

Universidade Federal de Pelotas



DISSERTAÇÃO

Amélia Teresinha Brum da Cunha

**RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES POPULARES EM UMA
SALA DE AULA DA EJA - Pelotas/RS.**

Pelotas, 2007

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES POPULARES
NUMA SALA DE AULA DA EJA – Pelotas/RS.**

Amélia Teresinha Brum da Cunha

Pelotas, Julho de 2007

Amélia Teresinha Brum da Cunha

**RECONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DOS SABERES
POPULARESEM UMA SALA DE AULA DA EJA – Pelotas/RS.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Amélia Teresinha Brum da Cunha

Orientador: Prof.º Dr. Gomercindo Ghiggi

Pelotas (RS), Julho de 2007

Dados de catalogação na fonte:
Clarice Raphael Pilownic CRB - 10/490

C972r

Cunha, Amélia Teresinha Brum da.
Reconhecimento e valorização dos saberes populares em uma sala de aula de EJA – Pelotas/RS. / Amélia Teresinha Brum da Cunha. – Pelotas, 2007 .
109f.
Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas.
1. Prática pedagógica. 2. EJA. 3. Conhecimentos. 4. Leis. I. Gigghi, Gomercindo, orient. II. T.

CDD 370.71

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi (Orientador) – UFPel

Prof. Dr. Avelino Oliveira – UFPel

Prof. Dr. José Fernando Kieling – UFPel

Profa. Dra. Cleoni B. Fernandes – Unisinos

Profa. Dra. Cleuza M. Sobral Dias – FURG

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe por ser a inspiração deste trabalho.

Ao meu companheiro de vida, Cacaio, por se mostrar tão digno.

Aos meus companheiros de mestrado e orientação, Martinho Kavaya e Maristel Rocha pelos seus inúmeros incentivos e pelas palavras carinhosas, além de suas importantes opiniões, críticas e sugestões. Aproveito para fazer um agradecimento muito pessoal ao meu amigo Kavaya por ter acreditado na minha capacidade de superação. Obrigada por me ouvir, por compreender minhas fraquezas, aceitar meus equívocos e continuar me querendo bem.

Aos professores que contribuíram para a realização deste trabalho, em especial, Prof^o. Dr. Álvaro Hypólito, Prof^o. Dr. Avelino Oliveira, Prof^o. Dr. Jarbas dos Santos Vieira e Prof^a Dr^a. Márcia Ondina Vieira, por terem sido, sem dúvida, grandes intelectuais com os quais tive a oportunidade de conviver e aprender.

Agradeço, também, àqueles professores que com suas atitudes e pensamentos serviram para que eu pudesse perceber que há, ainda, uma distância que precisa ser superada entre o discurso e a prática pedagógica.

Agradeço à educadora que abriu espaço para que eu penetrasse na sua vida pessoal e profissional e pudesse mostrar, através deste trabalho, que a distância entre a teoria e a prática está na postura que se tem diante da vida e no respeito ao educando, considerando suas críticas, sugestões e expectativas como elementos constituintes do fazer pedagógico. Agradeço aos educandos que participaram para que esta pesquisa pudesse acontecer, em especial ao Daniel, a Elza e a Maria de Fátima.

Aos meus amigos que incentivaram e exigiram que eu me atrevesse nesta escrita. Um agradecimento muito especial à amiga de todas as horas, Danda (Rosangela). Agradeço, também, aos meus colegas e amigos do grupo FEPráxiS por ouvirem e respeitarem minhas idéias, opiniões e atitudes. Dirijo um obrigada especial a Priscila dos Anjos, por todas as palavras ditas (e as não ditas!) nos nossos encontros pessoais e acadêmicos.

Agradeço aos funcionários da FaE que, com maior ou menor participação, contribuíram para que eu realizasse esta pesquisa. Em especial a Joana, Ana (secretaria do mestrado) e Lila. Obrigada pelo carinho que sempre demonstraram .

Aos meus irmãos, pelo apoio para a realização desta pesquisa.

Aos professores que compõem a banca examinadora do trabalho por terem aceitado o convite e o encargo para realizarem junto comigo esta pesquisa.

Agradeço suas valiosas sugestões, bem como suas críticas. Obrigada.

Agradeço muito ao meu grandioso orientador Gomercindo Ghiggi. Sem o apoio, compreensão, carinho e respeito que ele me dedicou, o sonho de empreender o mestrado não teria sido concretizado. Serei eternamente grata pela confiança que mostrou ter em mim. Amparar-me no momento que mais precisei fez eu acreditar novamente no amor fraterno. Que Deus o proteja de toda e qualquer dor e abençoe sua família. Muito obrigada por tudo.

**Dedico este trabalho aos meus filhos,
amores verdadeiros e puros, Antônia e Rodolfo.**

O mistério do amor é maior que o mistério da morte.
Oscar Wilde

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa visa a apresentar uma turma da EJA (Educação de Jovens e Adultos) que, através de uma prática pedagógica desenvolvida pela educadora, encontra espaço para expor suas expectativas educacionais e consegue, quase que absolutamente, tê-las atendidas. A prática pedagógica adotada pela educadora traz um rompimento com a idéia estabelecida e perpetuada entre os educadores de jovens e adultos em reproduzir a escola diurna. O estabelecimento de ações que promovem uma valorização do mundo de vida do educando, seus saberes e suas experiências pessoais faz com que a turma pesquisada sirva como um exemplo para mostrar que é necessária uma mudança nas concepções de educação para a EJA. Como problemática, este trabalho procurou demonstrar a viabilidade de que uma prática pedagógica que contempla as expectativas dos alunos da EJA possa ser considerada prática de sucesso. A origem desta pesquisa remonta à minha infância, quando não entendia por que alguns adultos manifestavam vontade de estudar e um desânimo para procurar a escola. Como origem acadêmica e ou científica, a fonte primeira foi minha Especialização em 2004, a qual se refere ao educando adulto. Trata-se de uma investigação qualitativa na medida em que tomou como opção metodológica a observação participante. Partindo de algumas premissas, tais como a de que os educadores que consideram as expectativas dos seus educandos transgridem a estrutura curricular, assim como os que não incluem essas expectativas acabam por reproduzir uma educação bancária, constatei que a escola não oferece caminhos para que os educandos adultos tenham considerados seus conhecimentos pelos seus educadores. Para tanto, o trabalho mostra uma prática pedagógica desenvolvida numa turma da EJA que abrange as quatro (4) etapas, isto é, 1ª, 2ª, 3ª e 4ª série. A utilização de teóricos que pensam a educação de adultos possibilitou inquirir que é viável a adoção de novas formas do fazer educação e, especificamente, a de adultos. Utilizei, inclusive, Leis, Normas, Planos e Diretrizes que tratam dessa modalidade de ensino como subsídio para a compreensão e definição da peculiaridade da Educação de Jovens e Adultos. Os dados coletados mostraram que os adultos que procuram a escola têm perspectivas e expectativas muito próximas da realidade do mundo em que vivem, precisando, por isso, encontrar uma escola que reconheça essa realidade de vida e a utilize como diretriz do processo educacional. Foi possível verificar, também, que o problema presente na EJA não se refere às Leis, mas sim aos projetos político-pedagógicos adotados, aos limites e às possibilidades da ação educativa empreendida pelas escolas e seus educadores.

Palavras-chave: EJA. Prática Pedagógica. Conhecimentos. Leis.

ABSTRACT

The present research work aims at presenting an AYE (Adult and Youngsters Education) group which, through the pedagogical practice developed by the teacher, finds room to expose their educational expectations and manages, almost entirely to have them fulfilled. The pedagogical practice adopted by the teacher brings a break from the established and perpetuated idea among educators of youngsters and adults in reproducing the day school. The establishment of actions which promote a valorization of the educator's surroundings, the educator's knowledge and personal experiences makes the researched group serve as an example to show that a change is necessary in the conceptions of education for the AYE. According to its proposition, this work aimed at demonstrating the viability that pedagogical practice which contemplates the expectations of AYE students can be considered as successful practices. The origin of this research recalls my childhood, when I could not understand why some adults manifested their will to study and a lack of motivation to look for a school. As academic or scientific origin, the primary source was my Specialization Course in 2004, which refers to the adult student. This research deals with qualitative investigation in a sense it took as a methodological option the participating observation. Based on some premises, such as the one in which educators consider that the expectations of their students do not follow the plans and syllabus structure, as well as those which do not include these expectations end up reproducing a "banking" education, noticed that the school does not offer ways for the adult students to have their knowledge acknowledged by their educators. In order to do this, the work presents a pedagogical practice developed in an AYE group which involves the four (4) phases, which are, 1st, 2nd, 3rd and 4th grades. The use of theoreticians who are concerned about the education of adults enabled concluding that it is viable to adopt new forms to develop the education and, specially, the education of adults. I have also used Laws, Norms, Plans and Agreements which deal with this kind of teaching as a subsidy for the understanding and definition of the peculiarity of Education of Youngsters and Adults. The data gathered showed that the adults who look for school have their perspectives and expectations much closer to the reality of the world in which they live, then being in need, therefore, to find a school which acknowledges this reality of life and use it as a guide for the educational process. It was possible to notice, as well, that the problem which is present in the AYE does not refer to the Laws, but, in fact, to the adopted political and pedagogical projects, the limits and possibilities if educational action planned by the schools and their educators.

Key words: AYE. Pedagogical Practice. Knowledge. Laws.

SUMÁRIO

RESUMO	07
ABSTRACT	08
INTRODUÇÃO	10
1. OS ANSEIOS E AS CERTEZAS QUE ME ENCAMINHAM	17
1. 1 No contato com adultos na escola, alguns entendimentos	20
1. 2 Percurso necessário para desenvolver a pesquisa	26
1. 3 Caminhos metodológicos que precisei percorrer	30
2. DO PASSADO LONGÍNQUO AO PASSADO PRÓXIMO.....	35
2. 1 Os motivos do retorno e as mudanças ocorridas	42
2. 2 Será mesmo que “papagaio velho não aprende a falar”?	53
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	58
3. 1 Um pouco da política educacional brasileira relativa à EJA.....	63
3. 2 Políticas Públicas para a EJA	66
4. QUEM É ESSA EDUCADORA, TÃO TRANSGRESSORA, ELEMENTO DIRETO E CONSTITUTIVO DO TRABALHO, AFINAL?.....	69
4. 1 A EJA, a escola, a educadora e os educandos.....	71
5. E A ESCOLA? ONDE SE ESCONDEM SUAS INTENÇÕES?.....	85
6. CONSIDERAÇÕES RESULTANTES DA PESQUISA.....	93
REFERÊNCIAS.....	96
ANEXOS.....	100

INTRODUÇÃO

Uma das diferenças fundamentais entre os que ficam para trás e os que prosseguem firmes, reside no fato de que estes últimos assumem a existência como tensão dramática entre o passado e o futuro, entre a morte e a vida, entre ficar e partir, entre criar e não criar, entre dizer a sua palavra e o silêncio castrador, entre a esperança e o desespero, entre ser e não ser, como seres humanos.

Paulo Freire

Há algumas décadas¹, quando a escola pública praticamente não existia na zona rural, minha mãe acalentava o sonho de ser professora. Entre uma brincadeira e outra, acabava juntando alguns de seus irmãos e, embaixo dos pés de laranjeira, entregava a cada um que quisesse ‘brincar’ umas duas ou três folhas pequenas: *“dava pra cada um, uma folha e um lápis que teu avô trazia quando ia à cidade. Ele trazia mesmo que eu não pedisse porque era para nós ensinar os mais pequenos e também pra levar pro colégio. Era bloco² que ele trazia”*.

E foi assim que minha mãe foi tomando o gosto pelo ensino. O ato de ensinar não era, para ela, apenas uma brincadeira. Assim como não era para meu avô! Segundo ela, meu avô sabia que ‘os pequenos’ poderiam aprender alguma coisa, em vez de ficar ‘atrapalhando’ minha avó na lida da casa e nos cuidados com os “outros mais pequenos ainda”. Nessa época minha mãe já estava na terceira série, por isso se considerava muito capaz de ensinar os pequenos. *“Eu tinha aprendido a ler quase que sozinha. A Arilma e o Ari³ me ensinavam tudo o que eles aprendiam na escola quando eu tinha uns quatro ou cinco anos”*.

1 ‘Algumas décadas’ corresponde ao período de seis (6) ou sete (7) décadas, isto é, entre sessenta (60) e setenta (70) anos. Compreende ao período no qual minha mãe era adolescente, já que ela completará 80 anos em 2008.

2 Tipo de caderno cujas folhas são presas na parte de cima e não na lateral. Além disso, alguns podem ou não apresentar linhas.

3 Irmãos mais velhos da minha mãe.

Cabe dizer que meus avós tiveram 18 (dezoito) filhos. Sendo minha mãe a quarta em ordem decrescente de nascimento. E, entre cuidar dos irmãos menores e ajudar no serviço da casa, ela sempre optava pelo primeiro.

No entanto, embora tivesse ‘jeito’ para ensinar, minha mãe nunca pôde ultrapassar a linha entre a brincadeira e a realidade.

O encanto foi quebrado quando foram surpreendidos com a realidade da doença do meu tio e, depois, do meu avô. A dificuldade financeira advinda dessas doenças e a própria condição de gênero da minha mãe marcaram o fim do sonho. Ela conta como foi difícil o período que a família enfrentou em razão da doença do irmão:

Teu avô, antes de falecer de leucemia, tentou de tudo para salvar teu tio da tuberculose adquirida nas noites de boemia em Pelotas quando foi ‘estudar’. Até para o Uruguai levaram ele. Ele era o primeiro filho homem e tinha só 19 anos. Quando ele foi desenganado pelos médicos, só teu avô e tua avó entravam no quarto que ele ficava todo dia, até o dia em que morreu. Era tudo escaldado com água quente: copo, talher, roupa de cama, tudo. Teu avô proibiu todos nós de entrar no quarto do Ari. Depois que ele morreu, tudo o que era dele, todos os pertences foram queimados. Depois foi a vez do teu avô ficar doente. Uns anos mais tarde, ele ‘pegou’ leucemia. Foi aí que viemos morar de vez em Pelotas.

Ainda que não tivesse ocorrido nenhuma das doenças apontadas por ela, acredito que mesmo assim minha mãe não conseguiria transformar a brincadeira de criança em realidade de vida de adulto, muito menos em profissão. Portanto, ao escolher o magistério como atividade profissional, acabei realizando indiretamente o sonho dela.

Mas o que aconteceu com meu tio e com meu avô, entretanto, não é suficiente para justificar o afastamento definitivo da minha mãe dos bancos escolares. Houve outros componentes impeditivos para que isso acontecesse.

Além das doenças e do dispêndio que acarretaram, não existiam escolas próximas que oferecessem ensino além da quinta série. E foi até aí que minha mãe conseguiu chegar. A conjuntura de vida a qual foi submetida, na infância e na idade adulta, não lhe favoreceu.

Quando digo que mesmo que não tivessem ocorrido as doenças ela não teria dado prosseguimento aos estudos, quero me referir ao fato da condição de ser mulher numa época em que o matrimônio era uma opção que não deveria ser desperdiçada.

Então, entre deixar que minha mãe viesse estudar em Pelotas e prepará-la para o matrimônio, prevaleceu a situação mais imposta e mais aceita pela sociedade da época. Falo aqui da década de 40.

Por isso, este estudo tem como origem intrínseca o exemplo de uma vida de frustração escolar. Porém, não pretendo mostrar nesse estudo que essa frustração deveu-se muito às conjunturas da época, as quais determinaram a vida de muitos homens e mulheres. No caso aqui resgatado, de uma mulher.

As marcas, os vestígios, as lembranças e o meu trabalho realizado na Especialização⁴, o qual será detalhado mais adiante, dão suporte para esta escrita. Todos esses elementos, reunidos, servem para problematizar um tema de pesquisa que há muito vinha preenchendo espaços ociosos dos meus pensamentos profissionais e do meu intelecto.

O tema Educação de Jovens e Adultos – EJA – está relacionado a tudo isso que escrevi acima.

Problematizo este tema e tento, com essa ousadia, reconhecer a importância de uma prática educativa que valorize e respeite o saber daqueles que, assim como minha mãe, não puderam estudar na idade apropriada para chamá-los e mantê-los na escola. Ignorando, por conseguinte, as idéias preconceituosas e ofensivas que dizem respeito à idade do educando, o que pretende com o retorno à escola depois de tantos anos sem estudar, entre outras ironias destinadas aos estudantes da EJA que possuem idade avançada segundo a ótica do mercado de trabalho, inclusive.

Dessa modo, sendo sabedora (por método indutivo) de que um determinado tipo de prática pedagógica é fundamental para que os adultos que retornam à escola não se sintam como ‘um peixe fora d’água’ e se reconheçam capazes de ensinar-

4 O trabalho de Especialização, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas no ano de 2004 sob orientação do Prof. Dr. Gomercindo Ghiggi, apresentou um estudo sobre a volta dos adultos à escola.

aprender é que comecei a pensar na possibilidade de realizar um trabalho que pudesse, além da contribuição de caráter social, amenizar minha tristeza em ver a não concretização do sonho da minha mãe em não ter estudado. Embora compreenda que a EJA adquiriu um sentido mais amplo há muito pouco tempo, isto é, a educação de adultos deixou de ter um caráter profissionalizante e um direcionamento quase exclusivo ao gênero masculino.

Porquanto, é por meio deste que poderei comprovar que se as práticas pedagógicas eram (são, em algumas escolas) guiadas pela mão do mercado, realmente pouco sentido teria a volta da minha mãe à escola. Os estudos de Paro (1997) corroboram no que digo. Segundo o autor, “[...] esta (a escola) parece continuar acreditando que a única finalidade defensável para um ensino de qualidade é preparar as pessoas para ocupar os postos profissionais de maior prestígio ou para entrar na universidade” (PARO, 1997, p. 09).

Com isso, intento, também, aceitar e compreender a inércia da minha mãe diante das imposições determinadas pelo meu avô e depois pelo meu pai e que concorreram para que alguns anos mais tarde, já livre da dominação deles, ela não acreditasse na possibilidade de voltar a estudar porque, como ela mesma sempre afirmou, *“estava velha demais para estudar quando me separei do teu pai. O que eu ia fazer no meio daqueles jovens? O que iria adiantar eu estudar depois de ter ficado velha”?*

Se à escola fosse dado um caráter mais abrangente, talvez não somente minha mãe tivesse retornado aos estudos. Nessa perspectiva, Paro (1997) ratifica dizendo, em relação à escola, que [...] a sua própria função social, ou melhor, a uma função social que se lhe possa atribuir para cumprir adequadamente um papel consistente de socialização da cultura e ao mesmo tempo de contribuição (por modesta que seja) para a democratização da sociedade (PARO, 1997, p. 06).

Por conseguinte, cabe a mim, neste trabalho de pesquisa, definir como problemática a viabilidade de que práticas pedagógicas que contemplam as expectativas dos alunos da EJA possam ser consideradas práticas de sucesso. Para tanto, me baseio numa prática pedagógica desenvolvida numa turma da EJA que abrange as quatro (4) etapas, que podemos chamá-las de 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries.

A turma em si, os educandos, a educadora e a prática pedagógica constituem os objetos/sujeitos dessa pesquisa, visto que através deles o trabalho adquire uma consistência empírica. Embora os sujeitos objetivamente observados e entrevistados sejam somente três (3) educandos, além da educadora.

Entretanto, uma base teórica é indispensável num trabalho científico. Desse modo, com a inquirição da teoria e a análise e observação da prática foi possível chegar a um resultado que, sem dúvida alguma, não pretende ser conclusivo, genérico ou determinante. Senão, apenas insinuar que novas formas de trabalhar com o educando adulto é viável e compensador, tanto para o educando quanto para a educadora e, por conseguinte, para a escola, à Educação e o corpo social.

Com base nesses caminhos é conseqüente a hipótese de que se uma prática pedagógica reconhece e valoriza o educando nos seus saberes, este se identifica na relação educando-educador-escola-conhecimento e, com isso, faz do processo ensino-aprendizagem uma transmutação nas idéias e atos instituídos entre as escolas e os educadores da EJA.

Sendo assim, encaminho a leitura do presente trabalho indicando que o primeiro capítulo aborda a origem da pesquisa, a qual foi centrada em questões pessoais. Também traz alguns trajetos percorridos na minha vida profissional, os quais exerceram forte influência na decisão de me aventurar no campo da pesquisa. Apresenta, ainda, a metodologia e os caminhos que levaram por optar por essa e não outra maneira de conduzir a pesquisa.

No segundo capítulo, retorno ao meu trabalho de Especialização e reescrevo-o, visto que o mesmo exerceu forte influência nesta dissertação. Trago algumas partes do mesmo para que contribua no esclarecimento do porquê do meu interesse em realizar um trabalho de mestrado que apresenta uma prática pedagógica desenvolvida numa turma da EJA.

Objetivo, ao reescrever meu trabalho de Especialização, encaminhar o leitor a um entendimento da aproximação existente entre um trabalho e outro, visto que na conclusão da Especialização surgiram dados que indicavam que os educandos da EJA gostariam de uma escola diversa da escola regular diurna.

Com essas indicações fervilhando na minha mente procurei a educadora que desejava pesquisar porque conheço seu trabalho e porque sei que se trata de uma prática de ensino-aprendizagem onde o educando tem os seus saberes reconhecidos e valorizados.

Na verdade, para a educadora, o educando possui um conhecimento que deve ser respeitado e valorizado apesar de não ser o conhecimento obtido através da educação formal, o qual ele (educando) veio buscar na escola.

Por apresentar uma prática pedagógica que se assemelha a tudo o que foi concluído das entrevistas e observações acontecidas na Especialização e que indica um trabalho voltado ao educando adulto e freqüentador da escola noturna foi que encaminhei a realização desta pesquisa para poder verificar que o educando da EJA participa do processo educativo com entusiasmo ao perceber que, em primeiro lugar, há uma diferenciação entre ele e o aluno do diurno, por vezes seu filho ou filha, quanto ao modo do desenvolvimento do trabalho educativo, bem como ao currículo e ao processo avaliativo.

Por mais de uma vez constatei, enquanto observava a turma, comentários feitos pelos educandos sobre a semelhança dos conteúdos que eles trabalhavam e os de seus filhos, sempre salientando, porém, a diferença na forma de como a educadora da turma em questão trabalhava os mesmos.

A própria constatação, pelos educandos, da diferença entre as formas de trabalhar o conteúdo pelas educadoras já demonstra a possibilidade de ampliação dos seus conhecimentos e capacidades, os quais, conforme pude constatar nas observações, aumentavam a cada dia devido à confiança que a educadora forjou neles.

No terceiro capítulo busquei trazer informações legais (no sentido de Legalidade, Lei) sobre a EJA. Neste capítulo, apresento um sucinto texto informativo acerca da organização da EJA no Brasil, os preceitos, a origem e as perspectivas para essa modalidade de ensino, no que diz respeito às políticas públicas.

