



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE CEILÂNDIA
TERAPIA OCUPACIONAL

DÉBORA ALVES DE MATOS PONTES

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FATORES QUE
LIMITAM E POTENCIALIZAM A APRENDIZAGEM

Brasília – DF

2014

DÉBORA ALVES DE MATOS PONTES

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FATORES QUE
LIMITAM E POTENCIALIZAM A APRENDIZAGEM

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Universidade de Brasília - Faculdade de Ceilândia
como requisito parcial para obtenção do título de
Bacharel em Terapia Ocupacional.

Orientador: Prof^a. Ms. Ioneide de Oliveira Campos.

Brasília – DF

2014

PONTES, D.A.M.

Educação de jovens e adultos: fatores que limitam e potencializam a aprendizagem/Débora Alves de Matos Pontes. - Brasília: Universidade de Brasília, 2014.

40f. : il.

Trabalho de Conclusão de Curso – Universidade de Brasília, Faculdade de Ceilândia, 2014.

Orientador: Prof^a. Ms. Ioneide de Oliveira Campos

1. Educação de jovens e adultos.
2. Processo de ensino-aprendizagem.
3. Inclusão social.

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial deste trabalho, por processos fotocopiadores e outros meios eletrônicos, desde que citada a fonte.

Assinatura:

Data:

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/IH)
Universidade de Brasília (UnB)

Parecer nº: 527.252

Data: 11/02/2014

DÉBORA ALVES DE MATOS PONTES

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FATORES QUE
LIMITAM E POTENCIALIZAM A APRENDIZAGEM

À Comissão Examinadora, abaixo identificada, aprova o Trabalho de Conclusão do
Curso apresentado ao Curso de Terapia Ocupacional da Universidade de Brasília da
aluna: Débora Alves de Matos Pontes

Prof.(a). Ms. Ioneide de Oliveira Campos
Universidade de Brasília

Prof.(a). Ms. Ana Rita Costa de Souza Lobo Braga
Universidade de Brasília

Prof.(a). Dr. Cleyton Hércules Gontijo

Aprovado em:
Brasília, 03 de julho de 2014

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiramente a Deus por ter me dado saúde e força para superar as dificuldades dessa caminhada.

A Universidade de Brasília, pela oportunidade de fazer esse curso e proporcionar um ambiente criativo para desenvolver minhas ideias e ideais.

A professora Ioneide de Oliveira Campos, minha orientadora, pelo apoio, confiança e a construção desse trabalho.

Agradeço a todos os professores com os quais estudei nesses anos na universidade, por me proporcionarem momentos de aprendizado e construção de novos conhecimentos.

Ao meu esposo e meus filhos, pelo carinho e compreensão nos momentos em que estive ausente.

As minhas amigas Anna Adelaide e Beatriz Cavalcante que tanto me ajudaram a pensar sobre a minha caminhada escutando-me sempre com paciência.

A todos os meus alunos, que subsidiaram a construção das bases das minhas reflexões.

A todos que contribuíram de alguma maneira para a realização desse trabalho, o meu sincero agradecimento.

O aluno adulto não pode ser tratado como uma criança cuja história de vida apenas começa. O primeiro direito do alfabetizando é o direito de se expressar.

Moacir Gadotti.

RESUMO

Nos dias atuais, jovens e adultos analfabetos que se sentem excluídos da sociedade procuram no espaço escolar uma oportunidade de aprender a leitura e escrita. Neste percurso, encontram diversas barreiras, mas também fatores que potencializam sua aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujo objetivo foi identificar aspectos principais que limitam e potencializam a aprendizagem escolar de jovens e adultos, segundo a concepção dos próprios estudantes do Centro de Ensino Fundamental 404 - Samambaia, escola pública do Distrito Federal. Os dados, coletados por meio da aplicação de um questionário para caracterização dos sujeitos da pesquisa e durante a realização de grupos focais, foram analisados por meio de análise categorial. As categorias para análise foram obtidas através do agrupamento dos discursos dos alunos em núcleos de mesmo sentido, sendo estas contextos de vida nos quais os sujeitos vivenciam suas experiências cotidianas; habilidades cognitivas necessárias para a aprendizagem e aspectos emocionais e ambientais que interferem na aprendizagem.

Palavras-Chave: Educação de jovens e adultos. Processo de ensino-aprendizagem. Inclusão social.

ABSTRACT

Education for Youth and Adults: Factors that limit and enhance learning

Nowadays, illiterate young adults and adults who feel excluded from society, look at school as an opportunity to learn reading and writing. Along the way, they face multiple barriers, but there are also factors that enhance their learning. This is a qualitative research, that aimed identifying the main factors that limit and enhance the learning for youth and adults, according to the point of view of the students Center Elementary School 404 - Samambaia, public school of the Federal District. Data were collected from a questionnaire to characterize the subjects of the research and during the focus groups, they were analyzed using categorical analysis. The categories for analysis were obtained by pooling the students' discourse in nuclei of the same direction, and these life contexts in which individuals experience their everyday experiences; cognitive skills required for learning and emotional and environmental aspects that impact on learning.

Key words: Education for Youth and Adults. Process of teaching and learning. Social inclusion.

RESUMÉN

Educación de Jóvenes y Adultos: factores que limitan y potencian el aprendizaje

Hoy en día, los adultos jóvenes y analfabetos que se sienten excluidos de la sociedad alfabetizada que mira en la escuela la oportunidad de aprender a leer y escribir. En esta ruta, se encuentran varios obstáculos, sino también los factores que mejoran su aprendizaje. Se trata de un estudio cualitativo, que tuvo como objetivo identificar los principales factores que limitan y potencian el aprendizaje escolar para jóvenes y adultos, de acuerdo con la concepción de los propios estudiantes de la Escuela Primaria Centro de Ensino Fundamental 404 - Samambaia, escuela pública del Distrito Federal. Los datos fueron producidos a través de un cuestionario para caracterizar a los sujetos de investigación y la realización de grupos focales los cuales fueron analizados mediante análisis categórico. Las categorías de análisis fueron obtenidos por la puesta en común del discurso de los estudiantes en los núcleos de la misma dirección, y estos contextos de la vida en que las personas experimentan sus experiencias cotidianas; habilidades cognitivas necesarias para el aprendizaje y los aspectos emocionales y ambientales que influyen en el aprendizaje.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Proceso de enseñanza y aprendizaje. La inclusión social.

LISTA DE ABREVIATURAS

CEP/IH	Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CNDSS	Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOVA	Movimento de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
UNESCO	Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SAN	Segurança Alimentar e Nutricional
TLCE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	14
2. OBJETIVOS	16
2.1. Objetivo geral	16
2.2 Objetivo específico	16
3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	17
3.1. Tipo de estudo	17
3.2. Cenário da pesquisa	17
3.3. Sujeitos da pesquisa	17
3.4. Instrumentos de coleta de dados	18
3.5. Sobre os grupos focais	18
3.6. Procedimentos de análise de dados	19
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	20
4.1. Caracterização dos alunos da EJA	20
4.2. Contextos de vida dos participantes	22
4.3. Habilidades cognitivas necessárias à aprendizagem	26
4.4. Aspectos emocionais e ambientais que interferem na aprendizagem	27
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	33
7. ANEXO	36
7.1. Anexo 1 - Parecer do CEP/IH	36
8. APÊNDICES	39
8.1. Apêndice A - TCLE	39
8.2. Apêndice B - Roteiro de debate	41
8.3. Apêndice C - Questionário de caracterização dos participantes da pesquisa	42

INTRODUÇÃO

A educação permeia a vida do ser humano, desde seu nascimento e durante todo o processo de desenvolvimento. A escola, na condição de espaço privilegiado para a ocorrência desse fenômeno histórico-social, desempenha um papel que, além de possibilitar a aquisição dos conhecimentos, favorece a construção da cidadania (FREIRE, 1997). Neste espaço, os alunos devem ser vistos e valorizados como pessoas em constante formação, mas quando se trata da educação de jovens e adultos (EJA), essa relação muitas vezes é vista de forma diferenciada e o processo de ensino volta-se mais à aprendizagem dos conteúdos escolares, afastando-se da proposta de um processo participativo que valoriza o exercício da autonomia e da cidadania (LIBÂNEO, 1985).

