível, sem carregar consigo o estigma de que a pouca escolarização deixa impressa em cada um.

Como futura professora, interesse-me pelas relações que acontecem na escola, especialmente àquelas que partem de ações intencionais. Nas primeiras experiências em sala de aula com crianças no Ensino Fundamental, chamou-me a atenção o acolhimento atrelado ao fazer pedagógico como fator determinante para definir comportamentos, obter respostas ou a resolução de conflitos. Laffin (2013, p. 184) diz que o trabalho docente está intimamente ligado à didática, mas que há outros elementos que constituem a docência. Assim, tomando o acolhimento como constitutivo do fazer pedagógico, esta pesquisa caminha entre a teoria e a prática, numa tentativa de afirmar o valor desta prática.

2.3 UMA PESQUISADORA DA E NA EJA

Minha história com a Educação de Jovens e Adultos começou no ano de 2006, na cidade de Brusque - SC. Como muitas meninas, tive que parar de estudar quando engravidei na adolescência, e ainda hoje, passados 35 anos, lembro da minha mãe me dizendo: “Estudar acabou. Fizesse filho agora vai cuidar!”.

Muita coisa se passou, e no início de 2006, junto com a separação do esposo, veio o sonho de voltar a estudar. A ideia surgiu numa conversa informal no trabalho, por meio da qual eu soube que havia uma “escola de jovens e adultos” que oferecia desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio. A possibilidade de voltar a estudar fez com que um novo horizonte surgisse para mim, e assim, naquele fim de tarde, saí do trabalho e fui direto ao Centro de Estudos de Jovens e Adultos (CEJA) de Brusque buscar informações de como poderia me matricular no Ensino Médio. Uma semana depois eu estava feliz porque voltava à condição de estudante.

Apesar de chegar ao CEJA com 40 anos, levei comigo muita vontade de aprender. Porém, mesmo sem faltar a uma única aula, não consegui fazer daquele espaço uma escola, nem manter uma relação afetuosa com os professores como eu havia tido na infância e na adolescência. Era como se aquele lugar – um edifício comercial antigo alugado pela prefeitura – não me pertencesse de fato, como se os professores fossem profissionais capacitados para conferir a nossa frequência fazendo chamada e alertando aos faltosos acerca da necessidade de cumprir com o mínimo de frequência nas aulas. Trago à lembrança a chamada porque esse era um dos poucos momentos em que eu me sentia numa escola, pois na maioria do tempo, a sensação era a de que eu ocupava de qualquer jeito um espaço que, ao final de um tempo, me daria um diploma.

Não tínhamos atividades de casa para fazer, ou melhor, como trabalhávamos com apostila, quem quisesse poderia responder as questões que vinham nela, mas poucos as respondiam: alguns por ter dificuldades, outros por falta de tempo ou de interesse no assunto, e aqueles que optavam por fazer os exercícios, como eu, não tinham a contrapartida do professor em corrigir, discutir as questões ou tirar dúvidas. Depois de algum tempo eu parei de questionar qualquer assunto, pois sempre que o fiz, tive respostas superficiais, como se aprender estivesse além das minhas possibilidades.

As provas eram os momentos em que os educadores deixavam claro como nos viam como incapazes: assim que entregavam a folha

com as questões, iam para a sala dos professores, dizendo que “se precisássemos” era só ir lá chamar. Nós sabíamos que os professores faziam isso conscientes de que muitos de nós – ou todos nós – íamos *colar*, e eles não pareciam se incomodar com isso, nem com a bagunça e a conversa alta. Essa situação era percebida como a negação da nossa capacidade de pensar e responder o que estava sendo perguntado.

As dificuldades que eu tinha para chegar ao CEJA eram muitas: o trabalho ficava em um bairro, a casa onde eu morava, em outro, e o CEJA, longe desses dois pontos. Esse era o primeiro obstáculo e o que parecia mais difícil de lidar. Entretanto, outros dois obstáculos surgiram logo no início das aulas: o primeiro dizia respeito à alimentação, e o segundo, ao uso da biblioteca. Como trabalhadora, eu saía do trabalho e ia direto para o CEJA, sem qualquer tipo de alimentação, assim como tantos outros estudantes. O CEJA, por sua vez, oferecia um lanche no intervalo, só que não era suficiente para todos, devido à pequena quantidade: três garrafas de café e três pacotes de bolacha doce. Assim, a turma que chegasse à sala de lanche primeiro comia, enquanto que os próximos só olhavam a bandeja com os farelos das bolachas e os copos de café vazios. Isso foi se resolvendo à medida que os estudantes começaram a trazer de casa o lanche para comer durante o intervalo das aulas.

Outro ponto de angústia no CEJA dizia respeito à impossibilidade de entrar na biblioteca a qualquer instante, pois ela ficava sempre trancada e só podia ser aberta pelo professor ou por outro profissional da secretaria. Emprestar livros, somente um de cada vez, e com devolução em cinco dias. Levando-se em conta que se tratava da educação de jovens e adultos trabalhadores, fixar em cinco dias a leitura de um livro acabava por afastar da biblioteca os estudantes, que, na maioria das vezes, só tinham o final de semana para ler.

A vivência no CEJA demonstrou que os educadores ainda não sabiam como lidar com esse novo público, com pessoas adultas e trabalhadoras que muitas vezes tinham a mesma idade que eles ou até mais e que precisavam de professores com uma formação que lhes permitisse construir projetos pedagógicos específicos, próprios para esses sujeitos jovens e adultos (LAFFIN, 2013, p. 40). Talvez devido à condição de ser uma modalidade de ensino ainda em construção, penso que vivíamos uma relação na qual éramos vistos como sujeitos que já passaram da idade para aprender, mas que por precisarmos de um certificado, teríamos que ter uma determinada frequência para justificar as boas notas que todos recebíamos, tendo estudado ou não. Alguns professores faziam discursos do tipo: “Nós sabemos que vocês estão

muito longe da escola há muito tempo, mas isso não é um problema. Todos serão aprovados, só não podem faltar muito!”.

Assim, a minha passagem pela Educação de Jovens e Adultos não teve o acolhimento como princípio educativo, tampouco teve o ensino significativo que leva em conta os saberes já adquiridos pelo estudante. Algumas vezes o desânimo apareceu, mas ele foi logo deixado de lado porque aquela era minha única oportunidade, não havia outra escola ou outra forma de ensino. Se por um lado não havia hostilidade por parte dos professores, por outro ficava evidente a descrença deles com a possibilidade de aprendizagem dos estudantes jovens e adultos. Não havia nenhum tipo de relação de afeto entre os professores e nós, os estudantes. Não consigo lembrar de algum momento feliz durante o tempo que fui aluna do CEJA, e nem o nome de algum professor de lá, apesar de lembrar do nome de muitos professores e de momentos felizes na Educação Básica.

Ao olhar para trás, penso que os professores do CEJA estavam tão perdidos quanto nós estudantes, tendo em vista que a EJA era uma modalidade de ensino muito recente e sem formação específica. Se para nós aquele ambiente não acolhia, hoje consigo pensar nele pelo ponto de vista do professor, e percebo que também não era um espaço acolhedor para ele, considerando-se que lecionava num espaço que não era uma escola, para alunos vistos pela sociedade como incapazes. Laffin (2013, p. 199) discute a docência na EJA como “uma docência marcada pela ausência de condições e de seu reconhecimento social e pela ação dos seus docentes no sentido de provimento das condições básicas de trabalho e pelas institucionalizações dessa atividade”.

Dessa forma, compreendo a importância do acolhimento como princípio educativo de modo a ser um estímulo ao aprendizado, à busca pelo conhecimento, à formação integral e à permanência na escola. O acolhimento aproxima o professor do estudante, traz confiança ao trabalho pedagógico e à capacidade do estudante para realizá-lo. Ao se sentir acolhido, o estudante vê a EJA de forma positiva e sente-se motivado a superar suas dificuldades, pois percebe no professor a figura de alguém disposto a ajudá-lo, e não apenas a de um profissional que está ali em troca de salário.

Portanto, reitero a necessidade de reconhecer a importância da EJA e da participação efetiva nos cursos de formação inicial e continuada de professores. Porém, é preciso ampliar a visão sobre os jovens, os adultos e os idosos que voltam à escola, vê-los como sujeitos sociais, que se mantêm como aprendizes pela sua condição humana. Entendo que aprendemos desde o dia que nascemos e só paramos de

aprender quando morremos, então experiências como aquela que tive no CEJA não se justificam nem devem se repetir.

Pensando numa formação de professores que dê conta de formá-los para atuar em todos os níveis de ensino, a EJA precisa compartilhar do sentimento comum a todas as modalidades de ensino: oportunizar aos seus estudantes os conhecimentos ditos do mundo letrado, bem como o desenvolvimento humano integral. O acolhimento como princípio educativo cria elo, confiança entre o/a professor/a e o/a estudante. “O vínculo afetivo supre a insuficiência da inteligência no início. Quando ainda não é possível a ação cooperativa que vem da articulação de pontos de vista bem diferenciados, o contágio afetivo cria os elos necessários à ação coletiva” (WALLON apud DANTAS, 1992, p. 97).

Construindo laços afetivos com as estudantes, as professoras do NETI conseguem mobilizá-las, fazê-las perceberem-se sujeitos capazes de, mediante a oportunização dos recursos específicos, desenvolver as questões que as trouxe até ali. As professoras não colocam a responsabilidade do aprendizado nas adultas ou idosas, mas, sim, discutem com elas o papel que cabe a cada uma nesse processo: ao professor o da seleção de conteúdos e da organização das aulas, e às estudantes, o da atenção às explicações, das leituras, da resolução de questões, das discussões e dos debates em sala de aula e das pesquisas previamente definidas.

Este trabalho propõe-se a contribuir para a reflexão acerca do sentido e do valor que o acolhimento tem na vida daqueles sujeitos que, ao nascer, tiveram negados tantos direitos. Sua relevância científica está no fato de evidenciar a questão do acolhimento na relação professor/estudante como fator contribuinte para a apropriação dos conhecimentos escolares, bem como para a formação de sujeitos mais conscientes do seu valor e do seu lugar na sociedade.

2.4 A EJA COMO POLÍTICA SOCIAL

As políticas públicas educacionais chegam à escola para remediar situações diversas que têm como objeto fundante a desigualdade social. Por não haver interesse do Estado em promover a igualdade de classes, são criadas medidas paliativas que não resolvem os problemas educacionais, mas deixam a impressão de que o Estado está preocupado com essa questão.

Dessa forma, tem-se a sensação de que a mão do Estado está aberta para proteger a classe que secularmente vive à margem. Muitos

acreditam que “basta aproveitar a oportunidade”. Aguiar (2005, p. 3) diz que esses jovens e adultos analfabetos ou analfabetos funcionais sofrem duas vezes: são os mais atingidos diante da falta de estrutura social que castiga a camada mais pobre da população e também são os atingidos pelas políticas de baixo custo que trazem o rótulo da igualdade social como meta, mas que na verdade reforçam o estigma de fracasso e de incompetência naqueles sujeitos. “Na luta contra as desigualdades, não basta ter boas intenções se na prática não conseguimos nos livrar dos estigmas que reduzem o outro à condição de simples carentes e incapazes” (Ibid., p. 14).

A EJA surge como política social capaz de restituir aos jovens com mais de 14 anos e também aos adultos e idosos a oportunidade de obter conhecimentos escolares, e acaba se consolidando como uma modalidade de ensino permanente devido à garantia, por parte do Estado, da condição da desigualdade social. Em uma sociedade justa e igualitária, todos os cidadãos têm as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e os mesmos deveres. Entretanto, como não vivemos em uma sociedade assim, a EJA atendeu e atende as gerações dos nossos, avós, dos nossos pais, a nossa geração e continua ali, atendendo e aguardando a nova geração que, sem privilégios, terá que lutar pela sua sobrevivência.

Portanto, é no viés da resistência de uma classe que historicamente é explorada pela outra que chega a EJA como uma *nova possibilidade* para os jovens, adultos e idosos terem acesso aos conhecimentos científicos. Essa *nova possibilidade* vem para cobrir uma exigência profissional ou uma necessidade pessoal, sem no entanto transformar objetivamente a condição desses sujeitos. Arroyo (2006, p. 24) diz que “o público da EJA são jovens e adultos com uma história, com uma trajetória social, racial, territorial que tem que ser conhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição”. Assim, o ensino na EJA não pode se restringir aos conhecimentos científicos, mas deve ir além, propondo discussões acerca da constituição da sociedade por classes como um processo humano, não natural. À EJA cabe, portanto, a responsabilidade de *absolver* o estudante jovem, adulto ou idoso da *culpa* por sua condição social, colocando-o na condição de sujeito de direitos, de criador de cultura e de merecedor de valor.

A importância de a EJA ser reconhecida como direito diz respeito a outras conquistas, à medida que esse não é um direito fechado em si mesmo.

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos (ARROYO, 2006, p. 29).