No capítulo seguinte, ou seja, o quarto capítulo traz os personagens e os cenários que atuaram neste trabalho. Nele estão presentes os educandos, a educadora e a escola. A abordagem do capítulo engloba não somente uma

descrição desses personagens, mas também um aprofundamento na pesquisa em si. Trago, portanto, um capítulo no qual a pesquisa se revela.

Para encaminhar as considerações finais, porém não definitivas, já que há a necessidade de uma ampliação no assunto, o capítulo cinco faz uma abordagem dos dados colhidos nos vários meses de trabalho de campo, porquanto é imprescindível analisá-los para obter a sustentação requerida em um trabalho dessa natureza. De acordo com Gil (2002, p.140), “Obter dados mediante procedimentos diversos é fundamental para garantir a qualidade dos resultados obtidos”.

Por fim, concluo minha escrita defendendo a idéia de que uma nova postura diante da Educação de Jovens e Adultos é o ponto chave de um qualificado desempenho na condução das mudanças desejadas por muitos educandos e educadores da EJA, mesmo reconhecendo que ainda existem pensamentos obsoletos relativos à ação pedagógica, tanto dos educadores quanto dos educandos. Todavia, pretendo contribuir na diminuição da hesitação de alguns educadores em enfrentar a obstrução presente em muitas escolas do nosso município, estado e país no que concerne à Educação, pois reconheço, inferindo da leitura de Oliveira, que “a prática da educação bancária também faz do processo ensino-aprendizagem e do próprio ato de estudar empreendimentos sem sentido e desvinculados da realidade do educando [...]” (OLIVEIRA,1996, p. 23).

1. OS ANSEIOS E AS CERTEZAS QUE ME ENCAMINHAM

Não sou nada
nunca serei nada
não posso querer ser nada
à parte isso,
tenho em mim
todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa

O passado nunca é completamente passado. Às vezes ele se repete de forma mais intensa e profunda que uma simples lembrança do que foi vivido pode nos mostrar.

Creio que o passado, um passado que não foi meu mas que condicionou a minha vida, a minha escolha profissional e o meu presente, manifestou-se, na minha vida pessoal e profissional, por meio da Educação⁵.

De fato, a educação escolarizada ou a falta dela foi, durante muitos anos, tema de inúmeras discussões entre minha mãe e meus irmãos maiores.

As discussões giravam em torno da 'importância do estudo' (como minha mãe dizia!) e como a falta dele poderia trazer dificuldades para nós (meus irmãos e eu) quando ficássemos adultos.

Na verdade, minha mãe se baseava na sua própria realidade de não escolarizada, pois as contingências econômicas e pessoais às quais foi submetida na infância e na adolescência a impediram de continuar os estudos para além da 5ª série do ensino fundamental.

5 Para mim, o passado se fez presente através da Educação porque quando ingressei como professora em uma escola pública que oferecia Educação de Jovens e Adultos, pude perceber as semelhanças entre as histórias vividas por esses alunos, suas dificuldades e angústias e as histórias contadas pela minha mãe em relação a sua própria vida e a vida de estudante e de não estudante.

É muito presente nas camadas populares a promessa implícita de que através dos estudos será possível aos seus filhos distanciarem-se da reprodução das condições de vida de sua família de origem.

No caso de jovens e adultos com baixa escolaridade, esse apelo pode se apresentar de diversas maneiras, dentre as quais se destacam os constrangimentos sociais, a baixa estima e a dificuldade ou mesmo impossibilidade de determinadas realizações profissionais.

Trago, de certa forma, através deste trabalho de dissertação, as frustrações vividas pela pessoa que sempre me inquietou com suas colocações e afirmações sobre o valor da escola e, mesmo assim, tão pouco pôde estudar e jamais realizou o sonho de se tornar professora. Aliás, como já disse anteriormente, desejo indiretamente concretizado por mim quando optei em trabalhar com educação.

Minha mãe nasceu e cresceu na zona rural do município de Jaguarão (cidade na qual eu também nasci). Ela fazia parte de uma família numerosa e com condições econômicas razoáveis.

Porém, embora não fossem grandes proprietários, meu avô dissipou o patrimônio nas corridas de cavalo, dificultando, portanto, que minha mãe e seus irmãos fossem estudar na cidade visto que dependeriam de recursos financeiros, os quais escasseavam aceleradamente.

Aliado a esse fato, a condição de gênero de minha mãe também impossibilitou que ela desse seguimento aos estudos na zona urbana do município, pois ainda na década de 40 a grande maioria das mulheres estava predestinada a ser somente dona de casa, ao menos nas cidades interioranas desse imenso país.

Então, desde muito pequena eu ouvia as queixas e lamentações da minha mãe em relação ao fato de ter sido impedida de estudar, primeiro pelo meu avô e depois pelo meu pai. Assim, na relação de dominação patriarcal e machista é dever da mulher obedecer à vontade do pai; depois, à do marido.

Além do meu avô, meu pai também impediu que minha mãe estudasse. Infelizmente, a obediência feminina aos laços matrimoniais, naquela época, resultou em uma submissão à ordem de meu pai e a um abandono do sonho de ser professora. O casamento era uma alternativa que se apresentava para as moças da

época como meio para fugir de situações econômicas desfavoráveis e da intransigência paterna.

As diferentes condições que homens e mulheres pouco escolarizados dispõem para retomar a trajetória da escolarização interrompida são, por vezes, muito cruéis.

Por isso, observando a realidade que me cercava, eu pensava no que minha mãe dizia sobre a necessidade de estudar para poder ser *'alguém na vida'*. Pois, para ela, a realidade que viveu foi determinada, em parte, pela falta de estudo, ou seja, pela falta de uma educação escolarizada.

É possível perceber a força simbólica que a escola exerce sobre as pessoas. Contudo, essa visão da escola como “porta da esperança” (GHIGGI, 2002, p. 133) sempre foi criticada por Freire.

Mas como modificar essa crença da minha mãe se ela tinha como exemplo o caso de suas duas irmãs mais jovens que conseguiram sair da zona rural e estabeleceram moradia na cidade de Pelotas podendo, dessa forma, cursar o Normal⁶ e se tornarem educadoras. Ou, ainda, quando dois irmãos homens (dos nove irmãos ainda vivos, de um total de dezoito, apenas dois são do sexo masculino) puderam fazer o ensino médio e obter, cada um deles, profissões bastante reconhecidas e socialmente importantes.

A idéia presente junto às camadas populares da eficácia da escolarização formal traz implícita a promessa de que, através dos estudos, tornar-se-á possível aos filhos fugirem das contingências que o futuro lhes reserva, escapando da reprodução das condições de vida de seus pais.

O sentimento negativo de não ter conseguido concluir o ensino regular gera uma experiência que leva o aluno a formar imagens negativas de si próprio, acreditando que é sua a responsabilidade por essa situação.

Sendo assim, ao iniciar minha trajetória profissional em uma escola da rede pública percebi, nas diversas conversas que mantive com alguns alunos estudantes do noturno, várias razões que podem levar os adultos a regressar à escola.

6 Curso de formação de professores, a nível médio, para lecionar educação infantil e que hoje corresponde ao magistério.

Para além da negação do direito à educação elementar completa, a expulsão da escola acarreta, ainda, uma série de dificuldades que se apresentam de maneira mais categórica em etapas posteriores da vida daqueles que a vivenciaram. Portanto, os excluídos da escola são também excluídos de outros direitos básicos, como o direito à saúde, a alimentação, ao saneamento básico, a habitação, ao lazer e outros tantos. E, o que é mais grave, são excluídos do direito ao trabalho, a terra, aos bens de produção e às riquezas que produzem. São excluídos, enfim, da participação política e social. Direito este garantido somente através do voto, o qual efetivamente pouco tem conseguido representar o cidadão.

Imagino como deve ter sido difícil, como realmente foi para minha mãe (tanto foi difícil que ela nem mesmo se atreveu a voltar a estudar quando houve a possibilidade advinda da separação entre meu pai e ela), há alguns anos atrás, para as mulheres, especialmente, assumirem a chefia de sua família tendo mais de trinta anos, um grande número de filhos e envoltas em concepções machistas e preconceituosas, darem um passo em busca da escolaridade perdida.

1. 1 No contato com adultos na escola, alguns entendimentos

Muitos dos alunos adultos com os quais eu conversava na ocasião em que trabalhei em uma escola que oferecia a modalidade de ensino EJA revelaram que haviam abandonado a escola precocemente e procuravam, com o retorno aos estudos, meios que pudessem resgatar a sensação da juventude perdida, segundo alguns diziam ou recompensar, conforme outros revelaram, os anos que ficaram afastados da escola, como também buscar qualificação para garantir o emprego, entre outras razões manifestadas por eles.

Como ajudá-los, eu me perguntava.

Compreendi que um dos primeiros passos é se convencer de que esses alunos são capazes de aprender e que a maioria deles está nessa situação por, em alguns casos, práticas de ensino inadequadas e fora do contexto de suas vidas,

visto que muitos dos adultos estudantes do noturno com quem conversei contaram que já haviam abandonado a escola por não sentir vontade de estar em aula, a qual caracterizavam como chata e cansativa.

Ao assumir uma proposta pedagógica significativa e relevante como condição básica para ir ao encontro do sucesso no processo de ensino-aprendizagem é necessário ao educador: incentivar o conhecimento, o autoconceito positivo e a confiança na própria capacidade de aprender desses jovens e adultos que retornam à escola.

Esses jovens e adultos são em sua grande maioria constituídos por trabalhadores e trabalhadoras, por desempregados e desempregadas e por indivíduos semi-escolarizados ou não escolarizados. São jovens e adultos que já tiveram passagem em escolas regulares, mas que se sentiram inadequados no espaço escolar.

Conforme Rummert (2005), “todos praticamente trazem, entretanto, como característica comum, a partilha de expectativas, que constituem a expressão do desejo de viver ‘uma vida melhor’” (RUMMERT, 2005, p. 125).

O trabalho que desenvolvi, nesta dissertação de mestrado, guia-se, fundamentalmente, pelo anseio de mostrar numa sala de aula da EJA de uma escola pública municipal da cidade de Pelotas/RS - local que serviu para o desenvolvimento da pesquisa -, práticas pedagógicas que levam em consideração o conhecimento de vida e de mundo que os adultos trazem quando retornam à escola.

Brandão (2001, p.35) considera conhecimento de mundo como a capacidade de “[...] ler o mundo como uma obra aberta de que eu posso e devo participar e não como uma dádiva do passado que me toca reconsagrar e contribuir para que tudo esteja sempre como sempre foi”.

Esse conhecimento de vida e de mundo poderia ser explorado pelos educadores de modo a tornar a prática pedagógica mais contextualizada, criando, assim, um ambiente no qual a busca permanente por uma ação educativa dialógica, intercultural, transcendente da experiência tradicional de ensino possa ser uma realidade. Uma ação político-pedagógica que valorize a troca de saberes, as

experiências dos educandos e educadores, que aproxime a experiência de vida e de mundo às expectativas dos alunos.

A adequação dos conteúdos e da prática pedagógica à realidade cultural e subjetiva dos jovens e adultos é imprescindível para a realização de um processo de ensino e aprendizagem mais significativo dentro e fora da escola.

Geralmente nossas escolas impedem os educandos de se tornarem os construtores de seu próprio conhecimento, ou seja, aprender, descobrir, criar soluções, escolher e assumir as consequências de sua escolha, etc. Na EJA não é diferente.

A necessidade de se adequar as práticas educativas à realidade desses alunos se deve ao fato de que os mesmos possuem um conhecimento cultural e um nível de subjetividade diferenciado das crianças do Ensino Regular diurno.

São essas razões, de cunho bem sentimental, as quais expus anteriormente, que me levaram a seguir trilhas de informações sobre os adultos que retornam à escola. Embora tenha sofrido decepções com relação a pouca informação a respeito da EJA em nossa literatura.

Para Paulo Freire, tanto ontem como hoje, as posições a respeito da busca de novas práticas educativas ganham força e nos levam a refletir. Essa reflexão lança o olhar do educador para outras formas de ensinar-aprender, a buscar novas metodologias.

Porém, o que se vê, normalmente, são os educandos receberem tudo pronto, o que bitola, não estimula e não leva em consideração a lógica de quem aprende.

O papel do educador é mediar a aprendizagem, priorizar, nesse processo, a bagagem de conhecimentos trazida por seus alunos e, então, ajudá-los a transportar esse conhecimento para o 'conhecimento letrado'.

O desenvolvimento do trabalho, portanto, consiste na leitura de autores que desenvolveram pesquisas que perpassam a temática em estudo, a fim de embasar teoricamente todo o trabalho.

A investigação se desenvolveu numa turma que agrega todas as 4 etapas da Educação de Jovens e Adultos, ou seja, desde o processo de alfabetização até a 4ª

série do ensino fundamental. Paralelamente, procurei demonstrar a possibilidade de êxito nessa modalidade de ensino a partir de um compromisso firmado entre a educadora e os educandos com vistas a obter um ensino de qualidade e comprometido com os anseios deles. “*A turma poder alcançar prazer⁷ e êxito⁸*” é o objetivo principal da atuação transgressora dessa educadora.

Ainda com relação aos sujeitos da pesquisa, posso dizer que alguns educandos se encaixaram no perfil definido e apresentaram um interesse e uma curiosidade significativamente gratificante para mim, enquanto pesquisadora.

Acredito que a consciência do professor pelo saber de mundo e de vida que os adultos carregam deveria ser revertida em ações, posturas e práticas pedagógicas que promovessem um ensino de qualidade e próximo da realidade concreta desses sujeitos, como faz a educadora com a qual a pesquisa se desenvolve. Mesmo que seu objetivo não seja alcançado plenamente, ela se mostra convicta de que sua maneira de trabalhar com os adultos é a mais próxima da realidade vivida por eles.

O ponto de vista da educadora é próximo do que defende Brandão. Para o autor é preciso entender que “O estudo da realidade tem um papel essencial em uma educação transformadora” (BRANDÃO, 2003, p. 230).

Se a educação, de um modo geral, traduz um modo de produção de conhecimento, de possibilidade de construção de um mundo melhor e de reflexão sobre a própria vida e a dos nossos semelhantes, cabe, portanto, compreender a especificidade da Educação de Jovens e Adultos para um melhor desempenho coletivo em sala de aula.

Parece natural e conseqüente que venham à minha cabeça questões como as seguintes: desenvolver uma prática pedagógica que valorize e respeite as potencialidades dos educandos, resgatando neles o saber adquirido ao longo da vida, garante prazer e satisfação na/com a escola? Quais são outras situações indicativas de que o educando se satisfaz com a escola que é oferecida a ele?

7 Para a educadora, “tanto o ensino quanto a aprendizagem precisam ser atividades prazerosas. Se assim não for, o processo não se dá numa via de mão dupla”. Para a educadora ninguém corresponde ou “funciona” sob pressão.

8 Transcrição de uma parte da entrevista feita com a educadora, sujeito deste trabalho.

Por isso, a intenção de desenvolver um estudo que desse conta de (1) analisar as políticas públicas da EJA, ou seja, compreender o modo como está organizada legalmente a Educação de Jovens e Adultos em nosso país; (2) conhecer a estrutura curricular presente na escola que oferece essa modalidade de ensino e que serviu de lócus da pesquisa; (3) identificar práticas pedagógicas voltadas especificamente ao ensino e aprendizagem de alunos adultos e (4) perceber as expectativas que os alunos adultos têm para com a escola que voltam a frequentar e se as mesmas são contempladas pela educadora e, por ventura, pela própria escola.

Todas essas observações concorrem para que possa ser verificada a possibilidade de que essas práticas educativas desenvolvidas pela educadora com a sua turma, e que podem ser consideradas práticas de sucesso, sejam respaldadas pela escola e estimuladas por essa (e por outras escolas, inclusive) por meio de estratégias de trabalho, apoio com materiais didáticos e recursos, clareza na definição dos objetivos a serem conquistados, concepção de educação, entre outros aspectos concernentes a especificidade da EJA.

Sendo assim, não é possível pensar e fazer educação séria prescindindo da liberdade necessária para poder realizar um trabalho crítico e distante da acomodação da docência.

E é neste sentido que me atrevi a enfrentar a falta de tempo, a cobrança da(s) vida(s) de dona de casa, de trabalhadora, de mãe, de mulher e, também, de filha e me envolvi nesta pesquisa.

Considerar o ensino de adultos um campo da educação de grande importância para uma parcela significativa da população brasileira que, na infância e/ou na adolescência, não teve assegurado o direito à educação básica parece ser, agora, uma forma de espriar a certeza de que os adultos têm muito a fazer dentro e fora da escola.

Sendo assim, acredito na possibilidade de que a ação pedagógica que apresente propostas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem tende a manter os educandos na escola, faz com que eles não abandonem a mesma e se sintam encorajados a dar continuidade aos estudos. Porque, por essa linha de

pensamento, se o educando adulto, trabalhador ou desempregado, encontra na escola um espaço onde se reconhece enquanto ser humano, a tendência, de acordo com outros relatos de experiências nessa modalidade de ensino, é de que normalmente esses educandos passam a atribuir um importante significado à educação escolarizada pois reconhecem prática e concretamente seus resultados em várias instâncias de suas vidas.

Apesar disso, não desconsidero o que Santos (1996) afirma sobre o perigo de creditar à escola, somente, as mudanças buscadas pelos educandos. O autor diz:

O questionamento da dicotomia educação-trabalho processa-se hoje a dois níveis. Em primeiro lugar, a relação seqüencial entre educação e trabalho pressupõe uma correspondência estável, entre a oferta de educação e a oferta de trabalho, entre titulação e ocupação. A estagnação dos anos setenta⁹ e as saídas que se têm vindo a procurar para ela (tais como as novas formas de industrialização, o terciário de ponta, a indústria do conhecimento e da informação) têm, no seu conjunto, mostrado a crescente inviabilidade de tal correspondência estável (SANTOS, 1996, pág. 197).

Desse modo, considerando que há, também, educandos trabalhadores entre os alunos adultos do noturno penso que a realidade de suas vidas necessita ser considerada no processo educativo desenvolvido nas escolas.

Os educandos trabalhadores da escola noturna apresentam, geralmente, um cansaço típico de quem esteve envolvido em outras atividades durante o dia, o que faz com que ao chegar na escola e ocupar um lugar na sala de aula para começar a exercer seu papel de educando se sinta cansado e com dificuldade de concentração, conforme relato de alguns educandos de escola noturna¹⁰.

Procuro caracterizar os educandos trabalhadores da escola noturna como aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho. Creio ser necessária essa definição pois há entre os alunos do noturno aqueles que não possuem renda

9 Não posso me furtar de usar as palavras do autor para lembrar que justamente nos anos 70 muitos dos educandos que agora estão na EJA participavam da força produtiva em nosso país.

10 Afirmação retirada da pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em 2004.

própria ou qualquer meio que se possa considerar como trabalho formal. Alguns até executam tarefas remuneradas, porém sem vínculo com o empregador. Há outros que vivem com seus pais e por eles são mantidos.

Portanto, para uma compreensão mais correta do conceito de trabalhadores, recorro a Antunes e Alves (2004, p. 336), os quais consideram que “a classe trabalhadora hoje compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho [...]”.

1. 2 Percurso necessário para desenvolver a pesquisa

Neste capítulo pretendo apresentar os meios pelos quais a pesquisa foi construída e desenvolvida. Para tanto devo me reportar ao trabalho que suscitou, em mim, o desejo de aprofundar a pesquisa pela ótica do educando específico da EJA.

Portanto, a origem acadêmica e ou científica desta investigação sobre a Educação de Jovens e Adultos remonta ao trabalho que desenvolvi no curso de Especialização em Educação no ano de 2003 e 2004, na Faculdade de Educação – FaE/UFPel, Pelotas, RS.

Os dados colhidos por ocasião do trabalho referido acima forneceram indicativos de que um aprofundamento investigativo merecia ser levado adiante no que se refere às expectativas dos alunos da EJA para com a escola e para com o processo de ensino-aprendizagem, materializados na ação pedagógica da educadora, no caso desta investigação que ora apresento.

Na análise dos dados colhidos na realização do trabalho indicado pude verificar, entre os educandos participantes da pesquisa, um número significativo de estudantes da EJA manifestando opiniões acerca dos procedimentos de ensino adotados pelos seus educadores que, em muitos casos, segundo declararam, afastam-se das expectativas e da realidade concreta de suas vidas.

Baseada nesses indicativos e levada por uma intenção de contribuir para a qualificação de um trabalho docente que procure contemplar os anseios e necessidades dos alunos da EJA foi que parti para uma busca investigativa mais aprofundada.

A intenção do presente trabalho é, ao trazer fragmentos do artigo de Especialização, fornecer subsídios para que elementos importantes do processo de ensino e aprendizagem, identificados a partir das afirmações dos alunos da EJA, sejam valorizados. Isto é, por exemplo, ouvir o que eles têm “a dizer sobre determinada experiência [...]” (BRANDÃO, p. 276).

Dessa maneira, a temática que se apresenta é a Educação de Jovens e Adultos.

Dentro da especificidade intrínseca dessa modalidade de ensino há uma questão que encaminha todo o meu interesse por esse tema. Qual seja, o de investigar se as práticas pedagógicas adotadas pela educadora da EJA, sujeito da análise deste trabalho, reconhecem/contemplam/aproximam-se das expectativas dos alunos, numa atitude de respeito aos seus conhecimentos e desejos.

Nesse sentido, aproximo-me do que afirma Paulo Freire ao dizer que “impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele” (FREIRE, 1997, p.135).

Diante do tema e das conclusões obtidas pelo exame dos dados alcançados com o encerramento do trabalho de Especialização, surgiu uma indagação: as expectativas dos alunos da EJA modificam a prática do professor?

Pretendi verificar esse questionamento partindo de algumas premissas, as quais apresento abaixo:

(1) os professores que consideram as expectativas dos educandos da EJA transgridem a estrutura curricular da escola;

- (2) os professores que não incluem as expectativas de seus educandos da EJA para encaminhar o processo de ensino-aprendizagem demonstram um distanciamento na relação educador-educando, ou seja, praticam uma educação bancária¹¹;
- (3) a escola não aponta caminhos para que as expectativas dos alunos da EJA sejam consideradas pelos educadores.

No intuito de servir à proposta apresentada, cumpre determinar quais objetivos específicos foram efetivados:

- (1) perceber quais são as expectativas dos alunos da EJA para com a escola e para com a aprendizagem;
- (2) caracterizar as práticas pedagógicas desenvolvidas pela educadora da EJA, sujeito desta pesquisa, as quais possam ser denominadas como práticas transgressoras do tradicional modelo de ensino-aprendizagem.

Partindo desses objetivos, procurei indícios que revelassem alguma aproximação entre o conhecimento de mundo e o conhecimento científico dos educandos para, talvez, proporcionar o encontro dialógico entre as expectativas dos alunos e a prática do educador, visando revelar uma nova concepção de como o fazer pedagógico pode ser modificado para ir ao encontro de uma educação criadora de sujeitos com maiores chances de participar efetivamente do seu mundo.

De posse do pensamento de Paulo Freire, que tão grandemente esclarece a sua compreensão a respeito do que vem a ser conhecimento de mundo, entendo e utilizo essa definição, neste trabalho, tendo como conhecimento de mundo a

compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente (FREIRE & MACEDO, 1990, p. 5).