No Brasil, a educação de jovens e adultos possui alguns marcos teóricos relacionados ao perfil econômico e desenvolvimentista do país. Desde o período republicano brasileiro até meados de 1940, a EJA teve um caráter mais assistencialista ou caritativo, tendo sido conduzida por grupos não governamentais ou pela Igreja; a educação formal era privilégio de poucos ou de pessoas de classes sociais mais favorecidas. Para o governo, a EJA direcionou-se a contextos voltados para a resolução dos próprios problemas governamentais relacionados ao desenvolvimento da nação, devido ao crescente número de pessoas analfabetas. Não havia, portanto, uma efetiva preocupação com o processo de aprendizagem da leitura e escrita como suportes para a construção da cidadania (SENA, 2013).

As questões pedagógicas e sociais foram, muitas vezes, relegadas nesse processo de modo que a educação serviu ora para reduzir o número de analfabetos nas estatísticas populacionais, ora para capacitar mão de obra para o mercado de trabalho devido à crescente industrialização, pois as pessoas analfabetas constituíam, de fato, a força de trabalho (STRELHOW, 2010).

A partir de 1940, o cenário assistencialista da educação para jovens e adultos começou a se modificar e a se consolidar como um campo para práticas pedagógicas direcionadas à erradicação do analfabetismo, com base em uma educação contextualizada, de forma a diminuir as desigualdades sociais. Alguns marcos foram fundamentais para essa mudança: no cenário mundial, destaca-se a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e do Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e, no Brasil, a fundação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, o INEP.

Outro avanço relaciona-se às políticas públicas que, nos anos de 1980, passaram a abordar a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos, incorporado à Constituição Federal de 1988 e, posteriormente, assegurado também pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996. Esse direito garante o acesso tanto de crianças quanto de jovens e adultos não alfabetizados à educação pública gratuita.

A EJA, após promulgação da LDBEN até os dias atuais, tem sido amplamente discutida, sobretudo pela sociedade civil, durante Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confinteia), uma delas realizada no Brasil, em 2006.

Outros avanços decorrem de diversos programas governamentais para a erradicação do analfabetismo adulto, como o Movimento de Alfabetização (MOVA), iniciado na cidade de São Paulo e difundido para outras regiões brasileiras, cujo objetivo é alfabetizar pessoas considerando o contexto em que estão inseridas para que assim possam, de fato, participar de seu processo de aquisição de habilidades de leitura e escrita (HADDAD, 2009).

Apesar das conquistas, é possível, em alguns momentos históricos, constatar um retrocesso e falta de valorização da EJA. Na década de 90, por exemplo, os recursos financeiros do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundeb) eram destinados apenas à expansão do ensino fundamental, o que expressa um período de estagnação das políticas públicas direcionadas ao EJA, limitada novamente a ações de entidades filantrópicas e de caráter assistencial (HADDAD, 2009).

Somente com a pressão da sociedade civil sobre o governo, teve início o Programa Alfabetização Solidária (PAS), o qual, com a conotação de política compensatória de injustiças sociais, impulsionou a criação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos e a organização dos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJAs). Com a mudança de governo em 2000, a EJA, em virtude do lema da campanha presidencial a favor do fim do analfabetismo, foi contemplada por diversas políticas públicas por meio do programa Brasil Alfabetizado, que perdura até os dias atuais. A principal preocupação desse programa é melhorar a implementação de políticas eficazes para erradicação do analfabetismo adulto de modo a garantir esse direito constitucional (HADDAD, 2009).

Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2010, mostram mais de 13 milhões de pessoas, acima de 15 anos, que nunca frequentaram a

escola, o que corresponde a 9,6% da população e evidencia que os atuais programas governamentais para a alfabetização de jovens e adultos estão, muitas vezes, desarticulados. Vale ressaltar que, em 2010, eram apenas 1.815.242 de pessoas matriculadas na EJA no ensino fundamental, o que corresponde a pouco mais de 10% dos brasileiros que não sabem ler e escrever inseridos na escola, em contextos de alfabetização formal (IBGE, 2011, p. 91).

Acreditamos que o Brasil teve, ao longo de sua história, um importante diálogo com os movimentos sociais em prol dos direitos humanos; a participação popular forçou, inclusive, a criação de programas de combate ao analfabetismo, com destaque para a realização de conferências mundiais, determinantes para implementação de políticas públicas. Entretanto, isso gerou (e continua gerando) outros desdobramentos no cotidiano escolar de jovens e adultos.

1. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A EJA está assegurada como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9394/96, que abrange a educação de jovens e adultos, conforme descrito no artigo 37, destinando-a “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Para alcance dos objetivos da LDBEN, é necessário um olhar específico para o modo de trabalho da EJA e relações entre alunos e professores em virtude das particularidades desses estudantes, que necessitam de diferentes estímulos de aprendizagem (PINTO, 1989). Assim, os conteúdos escolares devem estar interligados a propostas de educação voltadas para a democracia, que contemplem a transversalidade e insiram temas como cuidado com o meio ambiente, educação para a saúde, cultura da paz e direitos humanos (RODRIGUEZ, 2009). Vale lembrar que a transversalidade já é uma proposta da LDBEN, discutida segundo os parâmetros curriculares nacionais, os PCN (BRASIL, 1997).

Importante ressaltar que os alunos da EJA apresentam uma bagagem social e cultural, uma história de vida que deve ser valorizada no contexto educacional com vistas a potencializar os processos de aquisição dos conhecimentos. Freire (1980) enfatiza que as experiências dos alunos fora do ambiente escolar e os conhecimentos construídos anteriormente ao seu ingresso na escola devem ser valorizados no processo de construção da escrita e leitura, uma vez que a riqueza de informações contribui para um processo de reflexão, autonomia e transformação da sociedade.

No entanto, muitos alunos que retomam seus estudos na educação de jovens e adultos estão afastados do ambiente escolar há vários anos e, ao retornarem para a escola, se deparam com diversas dificuldades para aprender a ler, escrever e interpretar. O adulto, quando procura a escola para ser alfabetizado, espera:

[...] a aplicação imediata do que está aprendendo. Ao mesmo tempo, apresenta-se temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar a autoestima, pois sua “ignorância” lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado. (GADOTTI, 2008, p. 39)

Outra dificuldade refere-se à formação dos professores do EJA. Muitos deles não são capacitados para a aprendizagem de jovens e adultos e ensinam conteúdos de maneira infantilizada, como se fosse para “crianças grandes” (GADOTTI, 2008). Essa relação pode decorrer da dificuldade de muitos jovens e adultos em acompanhar o ritmo com que conteúdos e tarefas escolares são propostos, principalmente se estiverem descontextualizados. Alguns alunos também apresentam limitações relacionadas a deficiências físicas, mentais e sensoriais (auditiva ou visual) ou por consequência do envelhecimento. Há, ainda, outros problemas que interferem no processo de aprendizagem, entre eles dificuldade de acesso ou permanência no ambiente escolar por ausência de transporte público nos horários de início e término das aulas, falta de suporte familiar, distância da escola até a residência ou encerramento da jornada diária de trabalho coincidindo com o horário de início das aulas.

Avançar no processo de educação de jovens e adultos constitui, portanto, um desafio, que se torna ainda maior se considerarmos que os estudos centrais na área de educação, sobretudo aqueles que abordam a aprendizagem, estão mais relacionados a crianças e às fases de desenvolvimento cognitivo, fortemente influenciados pelos estudos de Jean Piaget. Entretanto, não podemos esquecer daqueles que, por motivos diversos, não tiveram acesso à escola na idade adequada, ou seja, na infância, e mais tarde procuram o espaço escolar para aprender a ler e escrever, em um processo de construção de sua própria cidadania.

