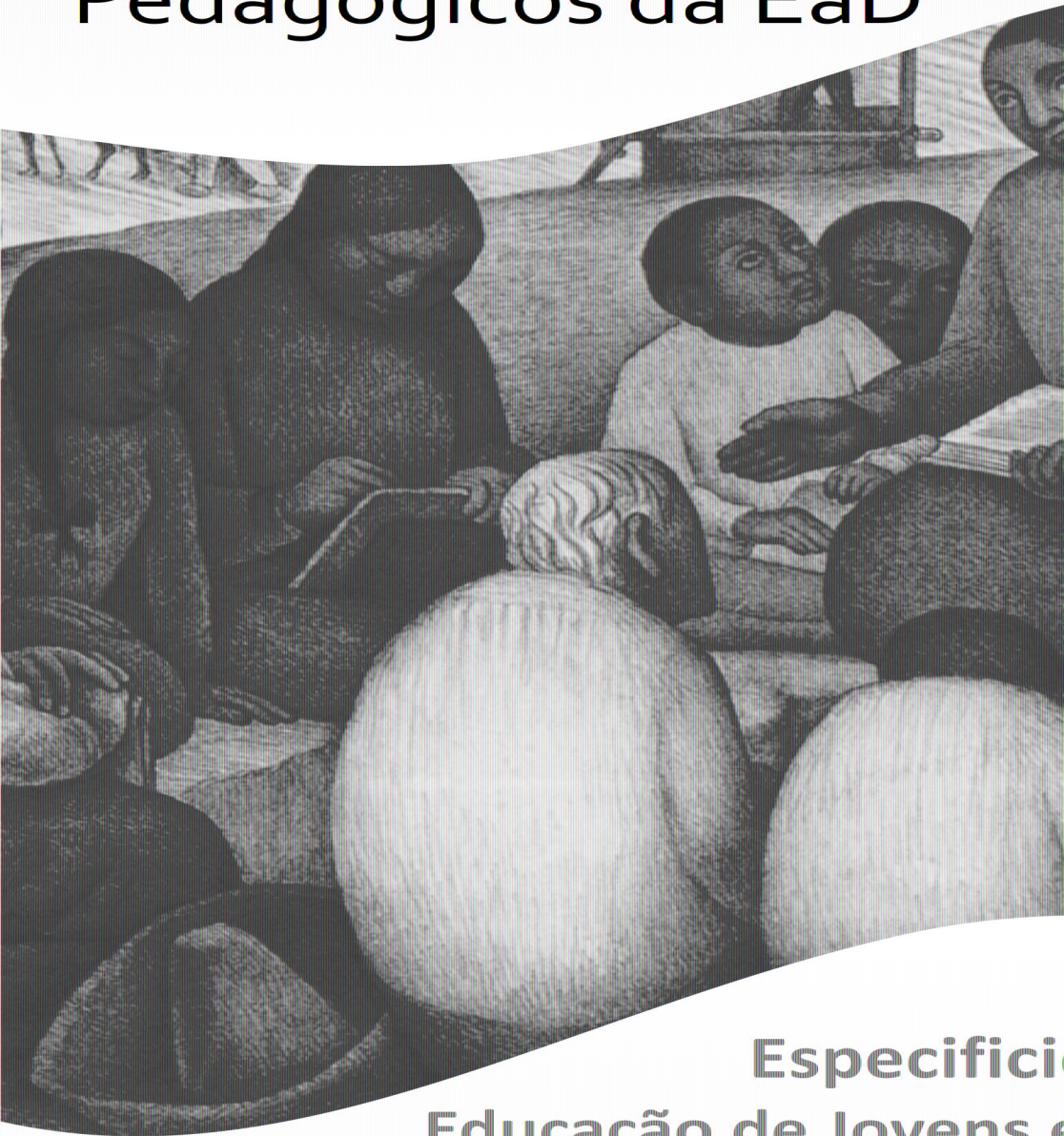


Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

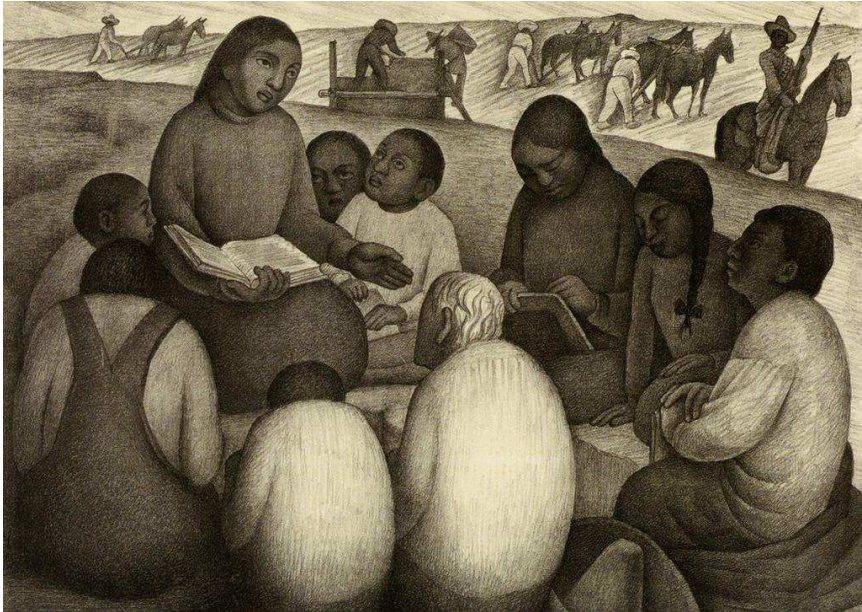


Especifici Educação de Jovens e

pensando fundamentos, história, narrativas e práticas

Volume 10

Danielle Monteiro Behrend e Sabrina das Neves



Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: pensando fundamentos, história, narrativas e práticas pedagógicas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG

Reitor

CLEUZA MARIA SOBRAL DIAS

Vice-Reitor

DANILO GIROLDO

Pró-Reitora de Extensão e Cultura

ANGÉLICA DA CONCEIÇÃO DIAS MIRANDA

Pró-Reitor de Planejamento e Administração

MOZART TAVARES MARTINS FILHO

Pró-Reitor de Infraestrutura

MARCOS ANTÔNIO SATTE DE AMARANTE

Pró-Reitora de Graduação

DENISE MARIA VARELLA MARTINEZ

Pró-Reitor de Assuntos Estudantis

VILMAR ALVES PEREIRA

Pró-Reitor de Gestão e Desenvolvimento de Pessoas

CLAUDIO PAZ DE LIMA

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

EDNEI GILBERTO PRIMEL

Secretária de Educação a Distância

IVETE MARTINS PINTO

EDITORA DA FURG

Coordenador

JOÃO RAIMUNDO BALANSIN

Divisão de Editoração

LUIZ FERNANDO C. DA SILVA

COLEÇÃO CADERNOS PEDAGÓGICOS DA EAD

Cleusa Maria Moraes Pereira

Narjara Mendes Garcia

Suzane da Rocha Vieira – Coordenadora

Zélia de Fátima Seibt do Couto

Alexandre Cougo de Cougo, Caroline Terra de Oliveira, Cleuza Maria Sobral Dias, Danielle Monteiro Behrend (Org.), Fábio Dziekaniak, Ivalina Porto, Ivone Regina Porto Martins, Lisiane Costa Claro, Luciane Oliveira Lemos, Maria Claudia Cardoso Farias, Natália Moreira Viana, Rita de Cássia Grecco dos Santos, Sabrina Barreto (Org.), Sicero Agostinho Miranda, Simone Barreto Anadon, Simone Gonçalves Silva, Tania Tuchtenhagen Clarindo, Vanise dos Santos Gomes,
Vilmar Alves Pereira

Autores

Especificidades da Educação de Jovens e Adultos: pensando fundamentos, história, narrativas e práticas pedagógicas