Compreendendo a importância de saber quem é e qual é a formação do profissional que atua na EJA, compreende-se igualmente a importância de saber quem são os sujeitos aos quais essa modalidade de ensino se destina. Segundo Aguiar (2005, p. 18-19), eles são majoritariamente negros, mestiços e mulheres que vivem no interior ou nas favelas ao redor das cidades, e ali são vítimas de toda sorte de violência.

A questão da violência não é só física, direta, mas subreptícia, simbólica, violência e fome, violência e interesses econômicos das grandes potências, violência e religião, violência e política, violência e racismo, violência e sexismo, violência e classes sociais. (FREIRE apud AGUIAR, 2005, p. 7)

Pensando a EJA como um espaço de educação distinto por conta dos sujeitos aos quais ela se destina, reforça-se a necessidade de discussões acerca das lutas para que os jovens, adultos e idosos com pouca ou nenhuma escolarização tenham direito à educação depois *do tempo*.

A Educação de Jovens e Adultos tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos (ARROYO apud AGUIAR, 2005, p. 19).

A EJA é uma modalidade de ensino precarizada por conta da falta de investimento por parte do Estado. Além da falta de materiais didáticos e pedagógicos, ela frequentemente acontece em espaços que pertencem a outras modalidades de ensino ou então em espaços

alternativos. Outra questão que faz da EJA um programa de baixo custo é o fato de ela geralmente não contar com recursos materiais para auxiliar o trabalho do professor e a compreensão dos estudantes, tais como laboratórios ou até muitas vezes uma biblioteca. O professor, além de não ter uma formação específica que o capacite a atuar com a EJA, precisa organizar suas aulas de modo que essa falta de recursos não seja um empecilho a mais para os estudantes. Freire (1996, p. 161) diz que “é essa força misteriosa, às vezes chamada de vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários. E não apenas permanece, mas cumpre, como pode, seu dever. Amorosamente, acrescento.”

Nesse cenário, o acolhimento como princípio educativo apresenta-se como forma de incentivo à luta, à esperança e ao sentimento de valorização pessoal. Uma educação com acolhimento baseia-se em propor atividades significativas, pesquisas a partir do que cada estudante já conhece ou conversas individuais que deixem claros a preocupação e o interesse do professor com cada estudante jovem, adulto ou idoso. A relação entre professores e estudantes se fortalece e gera vínculos de amizade e respeito. Ao acolher o estudante que chega à escola depois do tempo que se convencionou ser o ideal, o professor demonstra que acredita na sua capacidade e se mostra disponível e interessado no processo que envolve a todos, professor e estudantes. Importa saber então de que maneira o acolhimento como um princípio educativo favorece a apropriação do conhecimento e a permanência dos alunos do NETI.

3 ACOLHIMENTO E APRENDIZAGEM: A MOTIVAÇÃO QUE TRAZ RESULTADOS

Com base no que já foi dito, a questão do acolhimento como princípio educativo que permeia o trabalho docente na EJA tem a finalidade de ensinar os conteúdos escolares, mas não apenas isso. O ato de acolher como ação pedagógica permite uma estreita relação entre professores, estudantes e os conhecimentos que são próprios dos estudantes. Permite ao estudante estar mais perto do professor e, ao professor, instigar o estudante a ir além. O ato de acolher quebra barreiras, afasta medos e vergonhas e traz a curiosidade, o desejo de saber, de falar, de contar o que já se sabe e de perguntar o que ainda não se sabe.

A ênfase na unidade afetivo-cognitiva como princípio pedagógico coloca à educação escolar a tarefa de promover vivências positivas com o conhecimento, de forma a motivar o desejo de conhecer, de se apropriar dos objetos e das formas de relação com as pessoas e de se expressar (GOMES, 2003, p. 516).

A escola trata afeto e cognição como partes separadas do estudante, ao mesmo tempo em que entende o afeto como elemento apartado do processo de aprendizagem (Ibid., p. 678). Disso resulta um trabalho pedagógico mecânico, que entende a motivação como algo natural do estudante. Freire (1996, p. 161) diz que é necessário que

Não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou das educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança, ou lamentavelmente, da permanência do hoje.

Os desejos, os interesses e as necessidades dos estudantes se fundamentam nos processos afetivos, mas a escola ainda não se deu conta disso. Gomes (2003) diz que para Vigotski, o desenvolvimento das funções psíquicas está diretamente ligado à afetividade e, dessa

forma, a escola não pode entender que sua função é atuar somente no desenvolvimento cognitivo.

Oliveira (1992, p. 76) também discute a problemática da separação dos aspectos intelectuais dos emocionais a partir de Vygotsky. Segundo a autora,

o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção. Nesta esfera estaria a razão última do pensamento e, assim, uma compreensão completa do pensamento humano só é possível quando se compreende sua base afetivo-volitiva.

Enquanto acolhe o estudante do NETI, o professor permite que ele se perceba sujeito ativo do processo, valorizado e respeitado pela trajetória de vida que o levou até ali. Assim, o acolhimento de que trato neste trabalho é percebido como uma forma de afetuosidade, de cuidado, de consideração pelo outro. É um elemento da prática pedagógica pensada para sujeitos específicos. Freire (1996, p. 164) diz que “foi sempre como prática de gente que entendi o fazer docente”, ou seja, a docência é uma prática humana e, como tal, deve ser humanizadora.

Esta pesquisa funda-se nas observações de um trabalho docente empenhado em reconhecer direitos integrais ao adulto e ao idoso, quais sejam: o respeito à vida e o direito aos afetos, à acolhida, aos conhecimentos científicos, ao lanche tranquilo entre as aulas etc. Essa forma de educação traz do ensino tradicional a exigência da atenção do estudante às explicações dos professores, a cópia do conteúdo escrito pelo professor no quadro, a resolução de problemas, a realização de pesquisas, entre outros. E permeado a essas imposições está o acolhimento, que se materializa no sorriso terno para o estudante quando ele chega ao NETI; na felicidade genuína que o professor sente quando o estudante supera uma dificuldade; na tranquilidade que o professor transmite ao dizer: “Vamos tentar mais uma vez?”; na compreensão com o estudante que chega ao NETI cansada pelo peso da idade ou depois de um dia de trabalho exaustivo; na consideração pelos motivos que levam à infreqüência e na busca de meios que possam mudar essa condição; no planejamento de aulas para atender às especificidades do grupo de estudantes, entre tantas outras situações possíveis.

3.1 A PESQUISADORA EM CAMPO

O ensino e a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos são organizados de modo a suprir necessidades específicas, tomando como princípio o entendimento de que o sujeito do processo se constitui nas suas relações com os outros sujeitos e com os objetos da cultura.

Ponto de partida para a constituição de uma escola humanizadora é a compreensão de que não se promove o desenvolvimento de processos cognitivos independentemente de processos afetivos – os quais são o começo e o fim de toda a aprendizagem e de todo o desenvolvimento humano (GOMES; MELLO, 2010, p. 690).

Diante do exposto, penso ser importante apresentar como me constituo enquanto sujeito social que se sente mobilizado pelas relações que acontecem na EJA. Assim, como ex-aluna da EJA, futura pedagoga e pesquisadora, coloco-me diante do tema como quem planta uma semente e dedica-se para que ela germine, cuidando para que não lhe falte o calor da luz do sol, nem tampouco lhe falte o frescor da sombra ou a água que alimenta e refresca.

Sabendo que são as ações resultantes das relações que acontecem na EJA um fator de mobilização para a permanência dos estudantes na escola e para a apropriação dos conhecimentos escolares, trato a questão da importância do acolhimento como princípio educativo porque me constituí estudante de EJA buscando uma docência humanizada e acolhedora, e não encontrei. Essa ausência de acolhimento fez com que o tempo que eu passei na escola fosse de angústia e de aprendizado mínimo, uma vez que as ações dos professores demonstravam piedade com a nossa condição, mas não confiança na nossa capacidade de aprender.

Assim, o lugar social que ocupo nesta pesquisa é a de “um ser curioso e vigilante, capaz de ver e pensar acuradamente mesmo nas situações mais sombrias e adversas” (ABREU, 2014, p. 25), em busca de elementos que comprovem a excelência do trabalho docente que traz o acolhimento como princípio educativo.

Compreendendo o acolhimento como princípio educativo importante em qualquer modalidade de ensino, percebo que na EJA ele é essencial por conta das especificidades que possuem os sujeitos aos quais essa modalidade de ensino se aplica, coisa que o trabalho docente não pode desconsiderar. Tendo em conta que durante o processo de

observação participante percebi que há entre as estudantes do NETI a necessidade de carinho e atenção, o acolhimento como princípio educativo tem a função primeira de proporcionar às estudantes um ambiente tranquilo e caloroso para que se sintam motivadas e conscientes de que todas as ações que acontecem naquele espaço têm o objetivo de satisfazer o sonho que é comum a todas: aprender a ler e a escrever. Desta forma,

intencionalidade e disponibilidades docentes de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento proveem condições que podem viabilizar uma outra relação com o saber, mobilizando o aluno para o ato de aprender (LAFFIN, 2013, p. 207).

Sabe-se que estar na escola depois de muito trabalho em casa ou em outro local é cansativo em qualquer idade, e o é em especial para os sujeitos tratados nesta pesquisa, tendo em conta que estão numa fase da vida em que os braços já não têm tanta força, em que os olhos já não enxergam tão bem, em que as pernas já não têm tanta firmeza e as condições financeiras não permitem que cheguem em casa e descansem, pois o trabalho do lar e o cuidado com a família ainda as esperam. Assim sendo, o acolhimento como princípio educativo é a condição que possibilita a esses sujeitos manterem-se na escola em estado de aprendizagem, percebendo-se como parte constitutiva da sociedade e, como tal, sujeitos de valor.

3.2 OS SUJEITOS DA EJA NO NETI: AS ESPECIFICIDADES QUE COMPÕEM UMA SALA DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO

Esta pesquisa está ancorada no acompanhamento de uma turma de alfabetização de adultas e idosas no NETI/UFSC, em que onze estudantes do sexo feminino buscam aprender a ler e a escrever por diversos motivos, dentre os quais: usar as redes sociais e a internet; ter autonomia para ler o letreiro do ônibus e as placas na rua; ler a Bíblia, usar os caixas eletrônicos para receber a aposentadoria etc. Diante disso, percebe-se que o objetivo central que as trouxe ao NETI diz respeito ao desejo que têm de participar efetivamente da sociedade letrada, para poder interagir com os elementos que estão presentes na sociedade.

Sabendo que a turma acompanhada é composta na sua totalidade por mulheres (a maioria dos estudantes do NETI são mulheres) e que a pesquisadora, além de mulher, é uma ex-estudante da EJA, tem-se

explícita uma questão de gênero que diz muito sobre a condição da mulher na sociedade. Outras categorias também estão presentes neste trabalho: classe social, credo, raça, idade, saúde etc., mas que pela falta de tempo e por essas questões não serem o foco desta pesquisa, serão deixadas para serem desenvolvidas em pesquisas futuras. A pesquisadora compreende a importância de discussões sobre estes marcadores, mas neste trabalho eles se configuram como elementos constitutivos dos sujeitos.

Como essa é uma classe de alfabetização, as estudantes estão na fase inicial da leitura e da escrita. Algumas têm mais dificuldades, outras já conseguem ter alguma autonomia, mas em comum todas têm o desejo de aprender a ler para sair da condição de analfabetismo, ou de quem lê com dificuldade e, na maioria das vezes, não consegue interpretar o que leu nem tampouco produzir textos.

Mesmo entendendo que os conceitos de alfabetização e letramento são indissociáveis, trago o conceito de alfabetização e letramento de Albuquerque, Morais e Ferreira (2010, p. 18):

Concebemos *alfabetização* como o processo de apropriação da escrita alfabética, ou seja, a compreensão, por parte dos sujeitos, dos princípios que regem esse sistema notacional. Já *letramento* se relaciona aos usos efetivos da escrita em atividades de leitura e escrita de textos, em contextos diversos.

Dito isso, apresento as estudantes, sujeitos desta pesquisa, com o propósito de fazer o leitor deste TCC identificar no percurso de vida de cada uma delas a necessidade de terem o acolhimento como princípio educativo. Antes, apresentarei as duas professoras, também sujeitos desta pesquisa, compreendendo essas profissionais como as responsáveis pelo ensino que tem o acolhimento como princípio educativo. Como sujeitos da EJA, as professoras mantiveram-se abertas e receptivas a esta pesquisa, compreendendo a sua importância no meu processo formativo.

As identidades dos sujeitos participantes desta pesquisa foram preservadas. Desse modo, usarei os codinomes Estudante A, Estudante B, e assim sucessivamente, até chegar à Estudante K. Da mesma forma, ao me referir às professoras usarei os codinomes Professora A e Professora B.

3.2.1 As professoras

Quando entrei em contato com a Professora A para iniciar o período de observação participante com a turma que ela acompanhava desde o início do ano, fui avisada de que ela só estaria presente em mais duas aulas e depois sairia de licença do NETI para se dedicar à sua tese de doutorado, mas que minha pesquisa não sofreria qualquer corte, pois eu poderia continuar acompanhando a professora que viria substituí-la.