2. OBJETIVO

2.1. OBJETIVO GERAL

Identificar fatores que limitam e potencializam a aprendizagem de jovens e adultos, segundo a concepção dos estudantes da EJA inseridos no ensino noturno do Centro de Ensino Fundamental 404 - Samambaia, escola pública localizada no Distrito Federal. Propomos, também, uma caracterização desses estudantes.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Caracterizar os alunos da Educação de Jovens e Adultos quanto a idade, gênero, formação profissional e experiências escolares anteriores, bem como analisar os dados obtidos.
2. Identificar os principais limites encontrados pelos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.
3. Identificar os fatores que potencializam a aprendizagem escolar, na visão do aluno da Educação de Jovens e Adultos.

3. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

3.1. TIPO DE ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que a temática envolve a subjetividade dos sujeitos em relação aos fenômenos vividos. Para Minayo (2006), a pesquisa qualitativa implica considerar as histórias, as relações, as representações, as percepções, opiniões e interpretações que os sujeitos fazem a respeito do mundo, de como se sentem e pensam, ou seja, esse tipo de metodologia contribui para valorizar o sujeito e o reconhecimento de sua realidade social.

A natureza qualitativa desta pesquisa atendeu aos objetivos de um estudo exploratório na medida em que procurou conhecer os limites e potencialidades envolvidos no processo de aprendizagem de jovens e adultos, com a intenção de aprofundar o tema em questão (RAUPP, 2006).

3.2. CENÁRIO DA PESQUISA

O cenário proposto para realização desta pesquisa foi a escola Centro de Ensino Fundamental 404 de Samambaia, do Distrito Federal, que funciona em três turnos (manhã, tarde e noite), atendendo alunos regularmente matriculados entre as séries do ensino fundamental (5º ao 9º ano) e as classes da educação de jovens e adultos (alfabetização ao 9º ano). Na escola, há 13 turmas de EJA, com aproximadamente 400 alunos, organizados por dois segmentos de ensino: o 1º contempla as séries iniciais do ensino fundamental, da alfabetização ao 5º ano, e o 2º as séries finais do ensino fundamental, com as turmas do 6º ao 9º ano.

3.3. SUJEITOS DA PESQUISA

Participaram da pesquisa 12 alunos do ensino noturno, regularmente matriculados nas turmas de EJA, do ensino fundamental no 1º segmento, nas turmas de 1º e 2º anos. O estudo foi previamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (CEP/IH) da Universidade de Brasília (UnB), sob o parecer 527.252, de fevereiro de 2014 (ANEXO 1). Os alunos participantes assinaram o

termo de consentimento livre e esclarecido, concordando em participar da pesquisa (APÊNDICE A).

3.4. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados durante discussões do grupo focal (GF), segundo um roteiro pré-elaborado (APÊNDICE B). Trata-se de “um grupo de discussão informal e de tamanho reduzido, com o propósito de obter informações de caráter qualitativo em profundidade” (GOMES, 1999), além de proporcionar aos sujeitos da pesquisa o debate sobre temas da sua realidade social, do seu contexto de vida, suas impressões e concepções (NETO, 2002). Assim, a escolha por tal instrumento justifica-se pela proposta de apreender as percepções dos alunos a respeito da sua aprendizagem, com ênfase nos fatores que a limitam ou potencializam. Além disso, dados foram também coletados por meio da aplicação de questionário aos alunos participantes, com o intuito de caracterizar essa população.

A pesquisa foi dividida metodologicamente em dois momentos: no primeiro, foram subdivididos em dois grupos menores (grupo 1 e grupo 2), e os participantes responderam ao questionário de caracterização populacional (APÊNDICE C). Após a aplicação do questionário, foi realizada a discussão no grupo focal no qual faziam parte (grupo 1 ou grupo 2). No segundo momento, cada subgrupo se reuniu novamente para a realização das discussões propostas. Dessa maneira, foram realizados dois encontros com cada grupo, com duração média de 1 hora, no período de março e abril de 2014. Durante a realização dos grupos focais, foram mantidos os mesmos participantes com o intuito de aprofundar os temas norteadores (NETO, 2002).

Os instrumentos de coleta de dados foram aplicados no próprio espaço escolar, no período das aulas, com a prévia autorização do professor e dos alunos, sem prejuízos à aprendizagem escolar. Em sala reservada, permaneceram apenas os alunos participantes do grupo focal, o mediador do grupo de discussão e um auxiliar de pesquisa.

3.5. SOBRE OS GRUPOS FOCALIS

A realização dos grupos focais possibilitou observar o comportamento dos alunos, notando-se, no primeiro encontro do grupo focal 1, timidez de alguns

participantes no momento de responder às perguntas do mediador, o que o levou a incentivá-los para que falassem sobre suas experiências escolares. No entanto, no transcorrer do grupo, à medida que respondiam às perguntas, os estudantes perceberam nas histórias relatadas pelos colegas certa aproximação com suas próprias vivências, principalmente em relação às dificuldades encontradas para realização de tarefas em um mundo letrado. Um dos alunos inclusive chorou ao se lembrar de seu passado, da vida repleta de privações, das dificuldades socioeconômicas e da exclusão. Outros mostraram-se sensibilizados, porém não expressaram seus sentimentos por choro. No segundo encontro do grupo focal 1, os estudantes estavam menos inibidos e conseguiram estabelecer um diálogo mais centrado nos questionamentos propostos e com mais informações sobre o processo de aprendizagem que esperavam encontrar no ambiente escolar. Porém, sempre ao responderem às perguntas, contaram histórias cotidianas e alguns puderam estabelecer aproximações entre sua vida e a do outro.

No primeiro encontro do grupo focal 2, os participantes também apresentaram posturas semelhantes: timidez para iniciar o debate e certo constrangimento para responder. No decorrer do grupo, também ficaram mais à vontade e relataram suas experiências, projetando-se na história dos outros colegas. Expressam suas emoções chorando ou se solidarizando com o outro. Alguns foram encorajados a permanecer na escola e a acreditar que, ao final, o ensino irá melhorar sua condição de vida. No segundo encontro do grupo focal 2 foi possível observar maior envolvimento no debate.

3.6. PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os resultados serão apresentados abaixo, por meio da análise categorial dos conteúdos apreendidos nos grupos focais, de forma a desmembrar o texto em unidades, construindo categorias com base nos dados obtidos, agrupando os discursos dos estudantes em núcleos de mesmo sentido, com critérios definidos. Esse tipo de técnica de análise segue os pressupostos da análise categorial, segundo Bardin (1977).

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. CARACTERIZAÇÃO DOS ALUNOS DA EJA

Os alunos da educação de jovens e adultos têm características específicas que dizem respeito à faixa etária, à condição econômica e social, aos interesses pela aprendizagem e às suas experiências de vida e de escolarização (LIMA, 2010).

A caracterização evidenciou que o grupo foi composto por 7 mulheres (58%) e 5 homens (42%), todos com mais de 18 anos de idade. O maior número de mulheres pode estar relacionado à diversos fatores, dentre eles, à maior procura de mulheres por escolarização na EJA na comparação com os homens. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2012, já constatam que o número de mulheres é maior que o de homens na EJA, com 432 mil mulheres matriculadas para 380 mil homens.

Essa proporção de mulheres também pode estar relacionada ao papel social que a mulher vem ocupando e sua relação emancipatória nos últimos anos. Segundo Oro (2010) a mulher, principalmente aquela com baixa renda, teve seu acesso restrito à escolarização devido às relações de poder exercidas sobre estas, uma vez que a mulher ocupava um papel de mãe, esposa e dona de casa numa sociedade fortemente influenciada por um modelo patriarcal, com o homem provedor e detentor dos conhecimentos letrados. Com isso, a mulher para desempenhar seu papel social de mãe e esposa, não reconhecia a necessidade da cultura letrada, e as habilidades necessárias para desempenhar os cuidados com as tarefas domésticas e os filhos poderiam ser aprendidos com a prática cotidiana.