Rio Grande
2013

Conselho Editorial

Ana do Carmo Goulart Gonçalves – FURG
Ana Laura Salcedo de Medeiros – FURG
Antonio Mauricio Medeiros Alves – UFPEL
Alexandre Cougo de Cougo – UFMS
Carlos Roberto da Silva Machado – FURG
Carmo Thum – FURG
Cleuza Maria Sobral Dias – FURG
Cristina Maria Loyola Zardo – FURG
Danúbia Bueno Espindola – FURG
Débora Pereira Laurino – FURG
Eder Mateus Nunes Gonçalves – FURG
Eliane da Silveira Meirelles Leite – FURG
Elisabeth Brandão Schmidt – FURG
Gabriela Medeiros Nogueira – FURG

Gionara Tauchen – FURG
Helenara Facin – UFPel
Ivete Martins Pinto – FURG
Joanalira Corpes Magalhães – FURG
Joice Araújo Esperança – FURG
Karin Ritter Jelinek – FURG
Maria Renata Alonso Mota – FURG
Narjara Mendes Garcia – FURG
Rita de Cássia Grecco dos Santos – FURG
Sheyla Costa Rodrigues – FURG
Silvana Maria Bellé Zasso – FURG
Simone Santos Albuquerque – UFRGS
Suzane da Rocha Vieira – FURG
Tanise Paula Novelo – FURG
Vanessa Ferraz de Almeida Neves - UFMG
Zélia de Fátima Seibt do Couto – FURG

Núcleo de Revisão Linguística

Responsável: Rita de Lima Nóbrega

Revisores: Christiane Regina Leivas Furtado, Gleice Meri Cunha Cupertino, Ingrid Cunha Ferreira, Luís Eugênio Vieira Oliveira, Micaeli Nunes Soares, Rita de Lima Nóbrega

Núcleo de Design e Diagramação

Responsáveis: Lidiane Fonseca Dutra e Zélia de Fátima Seibt do Couto

Capa: Lidiane Fonseca Dutra, sobre a obra *Escuela al aire libre*, de Diego Rivera

Diagramação: Bruna Heller

E773 Especificidades da educação de jovens e adultos : pensando fundamentos, história, narrativas e práticas pedagógicas / organizadoras Danielle Monteiro Behrend, Sabrina das Neves Barreto ; autores Alexandre Cougo de Cougo... [et al.]. – Rio Grande : Universidade Federal do Rio Grande, 2013.

190 p. – (Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, ISBN 978-85-7566-191-8 ; v. 11)
ISBN 978-85-7566-264-9

1. Educação. 2. Educação de jovens e adultos.
I. Behrend, Daniele Monteiro. II. Barreto, Sabrina das Neves. III. Cougo, Alexandre Cougo de. IV. Série.
CDU 374.7

SUMÁRIO

Apresentação.....	7
Processo histórico de constituição das Políticas Públicas para a EJA: algumas iniciativas de mobilização no plano nacional e internacional	
Ivone Regina Porto Martins	11
Educação e mundo do trabalho: uma crítica à lógica da reprodução ampliada do capital e suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)	
Caroline Terra de Oliveira.....	25
O desenvolvimento humano numa perspectiva psicossocial.....	
Ivalina Porto	37
Os sujeitos da EJA: narrativas, significados e sentidos	
Sabrina das Neves Barreto e Cleuza Maria Sobral Dias	49
“Eu fui uma mulher determinada e sou até hoje!”: A narrativa de Lúcia e seus alfabetismos, uma jovem de 86 anos que lê o mundo	
Rita de Cássia Grecco dos Santos.....	59
Narrativas de jovens educandos da EJA: histórias de uma escola de múltiplos sentidos	
Alexandre Cougo de Cougo e Cleuza Maria Sobral Dias	75
Os labirintos do aprender na voz de sujeitos analfabetos.....	
Vanise dos Santos Gomes	89
Eliminei o Ensino Médio e daí? Discutindo a certificação através do ENEM.....	
Simone Gonçalves Silva e Simone Barreto Anadon	103
Experiências em EJA na contemporaneidade através de narrativas.....	
Tania Tuchtenhagen Clarindo	115

O educador de Literatura no espaço popular da Educação de Jovens e Adultos	
Danielle Monteiro Behrend e Natália Moreira Viana	127
A contribuição Freiriana na leitura de mundo: o diálogo como possibilidade na educação junto aos espaços educativos de pesca	
Luciane Oliveira Lemos, Lisiane Costa Claro, Sicerio Agostinho Miranda e Vilmar Alves Pereira	139
EJA e Interdisciplinaridade	
Fábio Dziekaniak	153
“Aprender ao ensinar” e “ensinar ao aprender” com um grupo de educandos do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, na disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA)	
Maria Claudia Cardoso Farias e Sabrina das Neves Barreto	165
Sobre os autores	177

APRESENTAÇÃO

Se não temos políticas fechadas de formação de educadores para EJA é porque ainda não temos também políticas muito definidas para a própria educação de jovens e adultos. Essas políticas precisam ser construídas, e será preciso muita iniciativa e capacidade criativa para o fazermos. Isso vai exigir, no meu entender, muito diálogo, muita lucidez e, sobretudo, muita coragem dos cursos de Pedagogia para que possa construir esse perfil (2006, p. 18).

As palavras de Arroyo parecem refletir o espírito deste Caderno. Nossa intenção de contribuir para as políticas públicas de EJA encontrou terreno fértil na diversidade de estudos, trajetórias, compreensões, vivências dos autores que, com a capacidade criativa enfatizada por Arroyo, têm desenvolvido suas práticas em diferentes contextos.

O Caderno que ora apresentamos vislumbra uma possibilidade de fazer-nos ouvir, de fazer-nos conhecer, de mostrar nossas iniciativas aos demais educadores, pesquisadores, militantes desta modalidade, ainda tão esquecida pelas políticas governamentais, assim como seus sujeitos ainda também o são.

O décimo volume da coleção “Cadernos Pedagógicos da EaD” apresenta treze artigos que convidam os leitores e as leitoras a problematizar e, quem sabe, melhor compreender as especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Apresenta em seus capítulos reflexões sobre a história, os fundamentos, as narrativas dos sujeitos e as práticas pedagógicas desta modalidade.

O primeiro capítulo intitulado *Processo histórico de constituição das Políticas Públicas para a EJA: algumas iniciativas de mobilização no plano nacional e internacional*, de **Ivone Regina Porto Martins**, aborda ações que contribuíram para a constituição da história da EJA no Brasil e no mundo em diferentes períodos históricos. No decorrer do texto, a autora apresenta uma síntese das Conferências realizadas desde 1949 até a atualidade, além de outros fóruns que colaboraram para que

Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

alguns países, dentre eles o Brasil, estabelecessem políticas voltadas para a EJA.

O capítulo *Educação e mundo do trabalho: Uma crítica à lógica da reprodução ampliada do capital e suas implicações para Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, escrito por **Caroline Terra de Oliveira**, propõe uma reflexão acerca das problemáticas que emergem do mundo do trabalho em sua articulação com a educação de jovens e adultos. Inicialmente, o texto discute a concepção do trabalho e a caracterização da classe trabalhadora na atualidade. Posteriormente, a autora discute o conceito de economia solidária popular, articulando-se à discussão a importância que estas alternativas de geração de trabalho e renda possuem na atualidade. Por último, apresenta, em especial, a precarização do trabalho no contexto da globalização, ao situar suas implicações para a escola e a Educação de Jovens e Adultos.

No contexto de pesquisas e discussões no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), contamos com a produção de **Ivalina Porto**. No capítulo *O desenvolvimento humano numa perspectiva psicossocial*, a autora apresenta a teoria de estágios do desenvolvimento psicossocial, de Erik Erikson (1998). O autor é conhecido por sua descrição do desenvolvimento humano até a velhice. Nesta escrita, dois pontos básicos da teoria de Erikson são apresentados: a vida humana como um todo, desde o nascimento até a velhice, e os fatores culturais que influem no comportamento humano, ao encarar o homem no seu meio biológico e cultural.