11 “A prática da educação bancária também faz do processo ensino-aprendizagem e do próprio ato de estudar empreendimentos sem sentido e desvinculados da realidade do educando, o que para Freire frustra o espírito de investigação e curiosidade dos educandos” (OLIVEIRA, 1996, p. 23).

Freire utilizou sua experiência pedagógica para examinar minuciosamente o ato da leitura no processo de alfabetização das camadas populares. Juntos, Freire e Donaldo Macedo elaboraram uma avaliação dos tradicionais projetos de alfabetização desenvolvidos no Brasil, nos Estados Unidos e nas ex-colônias portuguesas na África.

Essa relação dinâmica entre a leitura da palavra e a leitura da realidade em que vivemos e convivemos com nossos companheiros de trabalho, de estudo e de vida é que é trazido para dentro da sala de aula objeto dessa investigação de mestrado.

Como dito anteriormente, a educadora procura desenvolver uma prática de ensino-aprendizagem baseada nas indicações dadas pelos próprios educandos de como vivem, o que esperam da escola, o que fazem para se manterem e aos seus familiares, etc.. Essas informações são obtidas nos primeiros encontros com a turma através das conversas encaminhadas pela educadora e que, com o passar do tempo, adquirem certa autonomia, isto é, essas conversas passam a fluir naturalmente entre eles na mesma proporção que cresce, continuamente, a confiança entre todos.

Sob esse acordo tácito na/da turma, desenvolve-se um trabalho sério, porém leve, onde o diálogo encaminha as escolhas e as maneiras do desenrolar do processo educativo.

A leitura do mundo do educando é fundamental para a compreensão da importância do ato de ler e de escrever (ou reescrever) o próprio mundo e procurar transformá-lo.

Falo da “leitura do mundo” como apreensão dos saberes e manifestações populares. Também da expressividade e da reconstrução dos conhecimentos que poderão ser trabalhados na/pela escola e que, portanto, farão parte do seu projeto político-pedagógico e do seu currículo. Além disso, conhecer a realidade que circunda e circula na escola possibilita uma reflexão sócio-antropológica da realidade em que a mesma está inserida.

Existem saberes, experiências e práticas da comunidade que a escola desconhece. Ainda assim, estes fazeres, estes saberes e práticas terminam por intervir no dia-a-dia da escola e no processo educacional. Nesse sentido, o conhecer a realidade escolar, a vida que flui ao redor da escola, os valores, as crenças, as atitudes, os modos de ver e sentir o contexto em que vivem os educadores e os educandos vão nos ensinando a sermos melhores homens e mulheres, profissionais, inclusive, e nos constitui, todos, em sujeitos de nossa história, propiciando instrumentos para agir sobre a realidade do mundo em que vivemos.

Mostrou-se necessária, também, neste trabalho, uma reflexão mais ampliada da situação atual da Educação de Jovens e Adultos e uma revisada no modo como surgiu essa modalidade de educação em nosso país e seu desenvolvimento até os moldes como está delineada hoje.

Assim sendo, este trabalho tem o caráter de uma investigação qualitativa na medida em que se apropriou da técnica: observação participante. Assim entendida aquela em que “o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda” (BECKER, 1999, p. 47).

Como forma de auxílio para que a pesquisa não perdesse a direção pretendida, as hipóteses foram elaboradas “sob forma de diretriz” (THIOLLENT, 1992, p. 57), pois, conforme esse autor “em função das hipóteses ou diretrizes escolhidas, os pesquisadores e participantes sabem quais são as informações que são necessárias e as técnicas de coleta a serem utilizadas”, porque a mesma

desempenha um importante papel na organização da pesquisa: a partir de sua formulação, o pesquisador identifica as informações necessárias, evita a dispersão, focaliza determinados segmentos do campo de observação, seleciona os dados, etc. (THIOLLENT, 1992, p. 56).

No entanto, porém, utilizo essas afirmações sob um ângulo que difere do que as relaciona com a abordagem quantitativa. Advogo a utilização no sentido de que sirva “de caminho e de baliza no confronto com a realidade empírica” (MINAYO, 1992, p.95).

E, como caminho importante e imprescindível, também se apresenta a construção teórica, já que toda a informação que é obtida “é interpretada à luz de uma teoria” (THIOLLENT, 1992, p. 55).

1. 3 Caminhos metodológicos que precisei percorrer

Apesar do que foi colocado anteriormente, é possível inferir de leituras feitas sobre o tema e do meu próprio trabalho de Especialização que, também, os trabalhadores ao chegarem à escola são vistos apenas como mais um componente da lista de chamada, pois a Educação de Jovens e Adultos (EJA) “não é, ainda, considerada, tanto nos diferentes cursos de formação de professores, quanto nas práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade de ensino” (RUMMERT, 2005, p. 117).

O claro entendimento da especificidade da Educação de Adultos e da necessária conexão entre esta e a realidade concreta do aluno adulto encontra defesa entre vários teóricos da educação brasileira. E mesmo que a educação de jovens e adultos tenha se tornado um desafio, as iniciativas para formação do educador nessa modalidade de ensino, no âmbito da universidade, ainda são reduzidas. Contudo, embora essa discussão precise ser feita, advirto para o fato de que neste trabalho ela não foi aduzida.

Para este trabalho amparo-me, essencialmente, em Freire, pelo legado deixado, o qual nos faz refletir sobre a nossa incompletude “porque os homens são seres incompletos e têm consciência de sê-lo[...].” (FREIRE, 1980, p. 94) e sobre a necessidade de reflexão de todos os nossos atos, sejam de ordem pessoal (no trato com o outro, por exemplo) ou de ordem profissional, além de outros autores que revelarei ao longo do trabalho e que, como o autor citado, defendem uma educação crítica. Por conseguinte apresento o estudo realizado, procurando explicitar minhas próprias razões para me lançar nesse desafio, como também os resultados esperados/obtidos do mesmo.

Foram feitas observações na turma e, posteriormente, entrevistas com a educadora e com três educandos.

Entre os educandos, alguns se mostraram curiosos, interessados, o que me levou a estabelecer um contato mais próximo com estes, culminando, assim, com o convite a participarem da pesquisa com seus depoimentos.

Esses educandos foram entrevistados. Havia um número maior de educandos que poderiam, pelo interesse que demonstraram, me ajudar na elaboração desta pesquisa no que se refere às entrevistas. Então, foi preciso lançar mão de um critério estabelecido anteriormente. De acordo com esse critério, os escolhidos para participarem das entrevistas deveriam ter passado um tempo relativamente grande longe da escola.

Os educandos convidados a darem seus depoimentos permaneceram por mais de dez (10) anos afastados da escola.

Foram convidados duas mulheres e um homem. A princípio pensei em designá-los, neste trabalho, como respondente M1, respondente M2 e respondente H, ou seja, mulher 1, mulher 2 e homem.

No entanto, um deles manifestou o desejo de utilizar um nome fictício. Disse que era o nome que gostaria de ter. Concordei imediatamente com ele. Atendi um desejo, um sonho. Autodenominou-se Daniel.

As mulheres foram chamadas também por nomes criados. Porque, de acordo com o encaminhamento dado por Daniel, não foi possível caracterizá-las por M1 e M2.

Daniel tem 41 anos, casado e sem filhos, está desempregado, permaneceu mais de 20 (vinte) anos sem estudar, segundo ele. O educando não recorda com certeza a idade que tinha quando desistiu dos estudos *“para trabalhar e ajudar a sustentar os irmãos”*¹².

Elza tem 47 anos, não trabalha fora (dona de casa), 2 (dois) filhos, 38 (trinta e oito) anos sem estudar.

Maria de Fátima tem 46 (quarenta e seis) anos, também dona de casa, tem 2 (dois) filhos, ficou 25 (vinte e cinco) anos sem estudar.

12 Informação verbal.

As entrevistas ocorreram na própria escola, numa sala ocupada pela vice-diretora para o “controle do corredor”, conforme a educadora contou. A sala foi emprestada para que eu utilizasse à vontade, isto é, pelo tempo que eu precisasse. Os educandos saíam da aula e ficavam comigo nessa sala. Chamei um de cada vez e em dias variados, respeitando sempre o andamento da aula, de modo a não atrapalhar a aprendizagem. Portanto, eles saíam quando acabavam um trabalho ou quando a educadora afirmava que não trataria de assuntos ainda não abordados. Posso dizer que, tirando a ansiedade deles com as respostas dadas, os três tiveram uma experiência inédita e agradável, segundo disseram. Assim que chegavam à sala diziam que talvez não soubessem responder aos questionamentos. Mas, ao verem que se tratava mais de uma conversa do que de um interrogatório, se mostravam calmos e curiosos.

Mesmo sendo uma sala muito pequena, com apenas uma mesa, uma cadeira para quem fosse utilizar a mesa e uma cadeira à frente dela, as conversas com os educandos e as gravações efetuadas foram tranqüilas e atingiram o propósito do trabalho.

Com a educadora, as conversas e as entrevistas se deram de um modo mais informal. Por diversas vezes fui até a casa da mesma e ela veio à minha. E, entremeadas por um café, um vinho e o indispensável chimarrão, fomos conduzindo nossas conversas sobre o fazer pedagógico dela e também sobre nossas opiniões acerca da Educação.

A base teórica desta pesquisa perpassa os estudos de Freire, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e um histórico da EJA.

Encontro-me, teórica e metodologicamente, em Paulo Freire por vários e importantes motivos. Em especial, “o inacabamento do ser humano” (FREIRE, 1999, p. 55).

Ainda expondo minha preferência, trago uma passagem da obra *Pedagogia da Autonomia*. Nela, Freire coloca, magistralmente, a importância de se reconhecer inacabado. O inacabamento trazido por Freire nesta obra revela, também, uma aproximação muito individual com a maneira como me coloco diante do mundo, das pessoas e das coisas. Como Freire “Gosto de ser gente porque a História em que

me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo” (FREIRE, 1999, p. 59).

Acredito que nada é definitivo e ou determinado. Por isso mesmo me dou conta da minha incompletude e, ciente de que não sei tudo, pelo fato de ser ‘ser humano’, procuro, na crítica e nos questionamentos que faço a mim mesma, enquanto mulher e profissional, meios que me auxiliem a “Pensar certo – [...]” já que isto “[...] é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos” (FREIRE, 1999, p. 54), pois os homens e mulheres são

Capazes de intervir no mundo, de comparar, de ajuizar, de decidir, de romper, de escolher, capazes de grandes ações, de dignificantes testemunhos, mas capazes também de impensáveis exemplos de baixeza e de indignidade. Só os seres que se tornaram éticos, podem romper com a ética (FREIRE, 1999, p. 57).

Amparada no que coloquei acima, coloco que neste projeto uso como metodologia a pesquisa de base empírica. Conjugando todas essas definições, caracterizo a presente pesquisa como uma investigação qualitativa, tipo estudo de caso. Amparando-me, também, nas concepções de Bogdan e Bicklen (1994), os quais particularizam a investigação qualitativa da seguinte maneira:

Na investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; [...] os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos produtos; [...] os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva (BOGDAN & BICKLEN, 1994, p. 47 a 50).

A pretensão em levantar algumas questões da educação de jovens e adultos procurou discutir, prudentemente, também os limites e as possibilidades da ação educativa na especificidade do ensino com jovens e adultos.

Giroux (apud ALVES, 2001, p.48), propõe em síntese

que os currículos dos cursos que preparam professores contribuam para que eles se assumam não como intelectuais tradicionais, conservadores, mas sim como intelectuais transformadores (...) capazes de trabalhar com grupos que se propõe a resistir às intenções de opressão e dominação presente na escola e na sociedade e a participarem de uma luta coletiva por emancipação.

2. DO PASSADO LONGÍNQUO AO PASSADO PRÓXIMO

As coisas são
As coisas vêm
As coisas vão
As coisas
Vão e vêm
Não em vão

Oswald de Andrade

Motivada não somente pelos percalços da vida que afetaram a (des) escolarização da minha mãe, mas, também, pelo forte desejo de estar, como educadora, em constante formação, transformação, inquietação, desacomodação e permanente pesquisa para qualificar e significar meu trabalho docente foi que iniciei uma investigação em 2003 para encontrar respostas sobre o quê faz com que os adultos retornem à escola, o que culminou, como já foi colocado em páginas anteriores, no curso de Especialização em Educação e que me estimulou a enfrentar o presente desafio.

No trabalho investigativo de Especialização, encontrei depoimentos de educandos que revelaram ser as práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA inadequadas ao contexto e às necessidades educativas dos jovens e adultos, entre outras importantes declarações.

Voltando um pouco mais atrás no passado recorro que quando da minha entrada na rede pública estadual, como educadora de uma escola de periferia, senti grande angústia com o desânimo dos adolescentes. Até então tinha trabalhado em escolas particulares, com uma realidade diferente, com suas especificidades, as quais não posso considerar como paradigma para a elucidação das dúvidas aqui postas, já que os estudantes apresentavam, em sua grande maioria, uma

determinação e um esforço em participar do processo educacional. Portanto, desinteresse pelos estudos quase não existia. A crueza da vida sem recursos não atingia esses alunos.

Nessa minha primeira atuação como educadora da rede pública de ensino, em um bairro extremamente pobre da cidade de Pelotas, deparei-me, pela primeira vez na condição de educadora, com uma realidade escolar notadamente marcada pela intensa miséria e exclusão social e de grande desinteresse dos jovens pelo ensino.

Esse desinteresse me causou tamanha surpresa por que, no meu entender e a partir da minha própria realidade, a escola tem um importante papel na construção de novos sujeitos sociais, mais críticos e mais conscientes, capazes de alterar a realidade de suas vidas. “Eu vejo a vida repetir o passado...” (Frejat e Cazuza)¹³.

Tendo presente que a educação escolarizada é um dos caminhos que podem nos levar para a concretização das intenções do exercício da cidadania desejados e ou esperados por quase todos nós e que através dela há a possibilidade de reduzir a miséria e a exclusão social, trago Popkevitz (2000, p. 141) que coloca a educação como “[...] uma atividade de princípios com a qual se pode promover, entre outras coisas, a justiça, a equidade, a formação de cidadãos democráticos [...]”.

A escola, ou a educação escolarizada, consiste, ainda, na oportunidade de transformação social e na construção de uma sociedade mais humana. Apesar de que, lamentavelmente, essa realidade ainda não se verifica na maioria das sociedades atuais.

Na perspectiva de Pretto (1999, p.12-13) “cada escola pode transformar-se em um centro de produção de cultura e conhecimento e não simplesmente num espaço de reprodução pura e simples de um saber sistematizado e dominante”.

Passo agora a detalhar um pouco mais o trabalho realizado na Especialização, o qual serviu de base à presente investigação.

No trabalho houve a participação de 20 educandos e 01 educadora. Realizou-se em uma escola pública estadual, localizada no bairro Fragata.

Os alunos da EJA que foram participantes do trabalho eram, na sua maioria, mulheres: 12 (doze) num total de 20 (vinte) entrevistados. Dessas 12 mulheres, 08 são casadas. Das 08 mulheres casadas, 05 precisaram abandonar a escola porque tiveram filhos e não teriam como deixar as crianças para poderem ir à escola. Ainda nesse universo feminino, 07 delas estão desempregadas, sendo que 02 exercem atividade informal, babá e cabeleireira.

Quando questionadas sobre o tempo que permaneceram afastadas da escola, algumas chamaram minha atenção para um período bastante longo: uma delas ficou 19 anos afastada da escola; outra, permaneceu 21 anos longe da escola e, ainda, há uma que durante 27 anos manteve-se distante da escola.

Entre os homens esse dado é bastante semelhante no que se refere ao fator tempo de afastamento da escola. Muitos alegaram que por ter constituído família necessitaram trabalhar e, por isso, acabaram afastando-se da escola.

Sendo somente quatro deles casados, o tempo de afastamento da escola também é bastante acentuado: um deles ficou 20 anos afastado da escola, outro ficou 15 anos, um outro ficou 10 anos longe da escola e apenas um ficou pelo período de 02 anos sem freqüentar a escola. Somente este último, mesmo sendo casado, afastou-se da escola por um período de tempo relativamente curto, aproximando-se ou igualando-se, assim, aos respondentes solteiros que permaneceram, todos eles, por somente 02 anos sem estudar.

Constatei que entre os que abandonaram a escola, apenas 01 estava em idade compatível com a série freqüentada, ou seja, 14 anos na 7ª série.

Perguntados sobre as dificuldades que enfrentavam quando estudantes, 04 deles alegaram ser a escola um ambiente cheio de cobranças, o que se revelou como a resposta mais freqüente. As outras respostas dividiram-se em falta de ajuda em casa para resolver as dificuldades escolares; distância da escola; dificuldade de aprendizagem; cansaço (estudar e trabalhar) entre outras alegações.

A respeito da idade do abandono da escola, 12 revelaram que o fizeram entre os 15 e os 20 anos; 05 entre os 12 e os 15 anos; 03 depois dos 20 anos .

Quanto à série freqüentada por ocasião da desistência da escola, 11 respondentes disseram que haviam abandonado a escola entre a 4ª e a 8ª série, enquanto 08 o fizeram durante o 1º ano do ensino médio e 01 freqüentando o 2º ano do ensino médio.

Um dado bastante acentuado diz respeito ao motivo do abandono da escola. Entre os questionados, 13 responderam que o fizeram em virtude de ter que trabalhar para ajudar no sustento da casa ou porque tiveram filho e constituíram nova família.

Quando perguntados sobre se sentiram algum constrangimento por serem pouco escolarizados, 12 responderam que sim. Destes 12, 03 afirmaram que foi em relação à possibilidade de trabalhar; 02 não sabiam como preencher uma ficha ou um formulário; 01 foi em relação às pessoas do seu cotidiano e 01 em relação aos professores que, segundo ele, interessam-se mais pelos alunos que apresentam mais “saber”.

No que se refere à volta à escola a resposta que mais apareceu foi: para realizar um sonho (fazer faculdade) = 10 respondentes; em seguida, aparece a necessidade de aperfeiçoar-se para trabalhar = 07 respondentes; sentir-se melhor como pessoa foi o item escolhido por 03 respondentes.

Descobri, através do questionário, que entre as dificuldades que as pessoas enfrentam para poder estudar, a falta de dinheiro é a mais presente: 08 respondentes indicaram essa alternativa.

A investigação revelou, ainda, que a mudança apontada como mais significativa é ter aumentado a auto-estima, 13 respondentes escolheram essa alternativa de resposta.

A percepção dessa realidade salientou que, diferentemente do que se pensava inicialmente, se a ausência de oportunidades educacionais acessíveis para jovens e adultos pouco escolarizados constitui uma grave negação de seu direito a uma formação escolar básica, regular, pública e de qualidade, a existência pura e simples de uma oportunidade dessa natureza não representa, por si só uma resposta a esse direito, muito embora represente uma etapa bastante significativa em sua direção.

Os depoimentos utilizados durante o texto foram escolhidos entre os respondentes do questionário porque se tratavam de pessoas afastadas por longo período da escola e porque apresentavam grande determinação em enfrentar os problemas que se apresentaram por ocasião da volta à escola.

Apresento, a seguir, o segundo momento do trabalho, quando foram realizadas entrevistas gravadas, semi-estruturadas e depois transcritas as colocações mais interessantes e esclarecedoras.

Foram entrevistadas três pessoas, todas tendo em comum o fato de ter passado muito tempo afastadas da escola.

Uma das entrevistadas, na verdade, nunca chegou a freqüentar a escola por mais de uma semana. Ela é uma mulher que somente aos 56 anos pôde freqüentar a escola durante um ano inteiro. Sua história é de intensa emoção quando relembra que aos 11 anos saiu do interior de Morro Redondo junto com seus pais e nove irmãos para fugir da vida difícil na pequena propriedade trabalhada pela família. Hoje, aos 57 anos, está fazendo pela segunda vez a 1ª série. Reconhece-se como uma das alunas que apresentam maior dificuldade na sala de aula. Seu modo calmo de falar revela uma mulher que sempre aceitou com naturalidade sua condição de analfabeta. Ela diz: *“Faz mais ou menos dez anos que as pessoas começaram a perguntar até que série a gente estudou. Antes não, antes só precisava ser honesta, pra trabalhar de doméstica não precisava estudar”* (informação verbal)¹⁴ e não permitiu que sua única filha crescesse com a mesma idéia. Ao procurar a escola no ano de 2003, o fez porque precisava garantir o emprego no condomínio em que trabalha: *“...era preciso sabê lê as correspondência prà não fazê troca”*. O que mais impressiona no seu relato é que quando veio para Pelotas e, assim como as outras irmãs, foi trabalhar de doméstica com pouquíssima idade, nunca mais conseguiu estudar. Ela conta que a família onde morava e trabalhava de segunda a domingo, até as 15 h, tinha cinco crianças que saíam para a escola junto com a mãe professora. Embora considerasse “bonito” as crianças saírem para a escola e ter uma patroa professora, a ela nunca foi dada a chance de estudar. Isto a fez pensar,

14 Transcrição de uma parte da entrevista feita com uma educanda participante deste trabalho.

durante muito tempo, conforme seu relato, que escola era “... *pra criança branca...*”. Pensamento que muito se deve ao pai que dizia que o melhor para eles era ajudar no sustento da casa trabalhando com ele na lavoura, pois naquela escola em que eles queriam estudar a maioria era “alemão”.

Um outro depoimento que merece ser destacado também é de uma mulher. Ela tem 30 anos, estava desempregada há quatro, separada e com quatro filhos. Ela contou que ficou grávida aos 14 anos e parou de estudar para trabalhar como doméstica e sustentar a filha que era cuidada, durante o dia, pela avó. Questionada porque parou totalmente de estudar, respondeu que trabalhava durante todo o dia e quando chegava em casa, no final da tarde, sua filha era entregue a seus cuidados, impossibilitando, assim, que saísse novamente, mesmo que fosse para ir à escola. Embora revele que passou por situações de agressões com o marido, pai dos seus outros três filhos, demonstra grande alegria e otimismo. Define-se como uma mulher forte e decidida, honesta e batalhadora, capaz de fazer tudo pelos filhos. Orgulha-se da filha de 14 anos estar terminando o ensino fundamental e não demonstrar interesse em “namorar”. Conta que o marido nunca permitiu que ela estudasse: “*Ele dizia que se eu trabalhava pra ajudar a sustentar a casa, então não precisava estudar porque já tinha meu emprego*”. Como não tinha sentido a falta de estudo para obter colocação não havia pensado em retornar à escola que tinha abandonado há 15 anos. Somente quando foi demitida, sob a alegação de que não havia concluído o ensino fundamental, resolveu procurar a escola. Argumenta, com certo ressentimento, que durante mais de três anos desempenhou a função de servente em um órgão público municipal e, de repente, toda a sua experiência profissional foi trocada por um diploma. Ela diz: “*Hoje em dia quem não tem estudo, não tem oportunidade, nem de trabalho, nem de nada*”. Essa situação obrigou-a a procurar a escola, apesar de dizer que sempre teve vontade de estudar e que não o fazia por causa do marido violento. Vivendo sozinha com seus filhos há mais de um ano, conta com a ajuda da filha mais velha para poder ir para a escola à noite. Quando se matriculou, no início do ano de 2004, viu que necessitava fazer a terceira série novamente, apesar de ter parado na quarta. Ela revela: “... *cheguei aqui e vi que não lembrava de mais nada. Tive que voltar pra terceira*”.