Atualmente esse cenário vem sendo modificado e a mulher além de desempenhar seus papéis de mãe, esposa e dona de casa também ocupa uma posição no mercado de trabalho e com isso procura a escola, com o intuito de melhorar sua cultura letrada e diminuir a exclusão social da qual faziam parte (ORO, 2010). A procura pela escolarização mostra que

"A inserção das mulheres no mercado de trabalho traz consigo uma mudança no modo em que elas passam a se relacionar com a escolarização. A pressão das mulheres pela conquista de igualdades, relacionadas a cargos e salários, vem acompanhada pela qualificação profissional, mesmo que atuem em funções que ela não seja

necessária, o mínimo que se obriga é o término da escolarização obrigatória" (ORO, 2010, p. 8).

No que se refere à faixa etária, os alunos foram classificados em grupos (18 a 23 anos; 24 a 29 anos; 30 a 35 anos; 36 a 41 anos; 42 a 47 anos e 48 anos ou mais). Nenhum dos participantes tinha menos do que 30 anos; 2 participantes tinham entre 30 e 35 anos (17%); 3 entre 36 a 41 anos (25%); entre 42 a 47 anos, havia 6 participantes (50%) e apenas 1 participante com idade superior a 48 anos (8%). Esses dados sinalizam para uma maior concentração de alunos entre os 42 e 47 anos, o que evidencia uma procura maior de pessoas adultas.

Sobre essa questão, Oliveira (2004) comenta que a faixa etária é um aspecto complexo, pois, a depender dos alunos atendidos, podem existir conflitos de interesses e serão necessárias adequações no trabalho pedagógico. Na própria EJA, há três faixas etárias (jovens, adultos e idosos), cada uma com interesses específicos de aprendizagem. Enquanto o jovem está amadurecendo em relação às suas escolhas de vida, os adultos já têm um foco mais voltado para a sua inserção no mercado de trabalho e sua situação econômica. Em contrapartida, o idoso está, muitas vezes apenas em busca de afirmar sua cidadania, querendo mais um grupo social para conviver e compartilhar suas experiências de vida (OLIVEIRA, 2004).

Em relação à atividade profissional, foi estabelecida uma variável sobre o tipo de emprego. Foram considerados os critérios de treinamento para a realização das funções de trabalho que cada participante exerce atualmente, bem como o aprendizado para o exercício profissional. Os participantes declararam diversas profissões: na indústria (8% - 1 participante); na construção civil (8% - 1 participante); no comércio (17% - 2 participantes); como funcionário (a) público (8% - 1 participante); em atividades informais como pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo (8% - 1 participante); empregado (a) doméstico (a) (34% - 4 participantes); outro tipo de emprego (8% - 1 participante). Não houve participantes nas categorias: trabalho em minha casa com serviços como costura, aulas particulares, cozinha, artesanato (nenhum participante); no lar, sem remuneração; ou não trabalho.

Os dados demonstram que o maior subgrupo foi formado por empregados domésticos - atividade pouco valorizada e tradicionalmente feminina no contexto brasileiro, com repercussão social fragilizada (HOFFMAN, 2004). Para o exercício da sua atividade profissional, apenas 3 participantes receberam algum tipo de treinamento,

sobretudo palestras informativas, enquanto 9 declararam não ter recebido treinamento algum, tendo aprendido suas profissões na própria prática cotidiana. Vale ressaltar que os diversos espaços sociais dos quais os alunos fazem parte, são lugares que proporcionam aprendizados e formação, mesmo que fora de uma cultura letrada presente mais no ambiente escolar.

Em relação às experiências escolares anteriores ao ingresso na educação de jovens e adultos, 5 (42%) participantes declararam nunca ter frequentado a escola e 7 (58%) participantes ter tido experiências escolares anteriores, considerando a participação, quando já adultos, em outras classes de EJA. Quanto ao número de anos que frequentaram a escola, dos 7 estudantes que haviam estudado anteriormente, 2 não souberam declarar durante quantos anos frequentaram a escola; entre os demais, o tempo variou entre um e quatro anos.

As falas dos alunos nos grupos focais foram agrupadas em três categorias: contextos de vida nos quais os sujeitos vivenciam suas experiências cotidianas; habilidades cognitivas necessárias para a aprendizagem e aspectos emocionais e ambientais que interferem na aprendizagem. Os temas das categorias acima mencionadas foram definidos com base em diversos motivos relatados pelos alunos como facilitadores ou limitadores de sua aprendizagem.

4.2. CONTEXTOS DE VIDA DOS PARTICIPANTES

Os contextos de vida são as diferentes situações vivenciadas pelo indivíduo durante todo o seu desenvolvimento, desde o nascimento até o momento de ingresso à escola já na vida adulta. Esses contextos envolvem problemas pessoais ou familiares, como doenças na família, fome e acidentes sofridos. Foram considerados também aspectos relacionados à dinâmica familiar que, em muitos casos, envolveu o analfabetismo de outros membros da família, sobretudo dos pais. A busca pela autonomia também configurou contextos de vida, pois eles envolvem as condições das inter-relações nos diferentes espaços onde as pessoas vivem e desempenham suas atividades (CARLETO, 2010).

Os temas destacados para os contextos de vida foram: a) busca pela autonomia; b) dificuldade de acesso, permanência e falta de oportunidade; c) acidentes, problemas pessoais e/ou familiares, fome; d) analfabetismo geracional; e) constrangimento e humilhação em situações cotidianas.

A busca pela autonomia emergiu em situações como aprender a dirigir ou conseguir resolver problemas relacionados à conta bancária. O aluno João¹ relatou:

“[...] e eu tô² aqui porque eu quero ler e aprender muito mais pra eu tirar minha carteira de motorista, e pra isso você precisa do estudo” (João).

Outro aluno afirmou que a escola pode contribuir para sua busca de autonomia na resolução dos problemas cotidianos. Vejamos sua fala:

“Eu tenho conta no banco, né, e eu num sei mexer e precisar ficar implorando pros outros fazer as coisas pra mim. Ah, isso eu não quero” (José).

Nesse sentido, podemos afirmar que a escola é muito mais do que um local onde se aprende a ler e escrever; é um espaço onde os alunos depositam seus sonhos, desejos e aspirações para conquistar uma vida melhor (SABINO, 2010).

Nas falas, também emergiram dificuldades relacionadas ao acesso e à permanência na escola; a ausência de oportunidades para estudar foi outro aspecto mencionado pelos alunos.

“[...] quando eu era menina, mas por falta de... as outras pessoas... e não era aquelas pessoas que tinha que chegar falar vai pra escola. Não tinha quem levar e buscar. Então nunca chegou na gente pra falar que era bom, a gente nunca pensou na escola quando era criança, então foi passando, passando...” (Ana).

A falta de oportunidade e de acesso está relacionada à infância, a condições sociais e econômicas. Muitos relatos trazem histórias de vida nas quais se observa ausência de escolas em determinadas regiões brasileiras ou falta de informação dos próprios pais. Vejamos:

“Eu voltei [a estudar] porque quando eu era jovem, eu não tive oportunidade, entendeu? Eu fui criado no Nordeste, no sertão lá do Piauí, lá. Um lugar muito difícil. Pra um pai de família alfabetizar é... um filho lá, teria que pagar a professora do próprio bolso, porque lá, era tão difícil, não tinha como” (Joaquim).

¹ Todos os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios, com o intuito de preservar a identidade dos participantes e evitar a exposição dos mesmos em situações constrangedoras.

² As falas são originárias e, portanto, foram escritas da forma como pronunciadas pelos sujeitos com o intuito de evidenciar aspectos pertinentes ao aprendizado.

O analfabetismo entre gerações está fortemente ligado a aspectos que envolvem falta de acesso e permanência no ambiente escolar, sendo relatada pelos alunos a ausência de instrução dos próprios pais para incentivá-los nos estudos. Essa situação, segundo eles, foi determinante para que não frequentassem a escola durante a infância.

“[...] é, eu comecei a estudar era menina ainda, eu acho que na minha vida tudo foi difícil né. Acho que minha mãe também não me incentivou muito, porque ela também não teve estudo, meu pai é que sempre pegava mais no pé da gente, pra gente ir pra escola. Aí eu vim pensar nisso agora é, muito criança e depois de tanto tempo, eu vim pensar agora no estudo. Tô aqui” (Edite).