Quando perguntei se o trabalho na EJA fora uma opção pessoal, a Professora A me contou que não, mas que assim que chegou à EJA, a identificação com essa modalidade de ensino e com os sujeitos aos quais ela se destina foi imediata. Disse-me também que compreende a importância do acolhimento como princípio educativo tendo em vista as experiências de vida desses sujeitos, sempre marcadas por sentimentos de inferioridade e exclusão. Dessa forma, justifica-se o carinho da professora com as estudantes.

Assim, no último dia de aula da Professora A, a Professora B foi se apresentar ao grupo e pediu para acompanhar a aula, afinal, era a sua primeira experiência na educação de adultos e idosos. Ali, uma relação de carinho entre as estudantes e a Professora B teve início, e assim, mesmo tristes por conta da saída da Professora A, estava visível para o meu olhar de pesquisadora o acolhimento das estudantes à nova professora e da nova professora para com as estudantes.

No seu primeiro dia de aula, ao se apresentar novamente às estudantes, a Professora B disse que estava com medo de não saber como atuar com as estudantes, tendo em vista que, nos seus vinte e dois anos como professora alfabetizadora, esta seria a primeira vez que trabalharia com adultos e idosos. Pediu que as estudantes a ajudassem dizendo se a sua forma de trabalho estava boa ou se deveria mudá-la. Mais tarde, quando perguntei qual foi o motivo que a trouxera à EJA, a professora respondeu que aceitou a vaga no NETI somente porque ela estava concorrendo a uma de três vagas para professor Admitido em Caráter Temporário (ACT), em concurso da Prefeitura Municipal de Florianópolis, e as outras duas vagas eram em escolas que ficavam muito longe do outro trabalho que ela desenvolve, no turno da tarde.

Indagada sobre as diferenças entre a docência na alfabetização de crianças e agora na alfabetização de adultos e idosos, a professora disse que ainda não sabia dizer. Contou que para esse trabalho faria tentativas, traria atividades que considera importantes, mas que se percebesse que não eram apropriadas ou que as estudantes não avançariam, buscaria

outras atividades, e assim sucessivamente, até “descobrir o jeito”, segundo suas próprias palavras. A professora contou também que pretende utilizar elementos do dia a dia das estudantes porque defende uma educação que tenha sentido e significado, que essa é a forma de ensino correta, segundo ela. Ainda sobre seu trabalho, disse que acha importante oferecer às estudantes “historinhas” como aquelas que as professoras dão para os alunos do primeiro ano, porque, segundo ela, “não adianta dar coisas difíceis, e essas historinhas elas vão conseguir ler”.

Percebe-se na fala da professora um ponto importante já discutido aqui: a falta de formação inicial e continuada em EJA, o que reforça a questão da necessidade de a EJA fazer parte, de forma efetiva, dos currículos nos cursos de formação. Ao trazer a EJA para o centro das discussões, ao lado das outras modalidades de ensino, inclusive permitindo a opção de estágio em EJA, e não apenas em Educação Infantil e Ensino Fundamental que atende crianças, teremos, num futuro próximo, professoras e professores formados em EJA, que escolham trabalhar na EJA por uma questão de identificação política e social.

Sabendo que o observável é muitas vezes aquilo que o outro nos permite ver, em alguns momentos busquei uma forma de distanciamento enquanto pesquisadora, colocando-me no fundo da sala, em silêncio, mas atenta às palavras, aos suspiros, aos olhares e aos gestos das estudantes que, naquele momento, eram meu objeto de estudo. O distanciamento possibilitou-me ver além do que era dito, perceber gestos de insegurança, sussurros de desagrado, sorrisos de alegria ou de nervosismo etc.

Entretanto, como futura professora, em outros momentos busquei me aproximar das estudantes, não apenas para auxiliá-las em alguma dificuldade, mas também para conhecer o sujeito da EJA, saber como se constitui, de onde vem, o que busca e de quais ações pedagógicas ele tem necessidade.

Desse modo, reconheço os sujeitos desta pesquisa como sujeitos pedagógicos que, segundo Freire (apud ARROYO, 2012, p. 27), têm movimentos sociais e culturais próprios e realizam ações em busca da recuperação da sua humanidade roubada.

Ao destacar que os próprios oprimidos têm suas pedagogias de conscientização da opressão, e dos processos de desumanização a que são submetidos já aponta que eles afirmam Outras Pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam sua humanidade. Por outro lado, ao

reconhecer suas pedagogias reconhece que os oprimidos são **Sujeitos Pedagógicos** não destinatários de pedagogias de fora, nem sequer críticas, progressistas, conscientizadoras e menos bancárias. Contrapõe pedagogias, concepções/epistemologias de humanização, libertação e contrapõe os sujeitos dessa Outras Pedagogias (Id., p. 27-28, grifo do autor).

Assim, esses sujeitos são a estrutura e o sentido da Pedagogia na EJA, por isso apresentarei cada um deles, entendendo que cada um também é a EJA.

3.2.2 As estudantes

As estudantes do NETI aqui analisadas são mulheres, em sua maioria negras e mestiças, com idades entre 47 e 80 anos. Há uma estudante inserida no mundo do trabalho, enquanto as outras são aposentadas por tempo de serviço ou por problemas de saúde. Todas, excetuando-se a estudante mais velha e com deficiência, fazem as tarefas da casa e aquelas relacionadas à vida em sociedade. No geral, buscam aprender a ler e a escrever porque sentem que a lacuna deixada pelo analfabetismo as coloca como sujeitos inferiores, ao mesmo tempo que não lhes permite autonomia para viver nesta sociedade, cercadas pelos códigos do sistema de escrita e, tampouco, usufruir das tecnologias.

Estudante A: ela tem 71 anos. Divorciada e mãe de um filho casado, contou-me que mora sozinha e só sai de casa para vir ao NETI ou para receber sua aposentadoria, pagar contas e fazer as compras do mês. Extrovertida, gosta muito de conversar e contar coisas do seu passado e da sua família. Disse que estudou até a antiga sétima série (hoje, oitavo ano do Ensino Fundamental), e que parou porque teve que voltar para a roça com os pais, de onde havia saído quando criança. A Estudante A conta que esqueceu quase tudo o que aprendeu na escola por conta de um acidente vascular cerebral (AVC) que sofreu há oito anos e diz que desde então vive triste e angustiada, pois, apesar de seu esforço, não consegue recuperar o que havia aprendido na escola. Ela relatou: “Você acha que está certo isso? Se não fosse o AVC eu saberia muita coisa, mas agora, mesmo que eu tente, eu não consigo guardar na

cabeça as coisas, eu esqueço”⁴. Num outro momento, ela comentou: “Estou no NETI há três meses e não consegui lembrar de nada que eu sabia da escola. Mas venho sempre, porque se parar é pior, professora. Aqui estou aprendendo tudo de novo”. Um outro motivo que faz a estudante sentir vontade de vir ao NETI diz respeito à interação com as estudantes e a professora, pois, em suas palavras, “muitas vezes eu chego aqui triste e, no fim da aula, já estou feliz”.

O NETI surgiu na vida da Estudante A no final de 2016, quando uma amiga contou-lhe que seu marido estava dando aula numa escola para idosos. Naquele momento decidiu que queria voltar a estudar. Depois de colhidas as informações, matriculou-se no início deste ano no Primeiro Segmento de Alfabetização, pois, como diz, “eu estou começando do zero”.

Sonhando em voltar a ler e a escrever como antes, a Estudante A relata que gostava muito de matemática e que quer “saber a tabuada de cor como eu sabia, pra fazer tudo sem pedir nada pra ninguém”. Quando questionada a respeito do que seria esse “saber tudo”, ela diz: “Ah, tudo! Conseguir ler e saber o que está escrito em todo lugar e fazer as contas no mercado”.

Estudante B: com 53 anos, a Estudante B é tímida, porém, de conversa fácil e sorriso largo. Casada e mãe de dois filhos, conta que seu esposo estudou até a quarta série (hoje, quinto ano do Ensino Fundamental) e que ele pretende estudar no NETI assim que se aposentar, pois o que aprendeu “foi muito pouco, ele já esqueceu tudo”.

A estudante conta também que, quando criança, frequentou a escola no sítio onde vivia com a família “até a quarta série, mas como eu não aprendi nada, a gente [ela e a coordenação do NETI] colocou que eu estudei só até o terceiro ano”⁵. Ela explica ainda que as aulas no sítio aconteciam na sala de uma casa, cedida para a alfabetização das crianças moradoras nas vizinhanças. Segundo relatou, ela não aprendeu nada porque “a professora colocava a gente para colher milho, descascar feijão, encerrar a casa, capinar... Só quando a aula estava acabando, como se faltasse uma meia hora, a gente voltava tudo para sala de aula e

⁴ Partindo de uma visão positivista do outro, a pesquisadora optou por fazer as correções das palavras dentro da norma padrão, considerando que a nossa fala não é uma representação da escrita.

⁵ A estudante contou que quando fez sua matrícula no NETI, foi decidido em conjunto colocar na sua ficha que ela havia estudado apenas até o terceiro ano, já que ela tinha muita dificuldade na leitura e não escrevia.

ela mandava abrir o caderno e copiar as coisas que ela escrevia no quadro. Mas a gente só copiava, não sabia o que estava escrito”.

Morando próximo ao NETI, a estudante diz que foi por meio de uma conversa informal com uma amiga que soube que no NETI tinha vaga para adultos se alfabetizarem. Assim, a estudante foi buscar informações, matriculou-se e está na condição de estudante do NETI há três meses. E relata: “É muito bom! Eu não esperava em tão pouco tempo já estar lendo e começando a escrever!”.

A estudante B está aos poucos escrevendo o que chama de “Livro da memória”. A atividade consiste num questionário com 52 perguntas de resposta obrigatória e mais 9 extras que podem ser respondidas ou não, a critério da estudante. As perguntas são de caráter pessoal, levando a estudante a refletir sobre seu passado, sobre seus familiares, sobre as ações que considera importantes e que lhe marcaram a respeito dos sentimentos que teve em determinados períodos.

Essa foi uma ideia da professora A para esta estudante e para a Estudante K, pois, segundo a professora lhe contou, naquele momento apenas as duas tinham condições de dar início a esse trabalho. A estudante conta que a Professora A disse: “Vocês pensam que não sabem nada? Vocês estão enganadas, porque vocês sabem muito!”. Segundo a estudante, ouvir a professora dizer que ela sabia muita coisa foi importante porque lhe deu confiança para iniciar a atividade.

A escrita de suas memórias é uma atividade de ensino significativa, por meio da qual a estudante reflete acerca de fatos de sua infância, sua adolescência e sua idade adulta. Para tanto, a estudante lembra momentos vividos, recorda-se de pessoas que lhe são caras e de momentos que, de algum modo, marcaram a sua vida. Isso é um estímulo para a escrita à medida que, motivada a escrever sua história, busca meios para conseguir escrevê-la, tais como a reflexão, o esforço para trazer da memória a forma correta para grafar as palavras, a ajuda da professora e a da filha ou ainda o meu auxílio (da pesquisadora) para a eliminação de dúvidas. Assim, percebi um interesse extra nessa atividade que não estava presente por exemplo na atividade de leitura e interpretação do texto *O grilo grilado*, proposta pela professora B, talvez por esta ser uma história apartada do contexto da estudante.

A estudante relata que “dia de semana eu não posso escrever nada porque não tenho tempo, mas no fim de semana eu sempre escrevo”. Um caso que achei interessante sobre essa atividade diz respeito ao fato de ela instigar a estudante a responder as questões com riqueza de detalhes, porque ela quer de fato contar a sua história, não se prendendo a escrever apenas “sim e não”, dar os nomes das pessoas e dos locais

etc. Dessa forma, a tríade reflexão, escrita e leitura favorecem a apropriação do sistema de escrita e, assim, ao se perceber capaz de grafar a sua própria história, a estudante se diz “feliz demais, professora, porque agora eu vejo que estou aprendendo a escrever de verdade!”.

Assim, aos finais de semana, a filha a ajuda na sistematização do texto por meio de sugestões de escrita, e, durante a semana, no NETI, em alguns momentos, a Professora A a ajudava e depois a Professora B passou a acompanhar esse processo, inclusive permitindo que eu também a auxiliasse. Assim, sempre que sobra algum tempo no final da aula, voltamos a essa atividade para responder pelo menos uma questão. Antes de escrever, a estudante gosta de contar tudo o que envolve o que foi perguntado, e, assim, a minha atuação consiste em ajudá-la a perceber quais são os fatos relevantes que merecem registro, dar sugestões de palavras que deixem o texto mais claro e conciso, repetir em voz baixa alguns fonemas para que a estudante perceba quais grafemas compõe determinada sílaba, verificar e corrigir possíveis erros de ortografia e gramática e estimular a continuação desse trabalho, que é feito com tanto empenho e carinho. Sempre que finalizamos ela agradece a “ajuda” e conta da felicidade que é estar conseguindo escrever sua história.

Em vista disso, o sonho da Estudante B é ler e escrever com autonomia para “poder ir ao banco e fazer as minhas coisas sem dificuldades”. Quando questionada sobre qual a importância da escrita do seu livro de memórias, ela conta que está “escrevendo esse livro para as minhas irmãs saberem como foi a nossa vida, porque elas, que nasceram depois, puderam estudar de verdade. Elas não sabem o que a gente sofreu”.