O terceiro depoimento é de um homem de 52 anos, trabalhador autônomo, separado e com uma filha universitária. Contou que após ficar casado durante 28 anos, viu-se sozinho e, para tentar amenizar a solidão, resolveu voltar a estudar. Sua vida, como as dos outros dois depoentes, foi marcada pela necessidade de trabalhar. Vivendo na zona rural de Santa Vitória, relatou que quando freqüentava a escola, na infância, não conseguiu aprender a ler e nem escrever, pois, naquele tempo, as professoras batiam nos alunos e os colocavam ajoelhados no milho. Essas situações, aliadas à determinação do pai em utilizar sua mão-de-obra e dos seus irmãos nas colheitas fizeram com que nunca tivesse conseguido ser um aluno regular na escola. Tendo experimentado por mais de uma vez a violência na escola (revelou que a professora mais de uma vez bateu no seu rosto porque ele lhe dava respostas “desaforadas” e que ela possuía o hábito de colocar os alunos em pé, encostados na parede durante vários minutos para que eles pensassem no “mal” que faziam nas aulas cada vez que se comportavam de modo errado) e acreditando que já sofria em casa com um pai autoritário, resolveu abandonar os estudos aos 11 anos e dedicar-se às atividades da lavoura. Com o tempo, porém, teve a certeza de que não deveria “enterrar-se” na vida de lavrador. Então, aos 16 anos, pediu permissão ao pai para mudar-se para a casa da avó em Santa Vitória, onde poderia freqüentar a escola. Conta que somente nessa ocasião conseguiu aprender a ler e escrever. Porém, aos 18 anos, novamente abandonou a escola e resolveu começar a trabalhar. Como trabalhador do DAER, na construção de pontes no Estado, era obrigado a mudar de cidade a cada 4 ou 5 meses, o que lhe impedia de freqüentar a escola. Passou 34 anos sem estudar e diz que se entusiasmou com o exemplo de um amigo que, após ficar durante anos sem estudar, como ele, voltou à escola e concluiu o ensino médio, após isso prestou provas para um concurso público e foi aprovado. Para o depoente, a solidão e o valor que dá à escola foram determinantes para que voltasse a estudar. Ele afirma: *“A escola é uma coisa linda! Agora eu tenho vontade de não parar mais. Quero fazer engenharia!”*.

Os últimos dois depoimentos manifestam-se carregados de expectativas para com a escola. Tanto Gi como Rui declararam querer continuar a estudar. Para eles, a volta à escola mudou de significado à medida que freqüentavam a mesma.

Eles contam que quando retornaram à escola o fizeram por razões diversas, mas ambos agora compartilham do mesmo sentimento de admiração pelos estudos. Acreditam, os dois, que podem realizar o sonho de fazer uma faculdade e ter uma profissão respeitada e reconhecida. Eles contam (informação verbal):

Depois que eu terminar aqui, vou entrar pra faculdade. Quero ser assistente social ou advogada. Agora que comecei, só paro quando me formar. Quero ser admirada e dar exemplo pros meus filhos, principalmente para o de 8 anos que não gosta de estudar (Gi, 30 anos). Se eu tivesse estudado poderia ser um engenheiro ou mestre-de-obras. Os engenheiros que trabalharam comigo sempre foram admirados, e todos eles ganhavam muito bem (Rui, 52 anos).

2.1 Os motivos do retorno e as mudanças ocorridas

Pude constatar no trabalho realizado na Especialização, do qual ainda estou tratando neste capítulo, que muito embora a existência de oportunidades educacionais acessíveis e adequadas aos que procuram a EJA seja uma condição fundamental para que eles possam retomar e dar seguimento à sua formação escolar, essa condição, por si só, não é suficiente para que eles obtenham êxito.

Antes de existir o local onde se possa estudar é imprescindível que haja a união de um conjunto de elementos que sejam considerados como impulsionadores e provedores do processo de ensino-aprendizagem. Impulsionadores porque, para assumirem a identidade de estudantes, na fase adulta, esses sujeitos precisam estar impregnados de motivação. Provedores porque, apesar da motivação e da existência da oportunidade educacional, existem outras barreiras cuja superação somente se torna possível porque lhes são/foram oferecidas e/ou eles conquistaram algumas facilidades ao longo do processo.

Pelo que foi mostrado, sobre a experiência de retornar à escolarização, se pode perceber que foi devido à existência de fatores dessa natureza que muitos puderam superar as dificuldades, obstáculos e temores que se fizeram presentes nessa volta à escola.

Conforme os dados obtidos através do questionário, do trabalho de campo e das entrevistas que realizei no curso de Especialização, já mencionado, percebi que os adultos têm variadas explicações para retornarem à escola. Esses argumentos vão desde querer escrever corretamente até sair de casa para preencher o vazio da separação.

Para além da reinserção na escola, busquei compreender seus motivos, a maneira como fora vivenciado e seus impactos na vida daqueles sujeitos da pesquisa. Interessava compreender em que medida a relação que se estabelece no plano teórico entre educação e cidadania se confirma quando à negação do direito à educação elementar completa segue-se a inserção em um programa da EJA.

Assim, paralelamente, procurei levantar elementos que pudessem indicar se, de fato, a educação (que no caso é vista como a conquista de um direito negado anteriormente), pôde contribuir para a efetivação da cidadania.

Por mais singela que seja a definição do que vem a ser um cidadão para os educandos da EJA, pude concluir, na pesquisa feita na Especialização, que as menores e mais simples atitudes tomadas e enfrentadas por eles após a reinserção na escola demonstra que, ao menos para eles, o ser cidadão começa por saber-se componente de uma sociedade de homens e mulheres com direitos e obrigações. Assim é o que, para eles, pode ser considerado um cidadão, isto é, um homem ou mulher que participa efetivamente dentro da sua família, do seu bairro, da sua comunidade religiosa, que trabalha, que estuda, que tem obrigações mas que também tem direitos.

Foi possível perceber, inclusive, que há uma associação entre cidadania e trabalho. Entretanto, como não foi possível um aprofundamento desta categoria durante o tempo de realização do trabalho de campo, não poderia fazer especulação sobre esse assunto no trabalho referido acima.

No entanto, quais foram as modificações que, efetivamente, os educandos encontraram com o retorno aos estudos?

No caso de Irena, sua intenção era reforçar o que já havia aprendido até ter confiança de que seria capaz de ler qualquer coisa. Para ela, o que aprendeu nesses poucos anos de estudos já lhe possibilitou a certeza de que poderia se dirigir a qualquer imobiliária para executar algum serviço sem errar o endereço que constava nos envelopes. Sente-se feliz em ter podido fazer um documento de identidade com a sua assinatura. A carteira de trabalho, antes marcada com o dedo polegar, foi trocada por uma nova com a sua assinatura. Embora tenha confessado que ainda não parou para treinar como escrever o nome da filha.

Para Gi, a escola trouxe a auto-estima perdida durante 12 anos de casamento infeliz. Mesmo sabendo que a situação de desemprego que enfrenta é difícil, ela credita à escola a mudança na sua vida e na de seus filhos, que agora estão vendo a mãe estudar e por isso não têm vergonha dela.

Rui salienta que a partir de sua volta à escola o sentimento de não ter nada pela frente, sentir-se sem rumo, sozinho e sem sentido na vida foi transformado em uma sensação de que há, ainda, muito para ser feito e aprendido.

Essas questões se tornam relevantes se considerarmos as observações de Dayrell.

O autor diz que os homens e mulheres, jovens ou adultos que procuram a escola têm sonhos, planos e perspectivas elaboradas anteriormente a essa volta à escola e que a iniciativa do retorno pode ser a consequência dos objetivos que, certamente, para eles já estão bem definidos. “Com isso afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro” (DAYRELL,1996, p.144).

Outros dados trabalhados na pesquisa do curso de Especialização revelaram argumentos que podem ser considerados na tentativa de compreender o porquê do retorno dos adultos à escola: (a) a tentativa de afirmação como ser humano; (b) o reconhecimento pessoal e social que a aquisição de conhecimentos proporciona; (c) a possibilidade de uma melhor qualificação profissional e o conseqüente incremento salarial e (d) a escola vista como um espaço onde as

peessoas possam se encontrar, traçar relações, interagir, discordar, recordar, construir, desconstruir..., reconstruir...

Precisamos reconhecer que na escola está presente, o tempo todo, um intercâmbio de idéias, de assuntos, de opiniões, de gestos, de criações entre educandos e educadores que podem fazer com que muitos deles estejam ali para poder participar dessa experiência de troca e de integração entre o saber escolar e o saber popular.

As pessoas que chegam ao ambiente da escola estão carregadas de vivências pessoais, únicas, individuais e que no grupo, por vezes, podem servir de estímulos para outros. Há, sem dúvida, uma inter-relação. São indivíduos com visões de mundo diferentes, valores sociais variados, objetivos próprios, atuação na sociedade de uma ou outra maneira, mais ou menos comprometida; enfim, sujeitos sociais que, reunidos na instituição escolar, atravessam barreiras das mais diferentes origens para poderem estar em contato com outros sujeitos nesse rico, maravilhoso e diversificado mundo da escola.

Isto tudo, então, nos possibilita pensar a escola como o lugar onde homens e mulheres conseguem assumir um outro papel, diferente daquele que têm no seu cotidiano, como bem mostra Dayrell (1996, p. 148) na seguinte passagem de sua obra:

[...]passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos. Neste sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola.

Sabemos que, na maioria das vezes, muitos dos adultos que retornam à escola tiveram que se afastar dela em função (1) da entrada precoce no mercado de trabalho, ou mesmo (2) em função da falta de escolas (zona rural, por exemplo). Trago o depoimento de um dos respondentes da pesquisa realizada na Especialização quando indagada sobre qual lembrança tinha do período escolar na infância e ou na adolescência. Foi dito: *“A lembrança que tenho do tempo de*

estudante é da distância da escola: caminhava 7 Km todos os dias para ir e mais 7 para voltar” (41 anos, casada, 27 anos afastada da escola) e, muitas vezes, (3) pela inadequação do sistema de ensino.

Esse retorno acontece, normalmente, entre trabalhadores que participam, concretamente, da garantia de sobrevivência do grupo familiar a que pertencem, necessitando, por isso, de uma qualificação educacional que lhes permita obter um reconhecimento profissional.

Vejamos outro depoimento obtido na pesquisa da Especialização: *“...sozinha e com quatro filhos não podia ficar sem fazer nada, precisava voltar a estudar para ter certeza que assim vou conseguir trabalhar, já que hoje ninguém quer dar serviço pra quem não tem estudo”* (Gi, 30 anos, desempregada).

Retomando o que afirmei sobre minhas observações ao ingressar, como educadora, em uma escola pública, convém salientar que a desmotivação com a escola por parte de alguns estudantes é mais acentuada em alunos de baixa renda e que apresentam, em geral, um tempo maior de escolaridade devido a repetências acumuladas e interrupções na vida escolar. É o caso, por exemplo, de Gi (depoente da pesquisa de Especialização), que apresentava um processo de faltas escolares intenso porque sua mãe necessitava que ela permanecesse em casa com os irmãos menores.

Os alunos que abandonam a escola serão os que, num futuro talvez bem próximo devido às contingências, de um modo geral, do mercado de trabalho ou mesmo da sociedade, retornarão à escola daqui há 15 ou 20 anos?

Alguns dos jovens que abandonam a escola podem vir a conhecer exemplos de pessoas que, afastadas anteriormente, retornam à escola, seja por reconhecer a sua importância na construção de sua identidade social, seja por imposição do mercado de trabalho.

Nesse contexto, Brandão (1993, p. 39) afirma que

[...] aqueles que (...) encontraremos reconvocados aos bancos do ensino escolar do supletivo, da educação de adultos são os mesmos que alguns anos antes o sistema social que requer da educação ela ser “como é”, tornou: não-participantes (os que nunca estudaram), excluídos da escola (os que saíram cedo) ou retidos na série (os que ficaram, sem “passar”).

Caberia evidenciar os motivos que, talvez, possam provocar desinteresse nos jovens e adolescentes de hoje. Poderia dizer que é a própria maneira de abordar os conteúdos, quase sempre separados, distantes da realidade do aluno; poderia, ainda, argumentar que os alunos adolescentes têm seus mecanismos de abstração próprios da idade e que, em função disso, parecem distantes, quase inatingíveis. Entretanto, o objetivo deste estudo não abarca essa particularidade.

As colocações anteriores indicam as contradições que a própria escola alimenta e que, muitas vezes, acabam por afastar os alunos. Para isso trago o olhar de Vilas Boas (2000) quando este utiliza as observações de Fernández (1993), Meirieu (1995), Offe (1990), Rovira (1996) e Santomé (1998):

Por su propia inserción socio-histórica, se vive en la escuela contradicciones internas que la hacen tambalear entre el igualitarismo y la desigualdad social, tolerancia y actitudes discriminatorias, la democracia y el autoritarismo. Concerniente al proceso de enseñanza y aprendizaje se proclama la necesidad de un aprendizaje crítico e creativo, pero en general se usan medios verbales y relacionados con la memoria que nos lleva a indagar sobre la naturaleza de la correspondencia entre los aportes de la pedagogía y la práctica escolar (VILAS BOAS, 2000, p. 89).

Partindo do ponto de vista da sociedade, sua estrutura e intencionalidade, os adultos que retornam ao meio escolar talvez o façam como última esperança de atingir uma possibilidade de ascensão, seja no campo profissional, seja na qualificação como ser humano, seja na capacidade de decisão ou, ainda, para, simplesmente, não ficar à margem dos seus companheiros de trabalho ou relacionamentos. O depoimento de um respondente da pesquisa na Especialização corrobora na afirmação: *“Depois que voltei a estudar me sinto mais produtiva, atualizada com o mundo a minha volta”* (37 anos, casada, 19 anos afastada da escola).

O papel dos professores na retomada da consciência social que cada aluno traz ou adquire no âmbito escolar é de fundamental importância. É a ele que cabe,

muito além do que transmitir conhecimentos, fazê-los compreender e apreender a importância do seu papel no meio em que está inserido, conforme Ghiggi (1993):

Conhecimento não é, como alguns defendem, o saber que adquirimos nos livros, (...). Mas é, acima de tudo, compreensão inteligível da realidade. E o homem defronta-se com esta realidade na medida em que a compreende e a transforma. A transformação da realidade dá-se pelo trabalho. Trabalho é, então, a possibilidade de transformação consciente da realidade (GHIGGI, 1999, p. 13).

Poderia ser a Educação o processo no qual os sujeitos tomam a história, e a sua própria história, nas suas mãos a fim de mudar o rumo da mesma. Acreditar no educando, na sua capacidade de aprender, descobrir, criar soluções, desafiar, enfrentar, propor, escolher e assumir as conseqüências de sua escolha, é uma tarefa nossa, é uma tarefa social.

Um outro efeito que a vivência da escolarização tardia parece gerar na vida dos educandos é o fato de a experiência escolar propiciar uma ampliação dos horizontes e perspectivas pessoais.

Essa ampliação se mostrou “geradora de projetos futuros” (DUSCHATZKY, 1999, p. 57) que comprovam (independente de serem imediatos ou mais ambiciosos) o desejo e a possibilidade de imaginar uma mudança em relação ao presente vivido, considerando que a realidade que circunda os meios populares dificulta a visualização do futuro e a formulação de projetos pessoais e coletivos (DAYRELL, 1989); (SCHMELCKS, 1996) e que a baixa escolaridade tende a agravar ainda mais essa dificuldade.

Portanto, percebe-se que o fato da experiência de escolarização tardia acaba por contribuir para que os sujeitos superem essa dificuldade, representando, desse modo, uma importante conclusão que vem se somar aos esforços empreendidos por alguns educadores no sentido de modificar as estruturas que sustentam, equivocadamente, a EJA.

O depoimento da educadora, um dos sujeitos participantes desta pesquisa, contribui para o entendimento acerca das intenções, sonhos e projetos demonstrados pelos seus educandos. Ela diz que

embora existam evidentes tensões e conflitos pela riqueza das diferenças, há um interesse comum em 'melhorar de vida', em todos os sentidos, por todos ou quase todos os que buscam a escola. No meu caso concreto, os que buscam a EJA.

Nessa troca consciente, nesse inter-relacionamento entre professor-aluno poderá ser possível se dar o jogo de forças humanas e sociais que compartilham o objetivo de modificar a estrutura de opressão e de desigualdade.

Mas isso não será possível se continuarmos “bitolando os educandos com desenhos pré-formulados para colorir, com textos criados por outros para copiarem, com caminhos pontilhados para seguir, com histórias que alienam, com métodos que não levam em conta a lógica de quem aprende” (FUCK, 1994, p. 14 e 15).

Por isso, é “por essa razão não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma” (FREIRE, 1979, p. 72).

Algumas considerações no sentido de recomendar que sejam feitos cursos regulares de capacitação para os profissionais atuantes nas classes da EJA urge entre os educadores. Com isso quero dizer que os educadores necessitam de um apoio teórico que os conduzam a refletir sobre sua prática e passem a criar estratégias para modificá-la, visto ser uma prática descontextualizada da vida real dos seus educandos numa grande maioria das instituições educacionais brasileiras.

O subsídio do município e do estado com materiais didáticos para que se possam criar ambientes estimuladores do processo da aquisição da leitura e da escrita; a parceria dos familiares e da própria instituição de ensino em dar credibilidade à atuação dos educadores no sentido de não cobrar que o conteúdo

programático seja uma prioridade geram um ambiente propício ao desenvolvimento de atitudes voltadas para atender as especificidades presentes na EJA.

Por fim, poder contar com a disposição, boa vontade e entusiasmo dos educadores em assumir esse compromisso de mudança mostra-se fundamental para que esse espírito de transformação contagie e motive os educandos das classes da EJA com vistas a obter a participação dos mesmos na luta, junto com seus educadores, por uma prática educativa coerente com a realidade cultural e social por eles vivenciada, para dessa forma serem protagonistas do processo educativo no qual são eles próprios os principais autores.

Segundo Brandão, estamos nós, educadores, em “atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, se está vinculando a aquisição de um saber (que pode ser muito particular ou específico) com um projeto transformador” (BRANDÃO, 1993, p. 68).

A atuação política da população, num primeiro momento, forçou as barreiras que impediam seu acesso aos degraus da escolaridade mas nem por isso garantiu igualdade de condições a esse acesso. E é esse equilíbrio de condições que poderá ser obtido em um segundo momento de luta. O equilíbrio obtido pela tomada de consciência, pela conscientização, pela liberdade e pelo reconhecimento de sua força enquanto sujeitos no e pelo mundo.

Se analisarmos alguns aspectos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Nº 9394/1996, veremos que nos termos do Art. 2º está a seguinte redação: A Educação é dever da família e do Estado e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É importante compreender do Artigo 2º da LDB que a educação tem na sua natureza legislativa a orientação de que pretende atingir o pleno desenvolvimento do educando, preparando-o para o exercício da cidadania em amplos aspectos da vida.

Dessa forma, de acordo com o exposto na LDB, nada mais lógico supor que essa preparação para o pleno exercício da cidadania não deve, em momento algum,

deixar de contemplar o ser-sujeito que há em cada criança, jovem ou adulto que esteja usufruindo o benefício da escolarização.

Neste enfoque parece pertinente citar Gadotti (1996) quando este se refere à concepção de sociedade:

[...] criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta. Uma sociedade mais aberta, que sirva aos interesses das sempre desprotegidas e minimizadas classes populares e não apenas aos interesses dos ricos, dos afortunados, dos chamados 'bem-nascidos' (GADOTTI, 1996, p. 103).

Percorrido o caminho até aqui, pude verificar, no trabalho de Especialização, que quando o adulto resolve voltar à escola as razões para essa volta são muito pessoais e diversas.

Algumas vezes esse retorno pode se dar pela necessidade econômica, outras vezes pelo desejo de modificar a rotina de vida, outras vezes, ainda, pela solidão.

Contudo, no que diz respeito aos problemas enfrentados para essa volta, quase todas as pessoas que participaram da investigação revelaram algo bastante semelhante.

As dificuldades que os adultos têm de enfrentar para retornar à escola e frequentá-la no período noturno podem ser resumidas em (obviamente que há outras): (1º) falta de recursos para o deslocamento até a escola, (2º) dificuldade de encontrar “alguém” para ficar com os filhos pequenos, (3º) incompatibilidade de horários entre o transporte e a escola e (4º) exercício de atividade informal como alternativa para o desemprego (ex: músicos).

A grande maioria dos respondentes da pesquisa realizada na Especialização afirmou ter abandonado a escola assim que ingressou no mercado de trabalho: 16 dos 23 respondentes deixaram de ir à escola assim que começaram a trabalhar, pois, como diz um deles, *“é muito cansativo trabalhar e estudar à noite; a gente acaba por desistir dos estudos.”* (37 anos, casado, 20 anos afastado da escola), além de Irena que nem mesmo frequentou a escola antes.

Procurei investigar e discutir, naquele trabalho, quais motivos levam homens e mulheres, com 35 anos ou mais, retornar à escola.

Pude perceber, ao final do trabalho, que a escola, hoje, oferecida para os adultos ainda mantém uma organização e uma estrutura bastante semelhante com a escola de alguns anos atrás.

Aponto para algumas colocações que foram feitas pelos alunos entrevistados e que se referem às situações vividas por eles na escola. Tais situações resultam, na opinião desses alunos entrevistados, e em especial daqueles com maior dificuldade de aprendizagem, em conseqüências desagradáveis nos seus estudos. Alegaram, ainda, que para os estudantes do noturno a escola deveria ser um pouco diferente, pois, como eles mesmos contaram, quem frequenta a escola durante a noite tem uma vida diferente dos alunos do diurno e, no entanto, a escola é a mesma.

Os alunos queixaram-se do número de professores que entram e saem da escola durante o ano letivo (é o caso de professores que pedem alteração de designação ao final do ano letivo anterior e que vêm a ser designados para outra escola após ter começado a desenvolver o trabalho com a turma). Estes alunos também estão descontentes com os horários de funcionamento das escolas (bibliotecas e outros setores, inclusive) e com a “correria”, por parte de alguns professores, com os conteúdos.

Somente como complementação trago amostras dos efeitos dessa procura, os quais se revelaram quando eles afirmaram, com satisfação, que são capazes de tomar atitudes ou praticar alguns atos, simples para a maioria das pessoas mas que para eles têm muito significado, como por exemplo: andar com autonomia no centro da cidade (Irena, 57 anos); sentir seus filhos se orgulharem de sua condição de estudante (Gi, 30 anos) ou quando projetam, para um futuro não muito longínquo, prestar vestibular e frequentar um curso superior (Rui, 52 anos).