O analfabetismo dos pais também foi relatado por uma aluna:

“[...] Também minha mãe falou que a gente era tudo analfabeto mesmo, que nois não precisava, desse jeito né. Lá em casa nós somos tudim, minha mãe, meus irmão, tudim. Aí minha mãe disse não precisa não. Aí a minha mãe era muito ignorante mesmo, sabe, nossa aquela veia de bater mesmo, de matar a gente de peia. Ah, aí eu falei, já que minha mãe disse que não precisa pra que eu vou estudar?” (Ana).

Em relação ao analfabetismo geracional, o Projeto Atenção Brasil, desenvolvido pelo Instituto Glia, da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, aponta que o baixo grau de instrução do chefe da família, ou da mãe, constitui-se um fator de risco para o desempenho escolar dos filhos ser abaixo do esperado ou para a ocorrência de situações de analfabetismo entre as gerações. Isso deve-se ao fato de que pais analfabetos ou que não terminaram o ensino fundamental, muitas vezes não estimulam seus filhos a estudarem (ARRUDA, 2010).

Os acidentes sofridos pelos alunos, problemas pessoais e/ou familiares e a fome constituíram outro tema na categoria dos contextos de vida. Um dos alunos relatou vivências que o fizeram desistir de frequentar a escola na idade adequada:

“[...] Quando eu era criança, eu estudei, e eu acho que eu não aprendia por causa da necessidade. Na escola não tinha lanche, não tinha nada, a gente vivia era na roça né. Não tinha nada lá” (João).

Nota-se, na afirmação acima, referência à fome, fator determinante para o aprendizado, e que pode dificultá-lo. Atualmente, é preciso garantir ao aluno, na escola, sua alimentação, para que este tenha uma boa nutrição e que este fator favoreça sua

aprendizagem. Tal assunto é tratado como a segurança alimentar e nutricional (SAN), definida e assegurada através da lei 11.346, de 15 de setembro de 2006, como

"direito de todos ao acesso regular e permanente a alimentos de qualidade, em quantidade suficiente, sem comprometer o acesso a outras necessidades essenciais, tendo como base práticas alimentares promotoras de saúde que respeitem a diversidade cultural e que sejam ambiental, cultural, econômica e socialmente sustentáveis (BRASIL, 2006, art, 3º).

O ambiente escolar, nesse contexto, é um desses ambientes promotores da alimentação saudável, já preconizados pela Lei 11.947/2009 em suas diretrizes, da qual vale destacar o artigo 2º, inciso II, o qual dispõe sobre "a inclusão da educação alimentar e nutricional no processo de ensino e aprendizagem".

Outro aluno ressaltou o aspecto da alimentação como um problema atual:

"[...] eu mesmo se passar da hora d'eu lanchar, eu não consigo... Eu fico passando mal. Eu não consigo [aprender]" (Irene).

Problemas pessoais também emergiram nas narrativas dos participantes, com ênfase no trabalho, nas preocupações com a própria casa e nas situações cotidianas.

"[...] sei lá, tem hora que me bate um nervoso, sei lá. Sei lá, é mais ou menos isso. Às vezes, eu tô é preocupado com o trabaio, com a minha casa, com alguma coisa, num sei. Aí mistura uma coisa com a outra e, às vezes, é uma dificuldade. Mas é a gente mesmo que cria. Então né, eu acho assim né, a gente fica aqui de 7 horas até 10 e meia, tem que aproveitar esse tempo. É essa oportunidade que Deus tá dando pra gente. Pra mim, cada minuto aqui é importante. E muito importante". (Roberto)

"[...] sei lá, num ando bem de sono, num durmi nada onti. Tipo assim, essa semana meus sogro tão duente, e a muié fica pra baixo e eu me preocupo. E eu tenho que trabaia, e a muié fica cuidando da mãe dela e eu ainda tem que ajudá. Aí eu tô aqui cum muita dor no corpo" (André).

Por fim, nesta categoria, destacaram-se o constrangimento e a humilhação em situações cotidianas, evidenciados no relato de uma das alunas:

"[...] Porque, às vezes, meu próprio marido me usa, eu sei que ele me usa pra isso. Por exemplo, ele vendeu uma coisa nossa, essa coisa tá no meu nome, eu preciso de ir lá no DETRAN, ou no cartório, eu abri uma firma, aí lá precisa que eu assine. Precisa que eu faça alguma coisa, e eu fico com aquele negócio, que enquanto num passa aquilo ali... e ser sincera, tem que passar, pra vê que eu escrevi certinho, senão penso que os outros vão falar: que mulher burra que

nem sabe escrevê nada. Ele nem tem lá esses estudos, mas ele tem essa discriminação comigo, e eu nem deixo dá o que entender pra ele. Eu num deixo. É uma das pessoas que mais fujo de deixar meus cadernos, é ele” (Gabriela).

Nesse sentido, ressalta-se que os contextos de vida tanto podem contribuir para a aprendizagem como limitá-la, sendo fundamentais a vivência e o enfrentamento dos problemas por parte de cada aluno, de maneira subjetiva e singular. É importante que os professores atentem para as especificidades destes educandos. São pessoas que, em seus contextos de vida, já aprenderam a “ ler “ o mundo e, portanto, requerem outras estratégias motivacionais e pedagógicas, de forma que suas subjetividades possam ser apreendidas e consideradas.

4.3. HABILIDADES COGNITIVAS NECESSÁRIAS À APRENDIZAGEM

As habilidades cognitivas são necessárias para o desempenho de determinadas atividades relacionadas à cognição nos aspectos de memorização, atenção e concentração (CARLETO, 2010). A memorização é a capacidade de reter as informações, enquanto a atenção e a concentração são conceitos relacionados à maneira de se comportar para reter tal informação e os aspectos que interferem nesse processo. Nesta categoria, os temas foram: a) dificuldade de memorizar, b) falta de concentração e c) conversa desnecessária, fora de hora.

A dificuldade de memorização dos conteúdos escolares ensinados em sala de aula é verbalizada pelos alunos como um fator que prejudica seu aprendizado, ou seja, é um fator limitante, pois se não conseguem memorizar, não aprendem a ler e a escrever. A fala a seguir evidencia essa dificuldade:

"[...] eu acho que é a coisa que parece que num entra, né. De modo que pra poder aprender né, e parece que não entra, aí fica difícil pra mim. Parece que não entra e fica difícil" (Flávia).

Existem diversos fatores que influenciam no processo de memorização, dentre eles podem ser citados os fatores ligados à condição de saúde, à idade e aos aspectos emocionais. Vários problemas de memorização foram atribuídos a dores de cabeça (condição de saúde), e que interferem diretamente no aprendizado da leitura e escrita.

"Eu num sei, num sei se é porque tem muita coisa dentro da minha cabeça, e na mesma hora que tá falando aqui o dever, eu pego e já esqueço. E fico

perguntando: o que a professora falou mesmo? Num sei se é a minha cabeça? E isso tá me prejudicando. Se de dia, eu vou lê, a minha cabeça dói muito, aí na mesma hora eu largo. É igual se eu for mexer no computador, dá dez minutos, a cabeça dói e eu largo. Minha cabeça dói, dói. Aí eu acho que o problema tá na minha cabeça, eu vou até fazê um exame, pra vê porque é que eu não consigo entender, porque eu sempre tenho esse branco. De repente, para e não sei mais nada" (Maria).

A falta de concentração e as conversas não relacionadas aos conteúdos escolares são fatores que, de acordo com os alunos, também prejudicam seu aprendizado. Vejamos a fala de uma aluna:

"[...] pra mim é falta de concentração, atrapalha muito. Tô cheio de problema, a cabeça chega fica quente" (Gisele).