Um dos capítulos que aborda as narrativas de jovens e adultos é o de **Sabrina das Neves Barreto e Cleuza Maria Sobral Dias**, *Os sujeitos da EJA: narrativas, significados e sentidos*. No decorrer, as autoras buscam compreender os diferentes sentidos e significados, bem como os elementos da identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a partir da reflexão sobre narrativas de mulheres que vivenciaram um processo de alfabetização.

O capítulo *“Eu fui uma mulher determinada e sou até hoje!”: A narrativa de Lúcia e seus alfabetismos, uma jovem de 86 anos que lê o mundo*, de **Rita de Cássia Grecco dos Santos**, é um ensaio sobre a vida de uma mulher idosa, que narra sua trajetória em diferentes espaços. O interesse da autora em trilhar os caminhos de compreensão da narrativa partiu da compreensão de que a História se constitui em movimento. Assim, as narrativas são percebidas como um viés metodológico que, ao aproximar o pesquisador dos sujeitos da pesquisa e do próprio objeto de constituição da História, contribuem para a construção de um saber que se identifica como plural e dialógico.

No capítulo intitulado *Narrativas de jovens educandos da EJA: histórias de uma escola de múltiplos sentidos*, **Alexandre Cougo de Cougo e Cleuza Maria Sobral Dias**, a partir das metáforas da Escola do Sol e da Escola da Lua, têm como propósito compreender quais os sentidos da escola e do lugar da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no percurso de vida de jovens educandos. Os autores apresentam as narrativas de dois jovens, os quais expressam suas vivências no contexto escolar, bem como os processos de rejeição vividos na Educação Básica e, ainda, anunciam os significados que atribuem à EJA.

Vanise dos Santos Gomes, no capítulo *Os labirintos do aprender na voz de sujeitos analfabetos*, conta sobre os caminhos que percorreu durante sua pesquisa de doutorado. Neste estudo, a voz de sujeitos analfabetos é posta em destaque para contar sobre suas memórias acerca de passagens por programas de alfabetização. Os participantes da pesquisa falam de suas dificuldades, ausências e presenças, a partir de suas próprias palavras, conforme aponta a autora.

Simone Gonçalves Silva e Simone Barreto Anadon em *Eliminei o Ensino Médio e daí? Discutindo a certificação através do ENEM* apresentam algumas discussões da pesquisa realizada durante o Curso de Licenciatura em Pedagogia da FURG. O presente estudo teve como objetivo investigar as implicações do exame de certificação, proporcionado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no campo educacional e no mercado de trabalho, considerando sua emergência e as formas como este vem se colocando no município de Rio Grande.

Tania Tuchtenhagen Clarindo, no capítulo *Experiências em EJA na contemporaneidade através de narrativas*, aposta na potencialidade desses gêneros textuais, como possibilidade para expressarem seus saberes e suas experiências cotidianas.

No capítulo *O educador de Literatura no espaço popular da Educação de Jovens e Adultos*, **Danielle Monteiro Behrend e Natália Moreira Viana** problematizam os conceitos de literatura e de educação popular, por meio das narrativas de educadores populares que atuam no projeto de extensão Pré-universitário Ousadia Popular, que acontece em São José do Norte, vinculado ao Programa de Auxílio ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior - PAIETS-FURG.

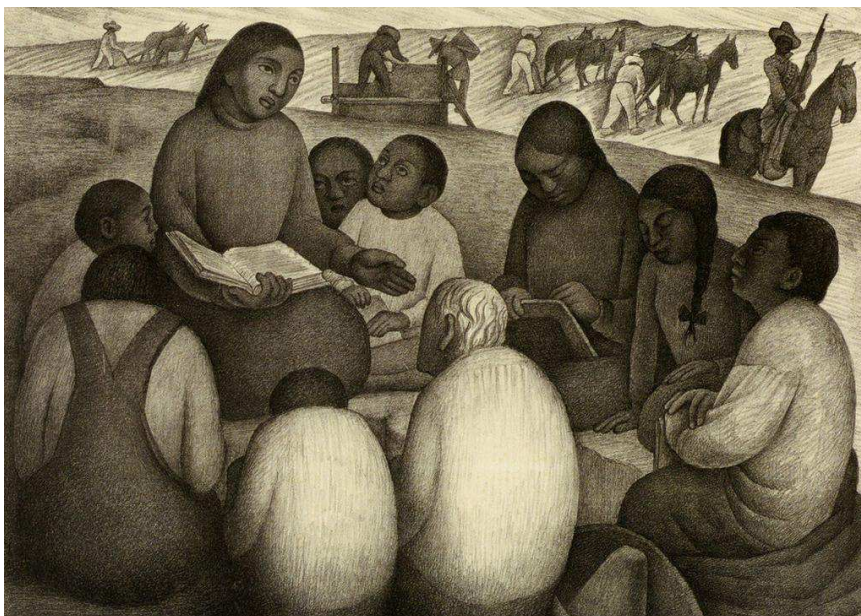
No capítulo *A contribuição Freiriana da leitura de mundo: o diálogo como possibilidade na educação junto aos espaços educativos de pesca*, **de Luciane Oliveira Lemos, Lisiane Costa Claro, Sícerio Agostinho Miranda e Vilmar Alves Pereira**, é apresentada uma

experiência em EJA em um contexto que caminha rumo às contribuições da educação popular, estabelecendo aproximações entre a primeira exposição do livro *A importância do Ato de Ler* e a busca pelo diálogo. Para tanto, busca essa aproximação em uma perspectiva qualitativa, por meio da análise documental, a partir de alguns registros feitos por educandos que retomaram os estudos em comunidades de pesca do município.

Fábio Dziekaniak, no capítulo *EJA e Interdisciplinaridade*, apresenta reflexões sobre as possibilidades do trabalho interdisciplinar no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por meio do diálogo com autores e de observações e experiências vivenciadas durante o estágio do curso de Pedagogia Anos Iniciais, realizado em uma escola da rede Estadual de ensino da cidade de Rio Grande/RS, no primeiro semestre do ano de 2008.

Maria Claudia Cardoso Farias e Sabrina das Neves Barreto, no capítulo *“Aprender ao ensinar” e “ensinar ao aprender” com um grupo de educandos do Curso de Geografia Licenciatura da FURG, na disciplina de Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, apresentam reflexões de uma experiência docente e de monitoria na disciplina de Educação de Jovens e Adultos – EJA, do Curso de Geografia Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A experiência contribuiu no processo de constituição docente dos acadêmicos, oportunizando um olhar atento às especificidades dos educandos desta modalidade, por meio de práticas dialógicas.

*Danielle Monteiro Behrend
Sabrina das Neves Barreto*



Processo histórico de constituição das Políticas Públicas para EJA: algumas iniciativas de mobilização no plano nacional e internacional

Processo histórico de constituição das Políticas Públicas para EJA: algumas iniciativas de mobilização no plano nacional e internacional

Ivone Regina Porto Martins

A história das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao longo dos séculos XX e XXI, tem sido marcada, em diferentes momentos, por diversas iniciativas, quer seja da esfera pública, com a participação de estados e municípios e, algumas vezes, do governo federal, bem como de organismos internacionais, movimentos sociais e organizações não governamentais.

Este texto não tem como propósito o aprofundamento da temática, visto ser ela bastante extensa, dado o período que importa estudar¹. Por esse motivo, serão destacadas de cada período histórico, algumas iniciativas que contribuíram para a constituição da história da EJA no Brasil e no mundo.

No plano internacional, um marco importante na luta pelo direito à educação para adultos seria estabelecido, segundo Paiva (2009), com a proclamação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao definir como um direito fundamental de homens e mulheres, o “direito à educação”. Sendo assim, a partir de 1949, “forças internacionais protagonizadas pela Unesco” (PAIVA, 2009, p. 17) têm atuado no sentido de garantir a manutenção desse direito, por meio da discussão e implementação de propostas com vistas à formulação de políticas voltadas para o atendimento educacional de jovens e adultos.