Os dados que pesquisei apontaram caminhos que podem servir à compreensão dos fatores econômicos, sociais, políticos, culturais e, por que não, emocionais presentes na realidade desses homens e mulheres que retornam à atividade escolar depois de um longo período afastados e que, por isso, necessitam

de uma adequação das políticas educacionais e das práticas de ensino-aprendizagem mais condizentes às suas realidades, isto é, à realidade desses alunos do noturno, em especial os de EJA.

Não interessava compreender como ocorreu a exclusão precoce da escola. Interessava compreender, isto sim, como os sujeitos a vivenciaram e quais suas implicações na vida dos mesmos. Portanto, as narrativas não se detiveram na exclusão em si; elas se ampliaram incorporando outras esferas da vida dos egressos, evidenciando a forma como essa ocorrência específica acabou impactando e determinando, de certo modo, outros acontecimentos na vida daqueles educandos.

Nesse sentido, Zago (2000) afirma que

normalmente os estudos voltados para a realidade educacional das populações socialmente desfavorecidas colocam em evidência o número significativo de crianças que anualmente deixam a escola; todavia, continua a existir uma ausência de informações a respeito do destino posterior dos chamados 'evadidos' (ZAGO, 2000, pág. 19). (grifos da autora).

2. 2 Será mesmo que “papagaio velho não aprende a falar”¹⁵?

Essa frase, mesmo que brincando com o fato de que há na natureza um animal que “imita” ou repete o que o ser humano, normalmente seu dono, verbaliza, traduz o pensamento de um grande número de adultos que não acreditam que podem voltar aos estudos pois não é mais possível aprender. Para alguns adultos, o papagaio só aprende a falar porque é jovem....

Segundo Pinto (2000),

o ponto de partida do processo formal da instrução não é a ignorância do educando e sim, ao contrário, aquilo que ele sabe, a diferença de

15 Mesmo sendo de domínio público por se tratar de um ditado popular, encontrei essa frase na obra de FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Alfabetização de Jovens e Adultos: Pontos Críticos e Desafios. Ed. Mediação. Porto Alegre. 2004.

procedimento pedagógico se origina da diferença do acervo cultural que possuem a criança e o adulto no momento em que começam a ser instruídos pela escola (PINTO, 2000, p.73).

Posso defender, através de uma resposta dada por Daniel - respondente participante como entrevistado desta pesquisa -, que é possível aos adultos, mesmo aos mais velhos, a aprendizagem formal que eles também vão buscar na escola. Daniel diz que: *“mesmo sendo difícil aprender, porque a gente tá ficando velho e cansado, já tá ficando esquecido das coisas, eu voltei a estudar porque quero ser professor de Educação Física”*.

O educando, hoje desempregado, é um homem com um porte físico bastante forte. Ele contou que trabalhou durante muito tempo como segurança de boates, bailes, eventos e que seu último trabalho foi como segurança de um bingo. Com o fechamento dos bingos no município onde Daniel reside, o mesmo ficou desempregado ao tempo em que estavam sendo realizadas as entrevistas para este trabalho.

Carvalho (1998), realizando um estudo no qual analisou o tema dos direitos da cidadania no Brasil veio ratificar as teorias que afirmam ser a baixa escolarização da população um dos fatores que contribuem para o preterimento de direitos sociais básicos de uma determinada parcela da população. Partindo de dados coletados em duas pesquisas referentes à percepção e ao exercício de direitos políticos e civis, relacionada ao nível de escolaridade dos entrevistados¹⁶, o autor constatou o baixo nível de percepção e utilização dos direitos da cidadania, identificando-o como um dos reflexos da pouca escolaridade da população.

16 Neste trabalho o autor apresenta resultados parciais da pesquisa “Lei, Justiça e Cidadania, feita pelo Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) e pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER), feitas em 1996, na Região Metropolitana do Rio de Janeiro” (p.2) e, ainda utiliza-se de dados do IBGE publicados no suplemento sobre participação social e política “Associativismo, Representação de Interesses e Intermediação Política da Pesquisa Mensal de Empregos de 1996, coletados nas áreas metropolitanas de Recife, São Paulo, Porto Alegre, Salvador, Belo Horizonte e Rio de Janeiro” (CARVALHO, 1998, p. 3).

Os dados obtidos demonstraram, também, que essa percepção e utilização tendem a se elevar à medida que se eleva o grau de instrução dos entrevistados. Diante de tal constatação, Carvalho (1998) concluiu que

As evidências são inequívocas: a educação aumenta significativamente a percepção dos direitos civis e políticos, aguça o senso crítico dos cidadãos, incrementa a disposição das pessoas de se organizarem para a ação coletiva, acresce o grau de envolvimento político, melhora a qualidade do voto. A médio prazo, não pode haver melhor política de promoção da cidadania do que um forte investimento na educação em todos os seus níveis (CARVALHO, 1998, p. 14-15).

Debates sobre a EJA, sobre exclusão social, sobre discriminação, sobre intolerância, sobre trabalho e sobre cidadania são debates importantes que nem sempre se fazem presentes nas escolas públicas brasileiras. Por isso, tornou-se premente reconhecer os educandos da EJA como portadores do direito a uma formação escolar que lhes capacite a “ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, bem como o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte”, o que significa proporcionar-lhes uma educação que permita “a compreensão da vida moderna em seus diferentes aspectos, e, como decorrência, o posicionamento crítico face à sua realidade” (HADDAD e DI PIERRO, op. cit., p. 12).

O fenômeno da exclusão apresenta uma complexidade que reclama, portanto, compreender que as múltiplas formas nas quais ele se manifesta têm como elo de ligação a tese histórica da desigualdade. Assim, tratar sobre exclusão significa, sobretudo, tratar de desigualdade. Segundo os autores citados acima, “em vista da dimensão atingida pelo fenômeno, a expressão que vem sendo mais utilizada nos anos 90 para designar a desigualdade é a de exclusão social” (p.18).

Percebendo, portanto, a exclusão social como uma questão intrinsecamente ligada à negação de direitos e considerando a importância de se levar em conta tal fenômeno, posso contemplar sua complexidade nos limites deste trabalho e

classificar o enfoque da negação do direito à educação como uma das faces da exclusão social.

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como resposta a um direito anteriormente negado é expresso da seguinte maneira nas Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos: “[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea” (p. 5).

A afirmação equivocada de alguns setores da sociedade de que os evadidos da escola ou os que nunca a freqüentaram são os responsáveis por esse fato mostra uma conotação que se materializa numa disposição refratária em compreender a realidade brasileira e na assunção de responsabilidade pelas políticas públicas, as quais, via de regra, são falhas no que concerne à educação, assim como em outros setores referentes aos direitos sociais.

A expressão utilizada no documento Estratégia Nacional reforça essa idéia ao declarar o seguinte: “Sabe-se que a clientela de supletivo é constituída de pessoas que, via de regra, abdicaram dos benefícios da escola pela prematura incorporação na força do trabalho” (ESTRATÉGIA, 1976, p. 17). A utilização da idéia de que as pessoas “renunciam voluntariamente” aos estudos, evadindo-se da escola, é uma visão que não corresponde à realidade.

Discutindo essa questão, Arroyo (1997, p. 23) afirma que “[...] falar de um aluno evadido é responsabilizar o próprio povo por sua pobreza, subemprego, baixos salários, sua ignorância e fracasso escolar”.

Por isso me propus a encarar meu passado e, com isso, minhas lembranças tristes de quando via e ouvia minha mãe contar com frustração no olhar que não pôde ter estudado, efetuar esta pesquisa para tentar mostrar que o ser humano é capaz de superações, apesar de travar, praticamente todos os dias, uma luta injusta

contra formas discriminatórias e cruéis de sobrevivência e quase nunca lograr retorno satisfatório com essa luta.

Ao resgatar a história de não escolarização vivenciada pela minha mãe, que serviu de pano de fundo para toda a iniciativa e inspiração na realização desta investigação, trago a experiência bem sucedida na modalidade da EJA de uma escola pública no município de Pelotas/RS.

Considero como uma experiência exitosa pelo fato principal de apresentar um número considerável de educandos matriculados e freqüentando as aulas, conforme informações obtidas em uma conversa informal com a educadora por ocasião do primeiro contato para apresentar meu interesse em pesquisar seu trabalho e sua turma.

A turma possui dezoito (18) educandos freqüentando regularmente as aulas, o que para a EJA representa um ponto bastante positivo.

De acordo com a educadora, antes de sua chegada à escola e de trazer a “novidade” de propor e praticar uma nova maneira de trabalhar os conteúdos, a evasão era bastante intensa ao iniciar o período de inverno, o que não se verifica nas turmas em que ela leciona desde de 2004. Ela relata sobre a angústia sentida nos dias que antecedem cada início de ano letivo quando os educandos vêm para a escola e, em muitos casos, trazem uma visão de ensino bastante distante daquela desenvolvida por ela.

De acordo com uma resposta dada por Maria de Fátima, uma das educandas entrevistadas nesta pesquisa, *“a escola mudou, mas não muito. Aqui é que as coisas são diferentes porque a professora quer”*.

Credito a assiduidade desses educandos ao esforço da educadora em oferecer a eles aulas dinâmicas e contextualizadas.

Ainda nessa mesma conversa descobri que apesar de já terem sido efetuadas algumas pesquisas na escola, não há nenhuma sobre a EJA.

Confesso que isso me estimulou muito e me deixou um pouco apreensiva, pois, diante disso, minha atenção, dedicação, estudo e sensibilidade precisaram ser intensificados para não desapontar a expectativa depositada na pesquisa.

Antes de apresentar a educadora, a qual mostra uma peculiaridade no jeito de ver, viver, sentir e fazer educação, trago elementos sob a ótica institucional da EJA.

3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores. Aceito até abandoná-la, cansado, à procura de melhores dias. O que não é possível é, ficando nela, aviltá-la com o desdém de mim mesmo e dos educandos.

Paulo Freire

Vivemos num mundo que passa por profundas e constantes transformações e, talvez, a maior questão que precisaria ser feita é: que homem queremos formar? Que educação queremos oferecer?

É claro que não temos respostas objetivas para tais perguntas, mas se pode lançar mão de experiências bem-sucedidas que temos conhecimento, não como modelos a serem seguidos mas como exemplos de onde se possa tirar o que se apresenta como sério e comprometido com uma educação de qualidade.

Uma dessas experiências será retratada nas páginas seguintes e pretende servir não somente como teorização acerca de uma experiência bem sucedida mas, também, como uma orientação a todos e todas que querem incorporar os saberes, conhecimentos, interesses e práticas de vida dos educandos, extraindo o que faz parte da vida desses homens e mulheres como auxiliar na prática pedagógica, objetivando formar cidadãos críticos e participativos nas pequenas mudanças que vivemos e na construção de uma sociedade democrática, justa e fraterna.

Portanto, esse estudo tem a pretensão de contribuir para um repensar do educador que atua nas classes da Educação de Jovens e Adultos, fazendo-o refletir sobre sua prática pedagógica, para que ajude na formação de cidadãos que assumam uma postura, uma ideologia de vida, que tenham consciência de seu papel, de sua condição e da realidade social e política do seu tempo.

Tem por finalidade, ainda, contribuir para uma (re) avaliação do educador atuante nas classes de EJA, fazendo o mesmo refletir sobre sua prática pedagógica, especialmente como contribuinte na formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade em que vivem. Também pretende, na medida em que analisa profundamente o material utilizado, servir de subsídio a um repensar dessa escolha,

relacionando-a aos objetivos da EJA previstos na legislação e no pensamento pedagógico vigente.

Contudo, não posso esquecer também que qualquer reflexão sobre a escola, os educandos, os educadores, o currículo, o conteúdo, as práticas pedagógicas e outros tantos componentes do sistema educativo aponta para discussões mais amplas e profundas acerca da sociedade que se pretende construir, qual o papel da escola nesse processo construtivo, qual a participação da população nas definições que dizem respeito aos recursos para a educação, como são definidas as políticas públicas educacionais e etc.

Dessa forma, este trabalho de pesquisa aspira refletir/teorizar sobre uma prática de ensino-aprendizagem com vistas a dar subsídios a todos/as que exercitem a profissão docente em turmas da EJA, haja vista a peculiaridade dessa ação docente.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Brasil, nunca ocupou um espaço importante nos sistemas educativos. A ela foi dado sempre um caráter meramente compensatório.

Segundo Gadotti (1996), nos anos 40 a Educação de Adultos era entendida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural. Já na década de 50, a Educação de Adultos era entendida como uma educação de base, com desenvolvimento comunitário. Com isso, surgem, no final dos anos 50, duas tendências significativas na Educação de Adultos: a Educação de Adultos entendida como uma educação libertadora (conscientizadora) pontificada por Paulo Freire e a Educação de Adultos entendida como educação funcional (profissional).

A partir da reconstrução do histórico da educação de adultos no Brasil, Beisiegel (1973), Paiva (1973) e Haddad (1991) oferecem elementos que demonstram as variações existentes na oferta da “[...] educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar” (PAIVA, 1973, p. 32)¹⁷. Tais

17 Embora a concepção de Educação de Adultos apresente pequenas variações entre os autores indicados, de um modo geral, eles se inclinam a conceituá-la dessa maneira.

variações demonstram que o histórico da Educação de Adultos no Brasil é marcado por avanços e retrocessos, fato, aliás, que caracteriza o campo até nossos dias.

Na década de 70, essas duas correntes continuaram a ser entendidas como Educação não-formal e como suplência da mesma. Com isso, desenvolve-se no Brasil a tão conhecida corrente: o sistema MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), propondo princípios opostos aos de Paulo Freire.

A Lei de Reforma nº 5.692/71 atribui um capítulo para o ensino supletivo e recomenda aos Estados atender jovens e adultos.

A Lei de Reforma nº 5.692/71, que dedicou, pela primeira vez na História da Educação, um capítulo ao ensino supletivo, foi aprovada em 11 de agosto de 1971 e veio substituir a Lei nº 4.024/61, reformulando o ensino de 1º e 2º graus. Enquanto a última LDB foi resultado de um amplo processo de debate entre tendências do pensamento educacional brasileiro, levando treze anos para ser editada, a Lei de Reforma nº 5.692/71 foi elaborada em um prazo de 60 dias, por nove membros indicados pelo então Ministro da Educação Coronel Jarbas Passarinho.

O passo seguinte foi dado pelo MEC quando instituiu um grupo de trabalho para definir a política do Ensino Supletivo e propor as bases doutrinárias de Valnir Chagas. O ensino supletivo foi apresentado como um manancial inesgotável de soluções para ajustar, a cada instante, a realidade escolar às mudanças que se operavam em ritmo crescente no país e no mundo.

De acordo com Soares (2002), o Parecer nº 699/72, do conselheiro Valnir Chagas, estabeleceu a doutrina para o ensino supletivo. Os exames supletivos passaram a ser organizados de forma centralizada pelos governos estaduais. Os cursos, por outro lado, passaram a ser organizados e regulamentados pelos respectivos Conselhos de Educação. O Parecer nº 699/72 foi elaborado para dar fundamentação ao que seria a doutrina de ensino superior. Nesse sentido, ele viria a "detalhar" os principais aspectos da Lei nº 5.692/71 no que tange ao ensino supletivo, facilitando sua compreensão e orientando sua execução.

A estrutura de Ensino Supletivo, após a LDB de 1971, seguiu a orientação expressa na legislação de procurar suprir a escolarização regular daqueles que não tiveram oportunidade anteriormente na idade própria. As formas iniciais de

atendimento a essa prerrogativa foram os exames e os cursos. O que até então era a "madureza" passou ao controle do Estado, foi redefinido e se transformou em Exames Supletivos. A novidade trazida pelo Parecer nº 699/72 estava em implantar cursos que dessem outro tratamento ao atendimento da população que se encontrava fora da escola, a partir da utilização de novas metodologias.

A Lei nº 5692/71 concedeu flexibilidade e autonomia aos Conselhos Estaduais de Educação para normatizarem o tipo de oferta de cursos supletivos nos respectivos Estados. Isso gerou grande heterogeneidade nas modalidades implantadas nas unidades da federação. Para implementar a legislação, a Secretaria Estadual da Educação criou, em 1975, o departamento de Ensino Supletivo (DESU) em reconhecimento à importância crescente que essa modalidade de ensino vinha assumindo.

Segundo Haddad (1991), durante o período entre 1964 e 1985, foi revelado que o Estado procurava introduzir a utilização de tecnologias como meio de solução para os problemas da Educação.

Conforme Paiva (1992), até a 2ª Guerra Mundial a Educação de Adultos no Brasil era integrada à Educação Popular, ou seja, uma educação para o povo, difusão do ensino elementar.

Somente depois da 2ª Guerra Mundial é que a Educação de Adultos foi concebida como independente do ensino elementar.

De acordo com Paiva (1992), a Educação de Adultos, em âmbito histórico, pode ser dividida em três períodos:

1) De 1946 a 1958:

quando foram realizadas campanhas nacionais de iniciativa oficial para erradicar o analfabetismo;

2) De 1958 a 1964:

realização do 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, tendo a participação marcante de Paulo Freire. Esse congresso abriu as portas para o

problema da alfabetização que desencadeou o Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido por Paulo Freire e extinto pelo Golpe de Estado de 1964;

3) O MOBRAL:

concebido como um sistema que visava ao controle da alfabetização da população, principalmente a rural.

Após o processo de redemocratização do país em 1985, isto é, a "Nova República", ocorreu a extinção do MOBRAL e a criação da Fundação Educar. Desse modo, a Educação de Adultos foi sepultada pela "Nova República".

Em 1989, em comemoração ao Ano Internacional da Alfabetização, foi criada, no Brasil, a Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão.

Em 1990 o Governo Federal retira-se desse cenário educacional com o fechamento da Fundação Educar. Há, então, um esvaziamento de investimentos e propostas constatado pela inexistência de um órgão ou setor do Ministério da Educação voltado para esse tipo de modalidade de ensino.

A falta de recursos financeiros, aliada à escassa produção de estudos e pesquisas sobre essa modalidade, tem contribuído para que essa educação se torne uma mera reprodução do ensino, embora haja a necessidade de especificidades na e para a educação de jovens e adultos.

O Governo encontra-se desarmado teórica e praticamente para enfrentar o problema de oferecer educação de qualidade para todos os brasileiros. Apesar da vigência da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, documentos da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, e da nova LDB nº 9.394/96, o Governo Brasileiro não vem honrando seus compromissos em relação a um importante e delicado problema como o que trago neste trabalho.

Esse problema, portanto, alia-se a outro não menos importante. Trata-se de um desafio a ser enfrentado pelas redes de ensino, que é a elaboração e implantação de projetos políticos-pedagógicos que atendam, de maneira eficaz e

satisfatória, jovens e adultos trabalhadores, porque “apesar de algumas iniciativas consistentes, articuladas a projetos educativos inovadores, a grande maioria (...), não consegue romper com os modelos do ensino regular para a infância” (VALLE, 2005, p. 98).

Freire e Myles (2005) apontam para esse grave problema na educação de adultos na obra que escreveram em parceria: *O caminho se faz caminhando: Conversas sobre Educação e Mudança Social*. A abordagem que fazem acerca desse tema, ou seja, a infantilização da educação de adultos, confirma o que está implicitamente e, ousado dizer, explicitamente sancionado nas nossas escolas.

3.1 Um pouco da política educacional brasileira relativa à EJA

Segundo a Declaração de Hamburgo aprovada na V Confintea¹⁸ e trazida aqui através do texto de Di Pierro (2004, p. 12), a Educação de Jovens e Adultos tem

o objetivo de desenvolver a autonomia e o sentido de responsabilidade das pessoas e comunidades para enfrentar as rápidas transformações socioeconômicas e culturais por que passa o mundo atual, mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia promotora da coexistência tolerante e da participação criativa e consciente dos cidadãos.

Este conceito exerceu influência significativa sobre o Parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais¹⁹, porém, conforme Di Pierro “a concepção ainda predominante entre educadores e gestores da educação brasileiros continua a ser a visão compensatória que atribui à educação de jovens e adultos a mera função de

18 A Unesco realizou em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos.

19 Parecer 11 que subsidiou a Resolução 1/2000 do Conselho Nacional de Educação, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, tendo como relator Carlos Roberto Jamil Cury.

reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência” (DI PIERRO, 2004, p.14).

Sob a batuta dessa concepção, infelizmente, as políticas públicas e educativas não foram nem um pouco generosas com a educação de adultos, chegando, essa modalidade de ensino, a não ser considerada para efeito de recursos do Fundef, o que se deu em 1996 por meio do veto presidencial que impediu a contagem das matrículas em educação de jovens e adultos para efeito de cálculo do referido Fundo, desestimulando, desse modo, o investimento de estados e municípios (DI PIERRO, 2004, p. 22).

O estabelecimento desse tipo de ação reforça a concepção reducionista que desqualifica o ensino noturno e, em especial, o ensino de jovens e adultos e traz conseqüências perniciosas para toda a Educação.

As leis e normas vigentes, tais como: Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei do Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, asseguram o direito público à educação, independente de idade, a todos àqueles que o desejarem, sendo obrigatório aos menores de 14 anos²⁰. Portanto, o problema da educação de jovens e adultos está na política educacional e não nas Leis, conforme se comprova nas colocações que seguem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (PARECER CNE/CEB 11/2000) no título VIII apontam que

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim

20 De acordo com documento elaborado pela Secretaria de Educação – Departamento Pedagógico- Divisão de Educação de Jovens e Adultos, denominado: Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos –SE/RS – 2003/2006, o Art. 2 do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) define como criança a pessoa com até 12 anos incompletos e adolescente aquela com idade entre 12 e 18 anos, ficando a família e o Poder Público com o dever de assegurar-lhes, com absoluta prioridade, os seus direitos. Portanto, desse modo, a idade própria para a Educação Básica corresponde à faixa etária dos 7 aos 18 anos.

um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Políticas públicas eficazes possibilitaram, por exemplo, que o índice médio de analfabetismo no Brasil tivesse caído de 14,7% para 12,4% entre 1996 e 2001, assim como o analfabetismo funcional (pessoas que possuem menos de quatro anos de estudo, segundo o IBGE) que foi reduzido de 32,6% para 27,3%, enquanto que a escolaridade média dos jovens e adultos elevou-se de 5,8 anos para 6,4 anos (DI PIERRO, 2004, p.15).

De acordo com Di Pierro (2004), entre 1997 e 2003, a oferta de vagas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos cresceu 43%, acolhendo um contingente adicional de 1(um) milhão de estudantes.

Porém, apesar de todos esses avanços, a EJA caracterizou-se, a partir dos anos 90, pela perda gradual dos direitos assegurados em períodos anteriores. Isso significa, de acordo com Haddad (1998, p.109), que “o discurso da inclusão que vinha sendo crescente até aquele momento, passou a ser substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades, com restrição de direitos”.

No entanto, essa estratégia vem sendo largamente denunciada por pesquisadores e demais segmentos comprometidos com a EJA, porque traz implícita a idéia de que em relação aos portadores de pouca ou nenhuma escolaridade a questão é simples: “não adianta oferecer a ele uma segunda chance dentro do mesmo sistema no qual já fracassou. Melhor investir para que o sistema de educação básica passe a funcionar” (HADDAD e DI PIERRO, 1994, p. 20)²¹.