A conversa alta e fora de hora, sem relação com os conteúdos escolares, também surgiu como fator limitante:

"Tem gente que vêm e só fica conversando, aí atrapalha ele e a gente que que aprendê. [...] E as veiz, os aluno coloca a culpa no professor, fala que o professor num presta, num dá aula, mas nem conhece, vem só pra conversar. Aí atrapalha. A gente é adulto, tem que vim, prestá atenção e se interessar" (Geraldo).

Apesar da conversa fora de hora, em tom mais alto de voz, este aspecto também pode representar uma necessidade de inserção social, uma maneira de relacionar-se com um grupo social o qual compartilha dos mesmos interesses e objetivos de vida. Para muitos alunos conversar nas classes de EJA é uma maneira de ser reconhecido em um grupo, usufruir de um sentimento de pertencimento (BULLA, 2007).

Desse modo, as habilidades cognitivas são intrínsecas aos sujeitos e, nas falas dos mesmos, é perceptível como eles se responsabilizam por esses fatores que resultam na não aprendizagem.

4.4. ASPECTOS EMOCIONAIS E AMBIENTAIS QUE INTERFEREM NA APRENDIZAGEM

As habilidades emocionais são necessárias para o desempenho das atividades escolares relacionadas às próprias expressões, desejos, sentimentos e ao modo de se

comportar diante de sua aprendizagem. Os temas desta categoria foram: a) sonho em aprender; b) vergonha e c) orgulho de estudar, compromisso e interesse pelos estudos.

Quanto ao sonho de aprender, os alunos destacaram uma vontade, um desejo de aprendizagem, conforme expresso na fala a seguir:

"Ah! o que eu quero pra mim é poder estudar, chega até a me formar, que isso é meu melhor sonho, que eu não tive. Eu acho que se eu tivesse estudado lá atrás, isso já teria acontecido há muito tempo, só que por causa de outras coisas que aconteceram na minha vida também, que eu não tive oportunidade, e agora eu me matriculei, entendeu? Tô correndo atrás, e isso que eu quero pra minha vida, poder aprender e não desistir dos meus sonhos. É um sonho que todo mundo tem que realizar um dia, e é isso". (João)

Essa fala reflete os tipos de motivação: motivação interna e externa. A motivação está relacionada aos motivos que levam o indivíduo a agir de determinada maneira para alcançar determinado objetivo. Se a necessidade para alcançar tal objetivo é um desejo, uma necessidade, pode ser considerado como motivação interna. Quando esse objetivo se refere mais a uma situação com a qual a pessoa precisa vivenciar, uma obrigação na sua realização, é uma motivação externa (BUENO, 2002). Assim, a motivação na aprendizagem na EJA está mais relacionada a motivação interna, constituindo-se um fator potencializador para a aprendizagem.

Para alguns alunos, a motivação para aprender a ler reside na possibilidade de participar de atividades na igreja:

"Eu quero mesmo aprender a ler, por exemplo, a gente participa das coisas da igreja, mas muitas vezes eu não vou porque eu tenho vergonha, sabe? Porque pede pra lê alguma coisa e gente não sabe, por isso que eu quero [aprender]" (Joaquim).

Apreende-se, no entanto, um sentimento de vergonha entre os alunos por estarem nas séries iniciais, o que constitui um fator prejudicial ao aprendizado. O relato de uma aluna expressa essa percepção e o medo de revelar a outras pessoas que estava na primeira série, o que denunciaria não saber ler ou escrever. Também representa a falta de reconhecimento pela procura da aprendizagem, um sentimento de exclusão em relação à sociedade letrada.

"Difícil é você tá entrando na escola, você tem até vergonha de entrar lá, mas se você tá lá dentro, você se acostuma... Antes quando eu chegava ali naquela

sala, tinha um menino que chegava ali e ficava: aqui é a 1ª série, e ficava rindo. Eu abaixava a cabeça com vergonha" (Maria).

O compromisso com os estudos e o interesse pela aprendizagem também foram relatados:

"[...] tem muito aluno aqui que não quer aprender, quê que a professora faça tudo. Eu acho que a gente tem que tentar. Vim pra aula, senta, presta atenção" (Irene).

Nessa fala, fica evidente que os alunos se responsabilizam pela própria aprendizagem e desempenho. Uma aluna destacou considerar importante o incentivo de outras pessoas para que prossiga nos estudos e sinta orgulho de contribuir para sua aprendizagem:

"Eu tenho é orgulho. Eu falo: eu estudo no colégio 404 e estufa o peito. E aí muitas vez eu ainda recebo é carinho e incentivo das pessoa. Nunca é tarde pra estudar [...] de primeiro eu tinha, agora não tenho mais" (Ana)

As habilidades emocionais revelam aspectos que potencializam e limitam a aprendizagem de modo que cada aluno estabelece uma relação diferenciada, única, com seu processo de aprendizagem. Traçam metas e objetivos com base no que sabem e desconhecem.

No que se refere aos aspectos ambientais, destacamos aqueles envolvidos diretamente no ambiente de aprendizagem, neste caso a própria escola, e a atuação do professor. O gerenciamento do tempo para se dedicar aos estudos é, também, um fator ligado ao ambiente. Os temas relacionados foram: a) maneira de ensinar, definindo o papel do professor e b) tempo para se dedicar aos estudos.

No momento de definir o papel do professor e da escola no processo de aprendizagem, vários alunos fizeram uma avaliação positiva, destacando principalmente as contribuições do espaço e do modo de trabalho pedagógico. O papel do professor pode ser analisado com base na seguinte afirmação:

"AJUDA!!!! Ave Maria, é o fundamental, é o professor, porque sem eles a gente num conseguia fazê nada, eles orienta a gente... mas assim, eu agradeço muito, os professores têm muita paciência com a gente, ensina tudo direitinho (Ana)".

Em contrapartida, os métodos pedagógicos podem estar distantes da realidade do aluno, o que gera falta de compreensão dos conteúdos e dificulta o aprendizado. A fala a seguir expressa essa situação:

"[...] o professor fala difícil no início. Mas depois a gente acostuma e aprende" (José).

Percebe-se, na fala acima, certo conformismo com a situação; acostumam-se com a maneira do professor trabalhar. Desse modo, podemos inferir que o trabalho pedagógico desenvolvido está diretamente relacionado ao modo particular de quem ensina e reflete na relação e nos vínculos construídos entre professor e aluno. A fala de uma aluna deixa clara essa interferência:

"Eu mesmo só vim numas três ou quatro vezes nas aulas daquela professora, mas ela não ensina direito. Agora só venho na aula de português que é muito legal. A gente tem vontade de vir, a professora quer ensina e ajuda a gente [...] Mas olhe só, hoje a gente chegou correndo do serviço, passei em casa correndo e tomei um banho. E vim pra escola. Porque dessa aula eu gosto. Se fosse no dia da aula de matemática, eu não tinha vindo, ia ficar em casa" (Edite).

Esse vínculo com o professor e o trabalho pedagógico são primordiais para que o aluno encontre ambiente propício e motivador para aprender.

"Eh... Às vezes assim é a gente ter o interesse de aprender e o modo de os professor explicá, ensina a gente. A senhora ensina assim de um jeito que dá prazer de aprendê, dá aquela vontade de vir pra aula, a senhora não passa só no quadro, explica, tem paciência de repetir, trata a gente com carinho. Tem paciência com a gente. E a gente fica assim ouvindo o que a senhora tá falando, pra entender melhor, fica vendo que a gente consegue aprender algumas coisas. E acho que eu tô conseguindo".(Maria)

Vale ressaltar o pouco tempo que o estudante tem para se dedicar aos estudos como fator limitante de sua aprendizagem, pois a frequência na escola nem sempre é suficiente, necessitando de outros momentos para estudar e aprender.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é um direito fundamental, assegurado por políticas públicas brasileiras, porém o que se constatou na realização deste trabalho é que, apesar da conquista política, a educação para a população de jovens e adultos sem escolarização ainda necessita avançar para possibilitar, além de aprendizagem, a construção da autonomia dos sujeitos e sua efetiva participação social.