Estudante C: com 80 anos, a Estudante C relata que chegou ao NETI no início de 2017, trazida por uma de suas filhas, que é estudante da UFSC e que, percebendo a tristeza da mãe por conta da morte do esposo, sugeriu que voltasse à escola para recordar o que aprendeu na infância – “e aprender mais, né, dona!”.

Viúva e mãe de oito filhos, a Estudante C conta com alegria que os filhos “todos estudaram, graças a Deus!”. Sua rotina hoje é passear na casa dos filhos e frequentar as aulas no NETI, pois “faz muito bem pra minha cabeça, porque eu ando meio esquecida, sabe?”. Assim, por meio da interação com as colegas e a professora, a estudante conta que fica “muito feliz em estar aqui com vocês, lembrando das coisas e aprendendo”.

Com dificuldades de locomoção, a Estudante C chega todos os dias ao NETI de braço dado com sua filha, usando uma bengala e

caminhando lentamente. Com dificuldades para enxergar o escrito no quadro, diz para a professora A: “Acho que esse meu óculos está ruim. Limpa pra mim, professora?”. Assim que a professora devolve seus óculos limpos, a estudante sorri e diz: “Você é muito gentil!”, ao que a professora responde: “Você também é muito gentil!”.

É visível o esforço da estudante para copiar tudo o que a professora escreve, e, como sua escrita é uma cópia lenta das letras, é comum vê-la preocupada em conseguir copiar tudo do quadro antes que a professora apague o que está escrito nele. Mesmo quando a professora alerta que o que está no quadro não precisa ser copiado, pois é apenas para leitura, essa estudante insiste em copiar, e a professora não se importa. Tempos depois, ao ver que ainda há muito para ser copiado, a Professora B oferece-se para escrever o restante, e a estudante agradece e aceita, sempre afirmando que gosta de ter no caderno tudo o que a professora escreveu no quadro.

Uma outra particularidade dessa estudante diz respeito à necessidade de acompanhamento para ir ao banheiro e para servir-se do lanche durante o intervalo da aula. No primeiro dia que acompanhei o grupo, percebi que a Professora A é que fazia esse trabalho, o que acabava lhe deixando pouco tempo para fazer seu lanche com tranquilidade e descansar antes de retomar a aula. Assim, a professora precisava chegar mais cedo no NETI, fazer o café antes de começar a aula para que, quando o horário do intervalo chegasse, todas as estudantes pudessem começar a lanchar enquanto que ela acompanhava a Estudante C no banheiro.

Nesse ponto, percebo nitidamente a distinção entre o estudante da EJA e o estudante da escola convencional, considerando que mesmo tendo uma estudante com deficiência no seu grupo, a professora da EJA não tem direito a ter uma segunda professora (ou professor) para auxiliar essa estudante.

Sentindo necessidade de ajudar, tomei o lugar da Professora A e passei a acompanhar a Estudante C tanto no banheiro quanto na preparação do lanche no refeitório e na volta para a sala de aula. Se por um lado esse gesto nasceu da percepção de que a Professora A estava sobrecarregada, por outro, vi uma possibilidade de aprender, na prática, a lidar com as dificuldades e as limitações que fazem parte da rotina do professor da EJA. Alguns dias depois que a Professora B assumiu a turma, ela solicitou que a filha da Estudante C (que permanecia no NETI [numa outra sala] até o fim da aula) assumisse a função de acompanhar a estudante ao banheiro e depois à cozinha, e assim foi feito.

Diante do que foi exposto, percebo que o estágio de observação participante me possibilitou, além da concretude desta pesquisa, uma experiência de docência em EJA na qual pude conhecer os sujeitos que são próprios dessa modalidade, bem como suas necessidades, suas dificuldades e seus sonhos, além de poder compreender a complexidade que é a docência em EJA. Observando, interagindo e auxiliando as estudantes adultas e idosas em diversos momentos, entendi que a docência em EJA requer cuidados distintos daqueles que aprendemos nas disciplinas durante o curso de Pedagogia, sempre voltados à infância e à adolescência. Aqui há os cuidados próprios da idade adulta, como, por exemplo, o olhar atento para a acomodação da estudante com dificuldade de locomoção na sala e no refeitório; a compreensão com as idas constantes ao banheiro; a percepção de que a professora precisa escrever com letra maior e com tinta mais forte por conta das limitações visuais ou falar mais alto pra se fazer ouvir pelas estudantes com dificuldades auditivas, sabendo que essas são deficiências comuns na terceira idade. Assim, tais aprendizados adquiridos neste estágio trouxeram mais valor à minha formação acadêmica, mas, sobretudo, me constituíram uma futura professora da EJA.

Estudante D: esta foi a estudante que mais chamou minha atenção no primeiro dia de aula, por conta do esforço que fez para que eu percebesse que não era bem-vinda ali. Porém, apesar de as minhas tentativas de diálogo iniciais terem sido infrutíferas, não desisti de buscar uma aproximação com essa estudante, e durante toda a aula caminhei por entre as carteiras, ora conversando com uma, ora conversando com outra. Mesmo quando a Estudante D fingia me ignorar, eu comentava a respeito da sua letra ser tão bonita, do seu capricho no caderno desenhado com caneta hidrocor colorida ou ainda tecia algum tipo de comentário sobre a atividade que estava sendo feita no dia. Ao final da aula ela se despediu da professora com um abraço, falou “tchau” para as amigas e, puxando minha mão, levou-me para o final da sala e cochichou: “Você é especial!”.

Tão logo as estudantes saíram, eu fui conversar com a Professora A e relatei o que havia acontecido, ou seja, falei desde a rejeição inicial até o carinho tímido no fim da aula, e então a professora contou-me que isso acontece devido à violência doméstica a que essa estudante é submetida constantemente, determinando assim uma certa dificuldade de relacionamento com as pessoas que ela ainda não conhece.

Analfabeta até a idade adulta, a estudante conta que na infância nunca frequentou uma escola. Anos mais tarde frequentou outras três escolas de EJA, mas saiu porque “as pessoas tinham muitas dificuldades

e acabavam desistindo de ir à aula”, aí “as escolas fechavam, porque para ensinar dez alunos eles não iam abrir a escola, né?”.

Com 67 anos, solteira e mãe de quatro filhos, a estudante diz que mora com uma filha, o genro e uma neta, pois não tem como se manter morando de aluguel. Ela conta que há trinta anos fugiu do Nordeste e das surras constantes da mãe, da fome e das dificuldades que ela traz. Quando questiono sobre a sua infância, ela diz “nunca fui feliz, nem quando era pequena e nem agora”. Quando lhe pergunto se ela gosta de vir ao NETI, ela responde que “é a coisa melhor da minha vida, porque estou aprendendo a ler e a escrever como eu sempre quis”. Quando eu pergunto como é o relacionamento dela com a professora e com as estudantes, ela responde rápido “aqui eu sou bem tratada por todo mundo, todo mundo tem paciência comigo”.

O NETI surgiu na vida da estudante por meio de uma amiga que contou que o seu marido dava aula numa escola para idosos. De início, a estudante conta que não se interessou, tendo em vista suas três experiências escolares anteriores sem sucesso. No entanto, aquela notícia continuou no seu pensamento e então, há cinco anos, ela se matriculou no NETI, onde permanece até hoje, e se diz sem intenção de sair.

Sobre seu aprendizado no NETI, a estudante diz que “quando eu cheguei aqui, eu não sabia nem o nome das letras. Tudo o que eu sei, eu aprendi aqui no NETI”. Seu sonho é aprender a ler com autonomia, “pra não precisar mais de ninguém pra nada, nem pra pegar ônibus, nem receber a aposentadoria”. Muito religiosa, diz que o fato de não conseguir ler a Bíblia a entristece, porque “Deus escreveu a Bíblia para a gente ler, então a gente deve saber ler”.

Acompanhando a estudante, pude perceber que ela ainda apresenta muitas dificuldades para ler e escrever. Percebi também que sua escrita é uma cópia de palavras e que quando a professora B sugere que ela leia uma palavra ou uma frase ela sempre se recusa, mostrando-se muito insegura e dizendo não saber ler. Considerando o tempo em que essa estudante já está inserida na turma de alfabetização no NETI, questionei se ela nunca pensou em ir para a turma do Segundo Segmento. Ela me disse que não pode ir porque “preciso aprender mais aqui; lá eu não sei se vão me ensinar”. Uma outra questão que pode ajudar a responder pela continuação das dificuldades na leitura e na escrita mesmo após cinco anos em uma turma de alfabetização pode estar na troca de professores durante esse período. A estudante conta que “já teve professora boa aqui, mas já teve cada uma que nem te falo!”, arremata com voz de desagrado.

Ao trazer um pouco da história de vida da Estudante D, percebo o quanto uma docência que atenda as especificidades dos alunos é necessária para um processo de alfabetização na EJA, pois a história de vida desses sujeitos pode ser uma ótima plataforma para pensar os processos de sua alfabetização e, conseqüentemente, fazê-los compreender o seu valor enquanto sujeitos sociais com participação na construção da sociedade por meio do seu trabalho.

Estudante E: essa estudante tem 56 anos, é casada e tem um filho. Sua chegada ao NETI se deu graças a uma prima que estudava no NETI e que lhe contou que “no NETI é muito bom pra ensinar gente que nem nós, que não sabe ler e escrever!”. De fala mansa, disse, ao se despedir de mim no primeiro dia de estágio de observação participante: “Foi Deus que colocou você aqui para nos ajudar, porque é difícil para a professora ensinar tanta gente como nós”.

Muito carinhosa com a professora e com as colegas, a estudante conta que ali todas têm muitas dificuldades, e então vê em mim uma outra possibilidade de aprender e me coloca como “uma professorinha particular para ajudar a gente que precisa”, mesmo sabendo que sou uma estudante de Pedagogia que faz um estágio de observação participante com a finalidade de obter o grau de Licenciatura em Pedagogia, ou, falando de outro modo, como alguém que está ali com o objetivo de se tornar professora.

De origem humilde, a estudante emociona-se ao contar que na infância frequentou a escola por um curto período, pois seus pais precisavam dela para ajudar no trabalho da roça. Quando pergunto sobre a necessidade de voltar a estudar agora, ela responde que antes não podia porque trabalhava fora de casa durante o dia e à noite tinha o serviço da casa pra fazer. Agora, já aposentada, veio ao NETI em busca da realização do sonho de aprender a ler e a escrever; assim, há 3 meses frequenta as aulas com assiduidade. Sobre o seu aprendizado no NETI, a estudante declara que “a vida inteira eu só sabia escrever o meu nome e nem sabia o lugar certo das letras, eu só sabia que aquelas eram as letras do meu nome. Foi aqui no NETI que eu aprendi a escrever o meu nome completo, e agora eu já sei que cada letra tem um lugar, senão o nome fica errado. O nome do meu filho eu nunca tinha escrito, e ele já era casado quando eu aprendi aqui no NETI”, finaliza, com os olhos marejados.

Apesar do passado de dificuldades e lutas, essa estudante é bastante otimista em relação ao futuro, e em todos os momentos fala que “tudo é pela graça de Deus”, numa demonstração de aceitação das coisas como elas são, como se não pudessem ter sido de outro modo. Muito

religiosa, diz que quer aprender a ler bem para “ler o que Deus escreveu na Bíblia, porque eu tenho ela há muitos anos, mas ainda não consigo ler o que está escrito lá!”.

Estudante F: de família pobre, a Estudante F conta que teve problemas de saúde ao nascer e que só aprendeu a andar aos nove anos. Diz ainda que até hoje toma muitos medicamentos, inclusive para depressão, porque “eu já tentei me matar muitas vezes, professora. Eu sofro muito! É por isso que não consigo aprender!”.

Com 59 anos, a estudante relata que mora com a mãe, uma sobrinha e duas sobrinhas-netas. Sem filhos, é a responsável por levar e buscar as sobrinhas-netas na creche, o que acaba gerando conflitos familiares, porque “a mãe delas fica em casa dormindo e eu tenho que ir levar e buscar na escola. Deixo de fazer as minhas coisas para fazer as coisas delas, aí fico toda atrapalhada”.

Quando comecei minhas investigações com as estudantes, perguntei à Estudante F se ela era casada e se tinha filhos, e a resposta foi: “Não. eu nunca casei, eu só passei trabalho na minha vida”. Para ela, casamento é o contrário de sofrimento, de trabalho.

Filha de mãe trabalhadora, essa estudante conta que na infância estudou por um ano em um colégio privado por meio de uma bolsa de estudos recebida por sua mãe, então faxineira do colégio. Segundo relata, nunca foi bem recebida naquele colégio e tampouco aprendeu alguma coisa porque “eu era pobre e preta, ninguém gostava de mim, ninguém me ajudava a aprender”. Depois de algum tempo, os problemas de saúde dessa estudante aumentaram, e ela passou a frequentar a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae), até completar dez anos, quando então foi transferida para a Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), de onde só saiu aos dezoito anos. Quando questionada se nessas duas instituições ela aprendeu a ler e a escrever, disse que não, que só aprendeu a fazer “crochê e tricô bem!”.