A Declaração de Hamburgo estimulou o estabelecimento de parcerias entre o governo e organismos da sociedade civil com vistas à educação de adultos. Temos o exemplo de experiências como os Movimentos de Alfabetização – Movas, o Programa Nacional de Qualificação Profissional, o Programa Alfabetização Solidária e, mais recente, o Programa Brasil Alfabetizado.

Mesmo assim, no Brasil, a estratégia de parceria “nem sempre garantiu maior participação social na gestão das políticas governamentais” (DI PIERRO, 2004, p. 20).

21 Entrevista concedida à Revista Veja em 05/05/1993.

A comprovação dessa afirmação está baseada na ciência de que a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos foi desativada unilateralmente pelo Ministério da Educação em 1997, restando à manutenção da discussão em defesa da educação de adultos aos Fóruns estaduais e regionais, os quais “vem criando, aos poucos, um movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos” (SOARES, 2004, p. 26).

Há um tempo relativamente curto até a realização da VI Confintea para que os compromissos assumidos pelo Brasil sejam cumpridos. Entretanto, este tempo é suficiente para avaliar os aspectos das propostas estabelecidas na Confintea anterior e determinar prioridades para a nossa realidade.

3. 2 Políticas Públicas para a EJA

A educação dispensada aos adultos, de modo particular, carece de atenção em nosso país, especialmente daqueles encarregados de elaborar as políticas públicas na e ou para a educação.

Mas, enquanto não acontecem ações governamentais amplas e efetivas que qualifiquem essa especialidade educativa é preciso que elas aconteçam no nível mais micro do ensino de adultos, ou seja, a sala de aula.

Por isso, neste capítulo apresento alguns argumentos a favor de uma maior dedicação a esse campo específico da educação a fim de obter melhor satisfação aos que a ele recorrem partindo de uma análise de uma sala de aula da EJA, utilizando, para tanto, referências que estruturem o mesmo.

Considero que ao fazer essa análise poderei contribuir para uma possível resposta às necessidades da educação de adultos, aos conceitos pedagógicos utilizados e as práticas educativas desenvolvidas nessa modalidade de ensino.

Primeiramente, então, farei uma descrição de como é vista e tratada a Educação de Jovens e Adultos no Brasil quando da elaboração das leis e normas que a regulam, assim como a própria escola com seus projetos e planos, os

professores com suas práticas pedagógicas e os alunos com suas expectativas para que seja possível elaborar o trabalho contemplando a análise sociológica que o mesmo objetiva.

Conseguir agregar, em nível nacional ou mesmo local, todos estes interesses sem levantar conflitos é uma tarefa difícil e grandiosa demais que levará um longo tempo para dar resultado amplo.

Entretanto, não devo, como educadora, desanimar e continuar desenvolvendo práticas pedagógicas que não chegam nem perto da realidade vivida pelos adultos que procuram retornar à escola. Ao contrário, devo refletir, preciso indagar, tenho que pesquisar para poder mudar minha visão, concepção e atuação dentro da escola.

Sei da dificuldade que é romper com o círculo vicioso e cômodo de transportar para a escola noturna as mesmas atitudes e determinações dispensadas à diurna.

Na verdade, a infantilização²² da educação de adultos é um outro tema bastante importante que está presente na maioria das escolas noturnas, onde alguns professores aplicam os métodos próprios da escola diurna e os planos, em decorrência lógica, são os mesmos utilizados no ensino das crianças.

Portanto, este é um aspecto da Educação de Adultos que deve ser tratado com seriedade e urgência em nosso sistema educacional e nas propostas que são elaboradas e discutidas pelos educadores.

Ainda, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, esta modalidade possui três funções: Reparadora, Equalizadora e Qualificadora²³.

Função Reparadora:

22 Sobre este assunto, o qual não abordo mais complexamente neste trabalho, é interessante ver a obra de Paulo Freire e Myles Horton: O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre Educação e Mudança Social.

23 Fonte: Ministério da Educação.

A função reparadora refere-se não só à entrada dos jovens e adultos no campo de atividades, de interesses, de possibilidades dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade. Como também, o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Contudo é importante não confundir reparação com suplementação. Para tanto, é necessário um modelo pedagógico que crie situações de ensino-aprendizagem que satisfaçam às necessidades específicas aos alunos da EJA.

Função Equalizadora:

A função equalizadora se relaciona com a igualdade de oportunidades que possibilitarão aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e etc.. A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais, de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, considerando as situações específicas. Nesse contexto, a educação de jovens e adultos, propõe um caminho de desenvolvimento a todas as pessoas, de todas as idades. Nele, adolescentes, jovens e adultos poderão atualizar conhecimentos.

Função Qualificadora:

A função qualificadora é aquela considerada permanente e, mais que uma função, é o próprio sentido da Educação de Jovens e Adultos. Refere-se à educação permanente com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

4. QUEM É ESSA EDUCADORA, TÃO TRANSGRESSORA, ELEMENTO DIRETO E CONSTITUTIVO DO TRABALHO, AFINAL?

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.

Paulo Freire

Para uma mulher acostumada a cometer 'transgressões', trabalhar com a EJA de um modo bastante atípico não é muito difícil.

Aos 43 anos, a educadora que participou dessa pesquisa conta que desde muito cedo aprendeu a enfrentar as dificuldades que se impõem a ela com muita dignidade e orgulho de suas opiniões e atitudes.

Aos 16 (dezesseis) anos comecei a namorar um homem negro. Isso fez com que muitos (as) amigos (as) e conhecidos (as) me olhassem diferente. Sem falar no meu pai e na minha avó (mãe do meu pai) que jamais aceitaram minha união com um negro. Nem mesmo os meus filhos foram aceitos por eles!

Portanto, com 23 anos de atuação no magistério e tendo exercido a coordenação pedagógica em mais de uma escola, a educadora revela que a turma da EJA com a qual está desenvolvendo suas atividades neste ano é uma turma que apresenta

Diferenças múltiplas. Uma diversidade total; interesses diversos; idades que vão desde 15 até 60 anos. Há pessoas com problemas físicos, outras comprometidas psicologicamente (observável no convívio diário, sem

laudo médico). Excluídos de tudo. Meninos e meninas repetindo a mesma série por várias vezes. Alunos egressos do diurno (mesma escola) por ter idade avançada para freqüentar 'o dia'. Meninas – adolescentes ainda – mães! É uma diversidade que reflete adversidades.

A experiência que adquiriu nessa longa jornada em sala de aula fez dela uma educadora otimista e disposta a enfrentar as opiniões contrárias ao modo como se estabelece o relacionamento entre ela e seus educandos.

Durante 4 (quatro) anos ocupou o cargo de orientadora pedagógica numa pequena escola municipal ao mesmo tempo em que era titular numa turma de 1ª série do Colégio Municipal Pelotense (maior escola municipal da América do Sul).

No ano de 2006 houve eleições na escola para direção e outros cargos. A educadora foi convidada a fazer parte das duas (2) chapas que concorriam. Optou por defender as idéias da chapa que se consagrou vitoriosa e, com isso, desempenha atualmente a função de orientadora das séries iniciais nesse educandário. Ela conta orgulhosa que pela primeira vez na história do colégio as educadoras das séries iniciais conquistaram o direito a ter um dia de folga na semana. Diz, com os olhos brilhando de satisfação...

tive que enfrentar algumas colegas e a coordenadora geral do turno da tarde para poder conseguir isso para as 'gurias'. Não é justo que as professoras da área tenham folga e as do currículo não! Elas vão sentir mais prazer em dar aula, tenho certeza. Um dia de descanso significa muito para nós, professoras.

4.1 A EJA , a escola, a educadora e os educandos

Uma possível aproximação com o saber popular dos homens e mulheres com os quais convivemos no dia-a-dia da escola, por exemplo, pode ser situada no âmbito da vida desses sujeitos. E é dentro do espaço escolar que essa aproximação pode ser realizada. Mas para isso, é necessária uma outra escola.

É necessária uma escola onde todos os que dela fazem parte se comprometam em querer sempre “valorizar a cultura popular em que nosso aluno

está inserido, partindo desta cultura, e procurando aprofundar seus conhecimentos, para que participe do processo permanente da sua libertação”.²⁴

Que escola é essa que se mostra como “[...] ambiente onde o diálogo, o compromisso, a confiança e a afetividade sentam-se lado a lado, obviamente o respeito em todos os sentidos está por lá e, com esses ingredientes, o prazer é resultado” (MONTARDO, 2005, p.89).

Infelizmente, encontrar uma escola que agregue todos os aspectos apontados acima é algo raro. E não foi nada diferente do que estamos acostumados a encontrar nas escolas que conhecemos e nas quais, muitas vezes, trabalhamos, a escola que serviu para o desenvolvimento do presente trabalho.

Entretanto, sabedora que sou de que nessa escola é assim mesmo que as coisas funcionam, ou seja, a escola simplesmente vai vivendo e, felizmente, mas em longo prazo, começando a aprender com a educadora, sujeito deste trabalho, que ao mesmo tempo que auxilia nos assuntos pedagógicos, transgredir normas que existem na escola e exige que os outros educadores que lá atuam respeitem os educandos da EJA. *“Sem modéstia, com a minha vinda para a escola, acredito que os alunos da EJA têm sido mais respeitados”* (Informação verbal da educadora participante deste trabalho de pesquisa).

A educadora conta que ao ingressar na escola como única educadora da EJA ouviu, durante muitas semanas, comentários e deboches acontecidos nas conversas informais acontecidas no horário do recreio. *“Era impressionante a maneira desrespeitosa que meus colegas se referiam aos educandos da EJA”* (Informação verbal da educadora participante deste trabalho de pesquisa).

A EJA tinha sido constantemente ignorada, tanto pela escola quanto pelos educadores que trabalharam com essa modalidade de ensino e submetida a aceitar as imposições da escola quanto à destinação das salas de aula, recursos e prioridades educacionais, as quais são consideradas elementares para um bom desempenho tanto do educador quanto do educando pela atual educadora da turma da EJA na escola.

Apesar de reconhecer a importância da identificação da escola, julguei necessário preservar a educadora de prováveis aborrecimentos pelas declarações dadas, por isso, então, digo apenas que se trata de uma escola estadual, com ensino fundamental e médio, localizada no Bairro Simões Lopes, em Pelotas (R.S.).

A perspectiva de a educadora produzir efeitos na escola inteira é uma das características marcantes do seu trabalho com a turma. O respeito ao educando e o compromisso com uma educação de qualidade promovem ações e reações positivas de toda a comunidade e podem ser verificados através, por exemplo, do interesse que há em “corroer” as estruturas da escola tradicional, pois ela acredita, assim como Montardo (2005), que

Com a introdução de diferentes materiais didáticos, fazendo do professor um organizador do espaço para as descobertas, ao invés de ser o centro do processo, inicia-se a subversão da relação professor/estudante. Qualifica-se o estudante, aceitando-o não mais como um ser “sem luz”, mas como ser humano pensante, rico em sua cultura, propondo-se torná-lo um *estudante-cidadão*, um *ser-cidadão*, quando, em seu conteúdo, o professor e o ambiente mostram-se como estimuladores que suscitam o interesse, a participação e o desenvolvimento da autonomia (MONTARDO, 2005, p.55).²⁵

Segundo a educadora, sujeito dessa pesquisa, a escola em que atua deveria vislumbrar atingir, com o PPP, a consolidação da democracia dentro da mesma, assim como a permanente discussão de como ela se insere na sociedade. Além disso, deveria, concomitantemente, apontar caminhos para que a própria comunidade escolar se auto-identificasse nas formas de pensar, de ser, de se relacionar entre si e com o poder. Em síntese, uma escola que possibilitasse que todos assumissem “seu papel de sujeitos nas decisões, enfrentando os conflitos que as relações do dia-a-dia da escola impõem” (MONTARDO, 2005, p. 118).

Entretanto, a educadora ao ser indagada sobre o quanto a EJA está inserida no currículo da escola ou no seu PPP (Projeto Político Pedagógico), ela diz que “a

inserção se dá somente no papel, no que é necessário e obrigatório pela instituição mantenedora. Não há Plano Político Pedagógico específico para a EJA na escola”.

Segue dizendo que “há reuniões semanais na escola, mas jamais a EJA foi citada, embora eu sempre participe de todas as reuniões. Penso que é por ser uma única turma e que ‘não apresenta problemas’”.

Para a educadora, as reuniões deveriam procurar refletir, discutir e encontrar caminhos para a resolução dos problemas e, também, para definir estratégias e métodos de ensino, de convivência e outros assuntos relativos à escola e à Educação. Entretanto, as reuniões têm objetivos bastante específicos para o ensino fundamental e médio e nenhum para a turma da EJA.

Uma das funções, entre tantas, que a escola tem é a sua função social. É o compromisso de intervir no desenvolvimento e socialização de seus educandos, criando condições para que estes desenvolvam suas capacidades e aprendam conteúdos necessários para a compreensão da realidade e de “participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente” (MONTARDO, 2005, p. 119).

Infelizmente, o que se encontra nas escolas, assim como na educação de um modo geral, é a intenção de “internalizar o saber” (CUNHA, 1992, p. 30), quando deveria promover a conscientização de que todos nós fazemos parte e somos responsáveis pelo mundo que habitamos, independentemente de termos mais ou menos conhecimento formal, poder aquisitivo, sermos trabalhadores com emprego fixo ou desempregados, etc. .

Anseio para que, talvez em médio prazo, seja possível existirem escolas como a descrita abaixo:

A escola objetiva, então, embalar os desejos daqueles que por qualquer que sejam os motivos tenham sido excluídos pelo sistema educacional. Pretender oportunizar aos estudantes um novo sonho de cidadania através de conteúdos, cursos e relações, proporcionando novas perspectivas, visando, acima de tudo, qualidade de vida e coragem para voltar a sonhar. Propiciar o re-sonhar um sonho, que para muitos foi interrompido, mas não foi esquecido (MONTARDO, 2005, p. 122).

Na turma pesquisada neste trabalho de mestrado, a educadora adota como forma avaliativa o acompanhamento de cada aluno de maneira individual, isto é, o aluno é avaliado constantemente e em função de suas capacidades. Ela diz que

A prática avaliativa é parte integrante do processo educativo. Avalio diariamente. Corrijo tudo o que fazem no caderno ou em folhas. Corrijo oralmente também desde a fala, a postura, a conduta, tudo! Sei o que sabem quanto ao conhecimento, o conteúdo. Não faço avaliações. Não considero justo ou necessário. A avaliação "exigida" é por parecer descritivo. Isso implica avaliar cada aluno em função de suas estruturas cognitivas. Para isso é preciso reconhecer as estratégias que o aluno utiliza para resolver as tarefas propostas, o que vai apontar fatores que dificultam ou favorecem a aprendizagem.

A transformação dessa teoria em prática se dá através de ações que estabeleçam uma avaliação continuada de todos os alunos; a avaliação de todo o processo na produção do aluno; a compreensão e não a memorização como prioridades; a proposição de pequenas e sucessivas tarefas que oportunizem a explosão de idéias e, por fim, reconhecer e considerar a avaliação como um princípio favorecedor da melhoria da qualidade da aprendizagem, deixando de funcionar como arma contra o aluno e que não diz respeito somente a ele, mas também ao professor e ao sistema escolar.

Além disso, a educadora em questão adota uma perspectiva construtivista de avaliação, onde se questionar e questionar são premissas básicas, pois a mesma entende que a forma avaliativa presente nas escolas resulta do autoritarismo do próprio planejamento de ensino que não reconhece a relação professor-aluno como um componente dialético compositor do processo de ensino-aprendizagem e presente em algumas escolas brasileiras.

Partindo desse assunto, isto é, a relação professor-aluno, trago outro que, não menos importante, não faz parte da escola pesquisada pois, concomitante às minhas observações, a educadora conta que não entende a apatia dos seus educandos para com a escola. Trata-se, portanto, da relação aluno-escola.

De acordo com a educadora em foco, seus educandos

são um pouco alheios à escola. Vivem no mundo deles! Não interagem com outros colegas. Geralmente não vão nem para o pátio na hora do recreio; ficam na sala de aula. O único interesse que percebo é das meninas pelos meninos e vice-versa. Imagino, pois nessa turma ainda não consegui ter certeza devido ao pouco contato que tivemos até agora, que se sentem inferiores. Têm vergonha de ser da EJA, por ser a única turma da escola, a qual atende, no noturno, alunos da 5ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

A dúvida que a educadora expressa quanto ao sentimento de inferioridade dos seus educandos, neste ano de 2007, em relação aos outros estudantes da escola baseia-se nas conversas realizadas com as turmas anteriores a essa e nas atitudes arredias da turma para com o resto da escola. Há 3 (três) anos atuando como educadora da EJA nessa escola ela afirma que todas as turmas que atendeu demonstravam sentimentos de vergonha e constrangimento com relação às outras turmas da escola. Sienta que sempre, em todas as turmas, estabeleceu uma conversa franca com eles sobre a situação que enfrentam dentro e fora da escola, tentando fazê-los compreender que estudar é uma oportunidade/possibilidade que as pessoas têm em circunstâncias muito específicas de suas vidas e que se algumas pessoas não puderam estudar na idade adequada não significa que não possam fazê-lo depois.

Segundo a educadora, no diálogo que se estabelece na mesma medida que se estabelece a confiança e o entrosamento entre eles e entre eles e ela, as angústias, os desapontamentos, as esperanças e os desejos vão se manifestando, e esses elementos são utilizados por ela para definir suas estratégias de ensino.

A educadora segue dizendo que já no primeiro dia de aula parte para um tratamento diferente com os educandos. Ela diz que

eles se surpreendem e ficam um tanto quanto acanhados” pois ela, após se apresentar e contar um pouco da sua própria vida, pergunta a cada um como vivem e o que querem. Os que se negam a falar, alegando vergonha, ela diz respeitar e pede a eles que “assim que puderem contem um pouco de suas vidas e dos seus anseios para que todos nós possamos nos conhecer melhor e, com isso, conviver de maneira mais íntima e solidária”.

Para essa educadora, a convivência entre os educandos (e entre as pessoas) deve ter um caráter harmônico para que sintam que estão juntos nesse desafio e para que possam caminhar na busca da realização dos seus sonhos. Ela atribui a essa forma de tratamento o ótimo relacionamento que há entre eles e ela. Confessa, em uma das entrevistas realizadas para esta pesquisa: *“Sinto que eles gostam de mim, me admiram, talvez não como ‘professora’, pedagogicamente falando, mas como pessoa. Existe um ótimo diálogo entre nós. Uma troca de vivências, especialmente com os mais velhos”*.

Nos primeiros dias do ano letivo, isto é, nos primeiros contatos estabelecidos, a educadora da turma pesquisada procura conhecer um pouco de cada um dos educandos.

Mesmo não podendo participar do primeiro encontro ocorrido por ocasião do início das aulas, meu contato com a turma aconteceu nos primeiros dias de aula e, assim, pude participar, como pesquisadora, de dois diálogos acontecidos com educandos que começaram a freqüentar a escola alguns dias após o começo do ano letivo.

A educadora explicou que seria uma conversa para que ela e os colegas pudessem conhecê-los e que do mesmo modo eles iriam conhecer um pouco dos colegas.

A dinâmica do trabalho é bastante simples. São feitas perguntas, tais como: se é casado(a), se trabalha, o que faz no trabalho, se tem filhos, o que procura na escola, por que voltou a estudar, quanto tempo e por que desistiu dos estudos anteriormente, etc.

Enfim, o objetivo é estabelecer o diálogo e procurar conhecer um pouco da vida de cada um para favorecer o entrosamento e a aproximação entre todos.

A educadora acredita que conhecendo um pouco da realidade dos seus educandos poderá ajudar, orientar, entender, aconselhar, etc.

Segundo Paulo Freire, um dos pontos de partida para a utilização, pelo educador, do conhecimento de mundo do educando está justamente no

conhecimento da localidade dele, da origem e da realidade concreta que determinam sua vida e sua existência.

A educadora, entretanto, admite que nem todos os educandos que já estiveram convivendo com ela, tanto neste como em outros anos letivos, apresentaram disposição para o tipo de trabalho de ensino-aprendizagem que ela procura desenvolver. Atribui essa distância ao fato de que alguns desses educandos apresentavam graves problemas de relacionamento, não somente na escola.

É possível perceber, pelas afirmações e colocações proferidas por essa educadora e pelas próprias observações realizadas durante o trabalho de campo, que ela, de maneira tácita ou não verbalizada, procura recuperar as leituras que seus educandos trazem para a escola.

Entretanto, a educadora citada não deixa de reconhecer que os seus educandos *“são muitos fracos, têm muita dificuldade de compreensão, possuem falhas anteriores, lacunas, que os impedem ou dificultam a aprendizagem”*.

Com relação ao conhecimento formal, a educadora diz:

minha preocupação com o conhecimento formal vai até o que eles necessitam para o avanço para a etapa, ou série, seguinte. Quero que cresçam como seres humanos e se sintam respeitados. Para isso precisam do estudo formal. Quero colaborar para que elevem sua auto estima.

Segue dizendo que acredita que, primeiramente, eles precisam dominar as quatro operações matemáticas, bem como saber ler, escrever e, principalmente, interpretar. Para isso, a educadora confessa que transgrediu as imposições definidas no currículo e traz à discussão em sala de aula temas atuais. Ela conta: *“Acabo fugindo dele (currículo) por questões que se propõem em aula e discuto temas atuais, da vida de todos nós”*.

As condições de vida que os estudantes desta turma apresentam produzem um sentimento de inferioridade bastante acentuado, o que faz com que se sintam constrangidos com determinadas atitudes da educadora, como por exemplo, quando ela faz questão que cada um deles conte o que aconteceu de importante ou

prazeroso no final de semana. Essa atitude cotidiana oferece subsídios, entre outras maneiras ou acontecimentos, para que a educadora elabore seus métodos de ensino e sua prática pedagógica que, conforme as observações feitas no trabalho de campo, são inteiramente voltados para a realidade concreta deles. Contudo, a educadora observa que

Devido às falhas anteriores, lacunas que os impedem ou dificultam a aprendizagem, eles têm muita dificuldade de compreensão. Por isso, os planos de estudos que existem na escola, os quais recebi quando vim trabalhar aqui, não os sigo à risca. Creio que eles vêm da 5ª Coordenadoria de Educação e, então, eu os adapto ao que acredito ser necessário a cada tipo de turma e/ou educandos que tenho.

Os educandos da turma pesquisa para este trabalho se mostram constrangidos com conversas, exercícios (interpretação de letra de música para a aula de português, por exemplo), presença de estranhos, debates, etc., mesmo quando se trata de assuntos que eles estão habituados (ou pelo menos se supõe que sim) a discutir em outros espaços públicos que freqüentam.

O interesse da educadora é o de tentar fazer os educandos falarem, partindo da sua vida, do seu trabalho, das suas relações em sociedade, das relações familiares, enfim, criar um ambiente fraterno, cúmplice, solidário para que eles possam adquirir confiança neles mesmos e, a partir disso, desvendarem o mundo que os cerca e por eles é cercado.