A escrita e a leitura são necessidades sociais e permitem que os indivíduos se sintam mais confiantes nas diversas relações que estabelecem. Ler e escrever são considerados critérios para que se percebam incluídos ou excluídos da sociedade. Neste trabalho, foi notório que os alunos procuram a escola como um espaço de aprendizagem para se inserirem em diversos contextos sociais dos quais, por vezes, se sentem excluídos. Existem, no entanto, inúmeros fatores que dificultam essa aprendizagem; há, da mesma forma, muitos outros que a potencializam.

Durante a realização dos grupos focais, emergiram, nas falas dos sujeitos, aspectos limitantes como dificuldade de acesso ou de permanência na escola, analfabetismo entre gerações, falta de oportunidades para frequentar a escola na idade apropriada, vergonha de não saber ler, dificuldade de memorização, concentração e atenção, acidentes e problemas pessoais. Os alunos também consideraram prejudiciais ao aprendizado as conversas desnecessárias no espaço escolar, falta de tempo para se dedicar aos estudos ou constrangimento e humilhação em situações cotidianas. Tais fatores podem gerar exclusão educacional e dificuldades de inserção na sociedade.

Em contrapartida, o sonho de aprender, a busca pela autonomia, o orgulho de estudar, o compromisso e o interesse pelos estudos são fatores que contribuem para um melhor engajamento dos estudantes na escola e, portanto, potencializam sua aprendizagem.

Merecem destaque o papel do professor e a sua maneira de ensinar. A depender do vínculo estabelecido com o aluno, esses fatores podem facilitar o aprendizado ou prejudicá-lo, interferindo, inclusive, na satisfação e no desejo de aprender. De maneira geral, os estudantes se responsabilizam mais pelos seus fracassos (ou falta de sucesso na aprendizagem) do que culpabilizam outras pessoas, como a falta de preparo do professor.

Importante ressaltar que a educação é considerada um determinante de saúde quando analisadas as condições de vida de uma população. Os determinantes de saúde são, de acordo com a Comissão Nacional sobre os Determinantes Sociais da Saúde (CNDSS), fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população (BADZIAK, 2010). Assim, estudar e frequentar a escola, aprender a ler e a escrever, são aspectos que promovem melhores condições de vida à população. Neste estudo, as falas dos alunos evidenciaram que eles buscam melhor qualidade de vida, exercício de sua autonomia, inserção na sociedade e maior participação nos espaços que frequentam.

É por meio da educação, principalmente de jovens e adultos, que eles se empoderam e adquirem confiança para melhorar, por exemplo, sua condição de alimentação e saneamento básico, com maior acesso à informação.

Para que os estudantes consigam uma aprendizagem efetiva é essencial que participem e se envolvam nesse processo, pois a educação é uma atividade que depende do empoderamento dos sujeitos para promover sua saúde e seu bem-estar. Trata-se de uma necessidade intrínseca do ser humano; por meio dela, sente-se capaz de fazer escolhas e ser incluído em uma sociedade letrada da qual todos querem fazer parte.

Por fim, cabe destacar que ainda são necessárias várias ações de educação, sobretudo voltadas para jovens e adultos, a fim de auxiliar essas pessoas a melhor identificarem suas necessidades e caminharem rumo a um processo que almeja, além de políticas que assegurem a permanência na escola, uma educação facilitadora para a vida em sociedade.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRUDA, Marco Antonio, et al. *Projeto Atenção Brasil: Saúde Mental e desempenho escolar em crianças e adolescentes brasileiros. Análise dos resultados e recomendações para o educador com base em evidências científicas*. Ed. Instituto Glia, Ribeirão Preto, SP, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 1977.

BADZIAK, Rafael Policarpo Fagundes; MOURA; Victor Eduardo Viana. *Determinantes sociais da saúde: um conceito para efetivação do direito à saúde*. Revista de Saúde Pública de Santa Catarina. Florianópolis, Santa Catarina - Brasil, v. 3, n. 1, jan./jun. 2010.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9.394/96. Brasília: MEC, 1996.

_____. Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE. Lei nº 11.947/2009. Brasília: 2009.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Lei nº. 11.346 de 15 de setembro de 2006. Cria o Sistema Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional – SISAN com vistas em assegurar o direito humano à alimentação adequada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 18 de setembro de 2006.

BUENO, Marcos. *As teorias de Motivação Humana e sua contribuição para a empresa humanizada - um tributo a Abraham Maslow*. Revista do Centro de Ensino Superior de Catalão - CESUC. Ano IV. nº 06. 2002

BULLA, Leônia Capaverde; SOARES, Erika Scheeren; KIST, Rosane Bernardete Brochier. *Cidadania, pertencimento e participação social de idosos - Grupo Trocando Ideias e Matinê das Duas: Cine Conhecimento*. Ser Social, Brasília, n. 21, p. 169-196, jul/dez 2007.

CARLETO, Daniel Gustavo de Sousa et al. *Estrutura da prática da Terapia Ocupacional: Domínio e Processo*. 2ª edição. Revista Triângulo: Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da UFTM. Uberaba, MG. v.3. n.2, p. 57-147, jul/dez. 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 9 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: tendências e correntes. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta*. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOMES, Maria Elasir; BARBOSA, Eduardo. *A técnica de grupos focais para obtenção de dados qualitativos*. Instituto de Pesquisa e Inovações Educacionais. Educativa. 1999.

HADDAD, Sergio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n.41, maio/ago 2009.

HOFFMANN, Rodolfo; LEONE, Eugênia Troncoso. Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade da renda domiciliar per capita no Brasil: 1981-2002. *Nova Economia*. Belo Horizonte. 14(2). p. 35-58. maio-ago 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010*. IBGE, Coordenação de População e Indicadores sociais. Série: Estudos e pesquisas. Rio de Janeiro. 146 p. 2011.

_____, *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. IBGE. Rio de Janeiro, v. 32, p.1-134, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico -social dos conteúdos*. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

LIMA, Silvânia Félix de; SABINO, Raquel do Nascimento. *Relato de experiência do desenvolvimento do projeto: os Sujeitos da EJA e o ensino de Geografia*. I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Grupo de trabalho 05. João Pessoa, PB, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O conceito de avaliação por triangulação de métodos. In: *Avaliação por triangulação de métodos*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

NETO, Otávio Cruz; MOREIRA, Marcelo Rasga; SUCENA, Luiz Fernando Mazzei. *Grupos Focais e Pesquisa Social Qualitativa: o debate orientado como técnica de investigação*. XIII Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Ouro Preto: Minas Gerais. nov 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Princípios pedagógicos na educação de jovens e adultos. *Revista da Alfabetização Solidária*, v.4, n.4, p. 59-74. São Paulo: Unimarco, 2004.

ORO, Amina Ciandra; WESCHENFELDER, Rosa Cristiana S.; STECANELA, Nilda. *Mulheres e EJA: o que elas buscam?* Universidade de Caxias do Sul. 2010. Disponível em <<http://www.upplay.com.br/restrito/nepso2010/pdf/artigos/caxias/Artigo%20Mulheres%20e%20EJA%20-%20o%20que%20elas%20buscam.pdf>> Acesso em 17 maio 2014

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da pesquisa aplicável às Ciências Sociais. In BEUREN, Ilse Maria. *Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade*. Teoria e Prática. 3 ed., p. 76-97, Editora Atlas, 2006.

SABINO, Raquel Nascimento; FERREIRA, Rejane de Barros. *Quem é o sujeito da EJA? Ou alunos da EJA: quem são esses sujeitos?* I Congresso Internacional da Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Grupo de trabalho 05. 2010.

SENA, Milene de Macedo e SOUZA, Rodrigo Matos de. *Alfabetização de Jovens e Adultos: espaço de (re) construção de identidades*. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, Vol. 1, nº 1, 2013.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010.