Com relação a isso, podemos destacar o papel desempenhado pelas seis Conferências Internacionais (CONFINTEA), além de outros fóruns, que contribuíram significativamente para a construção de conceitos sobre a Educação de Adultos. Um quadro demonstrativo com base nos estudos realizados por Paiva (2009) e Rezende (2008) e completado com dados retirados das próprias conferências, em relação aos conceitos e definições propostos naqueles fóruns, nos permite

¹ Os interessados pelo tema, a fim de aprofundarem seus estudos, poderão recorrer à bibliografia que será indicada ao longo desse trabalho.

constatar as transformações sofridas, ao longo do tempo, pela Educação de Adultos.

A seguir, apresentamos uma síntese das Conferências realizadas desde 1949 até os dias atuais, além de outros fóruns que, à semelhança daquelas, contribuíram significativamente para que alguns países, entre eles o Brasil, pensassem e organizassem políticas voltadas para a EJA.

DATAS	CONCEPÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS
1949	<p>I CONFITEA - realizada na Dinamarca – O contexto histórico é de busca da “reconciliação e da paz”. A UNESCO² é criada e surge como mediadora das relações entre as nações, em um mundo que estava se reorganizando, após a 2ª Grande Guerra. A Educação de Adultos (EDA), nessa conferência, passaria a ser vista, como um tipo de Educação Moral – contribuindo para o respeito aos direitos humanos e, ao mesmo tempo, devendo ser paralela à educação escolar (GADOTTI, apud Rezende, 2008).</p>
1960	<p>II CONFITEA - realizada em Montreal – O contexto é de rápido crescimento econômico e a EDA surge como uma preocupação do “mundo político de 1960” (PAIVA, 2009, p.19). Educação de Adultos é discutida sob dois focos distintos: educação como continuação da educação formal, tornando-se de caráter permanente e educação de base ou comunitária (REZENDE, 2008, p.40). Educação de Adultos surge como uma perspectiva de direito, bem como passa a ser vista como responsabilidade do Estado e, portanto, devendo integrar o sistema educacional (PAIVA, 2009).</p>
1972	<p>III CONFITEA - realizada em Tóquio - Educação de Adultos é colocada em igualdade com a educação escolar. Recomenda-se o aumento de investimentos nesse campo. Educação vista como processo permanente – tanto a de adultos, como a de crianças e adolescentes não devem ser concebidas separadas.</p>

² Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura.

1985	IV CONFINTEA - realizada em Paris. Educação de Adultos é caracterizada pela pluralidade de conceitos , entre eles alfabetização de adultos, pós-alfabetização e outros. Discute-se o “ direito de aprender como desafio capital da humanidade” (PAIVA, 2009, p.36).
1990	Conferência Mundial - realizada em Jomtien (Tailândia) tratou da <i>Educação para todos</i> . Educação de adultos é concebida como “ primeira etapa da educação básica , não devendo ser separada da pós-alfabetização ” (REZENDE, 2008, p.42).
1997	V CONFINTEA - realizada em Hamburgo (Alemanha) - A educação de adultos é considerada “ a chave para o século XXI ”. Aprendizagem de adultos como direito , ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada.
2003	Conferência pós-Hamburgo – ocorrida em Bangcoc (Tailândia) - Reafirmação de que a Educação e a Aprendizagem dos adultos – chave indispensável para a liberação das forças criativas das pessoas, dos movimentos sociais e das nações.
2009	VI CONFINTEA - realizada em Belém - PA - A alfabetização como (“ base da aprendizagem ao longo da vida ” e “ parte irrefutável do direito à educação ”)- (Doc. VI CONFINTEA, 2009).

Pelo que se pode constatar, a partir do quadro acima, a Educação de Adultos sofreria deslocamentos em seu significado, uma vez que deixaria de ser vista como um tipo de educação **moral**, voltada para o respeito aos direitos da pessoa e passaria a ser considerada, mais que **um direito**, pois se tornaria “a chave para o século XXI, [pois] é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (BRASIL, 1998, p. 89).

Com relação às iniciativas brasileiras, pode-se dizer que, nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com a alfabetização de adultos se tornou mais intensa e favoreceu o surgimento de várias campanhas e programas, alguns deles promovidos por associações de

intelectuais³ e outros pelos próprios estados e municípios⁴. A essas ações, outras iriam se somar com o propósito de erradicar o analfabetismo no Brasil, como as empreendidas pelas chamadas ligas nacionalistas. Essas associações iriam empreender um verdadeiro combate cívico contra o analfabetismo, tendo algumas delas, sede em diversos estados, como a Liga de Combate ao Analfabetismo, criada em 1915⁵. Em seus estatutos, essa associação buscava se caracterizar como ‘um movimento vigoroso e tenaz contra a ignorância visando à estabilidade e à grandeza das instituições republicanas’ (PAIVA, 2003, p. 106-107). As diversas expressões de nacionalismo eram estimuladas, em grande parte, pelo impacto produzido pela Primeira Guerra Mundial.

Frente a esse cenário colocava-se como fundamental promover a alfabetização dos jovens e adultos, uma vez que uma sociedade alfabetizada era sinônimo de uma sociedade culta, com cidadãos conscientes de seus direitos e deveres. Nesse sentido, era importante alfabetizar a população, para que o Brasil pudesse atingir o patamar no qual estavam os países considerados desenvolvidos.

O período, envolvendo as décadas de 20 e 30, seria caracterizado pelo desenvolvimento industrial e daria início a um processo lento, de valorização da educação de adultos, a qual submetida a diferentes olhares assumiria múltiplos sentidos, tais como: a valorização do

³ A Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924, tornaria-se palco de intensos debates em prol da disseminação da educação pelo país. Muitos deles promovidos por médicos higienistas e sanitaristas, que viam na educação do povo, uma forma de contribuir para a “obra de saneamento do meio e do homem” (STEPHANOU, 2005, p.144). A ignorância passaria a ser vista, por esses especialistas, como “calamidade pública, responsável pela degenerescência do organismo social e pela subalternidade do país. Compará-la ao câncer era uma forma de demonstrar-lhe a gravidade e o sentido de urgência que reclamava” (ROCHA apud Stephanou, 1999, p.140).

⁴ Como exemplo disso, tivemos o Serviço de Educação de Adultos (SEA), criado pelo Distrito Federal, a partir dos anos 1930, cujo propósito era oferecer cursos primários para a população adulta. Na década de 40, esse órgão passaria a oferecer, também, cursos de continuação e aperfeiçoamento com a criação dos Cursos Elementares para Adultos (CEA) e os Cursos Técnicos para Adultos (CTA), que passariam a se incluir na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), conforme indicam os estudos realizados por Rezende (2008).

⁵ Sobre essas associações, consultar o trabalho de Vanessa Nofuentes intitulado: “Construindo a Nação: A Liga Contra o Analfabetismo no Estado do Rio de Janeiro”, *Anais do XII Encontro Regional de História*, Niterói, Anpuh/RJ, 2006.

domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção; a aquisição da leitura e da escrita como instrumento da ascensão social; a alfabetização de adultos vista como meio de progresso do país; a valorização da alfabetização de adultos para ampliação da base de votos (CUNHA, 1999).

Entre os intelectuais, tanto de direita quanto de esquerda, o combate ao analfabetismo, através da alfabetização das massas, adquiriu fundamental importância. Para os primeiros, alfabetizar era considerado um meio para se alcançar o desenvolvimento, a industrialização e a urbanização. Já para o segundo grupo, a alfabetização era vista como forma de conscientizar as massas.

Na segunda metade da década de 40, as iniciativas oficiais voltadas para a alfabetização de adultos sofreriam um grande impulso. Embora criado o ensino supletivo, com a Lei Orgânica do Ensino Primário, em 1946, somente em 1947, que uma campanha nacional seria levada a efeito com a intenção de promover a alfabetização da população⁶. Para Soares (2005), alguns fatores teriam contribuído significativamente para isso, tais como: os índices de analfabetismo que, à época, correspondiam a 56% da população com 15 anos ou mais, a pressão internacional promovida pela UNESCO, além do restabelecimento de eleições diretas.