A intenção da educadora é, antes de tudo, um chamamento do mundo da vida dos seus educandos para a sala de aula para que seja conhecida a realidade concreta de quem está na escola. Paulo Freire defende que para mudarmos alguma coisa que está errada é preciso, antes de tudo, conhecimento. Conhecer para poder elaborar a crítica com base, com fundamento. Segundo Freire, “ Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não penetro para conhecê-la”. (FREIRE, 1980, p. 28).

Ler o mundo que faz parte da realidade específica de onde estamos nos permite um mergulho no contexto em que a escola está inserida e, através dela,

podemos vincular a construção do conhecimento à realidade da escola, colocando o conhecimento acumulado a serviço daqueles que ali estão e dos que irão chegar.

Na realidade, o que os educandos da turma pesquisada acreditam é que suas opiniões não têm valor por que eles não têm “estudo”, como dizem alguns desses educandos. Percebem que a escola é carente e associam que isso acontece porque eles são os usuários dela.

Pensam, expressam e verbalizam suas decepções, como mostra a colocação de um dos sujeitos da pesquisa. Daniel, um dos três educandos escolhidos para serem entrevistados por mim, coloca sua opinião dizendo que *“o governo não vai dar dinheiro prá escola de gente pobre e que não tem mais idade de tá estudando”*.

Quando questionados pela educadora sobre a importância que cada um tem na sua casa, no bairro onde mora, na cidade onde vive, enfim, na sociedade e no mundo, sentem-se envergonhados em ignorar o quanto são importantes para essa dinâmica social. Chegam a pensar, e verbalizam esse pensamento, que a educadora enxerga-os com qualidade, possuidores de conhecimento e cultura somente porque ela é a educadora deles!

Ouso dizer que esses educandos se sentem fracassados dentro do sistema escolar. Pensam e verbalizam que o que recebem (escola e merenda, por exemplo) é mais do que merecem.

Eles não creditam ter abandonado a escola à fatores externos a eles. Muitos dizem que o fizeram simplesmente, sem relacionar isso com a falta de justiça do sistema político e econômico do qual todos nós fazemos parte.

Há, ainda, muitos pontos que precisam ser revistos nas escolas quanto ao ensino de adultos, visto que eles têm direito, entre outras coisas, a uma educação que os conduza a compreender o contexto em que vivem e assumir “uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 1982, p.93).

Isto tudo, então, nos possibilita pensar a escola como o lugar onde homens e mulheres conseguem assumir um outro papel, diferente daquele que têm no seu cotidiano, como bem nos mostra Dayrell (1996, p.148), quando afirma que

[...] passam a assumir um papel específico, diferente daquele desempenhado em casa, tanto quanto no trabalho, ou mesmo no bairro, entre amigos. Neste sentido, os comportamentos dos sujeitos, no cotidiano escolar, são informados por concepções geradas pelo diálogo entre suas experiências, sua cultura, as demandas individuais e as expectativas com a tradição ou a cultura da escola.

Infelizmente, na sala de aula que utilizo para a realização deste trabalho, a dificuldade da vida daqueles sujeitos, a rudeza e escassez de oportunidades de trabalho, de felicidade, de reconhecimento profissional, de consideração e valorização de seus conhecimentos e a toda falta de auto-estima a que foram submetidos por quase toda as suas vidas, fez deles (quase que unanimemente) pessoas com elevados níveis de desconfiança nas suas próprias capacidades.

O sentimento de inferioridade que a maioria daqueles estudantes experimenta não decorre de suas mentes. Trata-se de situações concretas de humilhações, desrespeito e rejeição que vivenciaram e vivenciam por não pertencerem e ou não terem uma posição melhor na sociedade.

As expectativas que alguns alunos trazem para dentro do ambiente escolar muitas vezes não encontram abrigo nas práticas educativas desenvolvidas pelos professores da EJA. Muitos educadores não afirmam os valores de seus educandos, tampouco consideram suas realidades para determinar como vai se dar o método de trabalho ou se os conteúdos que serão abordados realmente farão diferença na suas vida deles.

Conforme dito anteriormente, a turma escolhida para realizar essa parca análise sociológica encontra uma realidade escolar que os desqualifica enquanto estudantes, já que a escola possui, também, o ensino médio, ao qual é dado uma importância e um cuidado que, embora seja certo e merecedor, concentra todo o esforço da escola na busca de qualidade para aqueles que irão disputar uma vaga nas instituições do ensino superior.

Dessa maneira, o que resta à turma da EJA da escola observada é contar com a boa vontade e dedicação da sua educadora que, consciente do lugar que ocupa essa turma na classificação de importância dentro da escola, mantém com

seus educandos um diálogo sincero e crítico, mostrando para todos que eles devem lutar por respeito a partir da escola na qual estudam.

Para essa educadora, aproveitar a situação de descaso da escola em relação à turma da EJA serviu de fonte para discutir os modos de exclusão, preconceitos e discriminações existentes, tanto na vida pessoal como na escolar.

Para Brandão (2001, p. 115), a educação toma sentido quando

a realidade passa a ser desvelada para que, reconhecendo-se como sujeitos históricos e capazes de serem responsáveis pelas suas ações, opções e intervenções, possam, a partir do resgate da sua identidade e raízes, ler o mundo, indo além da simples decodificação de símbolos, signos e/ou letras.

Posso assentar que os educandos da turma pesquisada e os educandos entrevistados para este trabalho aprovam a maneira como a educadora trabalha com o grupo. Revelaram que a educadora qualifica o que eles fazem, os seus esforços e suas intenções, com palavras de incentivo, apoio e elogios.

Essa postura da educadora acaba por demonstrar que ao mesmo tempo em que ela é exigente, rigorosa no que se relaciona ao conhecimento, também se mostra extremamente interessada e preocupada com a satisfação deles nas aulas.

Não é comum encontrar educadores que discutem com seus educandos o processo educativo. Também não é comum, nas escolas, o educador recuperar os conhecimentos trazidos e, a partir deles, conduzir à aprendizagem.

Os educandos entrevistados declararam que a educadora traz novidades quase que diariamente para as aulas.

De acordo com a resposta de Elza, uma educanda entrevistada neste trabalho, pode-se inferir que o estímulo à autonomia é uma prática constante nas aulas. Ela diz: *“a professora sempre aparece com uma maneira nova de fazer os trabalhos. Parece que ela passa o dia todo escolhendo ou pensando em coisas diferentes para fazer com a gente”*.

A educanda acima se refere aos modos diversos de trabalhar a matemática, por exemplo.

Pude verificar o que foi dito por essa educanda através das declarações dadas pelo educando Daniel, outro dos três escolhidos para serem entrevistados. Ele disse: *“a professora faz a gente pensar. Ela diz que a gente sabe muita coisa, só precisa pensar, lembrar”!*

A educadora conduziu um trabalho de matemática de uma forma em que eles puderam trazer o conhecimento cotidiano, ou seja, ela elaborou um trabalho prático que reproduziu situações vividas por todos nós. Recuperou o saber oriundo da experiência dos educandos. E o que foi que ela fez?

Ela preparou uma mesa e colocou sobre ela alguns produtos que são comprados na feira, como batatas, tomates e cenouras. Pediu que eles imaginassem que havia uma grande quantidade de cada um daqueles produtos na mesa. A partir disso, fez com que alguns educandos representassem o vendedor e outros seriam os compradores. Cada um deveria pedir a quantidade, em quilos, do produto escolhido. Após, deveria efetuar o cálculo mentalmente e perguntar ao vendedor se correspondia ao resultado que ele também teria feito.

O trabalho de fixação do conteúdo trabalho proposto pela educadora foi divertido e bastante instrutivo. Acaso o educando não conseguisse chegar ao valor, através do cálculo mental, poderia utilizar outros recursos, como o quadro de giz ou papel e caneta.

Esse tipo de prática pedagógica diferenciada foi sendo revelada e transmitida por meio do boca-a-boca no bairro, o que levou ao aumento no número de matrículas e à permanência dos educandos em sala de aula. Evasão escolar quase não existe na turma, mesmo com a chegada do frio nos meses de inverno.

Cada observação realizada na turma, cada anotação, cada resposta às perguntas que eu fazia aos participantes diretos da pesquisa, me convenciam de que embora a escola em si não seja aquela que eles gostariam, a maneira como eles “ganham sabedoria”²⁶ corresponde ao desejo de encontrar uma escola diferente, como os três entrevistados apontaram.

26 Termo usado por um dos respondentes quando perguntado a respeito do saber que a Educação escolarizada proporciona.

Maria de Fátima, uma das educandas entrevistadas, ao ser perguntada sobre como imaginava que seriam as aulas nos dias de hoje, revelou que

tenho umas amigas minhas que disseram que não voltam pra escola porque é chato, cansa demais e não serve pra nada, porque tudo o que se aprende é só pra fazer a prova e conseguir passar de ano. Mas aqui não é assim. A professora nem faz prova! Ela diz que a gente tá sempre aprendendo e que ela tá sempre avaliando toda a turma.

Portanto, não podemos utilizar somente a instituição escolar para servir como justificativa de um trabalho desqualificado dos educadores. Para, efetivamente, proporcionar um processo de ensino-aprendizagem satisfatório, o comprometimento do educador com o educando é indispensável. É certo que se o educador dispuser de recursos didáticos, de apoio psico-pedagógico, entre outros tipos de incentivo, tanto melhor. Embora eu reconheça que a metodologia utilizada pela educadora, assim como seu interesse em buscar elementos da vida deles sempre através do diálogo aberto, não está presente no cotidiano escolar.

Uma das educandas escolhidas para ser entrevistada, Elza, serve como exemplo de que os educandos querem encontrar uma escola onde possam se reconhecer como gente. Ela disse que procurou a escola quando ouviu “*falar que lá os adultos eram tratados como adultos*”, pois ela tinha a idéia de que mesmo na escola noturna havia muitos adolescentes que os professores não queriam mais durante o dia. Diante disso ela pensava que as aulas seriam iguais as aulas da escola diurna.

Na verdade, o pensamento da educanda Elza não está muito longe da realidade das escolas, pois as mesmas, em sua grande maioria, reproduzem as práticas pedagógicas da escola diurna.

A educanda, acima identificada, completa dizendo:

como eu morava no interior de Piratini, meu pai plantava e eu tinha que ajudar na lavoura. E também porque a escola era muito longe de casa. Então eu parei de estudar. Sempre tive vontade de estudar, mas depois que eu casei e tive filhos nunca mais consegui estudar. Agora que meus

filhos tão grandes e quase não ficam em casa, eu me sinto sozinha. Na escola eu posso conversar. Me sinto melhor encontrando outras pessoas. Depois volto pra casa e posso pensar em tudo o que conversei. Às vezes dou risada lembrando das coisas que aconteceram em aula. A solidão é muito triste. E na escola a gente tem mais chance de aprender as coisas.

Para a educadora, sujeito desta pesquisa e única docente da turma pesquisada, ao ser questionada sobre o retorno financeiro da atividade docente mostra um certo desapontamento. Receber um salário que seja capaz de ir além da satisfação das necessidades básicas é um fator presente nos diversos pronunciamentos feitos pela educadora. Ela diz:

fico inconformada com a necessidade de ter que trabalhar sessenta (60) horas para obter escassos recursos para o sustento dos meus filhos. Gostaria de trabalhar menos, aproveitar mais minhas horas com meu filho pequeno, que ainda precisa muito de mim. Poder comprar minhas coisas e não ter que fazer tantos “cortes” na geladeira todo mês.

Porém, a educadora diz não achar justo, pelo fato de receber um salário menor do que merece e necessita, desenvolver práticas pedagógicas maçantes e inadequadas. Segundo a educadora, foco deste trabalho, são práticas que

servem apenas para cansá-los, não trazendo nenhum resultado válido para encaminhá-los no espírito crítico e na busca de soluções de problemas do cotidiano, como fazer um documento, requerer uma certidão e outros. Já tive pessoas que disseram nunca ter podido fazer uma reclamação, pois não sabiam como proceder, o quê falar, como se impor.

Percebi que tanto o Daniel quanto a Elza e a Maria de Fátima conseguiram encontrar, nessa educadora, espaço para que as expectativas que trazem para dentro da sala de aula sejam, na medida do possível, atendidas.

Esses educandos revelaram que não consideram as aulas cansativas e que a educadora consegue levantar o ânimo de muitos estudantes dizendo que a estrada tem muito chão ainda para ser percorrido.

5. E A ESCOLA? ONDE SE ESCONDEM SUAS INTENÇÕES?

O imaginário universitário é dominado pela idéia de que os avanços de conhecimento são propriedade da comunidade científica, ainda que sua autoria possa ser individualizada.

Boaventura de Sousa Santos

Paiva (1973) fez uma importante observação sobre os interesses na educação em plena década em que a teoria do capital humano, pelo menos no Brasil, estava impondo-se de modo vigoroso. A autora diz que “A questão dos interesses na educação tem sido examinadas sob perspectivas definidas a partir das mais diversas concepções de homem e sociedade” (PAIVA, 1973, p. 46).

Frigotto (1986) aborda, excelentemente, na obra *A Produtividade da Escola Improdutiva* a questão da teoria do capital humano. Para o autor, esse conceito não serve para direcionar o pensamento educacional. Ele esclarece sua opinião e sua razão, sob meu olhar de educadora, quando diz que

O conceito de capital humano, que a partir de uma visão reducionista busca erigir-se como um dos elementos explicativos do desenvolvimento humano e equidade social e como uma teoria de educação, segue, do ponto de vista da investigação, um caminho tortuoso. Percorrendo-se esse caminho, depreende-se que o determinante (educação como fator de desenvolvimento e distribuição de renda) se transmuta em determinado (o fator econômico como elemento explicativo do acesso e permanência na escola, do rendimento escolar, etc.). Essa circularidade de análise decorre de sua função apologética da ótica de classe que representa (FRIGOTTO, 1986, p. 38 - 39).

Contraditoriamente, é o acervo de conhecimentos que, nos setores populares, pode vir a garantir a produção de um mundo social justo e abrangente. Trata-se dos conhecimentos, das possibilidades de compreender e de interpretar o mundo em que vivem para que, com “*outros olhos*”²⁷ e sob outro ângulo, comecem a perceber que a modificação de suas vidas é resultado de um adequado desenvolvimento social.

Este conhecimento proporciona que alguns sonhos possam se tornar realidade e, também, fornece ferramentas que podem ser utilizadas nas observações, certezas e parâmetros definidos a partir da própria compreensão de que é um sujeito do e no mundo. O resultado é a compreensão de que suas experiências são importantes e que podem ser compartilhadas com o coletivo, o qual, da mesma forma, produz e reproduz conhecimento.

Felizmente, ao longo do século XX, o conceito de escola, assim como o de educação, mudou. Subirats (2000, p.195), argumenta que “o conceito de educação mudou muito, pois os sistemas educativos tiveram que se adaptar às demandas sociais que nem sequer eram previsíveis no século XIX”.

Hoje, já na segunda metade da primeira década do século XXI, pouco ou quase nada foi feito de efetivo nas micro-relações escolares para adaptar, de fato, as demandas sociais das camadas menos favorecidas sócio, cultural e economicamente, haja vista a realidade das nossas escolas públicas que têm que fazer malabarismos com os recursos que são repassados pelo governo, deixando, portanto, a busca pela qualidade sucumbir na busca pela manutenção da própria escola.

A adaptação das realidades às necessidades talvez, ainda, não seja possível porque, pelo que vivenciamos no dia-a-dia escolar, não há um comprometimento efetivo de todos os sujeitos que trabalham com educação no sentido de atribuir maior qualidade à sua prática para capacitá-lo a dar suficiente atenção às histórias, sonhos e experiências que os alunos trazem à escola.

27 Expressão utilizada por Maria de Fátima, educanda entrevistada nesta pesquisa, para definir como se sente perante a vida depois que retornou à escola. A resposta completa foi: “vejo a minha vida com outros olhos depois que vim para a escola, antes ficava vendo novela, só sonhando”.

Proporcionar que esses alunos da EJA partam da leitura do mundo para chegar à leitura da palavra.

Como educadores, seria importante que conduzíssemos o processo de ensino-aprendizagem de modo a levar o educando a assumir “uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço” (FREIRE, 1982, p.93). Isso significa que ele poderia conscientizar-se da necessidade de assumir uma postura de avaliação crítica do seu papel no desenvolvimento da sociedade, exigindo, dessa forma, melhores condições de vida, de trabalho, de educação e por aí adiante.

Essa configuração pode ser dada à escola baseando-se nas percepções feitas por Gramsci e aprofundada por Althusser. Conforme este último, a escola, assim como a igreja, entre outras instituições, possui “métodos próprios de sanções, exclusões, seleção, etc...[...].” (ALTHUSSER, 1992). O que parece, a primeira vista, contraditório é que, ao mesmo tempo, esses lugares podem servir como “o lugar da luta de classes” (ALTHUSSER, 1992, p. 70 - 71).

Teria importância igualmente os esforços empreendidos no intuito de colaborar para que os adultos percebessem a escola não como o único espaço possível de aprendizagem, mas que a vissem, também, como um local onde alguns procedimentos vão ao encontro de suas aspirações de educandos.

Frigotto e Gentili (2002) escreveram a apresentação do livro: A Cidadania Negada, sendo também os organizadores do mesmo. Na referida apresentação eles elaboraram uma crítica “às práticas neoliberais”, porque

nos afasta da possibilidade de construir uma sociedade na qual a integração seja garantida a partir do reconhecimento e da realização efetiva de direitos inalienáveis; direitos que permitem nosso reconhecimento como cidadão e cidadã de uma sociedade na qual a justiça e a liberdade não sejam monopólio daqueles que concentram o poder econômico (FRIGOTTO & GENTILI, 2002, p. 09).

Castro (1994/97, p. 35) mostra que a titulação escolar “não é uma condição necessária ou uma condição eficiente de acesso a todas as posições dominantes [...]”. Portanto, como mostra o texto da autora, a titulação escolar não assegura

acesso à posição dominante no campo econômico, nem no campo social e nem mesmo no campo político, o que corrobora no sentido de não se poder jogar todas as fichas da vida de educando na instituição escolar.

Assim, a escola, ou a instituição escolar, deveria servir como um espaço de múltiplas possibilidades para o educando e não apenas um espaço de reprodução²⁸ e de busca de titulação.

Portanto, uma atuação pedagógica que valorize os conhecimentos que os alunos já possuem, promovendo o avanço para níveis mais elaborados através do questionamento, da busca de informações e do confronto de idéias, pode ser, talvez, o começo das mudanças pretendidas na educação e almejadas por alguns educadores.

A apropriação do conhecimento é um processo dinâmico, e acreditar que todos são capazes de aprender implica um novo redimensionamento para a prática pedagógica.

De acordo com Arroyo (2002), o processo de aprendizagem dá-se durante todo o período da existência humana e não necessariamente restrito ao ambiente escolar. O autor diz que a aprendizagem “[...] é um processo histórico, um processo lento, cheio de contradições” (ARROYO, 2002, p.132).

Para isso seria preciso que a escola contribuísse, no plano público, com a constante busca de desenvolvimento humano e cultural para que todos os homens pudessem articular um discurso crítico da realidade em que vivem e que promovesse mudanças positivas nessa realidade concreta.

Também seria necessário que as práticas democráticas, dentro e fora da escola, fossem ampliadas e socializadas para todos. O que complementaria a intenção de Paulo Freire (1987) de que “os oprimidos descubrem seu direito à humanidade que lhes foi roubada” (FREIRE, 1987, p.30).

Com relação à formação científico-tecnológica, a escola deveria se importar não apenas com a velocidade perturbante do desenvolvimento da ciência e da tecnologia, mas também com o fato de que esse desenvolvimento cada vez mais

concentrado e desigualmente distribuído alimenta as diferenças sociais, econômicas, políticas e, principalmente, culturais entre as pessoas.

Para tanto, torna-se necessário analisar os processos que produzem conhecimento, fortemente concentrados na dimensão técnico-instrumental e na aprendizagem individual. Por isso temos de resgatar a importância dos processos de ensino-aprendizagem enfatizando o diálogo coletivo. Segundo Bastos e Mion (2001 apud MION e SAITO, 2001, p.32), “se queremos uma escola cidadã e ativa, devemos ter consciência da responsabilidade que temos na construção da mesma”. Esses autores ainda complementam a colocação acima quando afirmam que

Se é no campo da consciência que o mundo se faz e se refaz, então, ao investigarmos a prática educacional, nos damos conta de que podemos superar, inclusive, as atuais condições dos professores, dos próprios investigadores, da contradição educador e educando. Superar essas contradições via interações dialógicas, tornando-nos investigadores ativos e/ou educadores-educandos, é a tarefa cidadã ativa que se coloca no momento.

Nesse sentido, Subirats (2002) completa a idéia quando diz que

a transformação do sistema educativo implica dois requisitos prévios: um debate social sobre a natureza de uma nova moral, que já não pode ser de conteúdos, mas de critérios; e a transformação da figura docente, que não pode ser colocada como correia de transmissão de alguns saberes indiscutíveis, mas que deve ter o caráter intelectual, mais próximo, por exemplo, dos professores universitários, que têm uma ampla margem de liberdade para selecionar conteúdos e determinar as formas de sua transmissão (SUBIRATS, 2002, p. 202).

Autonomia passa a ser, para o educador, o único coringa para poder realizar um trabalho de qualidade, respeito e honestidade com seus educandos. Essa autonomia permite que ele rejeite formas arcaicas de ensino-aprendizagem e abandone o pensamento comprometido com outros setores sociais que não os que procuram a escola pública.

Entretanto, alertam Moreira e Silva (2005) que

Para aqueles de nós que trabalham no magistério público, por que razão deveria um professor agir de forma que pudesse contrariar a política ou as diretrizes da diretoria da escola? Em que circunstâncias um professor teria justificativas para fazê-lo? Quais seriam as conseqüências? Os professores deveriam dar conta de seus trabalhos a grupos específicos ou a uma esfera pública organizada? Na prática, como isso seria ou deveria ser feito? (MOREIRA & SILVA, 2005, p. 120).

Esses mesmos autores acrescentam ainda que “Não é exagero afirmar que os programas de formação de professores são concebidos para criar intelectuais que operam a serviço dos interesses do Estado, e cuja função social é primordialmente manter e legitimar o status quo” (MOREIRA & SILVA, 2005, p. 128).

O nível e o tipo de educação oferecida promovem aproximações e diferenciações entre as pessoas, pois, escolarizada, ela assemelha e distancia socialmente uns dos outros. Por isso, a escola não pode ser vista totalmente como o fazia Durkheim.

De acordo com Silva, Durkheim “tinha uma avaliação altamente positiva da relação entre educação e sociedade” (SILVA, 1990, p. 3).

Então, analisando o pensamento de Althusser, para o qual “a Educação, ou mais concretamente a escola, contribui para a produção e a reprodução de uma sociedade de classes” (SILVA, 1990, p. 4).

De acordo com afirmação de Althusser, acima citada, a contribuição da escola reside na “preparação de tipos diferenciados de subjetividade, de acordo com as diferentes classes sociais” (SILVA, 1990, p.5).