7. ANEXO

ANEXO 1 - PARECER DO CEP/IH

INSTITUTO DE CIÊNCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Limites e potencialidades da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos

Pesquisador: Ionelde de Oliveira Campos

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 02656813.3.0000.5540

Instituição Proponente: FUNDACAO UNIVERSIDADE DE BRASILIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 527.252

Data da Relatoria: 29/11/2013

Apresentação do Projeto:

O referido projeto busca evidenciar quais seriam os principais fatores que limitam a aprendizagem escolar de jovens e adultos, a partir da perspectiva das respostas dos estudantes. A autora evidencia em seu projeto aspectos referentes as diversas políticas voltadas a Educação de Jovens e Adultos, bem como, do discurso de pesquisadores e militantes em defesa dessa modalidade de ensino que tenha um caráter de promoção de justiça social para o estudante trabalhador. Contudo, nesse caso a pesquisa deseja observar como se encontram as condições infra estruturais do estudante do turno noturno numa escola em Samambala-DF, que possam estar prejudicando ou limitando sua aprendizagem. Para isso será realizado um estudo exploratório-descritivo, numa perspectiva qualitativa. Além disso, será utilizado como produção de dados as entrevistas grupais e a análise categorial.

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC 2 ALA NORTE 2 MEZANINO 2 SALA B1 2 808 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASILIA
Telefone: (61)3307-2780 E-mail: ihd@unb.br

Continuação do Parecer: 527.252

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Conhecer os limites e as potencialidades para a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, na concepção dos estudantes da EJA. Objetivo Secundário: 1.Caracterizar os alunos da Educação de Jovens e Adultos quanto a idade e gênero. 2.Identificar os principais limites encontrados pelos alunos no seu processo de ensino-aprendizagem.3.Identificar os fatores que potencializam a aprendizagem escolar, na visão do aluno da Educação de Jovens e Adultos.4.Discutir as possibilidades de atuação do Terapeuta Ocupacional no contexto educacional a luz da literatura da área.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Não há riscos. Os benefícios serão relacionados a possíveis melhorias no ensino de jovens e adultos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa de cunho qualitativo prevê a utilização de diferentes roteiros de entrevistas com entradas quali-quantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos foram apresentados de acordo com os critérios do CEP.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto resolveu os pontos pendente.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Endereço: CAMPUS UNIVERSITARIO DARCY RIBEIRO - ICC - ALA NORTE - MEZANINO - SALA B1 - 608 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-900
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (51)3307-2780 E-mail: ind@unb.br

INSTITUTO DE CIENCIAS
HUMANAS / UNIVERSIDADE
DE BRASÍLIA / CAMPUS



Continuação do Parecer: 527.252

BRASÍLIA, 11 de Fevereiro de 2014

Assinador por:
Soraya Fleischer
(Coordenador)

Endereço: CAMPUS UNIVERSITÁRIO DARCY RIBEIRO - ICC - ALA NORTE - MEZANINO - SALA B1 - 606 (MINHOÇÃO)
Bairro: ASA NORTE CEP: 70.910-600
UF: DF Município: BRASÍLIA
Telefone: (61)3307-2760 E-mail: ihd@unb.br

8. APÊNDICES

APÊNDICE A – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*Limites e potencialidades da aprendizagem na educação de jovens e adultos*”, de responsabilidade de *Débora Alves de Matos Pontes*, aluna de graduação da *Universidade de Brasília, Faculdade de Ceilândia*, sob orientação da docente *Ioneide de Oliveira Campos*, docente do curso de *Terapia Ocupacional*. O objetivo desta pesquisa é *realizar uma investigação sobre os limites e potencialidades da aprendizagem escolar de jovens e adultos, na visão dos alunos*.

Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa. Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como o questionário, entrevistas gravadas ficarão sob responsabilidade dos pesquisadores.

A coleta de dados será realizada por meio de *um questionário e sua participação em grupo focal*. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar e esta participação não implica em nenhum risco.

Espera-se com esta pesquisa *conhecer os limites e potencialidades para a aprendizagem escolar de jovens e adultos, na visão dos próprios alunos*.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento, desde que se sinta constrangido em responder as perguntas as perguntas realizadas. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. A realização dos grupos focais irá acontecer na própria escola, no horário da aula, em uma sala reservada para tal, na qual permanecerão apenas os alunos participantes do grupo focal.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através dos telefones (61)3522.9675 ou (61)8185.1218 ou pelo e-mail ioncampos@hotmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes em posterior reunião com a equipe diretiva da escola e alunos participantes, sendo que, a produção dos dados poderá ser publicada na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília - CEP/IH. As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o(a) pesquisador(a) responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

Assinatura do (a) participante

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Brasília, ____ de _____ de _____

APÊNDICE B – ROTEIRO DE DEBATE

ROTEIRO 1 - “Limites e potencialidades da aprendizagem na educação de jovens e adultos: Possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional”

QUESTÃO-CHAVE 1. Qual é o principal motivo para você estudar? Ou seja, porque você se matriculou na Educação de Jovens e Adultos?

QUESTÃO-CHAVE 2. Que tipo de aprendizagem você espera encontrar no espaço escolar?

QUESTÃO-CHAVE 3. O que você considera como fatores que dificultam a sua aprendizagem na escola?

ROTEIRO 2 - “Limites e potencialidades da aprendizagem na educação de jovens e adultos: Possibilidades de atuação do terapeuta ocupacional”

QUESTÃO-CHAVE 1. O que você considera como fatores facilitadores para a sua aprendizagem na escola?

QUESTÃO-CHAVE 2. Como você considera o papel do professor na sua aprendizagem escolar?

QUESTÃO-CHAVE 3. O que você acredita que possa ser melhorado no seu ambiente escolar, para melhorar sua aprendizagem?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

1. Qual é o seu gênero?

- (A) Feminino
- (B) Masculino

2. Qual é a sua idade?

- (A) Entre 18 a 23 anos (inclusive)
- (B) Entre 24 a 29 anos (inclusive).
- (C) Entre 30 a 35 anos (inclusive).
- (D) Entre 36 a 41 anos (inclusive)
- (E) Entre 42 a 47 anos (inclusive)
- (F) 48 anos ou mais

3. Qual é a sua etnia? Você se considera:

- (A) Branco(a)
- (B) Pardo(a)
- (C) Preto(a)
- (D) Amarelo(a)
- (E) Indígena.

4. Qual seu estado civil?

- (A) Solteiro(a).
- (B) Casado(a) / mora com um(a) companheiro(a).
- (C) Separado(a) / divorciado(a) / desquitado(a).
- (D) Viúvo(a).

5. Qual é o tipo de sua moradia?

- (A) Casa
- (B) Apartamento
- (C) Quarto ou cômodo
- (D) Habitação coletiva: hotel, hospedaria, quartel, pensionato, república etc.
- (E) Outra situação.

Quanto à atividade profissional

6. Em que você trabalha atualmente?

- (A) Na indústria
- (B) Na construção civil
- (C) No comércio
- (D) Como funcionário (a) público
- (E) Em atividades informais (pintor, eletricista, encanador, feirante, ambulante, guardador/a de carros, catador/a de lixo)
- (F) Trabalho em minha casa em serviços (costura, aulas particulares, cozinha, artesanato)
- (G) Empregado(a) doméstico(a)
- (H) No lar (sem remuneração)
- (I) Outro. Qual? _____
- (J) Não trabalho

7. Se você está exercendo algum tipo de atividade remunerada, qual sua jornada de trabalho?

- (A) Sem jornada fixa, até 10 horas semanais.
- (B) De 11 a 20 horas semanais.
- (C) De 21 a 30 horas semanais.
- (D) De 31 a 40 horas semanais.
- (E) Mais de 40 horas semanais.

8. Você recebeu algum tipo de treinamento para o seu exercício profissional?

- (A) Sim
- (B) Não

9. Se a resposta anterior for negativa, responda: como você aprendeu sua profissão?

Quanto às experiências escolares:

10. Você já frequentou à escola antes?

(A) Sim

(B) Não

Se você já frequentou à escola, responda as questões 11 e 12.

11. Durante quanto tempo você frequentou à escola:

(A) durante 1 ano ou menos

(B) durante 2 anos

(C) durante 3 anos

(D) durante 4 anos

(E) mais de 4 anos

12. Por qual motivo você abandonou a escola? (Resposta aberta)