O analfabetismo visto como uma “doença”, um “mal”, precisava ser erradicado e, para isso, o governo procurava contar com a participação do voluntariado. Na execução da proposta, cujo caráter era considerado assistencialista, redentor e missionário, estavam previstas as seguintes etapas: **alfabetização inicial** a ser desenvolvida em três meses, a seguir, **o curso primário** realizado em dois períodos de sete meses, sendo que, posteriormente, o adulto poderia fazer cursos com vistas a busca de **uma capacitação** profissional e do desenvolvimento comunitário (SOARES, 2005).

De acordo com os estudos do autor acima mencionado, a falta de experiências e estudos sobre a alfabetização de adultos, que pudessem

⁶ A Campanha Nacional envolveria, no início, a criação de “dez mil classes de alfabetização em todos os municípios do país e uma infraestrutura nos estados e municípios para atender à educação de jovens e adultos” (SOARES, 2005, p.266). Além disso, segundo esse autor, foram produzidos diversos materiais, como livros para leitura, cartilhas e diversos folhetos contendo noções básicas de higiene, saúde, produção e conservação de alimentos. O livro de leitura apresentava lições que tinham como referência a palavra-chave e como base o método silábico.

embasar as ações governamentais, acabaria fazendo com que o discurso e as práticas em torno da campanha tivessem como base a educação das crianças. As críticas sofridas em razão de deficiências de ordem administrativa e financeira, quanto a sua orientação pedagógica, teriam contribuído para que a campanha fosse extinta antes do final da década de 50.

Como resposta às críticas formuladas à Campanha Nacional de Alfabetização, surgiria a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), que pouco se diferenciou da primeira, sendo extinta em 1963, devido à construção do Plano Nacional de Alfabetização, como uma política do MEC. Para tal elaboração foi convidado Paulo Freire, conforme afirma Soares (2005).

Nos anos 60, o pensamento de Paulo Freire, assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, inspiraria os principais programas de alfabetização do país⁷, os quais tiveram sua maior concentração e expressividade no Nordeste. Nesse período, a **educação de adultos** passa a ser vista como importante **instrumento de ação política**, visto que mais de 50% da população brasileira, por ser analfabeta, via-se excluída da vida política nacional.

A ideia de disseminar, por todo o Brasil, programas de alfabetização com base na proposta freireana esteve presente na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em 1964. No entanto, essa proposta foi interrompida com o Golpe Militar e seus promotores foram duramente reprimidos, sendo muitos deles perseguidos e outros exilados.

Contrapondo-se às práticas de alfabetização vinculadas aos movimentos de cultura e educação popular, que visavam promover a conscientização do povo sobre a realidade vivida, o período da Ditadura Militar, como diria Soares (2005), iria se restringir, na maioria das vezes, a fazer com que o adulto aprendesse a desenhar o próprio nome.

⁷ Paralelamente aos programas e campanhas promovidos pela iniciativa governamental, surgiram vários movimentos de educação e cultura popular, muitos deles influenciados pelas ideias de Paulo Freire. Como exemplos desses movimentos, podemos destacar: o Movimento de Educação de Base – MEB, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); o Movimento de Cultura Popular – MCP, vinculado à Prefeitura do Recife; os Centros Populares de Cultura – CPCs, sob a responsabilidade da União Nacional dos Estudantes (UNE); a Campanha de Educação Popular – Ceplar, da Paraíba e o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal (SOARES, 2005).

Em 1967, o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, que se tornariam assistencialistas e conservadores. Nessa época, lançaria o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, que surgiria recrutando pessoas para promoverem a alfabetização. O fato de não haver exigências para esse recrutamento sugeria um descompromisso com a educação de adultos, pois passava a ideia de que bastaria a um indivíduo saber ler e escrever para poder ensinar.

Esse programa, ao longo da década seguinte, se expandiria por todo o Brasil, com uma atuação bastante diversificada. Dentre as iniciativas que se originaram do MOBRAL, pode-se destacar o PEI – Programa de Educação Integrada, que se constituía em uma condensação do antigo curso primário (PAIVA, 2003).

Já nos anos 80, com o início da abertura política e a emergência dos movimentos sociais, os projetos de alfabetização se desdobrariam em turmas de pós-alfabetização. Na metade dessa década, 1985, o MOBRAL tornar-se-ia desacreditado, visto as denúncias sofridas em razão da má aplicação dos recursos financeiros e da divulgação de falsos índices de analfabetismo. Além disso, pedagogicamente, o MOBRAL seria acusado de não garantir os estudos, visto que muitos adultos que viveram o processo de alfabetização teriam desaprendido a ler e a escrever.

Extinto o MOBRAL, em seu lugar, surgiria a Fundação EDUCAR, que apoiaria, financeira e tecnicamente, as iniciativas do governo, das entidades civis e das empresas. Diferentemente de seu antecessor, essa Fundação estaria ligada ao Ministério da Educação e exerceria ações de supervisão e acompanhamento, junto às instituições responsáveis pela execução de seus programas, as quais recebiam recursos para tal fim.

Com a extinção da Fundação Educar, durante o Governo Collor, em 1990, Ano Internacional da Alfabetização, criou-se um enorme vácuo na Educação de Jovens e Adultos, no momento em que esta deveria se constituir em prioridade, uma vez que a Constituição Federal de 1988 havia estendido o direito à educação aos que não tinham ainda frequentado ou concluído o Ensino Fundamental.

Nenhum outro órgão é criado para assumir as funções que antes eram desempenhadas pela extinta Fundação, numa demonstração do descaso do poder público para com aquela parcela da população, configurando-se, a partir de então, “a ausência do governo federal como articulador nacional e indutor de uma política de alfabetização de jovens e adultos no Brasil” (SOARES, 2005, p.271). Frente a isso, alguns

estados e municípios dariam início ou ampliariam o oferecimento da educação para jovens e adultos, tendo como parceiros, nesse processo, os movimentos sociais, as Organizações Não Governamentais (ONGs) e as universidades.

Os estudos de Soares (2005) apontam, no período dos anos 90, o surgimento do Movimento de Alfabetização – MOVA, que se destacaria como uma iniciativa que envolvia o poder público e a sociedade civil. Este teria como base de sua atuação o ideário da educação popular consubstanciado no modo de conceber os sujeitos da alfabetização, na construção das propostas pedagógicas, tendo em vista o contexto sociocultural dos sujeitos, bem como a participação dos mesmos como “copartícipes” no processo formativo.

Quase no final da década de 90, um novo programa nacional de alfabetização iria surgir com a criação do Programa Alfabetização Solidária (PAS). Esse programa, criado pelo Conselho da Comunidade Solidária⁸, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1997, teria como objetivo

reduzir os índices de analfabetismo entre jovens e adultos, principalmente na faixa etária de 12 a 18 anos que não sabem ler nem escrever e que residem nos municípios com as mais altas taxas de analfabetismo do País (p. 1).

O PAS se constituiu em uma parceria entre a Comunidade Solidária, o Ministério da Educação, as universidades brasileiras, prefeituras e representantes da iniciativa privada. Em novembro de 1998, o PAS passou a ser coordenado por uma Associação de Apoio, denominada AlfaSol e, caracterizada como uma entidade não governamental, sem fins lucrativos e de utilidade pública, com estatuto próprio, criada com o objetivo de assumir a responsabilidade pela execução desse programa (DAVID; FURLANETTE, s/d).

Segundo Peres (2005), o PAS, embora sendo uma entidade de caráter não governamental, conseguiu se manter atuante mesmo com o fim do governo de Fernando Henrique Cardoso.

Ao referirem-se aos resultados apresentados pelo PAS, Haddad;

⁸ A Comunidade Solidária foi criada em 1995 com o objetivo de “mobilizar os recursos e competências de todos os setores da sociedade brasileira para ações concretas de combate à pobreza e à exclusão” no país (CARDOSO, 2001, p. 1).