Ainda não alfabetizada, a estudante busca superar as dificuldades para mudar essa situação que a aflige, “porque eu quero mandar mensagem no celular e não sei”. No meu segundo dia de observação, a estudante fez sinal com a mão para que eu fosse até sua carteira. Assim que cheguei, ela falou baixinho: “Eu só estou copiando. Precisava começar por esse “A, E, I, O, U”, porque senão eu não sei o que eu estou escrevendo”.

Quando lhe pergunto qual o seu maior sonho, a estudante F responde que é aprender a ler e a escrever “tudo o que tem no mundo, porque eu não sei nada, sou muito burra e tenho vergonha de ser assim”. Quando eu lhe falo sobre a importância dos seus conhecimentos em

crochê e tricô, por exemplo, ela reconhece que sabe muitas coisas, mas reitera a falta que sente por ainda não conseguir ler e escrever.

Durante o intervalo, no terceiro dia de falta da Estudante F, perguntei às suas colegas se sabiam do motivo das faltas dessa estudante. Elas disseram que as faltas são comuns e se dão por conta da relação tumultuada que a estudante tem com sua família. Aposentada por invalidez por conta dos problemas de saúde, a estudante estava enfrentando problemas para receber esse benefício, o que trazia ainda mais transtorno e preocupação à sua vida, tendo em vista que seu benefício ajuda a compor a renda da família.

Sem a intenção de culpabilizar a estudante por não conseguir avançar no processo de aprendizagem, ou retirar das professoras A e B a responsabilidade que têm no processo de ensino, apresento uma reflexão feita com o interesse de:

- a) compreender as razões (entendendo que há mais de uma, mas apresentando aquela que vejo como a questão central) da estudante ainda não conseguir ler e nem escrever ;
- b) perceber a questão do acolhimento como princípio educativo nas ações pedagógicas da professora com esta estudante.

A seguir minha análises dessas questões:

- a) a infrequência nas aulas, nascida no contexto da desigualdade social geradora de tantos conflitos familiares, é fator determinante para a permanência dessa estudante na condição de analfabetismo.
- b) o acolhimento como princípio educativo faz-se presente quando a professora recebe a estudante com carinho depois de dias sem vir à aula e lhe diz que sentiu a sua falta; ou ainda quando da ausência da estudante, a professora comunica a secretaria, que lhe telefona; ou também quando a professora pergunta às alunas se sabem ou se viram a estudante em algum local. Dessa forma, a professora afirma que se importa com essa estudante, mas, apesar disso, não consegue avançar no processo de ensino porque, em meio a tantas ausências, o planejamento pedagógico parece não contemplá-la.

Apesar de compreender a dificuldade da estudante em seguir em frente no processo de conhecimento e de perceber o acolhimento nas ações das professoras A e B, não posso deixar de lembrar que o acolhimento sozinho não ensina, mas, como diz Laffin (2013, p. 188-

189), é antes uma “intencionalidade para o ato do conhecimento, [...] um provimento de condições para o ato de conhecer”.

Estudante G: com os cabelos brancos presos num coque e a voz macia, a Estudante G é querida por toda a turma. Algumas das estudantes contam que ela já esteve muito doente e, por conta disso, faltava muito. Disseram também que agora ela tem se destacado em alguns momentos, porque está se sentindo acolhida pela professora. Esse relato foi feito no segundo dia de aula, quando a Professora A pediu que ela fosse ao quadro e buscasse no texto uma determinada palavra e a circulasse com o marcador de texto. Tanto a professora como as estudantes vibraram com o acerto, falando palavras de incentivo e dando parabéns a ela. Depois de algum tempo, três estudantes contaram que ficam felizes em ver como a colega de aula está bem, pois, apesar da doença, teve aula com professoras que não a tratavam bem, que “não tinham paciência com ela”, e, completa a Estudante H, “agora a gente está aprendendo mais, porque essa professora é muito querida, pena que ela vai sair!”, referindo-se à professora A.

Aos 53 anos, essa estudante diz que quer aprender a ler e a escrever “porque é muito triste não saber”. Frequentadora assídua da igreja, diz que quer ler a Bíblia, saber o que está escrito nas placas existentes nas ruas, escrever o que lhe pedirem para escrever e viajar bastante. Por causa da doença que teve há alguns anos, a estudante aposentou-se por invalidez, e hoje trabalha em casa, além de cuidar do marido e dos dois filhos.

A estudante conta que na infância não pode estudar porque “a gente era muito pobre, e o meu pai dizia que o que ensinava era o cabo da enxada, não o professor. Mas eu sempre quis saber, porque quando vou ao culto e levo a Bíblia, eu abro ela, mas não sei nada do que está escrito ali”. Quando eu pergunto se vir ao NETI é de alguma forma cansativo, ela sorri e responde que não: “A professora disse que eu posso aprender, e eu acredito nela. Agora eu estou conseguindo juntar duas letras e ler. Antes eu só sabia dizer o nome das letras”, e dá o exemplo de que antes a leitura da sílaba “MA” era feita apenas pela leitura do nome de cada letra, assim, “MA” era para essa estudante “M e A”.

Estudante H: com 64 anos, essa estudante é casada e mãe de um filho que “é um grande professor de matemática”, conta feliz. Aposentada por invalidez devido a uma doença grave que teve, viu no NETI uma possibilidade de aprender a ler e a escrever pra deixar de se sentir inferior com relação àqueles que leem e escrevem.

Uma dificuldade que a estudante apresenta com relação ao ensino diz respeito à troca de professores no NETI. Segundo ela, “uma não continua o que a outra começou”, o que cria uma insegurança na medida que, desconsiderando o trabalho da antiga professora, a nova professora “faz tudo diferente e a gente se atrapalha”. Quando questionei se o estranhamento se dava pelo novo conteúdo ou pela forma como a professora explicava, a estudante disse que entende que cada professora ensina de um jeito, “mas quando elas saem daqui, elas têm que explicar o que estavam ensinando à nova professora, senão tudo o que a gente estava aprendendo vai por água abaixo”. Ou seja, o processo de alfabetização precisa ter uma continuidade. Sendo assim, minha questão é: por que não há o mesmo rigor pedagógico na EJA como no ensino convencional?

Sobre seu histórico escolar, a estudante contou que onde morava não tinha escola, então seus pais a levaram para morar na casa da madrinha, para estudar e ajudar nas atividades da casa e na criação dos filhos da madrinha. Apesar de a escola ficar perto da casa, ela ficou restrita às crianças da vizinhança e aos filhos da madrinha, pois, um mês depois de estar matriculada no Ensino Fundamental, a Estudante H foi retirada da escola porque não dava conta dos trabalhos da casa. Assim que acabou de contar essa história, arrematou: “Eu já sofri muito. E ainda continuo sofrendo!”.

Como algumas estudantes, esta também enfrenta problemas de violência doméstica, especialmente agressão verbal, e diz que toma muitos remédios para “aguentar tanta humilhação e sofrimento”. Com frequência relativamente baixa nas aulas, suas faltas são justificadas pelas saídas nas quais acompanha o marido doente ao médico ou pelas brigas por conta da sua ida ao NETI. Mesmo estando matriculada desde 2008, ainda sofre com as ameaças do marido, que tenta fazê-la desistir dos estudos.

Apesar de questionar suas aulas e tentar fazer com que desista das aulas no NETI, foi seu marido que lhe contou que ali havia alfabetização para adultos, pois na época ele fazia curso de línguas (inglês e espanhol). A decisão de a Estudante H voltar a estudar não o agradou, mas mesmo assim ela se manteve firme, afinal, “essa é a minha última oportunidade de aprender a ler e escrever”.

Assim, o desejo de ler e escrever mistura-se à luta diária, à doença, às broncas do marido e a suas próprias dores físicas, mas acaba sempre sobressaindo e, muitas vezes, lhe fazendo esquecer um pouco do que a espera fora do ambiente escolar. Ela está há quase 10 anos no NETI, e quando lhe pergunto do que mais gosta aqui ela diz: “De tudo.

Aqui nem sempre teve professora boa, sabe? Daí eu aprendi pouco e só não desisti porque sabia que depois não ia poder voltar. Tudo o que eu aprendi foi com as professoras boas como vocês, que tinham vontade de ensinar”.

Estudante I: aos 66 anos a Estudante I tem cinco filhos e mora sozinha desde que ficou viúva. Aposentada, diz que a condição de analfabetismo a incomodou durante toda a sua vida, e que durante muito tempo achou que nunca conseguiria mudar essa condição.

Assim, em busca da realização do sonho antigo de aprender a ler e a escrever, a estudante conta: “Eu enfrento tudo para estar aqui, porque sempre me senti menos do que as outras pessoas porque não sabia ler e nem escrever”. Mesmo tímida, diz que acredita que poderia ter avançado mais no aprendizado na EJA se todos os professores “fossem queridos, tivessem calma para ensinar a gente que não sabe nada”. Quando eu questioneei esse “sabe nada”, perguntando se ela não sabe cozinhar, andar de ônibus ou ir ao banco, ela respondeu: “Sei sim, professora. Eu só não sei ler e escrever, mas o resto eu me viro bem, até dou aula de crochê!”, o que afirma a importância de o professor reconhecer os saberes e a cultura dos estudantes da EJA.

Enquanto enfrenta dificuldades para se alfabetizar, a estudante explica que na infância queria muito ir à escola, mas seus pais diziam que isso era bobagem, que precisava trabalhar na roça, “porque papel e lápis não enche barriga”. Diz que só não passou fome porque a batata-doce e o aipim plantados davam em abundância. “No tempo das vacas de leite a gente tomava leite junto, mas quando o leite secava, a gente comia tudo puro, não tinha café como tem hoje”.

Sua história no NETI começou quando a mãe da sua nora contou que havia voltado a estudar numa escola “na universidade”. Muito interessada, a Estudante I pediu detalhes dessa escola e, na semana seguinte, matriculou-se no NETI onde, há 5 anos é estudante do Primeiro Segmento de Alfabetização. Quando lhe perguntei se durante esses 5 anos ela nunca pensou em mudar de turma e ir para o Segundo Segmento, por exemplo, ela respondeu que ela não aprendeu tudo o que precisava: “Nesses 5 anos já trocou muita professora. Teve uma que só ficava sentada tomando café, não queria dar aula. A outra só mandava a gente copiar do quadro, sem saber o que estava escrito. As que me ensinaram eram muito queridas, tinham paciência para explicar, como essa aí”, disse, referindo-se à professora B.

Quando contei que minha pesquisa tratava da importância do acolhimento como princípio educativo, a estudante comentou que “isso é muito importante, professora. Até hoje eu tenho foto que eu tirei com

as duas melhores professoras aqui do NETI. Elas tinham paciência de ensinar a gente e queriam que a gente aprendesse”. Em seguida, perguntou se eu queria ver as fotos, e ao me ouvir dizer que sim, abriu o caderno e tirou as duas fotos de dentro da capa plástica que antecede a primeira folha do caderno e me entregou. “Elas diziam que a gente podia aprender porque a gente já sabia muita coisa!” Em seguida, a estudante disse o nome de cada professora da foto, o motivo do afastamento e o quanto sente a falta delas, apesar de gostar muito da Professora A e da Professora B.

Esta declaração acaba por afirmar que o Ensino na EJA não é um processo assistencial, mas pedagógico. Quando a estudante diz que aquelas professoras tinham paciência de ensinar e queriam que elas aprendessem, está falando sobre o acolhimento como princípio educativo, sobre a intencionalidade presente na seleção dos conteúdos discutidos nas aulas. Fala também do reconhecimento dos saberes dos sujeitos da EJA e da importância de o professor demonstrar que acredita na capacidade de aprendizagem do seu estudante.

Estudante J: casada e mãe de um casal de filhos, a Estudante J diz que na infância não estudou porque “onde eu morava só tinha escola, mas não tinha professor”. Já na adolescência, matriculou-se no Mobral⁶, no qual iniciou seu processo de alfabetização por um curto período, porque teve que sair para trabalhar e ajudar no sustento da família. Anos mais tarde, já casada, matriculou-se mais uma vez no Mobral e novamente desistiu, pois ela “trabalhava muito de dia e ia no Mobral de noite. Chegava lá morta de cansada e muitas vezes até dormia na carteira. Eu não aguentei muito tempo lá”.

Aposentada por conta de um problema de saúde decorrente do trabalho, a estudante conta com orgulho que sua filha tem Ensino Superior e seu filho está prestes a se formar também. Quando questionada sobre a escolaridade do seu marido, a estudante diz que ele “já é formado. É um engenheiro metalúrgico e é muito inteligente. Quando eu peço pra ele me ensinar as coisas, ele liga a TV num canal de educação e diz: ‘Divirta-se!’”.

⁶ O Movimento Brasileiro de Alfabetização foi um programa criado pelo governo federal para a alfabetização de adultos em 1970 e que durou até 1985. Fonte: MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. Verbete Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/>>. Acesso em: 05 de jul. 2017.