Dessa forma, será com um trabalho docente sério e que se baseie numa política educativa, como também na organização das instituições educacionais e nas práticas pedagógicas voltadas para uma efetiva ação educacional que poderá ser rompida a reprodução de classes, sempre tão desiguais e desumanas.

Para viabilizar essa educação será necessário direcioná-la para a formação integral de homens e mulheres, crianças, jovens e adultos.

Assim sendo, o cuidado e a permanente atenção que deve ser dada à educação e à escola, em geral, e ao processo político pedagógico imposto às

escolas, em particular, é algo incontestável diante de mudanças estruturais tão sérias.

Ao observar uma sala de aula da educação de jovens e adultos num bairro periférico do município de Pelotas, pude verificar que a maioria daqueles estudantes era composta de trabalhadores e trabalhadoras que formavam uma turma muito heterogênea.

O que os aproxima é a vida carregada de desejos insatisfeitos, necessidades concretas, ressentimentos, além de serem trabalhadores com pouco ou nenhuma escolaridade.

Ser trabalhador com pouca ou nenhuma escolaridade foi um dos motivos, segundo relatos retirados do meu trabalho de Especialização, que fez com que eles procurassem retornar à escola. Alegaram que, além do constrangimento real, sentido na pele e no salário, havia uma urgência em garantir o emprego.

Nessa perspectiva, Frigotto (2003, p. 103) alerta para o fato de que “cabe uma crítica sem tréguas ao projeto político pedagógico dominante, que veicula a educação básica ao mercado de trabalho e à pedagogia do capital – pedagogia das competências e da empregabilidade”.

Tudo o que se tem discutido, escrito e pensado acerca da educação de jovens e adultos somente tem sentido se for materializado em ações concretas e em práticas pedagógicas dos profissionais e pensadores da educação.

A proposta de uma prática de ensino-aprendizagem que respeite as especificidades do educando adulto, que proporcione liberdade e autonomia para o educador e que vislumbre atingir a plenitude de uma educação integral para os beneficiários dessa modalidade de educação é parte complementar de uma luta em busca de um ensino de qualidade para as classes populares.

A Legislação brasileira e em especial a LDB, no que concerne à educação de jovens e adultos, como mostrei algumas linhas acima, apesar de incorporar idéias progressistas, não vai ao encontro da realidade dos alunos do noturno.

Embora assegurado o direito à educação, como mostra o Artigo 4º da LDB, a permanência dos alunos trabalhadores nem sempre se efetiva.

A referida Lei garante várias medidas que deveriam assegurar a permanência do aluno adulto em sala de aula, pois a mesma traz em seu Artigo 4º a seguinte redação:

Oferta de ensino noturno regular, nos níveis fundamental, médio e superior, no mesmo padrão de qualidade do ensino diurno; oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Porém, embora esses preceitos, o que se verifica é um descompasso entre a realidade e a teoria.

Claro está que de nada adianta as políticas públicas atuarem em favor da educação se não alcançarem todos e todas que escolheram esse caminho como profissão, ou seja, nós, os educadores.

Não poderá haver correspondência entre normas e leis positivas à educação e uma prática pedagógica autoritária, insensível, reprodutora dos costumes e idéias dos segmentos mais beneficiados econômica e culturalmente da nossa sociedade.

Necessário se faz que o processo de ensino-aprendizagem seja calcado na realidade do educando, com suas deficiências, necessidades, angústias e esperanças. Enfim, que sejam consideradas todas as circunstâncias e todas as especificidades que cercam o ensino de jovens e adultos em nosso país. Que as realidades dos educandos sejam consideradas, assim como as dos educadores. Que as lutas por educação de qualidade atinjam a todos e não somente àqueles que se preparam para o vestibular. Que os mais velhos e humildes, que deixaram de freqüentar a escola ou mesmo que nunca a tenha freqüentado, sejam respeitados enquanto desejosos de partilhar do espaço educativo de uma sala de aula.

A escola produtora de vida é semelhante à comparação que faz Cortella (1999), entre educação e parto. Para esse autor: "O educador como partejador de futuro é um educador que procura realizar as possibilidades que a Educação tem de colaborar na conquista de uma realidade social superadora das desigualdades" (CORTELLA, 1999, p. 158).

Essa educação superadora das diferenças impostas pelo sistema político e econômico é a educação que precisamos querer, desenvolver e exigir. Porém, para isso, é urgente reconhecer que a legislação brasileira acerca da Educação é falha, subjetiva e digressora. A diretriz que apresenta, salvo honestas interpretações, parece apontar para um único final, o de transmitir de modo eficiente aos indivíduos a reserva de saber e atitudes indispensáveis à manutenção e reprodução de uma sociedade desigual.

6. CONSIDERAÇÕES RESULTANTES DA PESQUISA

A metade do que digo não tem sentido, mas
digo para que se entenda o sentido da outra metade
Gibran Kalil Gibran

Há décadas se procura métodos e práticas educativas adequadas à realidade cultural e ao nível de subjetividade dos jovens e adultos, entretanto, muito pouco se tem obtido com essa procura.

Esta pesquisa investigou práticas pedagógicas utilizadas numa sala de aula da EJA, em Pelotas/RS. A pretensão foi compreender teórica e empiricamente as metodologias e recursos didáticos utilizados em uma turma da EJA, visando a atender o princípio da adequação destes à realidade dos jovens e adultos que dela dispõem. Atendendo a essa proposta, declaro que as práticas metodológicas dirigidas à EJA devem ser diferenciadas das turmas do ensino fundamental.

No início da pesquisa minha intenção era mostrar que uma prática pedagógica que valoriza e respeita os educandos, tratando-os como sujeitos adultos e não como extensão do alunado do diurno, pode proporcionar satisfação em estudar e vontade de permanecer na escola.

Essa pergunta acabou, no decorrer da pesquisa, se desdobrando em uma segunda, a qual procurou compreender em que medida uma prática pedagógica diferenciada, de fato, contribui na relação entre educação e formação para a cidadania.

Embora no decorrer da pesquisa a pergunta tenha se desdobrado em duas e elas adquiriram uma certa autonomia entre si, tanto na realização da pesquisa,

como na sistematização de seus resultados, ficou nítido que a resposta a ambas apresentava uma mesma origem. Isso porque a análise das narrativas demonstrou que um dos impactos mais evidentes da vivência de escolarização tardia, nos sujeitos pesquisados, consiste no fato de eles terem experimentado, na EJA, “um conjunto de situações educativas” (DAYRELL, 1989, p. 331) bastantes próximas de suas realidades e que proporcionaram ter acesso a um espaço de conhecimentos e informações. A partir disso foi possível a eles, e continua sendo, senão criar, pelo menos ampliar a identificação de si mesmos e compreender a importância de seu papel na sociedade em que vivem. Um papel tanto de direitos quanto de obrigações.

Diante dessa verificação, posso considerar que a pergunta referente à validade e eficiência de uma prática pedagógica diferente do que está incutido e admitido nos profissionais de educação como correto o válido, ou seja, a prática pedagógica transmissora de conhecimento apenas, está respondida. Estando a pergunta referente à relação entre educação e cidadania, respondida, também, de forma integral.

Porquanto ficou evidente a importância do assunto, a riqueza das narrativas, dos dados coletados e das análises desenvolvidas, propugno, por conseguinte, o aprofundamento do estudo para ultrapassar a simples satisfação deste, visto ser insólito esse tipo de abordagem por se tratar de um público normalmente relegado.

Destaco, ainda, que a opção por considerar apenas educandos que já tivessem vivenciado a experiência de escolarização – alunos egressos – e que experimentassem um afastamento bastante longo dos bancos escolares implicou a necessidade de superar obstáculos que não foram previstos inicialmente, como por exemplo a escassez de informações a respeito do Ensino de Jovens e Adultos.

Objetivei, com a escolha de alunos com um extenso tempo de afastamento da escola, comprovar que os mesmos, embora individualmente, não obtêm nenhum tipo de retorno material imediato quando voltam a estudar. O retorno não se dá de maneira aparente. Há neles orgulho, prazer e compreensão de suas capacidades. Algo até então duvidoso, senão inexistente para eles.

Apesar de não encontrar leituras específicas sobre a subjetividade do educando adulto, suas expectativas e frustrações para com a educação formal, os resultados obtidos na coleta de dados foram bastante positivos.

Esse aspecto positivo se evidencia, entre outros, na conclusão da pesquisa, e é retomada aqui com o intuito de confirmar a importância do trabalho investigativo com alunos da EJA. Muito embora não seja uma prática comum no campo educacional, esse tipo de pesquisa apresenta um rico potencial analítico porque possibilita verificar os resultados do fazer educativo de uma instituição escolar a partir daqueles que constituem a razão de ser desse fazer pedagógico.

Esse potencial analítico, entretanto, será maior quando maior for a preocupação das escolas, dos educadores e das políticas educacionais em fazer o “fazer pedagógico” com um foco de amplitude que alcance todos e todas que buscam a escolarização.

Não esquecendo que a educação acontece na escola e fora dela e que, por conseguinte, ela será eficaz desde que professores e alunos tomem consciência do grande alcance dos processos informais de educação e que os levem em consideração ao desenvolverem suas atividades, buscando a coerência entre o dizer e o fazer, entre o pensar e o agir, entre o sentir e o falar.

O estudo teve como enfoque principal a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Considerando, ainda, o conjunto de processos de aprendizagens, formais e não formais, os quais auxiliam que as pessoas, consideradas adultas, possam desenvolver suas capacidades, enriquecer seus conhecimentos e melhorar suas competências ou as reorientarem a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. et al Formação dos professores: pensar e fazer. São Paulo, Cortez. 2001.
- ALTHUSSER, Louis. Aparelhos Ideológicos de Estado. 2ª edição. RJ. Graal. 1992.
- ARROYO, Miguel. A atualidade da educação popular. Rev. Educ. Pública.Cuiabá.Vol.11, nº 19, jan-jun, 2002.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos. Ed. Pioneira. São Paulo. 1973.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto. 1994.
- BRANDÃO, Carlos R. (org.). De Angicos a Ausentes: 40 anos de educação popular. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG. 2001.
- BRANDÃO, Carlos R. A educação popular na escola cidadã. Ed. Vozes. Petrópolis. 2002.
- BRANDÃO, C. R. A Pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador. São Paulo. Cortez. 2003.
- CARVALHO, José Murilo de. Educação e Cidadania. Trabalho Preparado para o X Fórum Nacional. (mimeo). Rio de Janeiro, 11 a 14 de maio de 1998.
- CASTRO, Magali de. A Análise do Poder em Instituições Educacionais: A Presença de Max Weber na Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu. Educ. Ver., Belo Horizonte (20/21/22/23/24 e 25): 26-42, dez/94-jun/97.
- CORTELLA, Mário S. A escola e o Conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos. 2ª ed. Ed. Cortez. Instituto Paulo Freire. São Paulo. 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. O Bom Professor e Sua Prática. 2ª ed. Ed. Papirus. Campinas. 1992.

DAYRELL, Juarez T. (Org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Ed. UFMG. Belo Horizonte. 1996.

DAYRELL, Juarez T. De olho na escola: As experiências educativas na ótica do aluno-trabalhador. Belo Horizonte (Dissertação de Mestrado). UFMG/FaE. 1989.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil – In: Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 17–maio de 2004.

Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação de Jovens e Adultos.

DUSCHATZKY, Silvia. La Escuela como Frontera: Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires. Paidós. 1999.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. Alfabetização de Jovens e Adultos: Pontos Críticos e Desafios. Ed. Mediação. Porto Alegre. 2004.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Tradução de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1979.

FREIRE, Paulo. Conscientização - Teoria e Prática da Libertação - Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. Ed. Moraes. São Paulo. 1980.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1982.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1987.

FREIRE, Paulo. A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. Ed. 22ª. São Paulo. Ed. Cortez, 1988. 80 p.

FREIRE, Paulo & MACEDO, Donaldo. Alfabetização - Leitura do mundo, leitura da palavra. 3ª ed. Ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. 2002.

FREIRE, Paulo & HORTON, Myles. O Caminho se faz Caminhando: Conversas sobre educação e mudança social. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da Escola Improdutiva. Ed. Cortez. São Paulo. 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio & GENTILI, Pablo. A Cidadania Negada – Política de exclusão na educação e no trabalho. 3ª ed.. Ed. Cortez. São Paulo. 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produção social da existência: base dos processos de ensinar e aprender. Cadernos de Educação, nº 20. Pelotas. Dez. 2003.

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adultos. Relato de uma experiência construtivista. 2ª ed.. Ed. Vozes. Petrópolis. 1994.

GADOTTI, Moacir. A experiência de Paulo Freire na Prefeitura de São Paulo. In Paulo Freire: uma biobibliografia. Ed. Cortez. São Paulo. 1996.

GIL, Antônio C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4ª edição. São Paulo. Atlas. S. A. 2002.

HADDAD, Sergio & DI PIERRO, Maria Clara. Revista Veja, 05/05/1993, p. 09.

HADDAD, Sérgio. Estado e Educação de Adultos (1964-1985). São Paulo (Tese de Doutorado) USP. 1991.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL Nº 9394/96 _ LDB

MINAYO, M. C. S. O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. São Paulo-Rio de Janeiro. Hucitec. 1992.

OLIVEIRA, Admardo S. Educação: redes que capturam caminhos que se abrem... EDUFES. Vitória. 1996.

MION, Rejane A. & SAITO, Carlos H. Investigação-Ação: Mudando o trabalho de formar professores. Gráfica Planeta. Ponta Grossa. 2001.

MONTARDO, Alice Maria S. Os alunos não são mais os mesmos. A escola também pode não ser...! Do pátio à calçada: construindo uma escola sem violência. (Dissertação). FaE/UFPel. Pelotas. 2005.

MOREIRA, Antônio F. & SILVA, Tomaz T. (Orgs.). Currículo, Cultura e Sociedade. 8ª ed. Ed. Cortez. São Paulo. 2005.

PARO, Vitor H. Um objetivo político para a escola pública. In: PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. Ed. Ática. São Paulo. 1997. p. 84-89. Apud – Constituinte Escolar: Caderno Temático 11. s/d.

PAIVA, Vanilda. Educação Popular e Educação de Adultos. 4ª ed. São Paulo. Loyola. 1973.

PAIVA, Vanilda. Perspectivas e Dilemas da Educação Popular. Vozes.1992.

PINTO, Álvaro V. Sete lições sobre a educação de adultos. Ed. Cortez. São Paulo. 2000.

PRETTO, N. Entrevista. Pré-textos para Discussão. v.3, nº 5. Jul./Dez. Salvador. 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. 2ª ed. Ed. Cortez. São Paulo. 1996.

SCHMELKES, Sylvia. Las necesidades básicas de aprendizaje de los jóvenes y adultos en América Latina. In: OSORIO VARGAS, Jorge; RIVERO HERRA, José (comps.). Construyendo la modernidad educativa en América Latina: nuevos desarrollos curriculares en la educación de personas jóvenes y adultas. Lima: OREALC; UNESCO; CEAAL; Tarea. 1996.

SILVA, Tomaz T. da. A Sociologia da Educação entre o Funcionalismo e o Pós-Modernismo: Os Temas e os Problemas de uma Tradição. Em Aberto. Brasília, ano 9, nº 46, abr/jun1990.

SUBIRATS, Marina. A educação no século XXI: a urgência de uma educação moral. In: IMBERNÓN, F. (org.). A educação no século XXI: Os desafios do futuro imediato. Ed. Artmed. Porto Alegre. 2000.

SOARES, Leôncio. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. – In: Alfabetização e Cidadania – Revista de Educação de Jovens e Adultos. Nº 17. Maio/2004.

THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. 5ª edição. São Paulo. Cortez. 1992.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares. In: NOGUEIRA, Maria Alice, ROMANELLI, Geraldo e ZAGO, Nadir (orgs.). Família e Escola: Trajetórias de Escolarização em Camadas Médias Populares. Petrópolis. Vozes. Rio de Janeiro. 2000.

Acessos internet:

www.sul-sc.com.br/afolha/monografia/resenha_ato_ler.htm - Acesso em 05/07/2007.

ANEXOS

ANEXO 01

ENTREVISTA COM A EDUCADORA

P1) Como descreves tua sala de aula na escola na qual trabalhas com a EJA?

P2) Qual lugar ocupa a EJA na escola no que diz respeito ao espaço físico, político, investimentos, equipamentos, projetos e etc?

P3) Qual o significado (qualitativo) da EJA na escola?

P4) Há reuniões específicas na escola sobre a EJA? Como explicas essas reuniões?

P5) Como defines o relacionamento da turma com relação aos seguintes pontos:

- a) relação educando-educando;
- b) relação educando-educador;
- c) relação educando-conhecimento;
- d) relação educando-escola.

P6) Em que medida a EJA está inserida no currículo da escola?

P7) O currículo da EJA conecta a experiência de mundo e de vida dos educandos? De que forma isso ocorre?

P8) Como é construído teus planos de estudos para a turma? Qual a origem desses planos?

P9) Qual relação tem os planos de estudos com a realidade dos educandos com os quais trabalhas?

P10) Conheces a realidade da vida dos teus educandos? Sabes como eles “ganham” a vida?

P11) Qual tua preocupação com o conhecimento formal?

P12) Como se dá o processo avaliativo com teus educandos?

P13) Como se manifesta o mundo de vida dos teus educandos dentro da sala de aula? Eles trazem “esse mundo”?

P14) Como está a EJA no PPP da escola?

P15) Por que escolheste trabalhar com a EJA?

ANEXO 02

ENTREVISTA COM OS EDUCANDOS

Questionário aplicado aos estudantes do período noturno, inseridos no Programa de Educação de Jovens e Adultos – EJA e participantes desta pesquisa, como forma de reconhecimento geral dos sujeitos que serão, posteriormente, entrevistados para complementação do estudo. Não é necessário assinar o documento. Se for preciso, o verso da folha poderá ser usado para as respostas. Os resultados da pesquisa serão divulgados com todos os participantes do questionário. Grata pela colaboração.

- 1) Sexo: feminino (☐) masculino (☐)
- 2) Idade:-----
- 3) Estado Civil:-----
- 4) Número de dependentes:-----
- 5) Situação Profissional:
☐ Empregado
☐ Desempregado
☐ Atividade informal? Qual:-----
☐ Outro: -----
- 1) De que forma contribuis para o sustento da família?
☐ Integralmente
☐ Metade do salário que ganho
☐ Com pouco menos da metade do salário que ganho
☐ Outro: -----
- 7) Quais eram as dificuldades que encontravas como estudante?
☐ Não aprendia o que os professores ensinavam
☐ As matérias eram muito difíceis
☐ O ambiente escolar era muito “pesado”, cheio de “cobranças”
☐ Não me relacionava bem com colegas e professores
☐ Não tinha ajuda em casa para resolver as dificuldades com as matérias
☐ Outro: Qual: -----

8) Que idade tinhas quando abandonaste a escola? -----

--

9) Em qual ano retornaste à escola?

10) Em qual série estavas na época em que paraste de estudar?

11) Qual(is) a(s) razão(ões) que apontas como determinante(s) para justificar o abandono da escola?

() Para cuidar da casa e dos irmãos

() Porque tive filho(a)

() Por falta de recursos financeiros

() Porque não tinha interesse em estudar

() Para trabalhar

() Porque não aprendia nada do que os professores ensinavam

() Por que a escola era “chata” demais

() Outro: Qual : -----

12) Qual(is) lembrança(s) tens da tua vida escolar?

() Lembro dos colegas e dos professores

() Lembro das “brincadeiras” em sala de aula

() Lembro das tarefas e das avaliações

() Lembro das dificuldades em aprender

() Lembro das dificuldades para chegar à escola

() Outro: Qual: -----

13) Sofreste algum constrangimento por ser pouco escolarizado? Sim () Não () Que tipo? -----

14) Por que resolveste voltar a estudar?

() Para poder ajudar os filhos nas tarefas da escola

() Para conseguir um emprego

() Para me sentir melhor com pessoa

() Porque meu patrão exigiu

() Porque sempre gostei de estudar e agora tive a oportunidade de voltar à escola

() Para realizar o sonho de fazer uma faculdade

() Outro: Qual: -----

15) Qual(is) a(s) principal(is) dificuldade(s) que enfrentas ou enfrentaste para poder voltar a estudar?

() Ter com quem deixar as crianças

() Falta de dinheiro

() Convencer meu companheiro(a)

() Sair mais cedo do trabalho

- () Outro: Qual: -----
- 16) A escola e as maneiras de ensinar e aprender são novas para ti? Sim () Não ()
- 17) O que apontarias como semelhante ou diferente da época em que estudavas?
- () Os professores
- () Os alunos
- () A escola
- () As avaliações / trabalhos
- () Outro: Qual: -----
- 18) Depois de marcar a opção(ões) desejada(s) na questão anterior, escreve o porquê da tua escolha? -----
- 19) Como te sentes agora, como estudante?
- () Mais importante
- () Mais capaz
- () Mais feliz
- () Mais inteligente
- () Outro: Qual: -----
- 20) Quantas horas por dia dedicas às tarefas escolares?
- () Menos de 1 hora
- () Mais de 1 hora
- () De 1h a 2h
- () Mais de 2 horas
- () Outro: -----
- 21) Recebes ajuda de alguém para realizar as tarefas escolares? Sim () Não () Em caso afirmativo, de quem? -----
- 22) Como concilias trabalho, família e escola? -----
- 23) O que fazes nas tuas horas de lazer?
- () Passeio com a família
- () Namoro
- () Descanso / durmo
- () Leio
- () Estudo
- () Vou ao cinema
- () Pratico esporte
- () Assisto televisão
- () Outro: Qual: -----
- 24) Pretendes continuar estudando? Sim () Não () Por que? -----
- 25) O que, de fato, mudou na tua vida após esse retorno à escola?
- () Me sinto mais feliz

- () Fiz mais amizades
- () Consegui emprego
- () Aumentou meu salário
- () Melhorou minha auto-estima
- () Pude ajudar meus filhos nas tarefas escolares
- () Outro: Qual: -----

26) Se pudesses valorar teu grau de satisfação com a volta à escola, que nota darias?

- () De 2 a 4 pontos () De 5 a 7 pontos () De 8 a 10 pontos

ANEXO 03

ENTREVISTA APLICADA A TRÊS EDUCANDOS PARTICIPANTES DA PESQUISA. Obs.: Entrevista gravada e transcrita.

P1) Como descreves a tua sala de aula?

P2) O que pensas da escola em que estudas?

P3) O que achas do relacionamento estabelecido entre os teus colegas e entre teus colegas e tu? Por que achas que este tipo de relação existe entre vocês?

P4) Como descreves a tua educadora?

P5) O que mais gostas na escola? E o que não gostas? Por quê?

P6) Comparando a escola em que estudas hoje e as escolas nas quais já estudaste, o que consideras semelhante e diferente?

P7) Gostas das aulas que tens? O que mudarias no modo como a tua educadora trabalha o conhecimento com a turma?

P8) O que gostarias de falar sobre as aulas, sobre a escola, sobre a tua educadora, sobre educação, sobre a vida, sobre o mundo? Podes falar sobre cada um destes itens ou os da tua escolha.