Di Pierro (2000) afirmam que esses não foram significativos, na medida em que, uma parcela inferior a um quinto dos adultos atendidos pelo programa se tornou capaz de ler e escrever pequenos textos ao final do processo de alfabetização.

Alguns críticos viram no PAS uma semelhança com o MOBREAL em razão de aquele ter se estruturado, paralelamente, ao Ministério da Educação, o que teria dificultado as ações de continuidade no processo de pós-alfabetização (SOARES, 2005).

No que tange um programa nacional, é importante destacar a criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, cujo objetivo, segundo Di Pierro (2001), é atender as populações nas áreas de assentamento, em processo de alfabetização. As atividades propostas pelo PRONERA envolvem a promoção de articulação das ações governamentais, através do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), dos movimentos sociais e das universidades.

Em 2003, já vivendo um novo século, o país, sob o comando de Luís Inácio Lula da Silva, presenciaria a criação de um programa que surgia com a promessa de erradicar o analfabetismo em 4 anos, tendo em vista 20 milhões de brasileiros ainda em situação de analfabetos. O *Programa Brasil Alfabetizado*, como seria chamado, foi considerado, inicialmente, como uma campanha, por apresentar características semelhantes a outras ações do passado. Estruturado nos mesmos moldes do PAS, o programa previa a preparação do alfabetizador no período de um mês e mais cinco meses para o desenvolvimento da ação de alfabetização.

O Programa Brasil Alfabetizado, segundo Soares (2005), teria provocado inúmeras polêmicas ao ser apontado como responsável por “reeditar práticas consideradas superadas” (p.272), uma vez que sua estratégia de atuação envolvia um “treinamento” de um mês com os alfabetizadores e cinco meses para o desenvolvimento da proposta de alfabetização. Seu formato foi considerado por muitos pesquisadores como aligeirado, uma vez que o tempo destinado à formação dos alfabetizadores era mínimo, reforçando, dessa forma, a ideia de que qualquer pessoa pode ensinar.

Na visão de Soares (2005), a campanha “Adote um analfabeto”, difundida por esse programa, contribuiu para “reforçar a imagem de se faz de quem não sabe ler e escrever como uma pessoa incapaz, passível de adoção, de ajuda, de uma ação assistencialista”. Dessa forma, mais uma vez, o não alfabetizado deixa de ser visto como “um sujeito de direito” (SOARES, 2005, p. 272).

Em 2004, com a saída de Cristóvam Buarque, do Ministério da Educação, o programa sofreria alterações em sua estrutura com a retirada da meta de erradicar o analfabetismo em 4 anos e, também, com a ampliação do período de permanência dos projetos de alfabetização, que de 6 passariam para 8 meses.

Como podemos ver, a história das políticas públicas de EJA no Brasil, tem se constituído durante todo esse tempo em experiências pontuais e ações emergenciais, caracterizadas como campanhas, que não levaram em conta a educação como um processo que necessita de tempo para se consolidar, pois a preocupação maior estava centrada na redução dos índices de analfabetismo. Além disso, é possível identificar em determinadas iniciativas, a marca do improvisado, do despreparo, da falta de conhecimento daqueles que seriam responsáveis pelo acompanhamento, controle e desenvolvimento do processo de alfabetização.

Apesar dos problemas constatados no desenvolvimento de propostas visando alfabetizar a população de jovens e adultos, não se pode deixar de destacar nessa trajetória a atuação dos diversos Fóruns⁹ da EJA no Brasil, que têm sido considerados peças chave na discussão de questões relacionadas a essa modalidade educativa.

A partir desses fóruns emergiram outros espaços de discussão sobre a EJA, entre os quais cabe destacar os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos – ENEJAs, que tem como objetivo: “criar instrumentos de pressão política, que influenciem nas políticas públicas de educação de jovens e adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal” (ENEJA II, 2000, p.03). Desde a realização do I ENEJA em 1999, até o ano de 2011 já foram realizados doze encontros.

Apesar do longo percurso já percorrido, chegamos ao século XXI e continuo acreditando que muito ainda precisa ser feito pelos milhões de brasileiros e brasileiras que, por se encontrarem na situação de não alfabetizados, ainda continuam sendo vítimas de preconceito e discriminação.

⁹ Fóruns Regionais de Educação de Jovens e Adultos e Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos. Para maior aprofundamento sobre a temática, sugere-se consultar o sítio: <<http://forumeja.org.br/node/2433>>.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARDOSO, Ruth. **Projetos inovadores**: alfabetização solidária. Disponível em: <<http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/polsoc/csolid/conselho/pinovad/palfabet/index.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2007.

__. **Comunidade Solidária**. Entrevista concedida ao Portal do Voluntário. 2001. Disponível em <[ht://www.portaldovoluntario.org.br/site/pagina.php?idconteudo=474](http://www.portaldovoluntario.org.br/site/pagina.php?idconteudo=474)>. Acesso em: 13 dez. 2007.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: **SEED - MEC Salto para o futuro** – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001, p. 321-337. São Paulo.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, II, 2000, Campina Grande/PB. **Relatório-Síntese**. 07 a 09 de setembro de 2000. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/node/2035>>. Acesso em: 18 jul. 2011.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. **REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/ago. 2000, p. 108-130.

PAIVA, Jane. Trabalho de Hércules: os sentidos do direito à educação nas conferências e acordos internacionais. In: ____. **Os sentidos do direito à educação de jovens e adultos**. Petrópolis: RJ, DP et alii, Rio de Janeiro: FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6.ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

PERES, Thais Helena de Alcântara. Comunidade Solidária: a proposta de um outro modelo para as políticas sociais. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais, v. 5. n. 1, jan./ jun. 2005.

REZENDE, Maria Aparecida. **Os saberes dos professores da Educação de Jovens e Adultos**: o percurso de uma professora. Dourados, MS: Editora da UFGD, 2008.

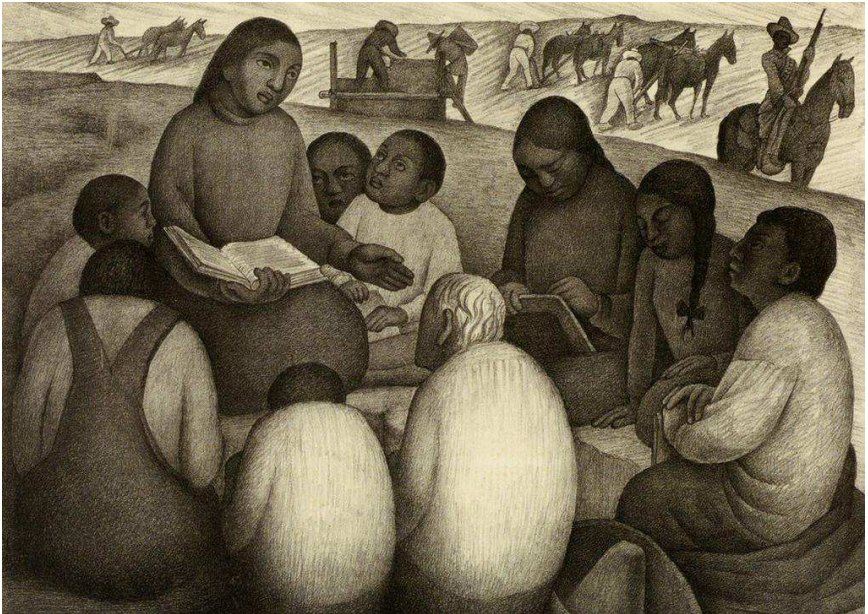
SCOCUGLIA, Afonso C. C. Alfabetização, Política e Religião: o caso da cruzada de ação básica cristã (1965-70). In: **ANPED**, 25ª reunião anual, GT2 História da Educação, 2002.

SOARES, Leôncio. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. v.III, séc. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STEPHANOU, Maria. Discursos médicos e a educação sanitária na escola brasileira. In:____; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. vol.III, séc. XX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

____. Tratar e educar: discursos médicos nas primeiras décadas do século XX. (Tese de Doutorado). Porto Alegre: UFRGS, 1999. 2.v.