Simpática e falante, gosta de contar sobre a sua vida, suas lutas, suas experiências, suas alegrias e suas tristezas. Diz que trabalhou como cozinheira durante muitos anos e que precisou parar por conta de um problema grave de saúde. Foi justamente por conta desse problema que a estudante soube da existência do NETI, pois durante uma sessão de massagem para aliviar suas dores, comentou com a massagista da sua tristeza por não saber ler e escrever, e esta lhe falou sobre o NETI.

Assim, matriculada desde o mês de abril de 2017, diz: “Eu estava cega, agora começo a enxergar o mundo. Antes eu entrava no ônibus e perguntava pra onde ele ia, agora eu olho e já sei qual deles eu preciso pegar”.

A estudante conta que quer aprender a ler e a escrever com autonomia, especialmente nas redes sociais, onde ela já tem perfis (criados pela filha), mas ainda não consegue se comunicar pela falta de compreensão do nosso sistema de escrita. Questionada sobre as aulas com a Professora B, já que não chegou a ter aulas com a Professora A, conta que são muito boas. “Eu estou há pouco tempo aqui e tenho muita dificuldade, mas já vejo que aprendi muitas coisas. Essa professora é muito legal!” Quando eu pergunto sobre estar no NETI nessa fase da vida ela afirma: “É muito bom ter essa escola aqui, com professora que acredita na gente. A gente quando é pequena aprende rápido e guarda na cabeça rápido, agora não, precisamos de paciência!”.

Quando lhe pergunto qual é o seu maior sonho, a estudante responde que é “aprender a escrever corretamente para poder escrever os recados na agenda [da filha]”, numa referência aos dias que vai ao escritório da filha e anota os recados recebidos por telefone. “Por enquanto só anoto numa folha branca, mas quando eu aprender bem, posso anotar direto na agenda, porque as palavras vão estar certas e a letra, bonita. Minha filha diz que consegue entender o que eu anoto na folha, mas eu não sei ela consegue mesmo”.

Estudante K: finalizando as apresentações, trago a Estudante K, que não estava presente quando da minha primeira inserção no NETI. Assim que a vi no terceiro dia de aula, fui me apresentar e dizer o motivo pelo qual eu estava ali. Ela ficou me olhando sem esboçar qualquer reação e ao final, quando perguntei se para ela estava tudo bem a minha estada ali durante as aulas, ela se limitou a dizer sim.

Nesse dia, uma outra novidade não agradou essa estudante, que, como havia faltado às duas últimas aulas, perdeu a despedida da Professora A. Assim, a sua expressão de desânimo se justificava pela surpresa com a chegada da nova professora e com uma estudante da universidade que ficaria ali durante algum tempo, para observá-la e as

suas colegas. Apesar de já saber que haveria uma mudança de professora, ela disse que esqueceu que seria já. Dessa forma, durante toda a aula, a estudante manteve-se calada, mas era perceptível o seu desagrado comigo e com a nova professora.

A Estudante K não compareceu à aula seguinte, e na próxima, entrou na sala em silêncio, sentou-se e manteve-se calada até que voltamos do intervalo, quando então chamou a professora e lhe disse que daquele jeito não estava aprendendo nada e que queria que ela fizesse atividades diferentes para ela, afinal “eu sei ler bem, a minha dificuldade é só responder às perguntas, porque eu não sei explicar o que eu li”. As duas conversaram durante alguns minutos e de repente a Estudante K começou a chorar e disse que estava cansada de ir à reuniões de escola da filha e mentir que estava com problema na mão quando lhe pediam para que ela escrevesse a ata da reunião. Disse também que sofria quando a filha lhe contava que alguma amiga comentava com surpresa o fato de ela trabalhar com serviços gerais, ficando evidente que sabiam da sua condição de iletrada pela profissão que ocupa, pois esse cargo não exige escolarização. Assim, pediu que a professora fizesse atividades diferenciadas para ela como a Professora A fazia, “porque ela sabia como me ensinar”.

Quando a estudante declarou que sabia ler bem, eu me perguntei qual seria o motivo pelo qual ela estava matriculada naquela turma, que é uma turma de alfabetização. Assim, observando atentamente a estudante e pedindo que ela lesse um texto de duas páginas num livro do quarto ano que a Professora B havia lhe entregado, percebi que realmente ela consegue ler, porém, não consegue responder sobre o que leu, mostrando-se nervosa.

Para compreender os processos de alfabetização e tentar entender o nível de alfabetização da Estudante K, consulte Nogueira e Silva (2014, p. 3-4), que apresentam e discutem a classificação dos níveis de alfabetização fundamentados nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky:

1. O nível pré-silábico é aquele onde o estudante acredita que a escrita possa ser feita através de desenhos, letras e rabiscos. O modo de percepção da escrita aqui é quantitativo: palavras pequenas, poucos elementos; palavras grandes, muitos elementos.

2. No nível silábico o estudante já aprendeu que existe uma relação entre as letras e a fala e já percebe que para cada segmento sonoro corresponde a uma letra⁷.
3. O nível silábico-alfabético é aquele onde acontece a transição da escrita silábica para a escrita alfabética. Aqui o estudante começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas, permanecendo silábico em outras. Nesse nível, ele já sabe que algumas sílabas têm duas letras, mas que outras têm mais. Outra peculiaridade desse nível diz respeito à dificuldade que o estudante tem em separar as palavras, porque ainda não está certo sobre quais letras formam cada segmento sonoro quando a palavra está formada.
4. No nível alfabético, o estudante já domina a relação existente entre letra-sílaba-som e as regularidades da língua. Aqui o estudante sabe que escreve a sua fala, porém, ainda varia entre a hipótese alfabética e a silábica, acarretando a ocultação de letras e problemas ortográficos.
5. O nível ortográfico é aquele da sociedade letrada, que mantém-se em constante mudança, à medida que se adquire e domina as irregularidades da língua com o passar do tempo.

Analisando as escritas da Estudante K sob a ótica da minha pouca experiência docente, entendo que essa estudante esteja no nível 4 de alfabetização. Sua dificuldade de compreensão do que lê parece advir da leitura segmentada, muitas vezes com a exclusão de sílabas, ou “engolindo letras”, como explicam Nogueira e Silvia (Id., p. 4).

Voltando ao ponto onde a Estudante K chorava enquanto conversava com a professora, aguardei que ela se acalmasse e, quando a aula já seguia, com a professora escrevendo no quadro, fui até a estudante, que permanecia de cabeça baixa, e lhe disse que assim como ela estava me ajudando neste projeto de pesquisa, eu gostaria de ajudá-la também, e então coloquei-me à disposição para tirar dúvidas e ajudá-la no que me fosse possível, ao que ela respondeu: “Você pode dar aula particular pra mim fora daqui? Eu pago, eu trabalho aqui no restaurante da academia e posso pagar!” Seu olhar era de súplica, e então eu compreendi que a reação negativa à troca de professoras e à minha presença na aula se deu pelo medo que a mudança lhe traria, afinal, a

⁷ Optei por manter a palavra “letra”, como consta no original de Emília Ferreira e Ana Teberosky, mesmo considerando que o termo mais adequado seria “grafema”.

Professora A já conhecia suas dificuldades, já sabia dos seus sonhos, dos seus medos e das suas urgências, “ela sabia como me ensinar”, enquanto que, conosco, a relação de ensino e aprendizagem teria que recomeçar do zero, e os resultados poderiam não ser bons. Penso também que éramos mais duas pessoas a conhecer sua condição, a qual faz se sentir tão vulnerável.

Essa estudante fala muito bem e é a única do grupo que tem um emprego formal. Aos 47 anos, casada e com três filhos, optou por se matricular no NETI quando soube que o local onde trabalha vai fechar suas portas. Até então ela estava conformada – não feliz – com o seu trabalho, mas agora se mostra cansada porque, segundo diz, “faxineira não tem valor, é um trabalho que não precisa saber nada para fazer. Eu tenho vergonha de dizer que faço faxina”.

Assim, a urgência em aprender a ler e a escrever se justifica pelo pouco tempo que ela tem para se capacitar para uma vaga num novo emprego, no qual terá a oportunidade de fazer trabalhos mais leves, que não exijam tanto do corpo, nem terá vergonha de responder quando lhe perguntarem onde trabalha. Almejando um cargo de recepcionista, a estudante sabe que precisa ter leitura e escrita claras, além de conhecimentos acerca de mídias, redes sociais, aparelhos eletrônicos etc., mas, em suas próprias palavras, “sabendo ler e escrever bem, o resto eu aprendo rápido”.

Com o Ensino Fundamental incompleto, o marido foi um grande incentivador da vinda da estudante para o NETI. Quando perguntei sobre a sua infância, ela disse que nunca foi à escola quando criança, porque seus pais achavam que estudar era bobagem, diziam que “estudar não traz comida pra mesa” e que era perda de tempo, pois o valor estava no trabalho.

Ao ouvir a reclamação da Estudante K sobre o seu trabalho pedagógico e, compreendendo o momento vivido pela estudante, a Professora B buscou uma forma de mudar aquela condição e, assim, com voz tranquila, sugeriu que a estudante fosse à secretaria (do NETI) e conversasse sobre a sua possível ida para o segundo segmento de alfabetização. Sugeriu também que a estudante procurasse uma escola de EJA no centro de Florianópolis, inclusive pesquisando pela internet do celular o telefone de tal escola, para que ela se informasse sobre a possibilidade de se matricular numa turma de 5º ou 6º ano. Tão logo a professora acabou de falar, a estudante pegou o seu telefone celular, o número da escola, que a professora lhe passou, e saiu da sala. Instantes depois, retornou sorridente, dizendo que havia marcado uma entrevista

naquela escola e que iria lá para fazer uma prova de avaliação, “que vai dizer em que turma eu devo me matricular!”.

O estágio de observação participante tem me oferecido muito mais que subsídios para esta pesquisa. Tem me possibilitado conhecer os sujeitos da EJA, saber realmente quais são as particularidades do trabalho docente em EJA, quais ações são possíveis de ser realizadas, bem como compreender que as tensões fazem parte desse trabalho. Em vista do que vi e do que vivi durante esse estágio, posso dizer que me reconheci naquele espaço como sujeito da EJA e portador das especificidades que compõem essa modalidade de ensino. Terminei esse estágio com a certeza de que há uma outra docência na EJA, diferente daquela que me constituiu, e que a luta pela sua permanência ao lado das outras modalidades de ensino nos cursos de formação inicial e continuada de professores precisa ser incansável.

Dito isso, percebo que a docência é uma profissão que nos coloca diante de situações que nos desafiam a ir além do que está posto no regimento da instituição, nos currículos ou nas leis. Constituir-me docente depois da idade considerada ideal para isso e em meio a tantas questões sociais e humanas está sendo um aprendizado extra, um bônus, afinal, quem sabe mais do caminho do que quem já passou por ele?

Assim, buscar o acolhimento como princípio educativo é retomar a história pessoal de cada estudante da EJA como possibilidade de refazê-la, trazendo a ela emancipação social e intelectual. Ao trazer a emancipação social e intelectual como expectativa de aprendizagem, o professor de EJA prioriza a consciência do estudante sobre sua própria história. Essa emancipação fala sobre o que Paulo Freire (1987, p. 16) define como uma pedagogia para o oprimido, à medida que os homens, desafiados por suas próprias questões, colocam-se a si mesmos como problema, e assim se fazem sujeitos de aprendizagem quando se indagam, respondem e buscam novas formas de se fazer perguntas.

3.3 RELATOS DAS OBSERVAÇÕES: HISTÓRIAS NEM SEMPRE ACOLHEDORAS

A sala onde acontecem as aulas é pequena e as carteiras estão dispostas como nas salas de aula convencionais, em fileiras. As estudantes sentam-se todas sempre no mesmo lugar, e algumas trazem, além do caderno e do lápis, penal, lápis de cor, caneta hidrocor e régua. O uso desses materiais é mínimo e se dá por conta e gosto da estudante, mas mostra que elas vêm ao NETI em busca daquela escola da infância, parecendo não perceber que o ensino na EJA e, em especial, na classe de

alfabetização no NETI se dá de maneira distinta daquela. Isso fica claro também quando elas perguntam à professora se ela não vai passar atividade para fazerem em casa, ou quando pedem para a professora fazer um ditado.

Uma outra curiosidade com respeito às estudantes do NETI diz respeito ao conhecimento que uma tem da outra, pois desde o meu primeiro dia na sala de aula, ouvi relatos e definições pessoais nas quais as estudantes queriam me contar coisas a respeito das outras, não no intuito de fazer fofoca, mas de me ambientar com os modos de ser dos sujeitos dali.

Dito isso, julgo pertinente afirmar também a relação de intimidade existente entre as Professoras A e B e as estudantes, pois essa relação esteve em evidência em todos os momentos. Na hora do lanche, por exemplo, diferentemente das outras modalidades de ensino, onde há uma sala com café (feito pela merendeira) somente para os professores, na EJA não só a professora divide a sala com as estudantes, mas também é ela quem prepara o café que tomam juntas. Este é mais um elemento que mostra que a EJA se torna uma modalidade de ensino de baixo custo para o Estado por conta da falta de recursos e investimentos fazendo, entre outras coisas, que o trabalho do professor vá além das suas competências.