UNESCO, Ministério da Educação. **Educação e aprendizagem para todos**: olhares dos cinco continentes. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação, 2009. p. 112.



Educação e mundo do trabalho: uma crítica à lógica da reprodução ampliada do capital e suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Educação e mundo do trabalho: uma crítica à lógica da reprodução ampliada do capital e suas implicações para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Caroline Terra de Oliveira

Considerações iniciais

A temática proposta para este artigo nos convida a estabelecer reflexões acerca das problemáticas que emergem no mundo do trabalho, em sua articulação com a Educação de Jovens e Adultos. O presente artigo, em um primeiro momento, discute a concepção de trabalho no sentido originário, enfocando-se, além disso, a caracterização da classe trabalhadora na atualidade, por meio do uso do aporte teórico de Ricardo Antunes (1999; 2008). Outro ponto de debate presente nessa escrita integra uma reflexão sobre a precarização do trabalho no contexto da globalização e as implicações dessa realidade para a escola e para a EJA, em especial.

Assim, enfatizamos a pertinência das discussões sobre o mundo do trabalho para a EJA, no que tange à necessidade de compreender as formas de degradação presentes na inter-relação entre ser humano, tecnologia e natureza. Essa perspectiva se baseia na crítica ao desenvolvimento produtivo que subordina as necessidades vitais à lógica da expansão e reprodução ampliada do capital.

Traços da classe trabalhadora na atualidade: processo desumanizador em períodos de esperança e desesperança

A concepção de trabalho em seu sentido originário: como mecanismo de interação entre o ser humano e a natureza, é enfatizado como processo humanizador. Esse sentido se difere do trabalho que está submetido ao contexto da expansão do capital: nessa perspectiva, o trabalho tem o papel de produzir valores de troca.

O resultado do trabalho do operário na sociedade capitalista não será utilizado pelo próprio trabalhador que o produziu para satisfazer as suas necessidades, mas será destinado à troca e à venda, convertendo-se em uma mercadoria. Nesse sentido, coloca Marx:

Destinado por quem os confecciona a satisfazer as necessidades ou as conveniências de outros indivíduos, um objeto é entregue pelo produtor àquela pessoa a quem é útil, a quem quer usá-lo, em troca de outro objeto, e por esse ato se converte em mercadoria. A proporção variável, em que umas mercadorias de espécie diferente se trocam entre si, constitui o seu valor de troca (MARX, In: ANTUNES, 2004, p. 52).

Desse modo, o caráter do trabalho na sociedade capitalista assume outro papel. Diferente dos trabalhadores que antecedem o modo de produção atual, dos quais o fruto do trabalho era destinado ao seu próprio consumo – a produção era regulada pelas necessidades do artesão –, na sociedade capitalista, o trabalho é um processo que está submetido às regras da reprodução ampliada do capital. Nesse contexto, resta ao trabalhador, para sobreviver, somente a possibilidade de venda de sua força de trabalho.

Além disso, também o produto por ele criado não é de sua posse, mas de propriedade do capitalista. Nas palavras de Marx “O que o operário vende não é propriamente o seu 'trabalho', mas a sua 'força de trabalho', cedendo temporariamente ao capitalista o direito de dispor dela” (MARX, In: ANTUNES, 2004, p. 69). De acordo com Ricardo Antunes (1999), a classe-que-vive-do-trabalho, nos dias atuais, inclui a totalidade dos trabalhadores que vendem a sua força de trabalho. Portanto, ela não se restringe ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado (p. 102). Assim, podemos afirmar que a classe trabalhadora abrange a **totalidade dos trabalhadores assalariados**. Dentro dessa caracterização é incorporado o **trabalhador produtivo** como núcleo central da classe trabalhadora no processo de valorização do capital, o qual é aquele que produz diretamente mais-valia. O conceito de mais-valia é destacado por Marx como um processo de sobretalho, ou seja, resulta do prolongamento da jornada de trabalho, além do tempo durante o qual o operário, com seu trabalho, reproduz apenas o valor de sua força de trabalho (MARX, In: ANTUNES, 2004).

Assim, podemos destacar o proletariado industrial como integrante do trabalho produtivo, incluindo os trabalhadores manuais diretos, bem como as formas de trabalho que não são diretamente manuais. No entanto, também podemos ressaltar os denominados **trabalhadores improdutivos**, os quais compõem a parcela da classe-que-vive-do-trabalho.

Nesse sentido, de acordo com Ricardo Antunes (1999), estas formas de trabalho são utilizadas como serviço tanto para o uso público como para o capitalista, em que o trabalho é consumido como valor de uso e não como valor de troca. Assim:

O trabalho improdutivo abrange um amplo leque de assalariados, desde aqueles inseridos no setor de serviços, bancos, comércio, turismo, serviços públicos etc., até aqueles que realizam atividades nas fábricas, mas não criam diretamente valor. Constituem-se em geral num segmento assalariado em expansão no capitalismo contemporâneo – os trabalhadores em serviços (p. 102) [grifo do autor].

Essa noção de classe trabalhadora, baseada em Ricardo Antunes, inclui também o proletariado rural, os trabalhadores terceirizados, os assalariados da economia informal e os desempregados. Nesse contexto, com a denominada globalização e as transformações no mundo do trabalho, com o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação e da máquina informatizada, através da telemática, os trabalhadores se diversificaram, bem como foram complexificadas as relações de trabalho.

O proletariado estável se reduziu, no que se refere a sua quantidade no espaço produtivo, e passou a ser caracterizado pelo **trabalho precarizado**: aqueles subcontratados, terceirizados. Ocorre que, com o crescimento do desemprego, esses trabalhadores são obrigados a buscar alternativas de trabalho, contribuindo para o aumento do trabalho temporário, informal. Atualmente, cabe salientar que houve significativa expansão da participação das mulheres no mercado de trabalho, em serviços precarizados e, em sua maioria, temporários.

Porém, percebe-se, como processo integrante do aumento dessa força de trabalho, uma desigualdade no que tange aos salários e uma discrepância que compreende também seus direitos e suas condições de trabalho, quando comparados aos setores de trabalho masculino. Assim, percebemos que o trabalho de menor qualificação é reservado às mulheres, enquanto que, aos homens, as remunerações e condições de trabalho são melhores.

Ricardo Antunes (1999), baseado em Helena Hirata, afirma que é nítida a desigualdade entre o trabalho feminino e o masculino, especialmente, em relação ao tipo de atividade exercida, de máquinas que manipulam e à organização desta. Assim, às mulheres, são

reservados os trabalhos manuais, com característica repetitiva e, aos homens, são destinadas atividades que exigem um conhecimento técnico especializado.

Ainda é importante considerar a exclusão dos trabalhadores mais velhos do mercado de trabalho. Entende-se que, aqueles com mais de 40 anos, ao se encontrarem na condição de desempregados, dificilmente realizarão uma qualificação, a qual o mercado exige para integrar esses indivíduos ao universo dos assalariados. Nesse sentido, encontrarão espaço nos setores do trabalho informal ou, como denominamos anteriormente, no trabalho precarizado.

O **terceiro setor** também encontra expansão no período de aumento do desemprego, em virtude da esfera industrial diminuir a capacidade de absorver mão de obra no estágio atual do capitalismo. Como exemplo disso, podemos citar o trabalho realizado nas ONGs e as atividades que caracterizam a economia solidária. Esse setor, portanto, agrega trabalhadores que não encontraram espaço no mercado de trabalho capitalista, porém, não possui capacidade de absorver a totalidade dos desempregados.

Por esse motivo, tal divisão ainda se constitui como uma alternativa limitada ao mercado, mas que, ao incorporar os desempregados, cumpre essa determinada função dentro da lógica do sistema do capital. Ricardo Antunes (1999) afirma que a característica mundializada do processo de expansão do capital coloca como desafio à classe trabalhadora a necessidade de construir um processo internacionalizado de ação e luta por melhores condições de trabalho.