Quando fomos para o lanche no meu primeiro dia de observação participante, pude perceber que o conhecimento que a Professora A tem das estudantes vai além da sala de aula, e o cuidado com cada sujeito se faz presente até nesses momentos, nos quais a professora demonstra conhecer as preferências de cada estudante, vai contando o gosto de cada uma, como neste exemplo: “A Estudante D prefere café mais branco, a Estudante G adora papinha de leite e bolacha, enquanto que a estudante C tem que tomar café amargo por causa do diabetes”, e por aí vai, demonstrando conhecer como cada estudante prefere seu lanche. O tratamento dado pelas professoras é retribuído pelas estudantes desde o momento em que chegam ao NETI, seja no beijo de bom dia dado assim que entram na sala de aula, no lanche extra que trazem de casa para compartilhar ou nas histórias que de vida que contam. Percebo o cuidado das professoras como uma compensação da negligência formal do Estado e da Escola.

Como essa é uma sala de alfabetização, as estudantes escrevem devagar e a maioria lê silabicamente. Logo que começou a aula no meu primeiro dia de observação participante, a Professora A disse que seu trabalho tinha a leitura como norte, e por isso eu acompanharia muitas vezes a leitura do mesmo texto, porque de outro modo, a escrita não

seria um registro do aprendido, mas sim uma simples cópia. Com a mudança de professora, a metodologia mudou um pouco e as estudantes escrevem mais, mas em nenhum momento notei comparação entre as duas professoras ou mesmo reclamação de uma em comparação à outra.

Percebi que no NETI o trabalho da professora acaba sendo constante, não tendo, como em outras modalidades de ensino, momentos em que a professora sinta enquanto os estudantes fazem atividades. Aqui, a professora está sempre agindo e interagindo com as estudantes, está sempre sendo solicitada, e quando não o é, se faz presente e se mostra presente porque conhece as necessidades e as dificuldades que as estudantes têm para ler e para escrever.

Meu primeiro registro de observação participante traz uma fala da Estudante F, logo após minha apresentação, na qual eu contei um pouco sobre a minha vida e os motivos que me levaram a parar de estudar aos 15 anos e depois a voltar, aos 40: “Aqui é assim, são todas pessoas solitárias. Uma tem filho, outras não têm, mas todas já sofremos muito também!”. Minha percepção dessa fala foi a de acolhimento, como se a Estudante F quisesse me dizer que elas, as estudantes, compreendiam o meu percurso até ali, e que o meu sofrimento era de certa forma como o delas, considerando que também diz respeito à falta de escolarização no que se convencionou chamar de “idade certa”. Essa estudante não se casou e nem teve filhos, então sua fala me tocou à medida que, percebendo que foi por conta de uma gravidez que eu tive que parar de estudar, busca me tranquilizar quando diz que mesmo sem filhos, outras pessoas também não conseguem estudar na “idade certa”.

As aulas no NETI são diferentes das aulas na escola tradicional também por conta das conversas que acontecem durante as aulas – e não são interrompidas pela professora, que entende que as estudantes adultas e idosas têm necessidade de compartilhar suas histórias e isso não atrapalha o seu aprendizado, pelo contrário, serve de impulso à mudança. Numa dessas conversas, uma das estudantes falou que a profissão mais linda era a de professora, quando então eu quis saber qual a visão delas sobre ser professora. A Estudante E disse: “Ah, professor é bom porque ele é uma pessoa que sabe de tudo!”, e as demais estudantes concordaram. Nesse ponto, a Professora B tomou a palavra e disse que, apesar de se manter em atividade de estudo permanente, o professor jamais vai saber de tudo, porque não é possível aprender tudo sobre todas as coisas, além do que, cada professor tem preferência por determinadas áreas, definindo assim um conhecimento maior (nunca

total) em uma área, enquanto que em outras áreas ele pode saber apenas superficialmente sobre o assunto, ou nem saber.

Continuando, perguntei então como percebem que o acolhimento como princípio educativo facilita (e se facilita) a permanência e a aprendizagem das estudantes no NETI. Todas afirmaram que essa é uma forma de docência fundamental para mantê-las ali, em atividade de aprendizagem. A Estudante H disse: “Ô, se facilita! A gente já passou por coisa ruim demais na vida, professora. Se a professora não tiver paciência para ensinar, a gente trava!”. Já a Estudante J respondeu: “Quando a gente é bem tratado a gente tem mais vontade de aprender!”. A Estudante D afirmou, taxativa: “Se a professora não fosse boa eu já tinha ido embora daqui faz tempo”.

Em vista do exposto, percebi o que Barreto e Barreto (apud OLIVEIRA, 2011, p. 114) falam sobre a visão da boa professora ser aquela “calma e paciente”, legitimando assim o discurso de que

A aprendizagem, na visão popular, está centrada na ação do professor. É ele que coloca o conhecimento dentro dos alunos [...]. Como imaginam que o professor é o único detentor do conhecimento que vão buscar, acham que devem prestar toda a atenção naquilo que o professor diz.

É visível que o reconhecimento do NETI como espaço de acolhimento dá-se em todos os momentos, como no lanche que as estudantes trazem para compartilhar entre elas e a professora, porém, sem esquecer de separar uma parte do lanche para os trabalhadores da limpeza e da recepção. Percebe-se carinho e identificação recíprocos entre esses sujeitos: da parte das estudantes, por vê-los como pertencentes à sua classe, e da parte dos trabalhadores, por tê-las como exemplo de luta e perseverança numa vida melhor.

A docência em EJA é marcada por especificidades que dizem respeito à condição dos sujeitos que dela fazem parte. Assim, o acolhimento como princípio educativo é uma forma de docência e, como tal, seu objetivo principal é oferecer às estudantes um ensino humanizado, em que estar na escola seja um prazer, e não simplesmente necessidade ou imposição. A Estudante E conta que vem para as aulas todos os dias cantando, feliz porque vai rever as pessoas de que gosta e vai aprender mais sobre a leitura e a escrita. Essa estudante conta indignada que seu irmão lhe disse outro dia: “Aquela tua escola é só pra passar tempo, ninguém ensina gente velha”, ao que ela respondeu, confiante: “Não, senhor, meu filho, foi lá que eu aprendi o meu nome.

Foi no NETI que eu descobri o que está escrito na placa que tem perto da porta do banheiro” (do *shopping center*), e quando ele lhe perguntou o que estava escrito, ela respondeu, orgulhosa do que já aprendera: “SAÍDA!”.

Algumas vezes, a professora passa atividades diferenciadas para as estudantes, pois já percebeu que algumas ainda estão na fase inicial de alfabetização, enquanto outras já fizeram avanços. Acompanhei a Estudante A numa atividade diferente, com um texto maior que ela deveria ler, para depois responder questões sobre ele. Sentei-me ao seu lado e pedi que ela lesse o texto para que eu ouvisse, e então ela o leu devagar, parando quando encontrava sílabas complexas que ainda não dominava, sussurrando baixinho possibilidades de som até que conseguia ler a palavra, voltando sempre no texto para compreender o que tinha lido. O mesmo aconteceu quando fez a leitura das questões.

De início, a Estudante A mostrou-se nervosa e com medo, mas tão logo percebeu que as perguntas tinham suas respostas no próprio texto, ficou muito empolgada. Ao final, me disse: “Ai, que bom que eu aprendi! Eu pensava que essas perguntas não eram daqui. Obrigada por me ajudar a saber!”. Minha *ajuda* consistiu em pedir que ela lesse o texto mais de uma vez; foi pedir que voltasse à palavra anterior para que a atual fizesse sentido; foi repetir as perguntas ou reformulá-las; foi fazê-la pensar sobre o lido, foi questioná-la: “Tu leste sobre isso no texto? Te lembrás como foi? Vamos voltar no texto para relembrar?”.

Apesar de estarmos em uma sala de aula de alfabetização de adultos e idosos, algumas ações mostram que determinados hábitos são próprios dos estudantes, não importa a idade que tenham. Explico: a Professora A propôs um bingo de palavras, onde a cartela seria feita pelas próprias estudantes a partir de uma folha de papel A4 de cor branca. Cada estudante tinha que dobrar a folha conforme a professora explicou, e depois abri-la e fazer um traço com régua nas partes onde as dobras estavam marcadas, formando quadrados. Quando a professora passou pela carteira da Estudante C, disse a ela que os últimos quadrados podiam ser inutilizados e, dizendo isso, fez um risco num dos quadrados que não seria utilizado. No mesmo instante a estudante lhe disse: “Você não podia fazer isso”, no que a professora respondeu: “Mas nós não vamos utilizar esse último carreiro, querida”. Percebendo o desagrado da estudante, pediu que ela aguardasse um minuto e então rapidamente fez as dobras necessárias em uma nova folha em branco e a entregou à estudante: “Tá aqui a tua cartela de bingo, sem nenhum risco.”

A aula seguiu, e algum tempo depois a Estudante C levantou sua folha na direção da professora e disse “Tá vindo por que eu não queria aquele risco na folha? Ficou bom?”, perguntou, mostrando a folha toda decorada com caneta hidrocor colorida. A professora então sorriu e disse que estava lindo e que ela estava certa em reclamar, pois se não tivesse reclamado, não teria feito uma cartela de bingo tão bonita.

A atividade: cada estudante escolhia nove palavras entre aquelas que estavam circuladas no quadro desde a atividade anterior, e que pertenciam à poesia escrita (e lida) pela filha da Estudante C, que veio mostrar o livro de poesias que escreveu, no início da aula. Assim que escolheram e copiaram suas palavras em cada quadrado da folha branca, a professora começou o jogo, falando em voz alta cada uma daquelas palavras, uma por vez, enquanto as estudantes buscavam meios de conferir se aquelas palavras estavam em suas cartelas. Tanto eu quanto a Professora A precisamos ajudar as estudantes a encontrar as palavras, e à medida que uma estudante fazia *bingo*, ou seja, completava uma carreira de palavras, a professora seguia o jogo, com a intenção de proporcionar a todas a chance de completar o bingo.

A prática que a professora trouxe para as estudantes da EJA já foi utilizada por mim em aulas com crianças dos 3º, 4º e 5º anos, quando da minha participação em um projeto chamado Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nos anos de 2015 e 2016, aqui mesmo na UFSC. A atividade consistia em fazer com que cada criança escrevesse nos quadrados recortados antecipadamente por eles algumas palavras selecionadas pela professora. O objetivo era que a criança conseguisse escrever as palavras e depois identificasse no papel cada palavra dita pela professora. Cada criança tinha direito a escolher cinco palavras, e assim que a criança percebesse que tinha a palavra dita pela professora, deveria colocá-la em cima de uma folha A4 branca, formando uma linha vertical com os quadrados. As palavras eram ditas devagar, com as sílabas pronunciadas corretamente, na tentativa de fazer com que as crianças conseguissem identificá-las no papel. Sabendo que quem ganhava o bingo era quem completava uma carreira de palavras, as crianças ficavam empolgadas, contavam quantos quadrados cada uma já tinha, torcendo para que a professora dissesse as palavras que cada uma possuía.

Analisando a atividade feita anteriormente com crianças e agora com pessoas adultas e idosas, percebi duas grandes diferenças: a) criança se envolve mais com o jogo do que a pessoa adulta e idosa, especialmente no contexto da EJA, no qual buscam o conhecimento de maneira urgente. É como se a brincadeira fosse um recurso de

aprendizagem da infância e não encontrasse espaço na idade adulta; b) as palavras utilizadas no jogo: com as crianças, as palavras faziam referência a elementos que lhes agradavam no dia a dia: carro, avião, bola, lápis, pirulito, pipa etc., enquanto que com os adultos, as palavras saíram de uma poesia de que tomaram conhecimento naquele dia, então talvez não carregassem um sentido ou um significado para as estudantes.

Apresento aqui algumas das palavras do bingo: que, copo, encher, nós, escolher. Diante disso, percebo a dificuldade do professor da EJA em se desvencilhar da formação acadêmica voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, e mais uma vez percebo a importância de formação inicial e continuada contemplar a EJA, oferecendo a possibilidade de a docência em EJA não ser mero reflexo adaptado da docência em Educação Infantil ou em Educação Básica ofertada para crianças e adolescentes na chamada “idade certa” de aprendizagem.

Considero importante dizer que Oliveira (2011, p. 80-81) descreve esse mesmo exercício quando apresenta algumas atividades feitas por uma turma de alfabetização da EJA no ano de 2011 numa escola municipal de Belo Horizonte. O autor conta que o bingo de palavras era uma atividade comum proposta pela professora às estudantes no final da aula, e as palavras utilizadas no bingo eram aquelas que estavam no quadro e que haviam sido trabalhadas no dia. Essa referência mostra que o bingo de palavras é uma atividade comum na EJA, embora seja também comum no ensino de crianças e adolescentes. No entanto, Oliveira não faz uma análise da atividade nem especifica se o texto partia de elementos do interesse dos estudantes.

Lembro que esse episódio aconteceu no último dia de trabalho da Professora A, que fez um pequeno discurso ao final da aula, lembrando o quanto cada estudante era importante, capaz e especial e o quanto haviam avançado juntas na aprendizagem desde o início do ano: “Desse jeito, quando eu voltar já vai ter gente escrevendo um livro!”, ao que a Estudante E respondeu: “E eu vou comprar um celular pra mandar mensagem no *WhatsApp*⁸”.

Apesar de ter estudantes no grupo que sofrem com violência familiar, há aquelas que contam com alegria o quanto os filhos e os maridos sentem-se orgulhosos da decisão de elas voltarem à escola. Ainda assim, percebo que a condição de analfabetas atinge igualmente a todas: não atinge mais as que sofrem violência doméstica, nem menos as que vivem em harmonia com suas famílias. Há uma fragilidade latente

⁸ *WhatsApp* é um aplicativo de telefone celular para troca de mensagens eletrônicas.

naquele ambiente e o acolhimento como princípio educativo, mais do que importante, é indispensável para que se mantenham em processo de aprendizagem e permaneçam no NETI.

Um outro ponto que une as estudantes diz respeito à crença religiosa. É comum durante as aulas ouvir que a responsabilidade por tudo de bom que acontece é de Deus. Quando questionadas de quem seria a culpa quando as coisas dão errado, a Estudante G diz: “É só nossa!”, e a Estudante E completa rapidamente: “Deus não pode ser culpado pelas coisas ruins, porque ele é bom!”. Parece haver, de parte das estudantes, aceitação, resignação à sorte, desconhecimento sobre as desigualdades sociais e sobre os motivos que causam tais desigualdades. É como se aquele caminho tivesse que ser trilhado por cada uma, e como se todo o sofrimento pelo qual passaram fosse natural.

Entretanto, há muita esperança de mudança, e essa possibilidade de mudança está depositada na crença religiosa e na professora, como se as próprias estudantes não participassem ativamente desse processo. A Estudante E comemora quando volta para a carteira depois de ler uma palavra no quadro que a professora pediu que ela lesse: “Graças a Deus e à professora é que eu estou aprendendo!”, e a Estudante A diz, sem que nada lhe seja perguntado: “Deus vai me abençoar e eu vou aprender. Ele já me abençoou quando me deu essa professora”.

Diante do exposto, vejo que a crença em Deus e no trabalho da professora estão no mesmo nível, considerando que precisam da professora e do trabalho que ela faz para que Deus opere o milagre. É mais ou menos como se a professora fosse uma referência ética e moral capaz de realizar sonhos, que, neste caso, são aprender a ler e a escrever.

Quando discuto neste trabalho a distinção entre a EJA e outras modalidades de ensino, é sempre na tentativa de mostrar o quanto a EJA é prejudicada com essa distinção. Em uma das aulas, a Estudante E perguntou à Professora B: “Tem biblioteca aqui no NETI?”. A professora respondeu que não, e ela emendou: “Como a gente está aprendendo a ler, deveria ter uma biblioteca com livro de pouca palavra”, ao que a professora respondeu: “De historinha infantil, né?”, e a estudante finalizou: “de tudo!”.

O fato de haver muito de Educação para crianças na prática docente da Professora B se justifica pela sua história profissional ligada completamente à Educação de crianças. Assim sendo, reitero minha tese sobre a necessidade da formação em EJA nos cursos de formação inicial e continuada de professores, favorecendo assim diferentes perspectivas de trabalho docente.

4 DISCUSSÕES FINAIS: FORMAR E ACOLHER TÊM INTENCIONALIDADE PEDAGÓGICA

Refletindo acerca da experiência de docência à qual fui submetida quando da minha inserção no NETI para o estágio de observação participante, entendo a construção deste TCC como fundamental para a minha formação inicial de professora.

Assim, na condição de sujeito da EJA, esta pesquisa me ajudou a compreender melhor a atuação dos meus professores no CEJA e também de todos os professores que atuam na EJA, considerando as dificuldades que eles têm por conta da precarização dessa modalidade de ensino e da falta de formação inicial e continuada que discuta igualmente EJA, Educação Infantil e Educação Básica na escola que atende crianças e adolescentes em “idade certa pra aprender”. Não é possível que ainda hoje os professores da EJA sintam-se desvalorizados e tampouco é justo que os sujeitos que já não tiveram o acolhimento em suas vidas por conta especialmente da desigualdade social cheguem à EJA e não encontrem ali um espaço caloroso, tranquilo e organizado para atender suas especificidades, e professores que, reconhecendo suas capacidades, oportunizem a cada estudante possibilidades de aprendizagens significativas e que atendam suas necessidades.

Levando-se em conta que durante o Curso de Pedagogia o ensino priorizado foi aquele destinado às crianças e aos adolescentes, quer seja nas discussões em sala de aula, nas leituras de textos com ênfase nesses sujeitos ou nos estágios que nos permitiram conhecer apenas o ensino na Educação Infantil e o ensino na Educação Básica, à EJA sobrou, nesses quatro anos e meio de curso, uma disciplina oferecida na sexta fase, chamada Educação de Jovens e Adultos.

Dessa forma, posso dizer que me constituo professora em EJA durante a minha constituição de pesquisadora em EJA, com a valiosa orientação de um professor da EJA⁹ que tem o acolhimento como princípio educativo. Estou certa de que as expressões de felicidade quando das leituras deste trabalho durante as orientações ou as mensagens de estímulo via redes sociais, como “Teu trabalho tá ficando lindo, Flor!”, além de toda a indicação de textos, das sugestões de formas de escrita e das muitas contribuições para esta pesquisa favoreceram não apenas a qualidade deste trabalho, mas também fizeram com que eu tivesse prazer em realizá-lo.

⁹ Anderson Carlos Santos de Abreu, coorientador desta pesquisa, professor e pesquisador de doutorado em EJA.

Eu defendo neste TCC aquilo em que acredito, o que me fez falta quando da minha condição de estudante da EJA e o que, após três meses de observação participante, escuta atenta, questionamentos e conversas informais, confirmei: há a necessidade de que os professores da EJA tenham em suas práticas docentes o acolhimento como princípio educativo.

Meu primeiro contato com o acolhimento como princípio educativo na EJA se deu na disciplina de Educação de Jovens e Adultos. Ali, contei da minha experiência na EJA, como aluna, e do quanto essa passagem foi frustrante. Então, a professora Maria Hermínia, responsável por ministrar essa disciplina, disse-me que compreendia minha visão negativa da EJA, mas que ela existia por conta de um caso específico, que não representava a totalidade do trabalho docente nessa modalidade.

Num momento da disciplina, pude confrontar as experiências positivas dos alunos do NETI, que foram à universidade à convite da professora Maria Hermínia, com a minha experiência negativa na EJA, na qual os professores, desacreditados nas nossas capacidades de aprendizagem, mantinham-se distantes de nós, rejeitando quaisquer tentativas de aproximação, de questionamentos e de dúvidas sobre questões escolares.

Essa rápida experiência me fez ter um outro olhar sobre a EJA, e ali nasceu o desejo de conhecer mais a respeito dessa modalidade de ensino, de pesquisar sobre ela, na tentativa de apagar a imagem tão negativa da EJA que há anos carrego. A escolha pelo tema desta investigação nasceu no auditório do CED, quando do encontro com os estudantes e as professoras do NETI. A semente plantada há pouco mais de um ano germinou e cresce em campo aberto, aguardando o tempo de lançar seus frutos e nascer em outros terrenos, em outras searas.

Por tudo isso, a sala do Primeiro Segmento de Alfabetização foi mais do que um espaço de pesquisa, foi o espaço de ensaio de uma docência em EJA. Ali, pude conhecer quem são os sujeitos dessa modalidade de ensino, quais são suas histórias e quais são seus sonhos. Pude perceber também as dificuldades que o professor sente ao chegar à EJA, considerando que sua formação inicial foi direcionada para a educação na infância e na adolescência. Compreendi também que há muitas diferenças entre o trabalho docente na EJA e o trabalho docente no ensino dito regular, mas que essas são questões que precisam ser debatidas e defendidas quando se deseja uma educação para jovens, adultos e idosos, com qualidade. Laffin (2013, p. 200) diz que se tornar professor

é uma questão da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades. Ou seja, inscreve-se num constante “vir-a-ser”, marcado pela produção do próprio trabalho docente e por uma configuração de carreira na Educação de Jovens e Adultos.

Confirmar o valor do acolhimento como princípio educativo nas aulas do Primeiro Segmento de Alfabetização é o mesmo que dizer que a permanência e a mobilização para a aprendizagem daquelas estudantes fundamenta-se na relação existente entre elas e as professoras. A Estudante H confirma o que acabei de dizer: “Eu venho pro NETI porque aqui a professora sabe que eu aprendo muito devagar, não como as crianças... Mesmo assim, ela quer me ensinar, ela é muito boa. Se ela fosse ruim, eu não voltava mais não!”.

Finalizo este TCC confirmando minhas hipóteses de pesquisa: o acolhimento como princípio educativo é um elemento que estimula o aprendizado e a permanência dos estudantes na EJA e favorece a boa relação entre estudantes e professores. Da mesma forma, o relacionamento do educador da EJA com os alunos é reflexo da sua formação e de como ele se relaciona com a sua profissão. Reafirmo a importância e o valor do professor da EJA, considerando a sua luta em prol de uma educação de qualidade em qualquer etapa da vida, bem como da importância da participação dessa modalidade de ensino nos cursos de formação inicial e continuada de professores. É urgente que outras pesquisas sejam feitas, que outros estudantes e professores de EJA sejam levados às universidades para contar suas histórias de lutas e resistências, para que novos olhares se voltem curiosos à EJA. Disso resulta uma possibilidade de docência na EJA por opção, por identificação pessoal e política, compreendendo o acolhimento como princípio educativo como ação humanizadora capaz de fazer com que os estudantes permaneçam na escola em processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Concepções de professores da rede municipal de ensino de Florianópolis: Educação de Jovens e Adultos e conhecimento (escolar)**. Dissertação de Mestrado, PPGE/UFSC, 2014. Disponível em: <http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_10_2014_19.58.13.f780e6953a04256b5876c5846705ab64.pdf> Acesso em: 14 maio 2017.
- AGUIAR, Alexandre da Silva. **Alfabetização de jovens e adultos no contexto das desigualdades sociais e da violência estrutural brasileira: o Programa Brasil Alfabetizado no Estado do Piauí**. 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/aguiar.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2017.
- ARROYO, Miguel. Formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio. **Formar educadores e educadoras de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BRASIL. **Constituição Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <[292.http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso: 16 abr. 2017.
- DANTAS, Heloysa. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Yves de, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 85-98.
- FERREIRA, Daysi Carvalho. **A importância da formação continuada de professores de educação de jovens e adultos**. [2009?] Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1711-8.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2017.
- FINO, Carlos Nogueira. **A etnografia enquanto método de entender as culturas (escolares) locais**. Disponível em: <<http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Org.)

Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

Disponível em:

<<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 20 abril 2017.

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas. O lugar do afetivo no desenvolvimento da criança: implicações educacionais. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 18, n. 3. 2013. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/pe/v18n3/v18n3a11>>. Acesso em: 10 abr. 2017.

GOMES, Claudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral.

Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da psicologia histórico-cultural – **Perspectiva**. Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul. 2011. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n2p677>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. 2003. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **Pesquisas no campo da educação de jovens e adultos (EJA) no e do estado de Santa**

Catarina. Florianópolis: 2014. Disponível em:

<http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/658-0.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2017.

_____. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e**

adultos. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88310/229910.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

_____. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 abr. 2017.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. (Org.) **Alfabetizar Letrando**: fundamentos teóricos e propostas didáticas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MARTINS, João. Batista. Observação participante: uma abordagem metodológica para a psicologia escolar. **Semina: Ci. Sociais/Humanas**, Londrina, v. 17, n. 3, p. 266-273, set. 1996. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/download/9472/8263>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

MOTTA, Flávia Naethe. Notas sobre o acolhimento. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v. 30, n. 4, p. 205-228, out./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n4/10.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

NOGUEIRA Silvana da Silva; SILVA, Priscila Cavalcante. O processo de aquisição da língua escrita: fundamentado em Emilia Ferreiro e Ana Teberosky. **VI Fórum Internacional de Pedagogia**. Santa Maria. jul./ago. 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Modalidade_2data_hora_25_05_2014_18_21_22_idinscrito_449_1fe05d4003b758754f391f52f0020681.pdf>. Acesso em: 10 maio 2017.

OLIVEIRA, Paula Cristina da Silva. **Alfabetizandas/os na**: As razões da permanência nos estudos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2011, 139f. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/handle/1843/BUOS-8RYQ5L/dissertacao_paula_cristina_silva_oliveira.pdf?sequence=1>. Acesso em: 15 maio 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**. n. 68, p.184-201, 1999. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a10v2068.pdf>> Acesso em: 11 abr. 2017.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos e sua formação.

Educação em revista, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 mar. 2017.

VARGAS, Patrícia Guimarães; GOMES, Maria de Fátima Cardoso.

Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa**. v. 39, n. 2, São Paulo, 2013. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022013000200011>. Acesso em: 9 abr. 2017.