Neste processo de enfrentamento às formas de precariedade no mundo do trabalho, diante da expansão do desemprego, tem-se desenvolvido alternativas de geração de trabalho e renda que possibilitam a socialização dos meios produtivos e a distribuição do resultado do trabalho, no qual, destaca-se a economia solidária popular.

Educação de Jovens e Adultos (EJA) e precarização do mundo do trabalho

A Educação de Jovens e Adultos retoma a importância de compreendermos os educandos dessa modalidade de ensino para além do âmbito da sala de aula, ou seja, em suas práticas sociais de organização e mobilização coletiva, como sujeitos trabalhadores, inseridos na lógica de exploração, e em um contexto de precarização do trabalho. Perspectiva essa que se torna fundamental para sustentar o processo de reprodução ampliada do capital. Cabe também considerar a

análise de Rummert (2007), quando define a modalidade da EJA no Brasil:

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), regulamentada como modalidade de ensino, é, sem dúvida, uma educação de classe. Assim, se configura, no Brasil, como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. É, mais precisamente, uma educação para as frações da classe trabalhadora cujos papéis a serem desempenhados no cenário produtivo não requerem maiores investimentos do Estado (...) (p. 38).

Assim, na atualidade, a globalização transforma os processos de produção e consumo das mercadorias. Com isso, afeta também o **mercado de trabalho** e **a escola**. Diante desse contexto, a EJA tem um papel preponderante, uma vez que, conforme Rummert (2008), esta se insere na

(...) imposição da permanente busca individual por qualificação para assegurar o ingresso num mercado de trabalho cada vez mais restritivo e marcado por diferentes condições de precarização revestidas por uma aparência de liberdade que valoriza o empreendedorismo, o auto-emprego (...) (p. 190).

Desse modo, a escola está articulada ao contexto de precarização do mundo do trabalho, em que há uma tendência do mercado em exigir uma qualificação permanente dos trabalhadores, os quais devem assumir múltiplas responsabilidades e tarefas, de modo a estarem aptos a exercer diversas habilidades. A EJA, nesse contexto, configura-se como política educacional que reforça as estratégias do modelo de desenvolvimento e de distribuição desigual do conhecimento, afastando-se da necessidade de superação do enfrentamento estrutural da pobreza.

A escola pode ser considerada uma instituição subordinada às determinações da economia vigente e orientada para atender às exigências da produção capitalista atual. Dessa forma, as lógicas do lucro e da competição repercutem também sobre a educação e a instituição escolar, determinando suas finalidades. Nesse sentido, a

escola passa a funcionar enquanto mercado educacional, posto que é orientada pelos métodos organizacionais das empresas, pela lógica da eficiência e produtividade.

Assim, a escola segue o padrão de hegemonia das políticas neoliberais, que passam a ser as reguladoras de seus objetivos, organização e política educacional, tal como se refere José Clóvis de Azevedo, quando trabalha o conceito de mercoescola. Tal conceito insere as políticas neoliberais, as quais estão voltadas para atender aos interesses do mercado, nas configurações das diretrizes educacionais, no sentido de formar cidadãos para uma cultura individualista e competitiva.

Nesse contexto, a EJA é ponto central no processo contínuo de exigência de novas competências e aptidões, dado que a educação se situa na agenda das transformações necessárias para assegurar a adaptação dos trabalhadores a uma realidade de flexibilização e informalidade. Aspectos estes que empreendem, ao contexto escolar, um projeto educacional regulado pelas requisições do mercado.

Assim, na educação da classe trabalhadora, em um período marcado pela flexibilização da organização do trabalho, valorizam-se as habilidades relacionadas ao empreendedorismo, à capacidade de comunicação e de trabalho em equipe, exigindo-se uma polivalência e multifuncionalidade dos trabalhadores. A política neoliberal reestrutura a educação por meio do processo de privatização do ensino público.

Este modo de gestão do ensino, através de uma política privatizadora, apresenta-se como dinâmica que aumenta o abismo da desigualdade social, como afirma Gentili (1999): “O neoliberalismo privatiza a escola pública, negando desta forma o direito à educação das maiorias e aprofundando os mecanismos históricos de exclusão social aos quais estão submetidos os setores populares” (p. 105).

O autor citado destaca que a reestruturação econômica, política, jurídica e cultural do capitalismo abrange o processo de privatização dos setores públicos, no sentido de um enfraquecimento progressivo do papel do Estado no desenvolvimento e na garantia dos direitos do cidadão. Ressalta, ainda, que a globalização opera sobre o mundo do trabalho, de modo a perpetuar a individualização.

O espaço em que se constrói o processo de trabalho perde sua identidade e função social através do acirramento das especializações e do caráter temporário dos postos de trabalho. De acordo com Carnoy (2003) estas transformações acarretam para a organização do trabalho uma dissolução da identidade entre os trabalhadores, os quais a haviam construído através das associações profissionais e dos sindicatos.

Sendo assim, há uma redefinição na organização dos trabalhadores que se dá pela gestão descentralizada e da individualização das tarefas e da produção:

Os trabalhadores são individualizados, separados não só de sua identidade 'tradicional' na qual se apoiavam há mais de um século, mas também da rede social que lhes permitia encontrar uma segurança econômica. O 'trabalho' e tudo o que o envolve – o grupo de amigos no escritório, as discussões e as saídas depois do trabalho, a atividade sindical e, inclusive, o pátio de estacionamento – perdem sua função social; tudo isso se tornou tão 'definitivamente temporário' quanto o próprio trabalho (CARNOY, 2003, p. 49-50) [grifo do autor].

Rummert e Alves (2010) destacam que a necessidade dos organismos internacionais de elaborarem diretrizes e parâmetros educacionais que exigem o investimento dos países na formação qualificada dos trabalhadores é oriunda da concepção de que os problemas ligados à inserção e permanência do jovem/trabalhador no mercado decorrem da inadequada formação destes indivíduos. Essa lógica, estruturada a partir dos interesses das grandes corporações, como, por exemplo, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, sublinha diretrizes que vinculam a educação à concepção de competência profissional, destacando-se a necessidade de um perfil profissional competitivo e empreendedor.

Os discursos destes organismos internacionais se articulam ao argumento de que a baixa escolaridade reproduz a desigualdade social e a pobreza, sendo necessário, portanto, elevar o nível de escolaridade da população, democratizando o acesso ao ensino. Dentro dessa perspectiva, com base em estratégias que negam os agentes estruturais que perpetuam a concentração de riqueza no país, "(...) a educação de jovens e adultos é concebida, nas atuais políticas de governo, como o elemento essencial na superação das condições de 'exclusão' e de pobreza, tal como recorrentemente anunciado pelos discursos hegemônicos" (RUMMERT, 2008, p. 116) [grifo do autor].

Neste contexto, a educação está alicerçada em políticas de governo baseadas na distribuição desigual dos bens materiais e simbólicos e em processos de formação compensatórios dos jovens e adultos com baixa escolarização. Nesse quadro, Rummert e Alves

(2010) citam, dentre as políticas educacionais, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), lançado pelo governo federal do Brasil, em 2005, que direcionou os objetivos da educação às exigências do mercado de trabalho.

Diante desse cenário, enfatiza-se a necessidade dos programas educacionais estabelecerem uma preparação destes jovens e adultos para ocupações alternativas que possam gerar rendimentos, dentre eles, situa-se a economia solidária popular. Este conceito é definido por Paulo Sandroni (apud VERAS NETO, 2002) como:

Empresa formada e dirigida por uma associação de usuários, que se reúnem em igualdade de direitos com o objetivo de desenvolver uma atividade econômica ou prestar serviços comuns, eliminando os intermediários. O movimento cooperativista contrapõe-se às grandes corporações capitalista de caráter monopolista. Conforme a natureza de seu corpo de associados, as cooperativas podem ser de produção, de consumo, de crédito, de troca e comercialização, de segurança mútua, de venda por atacado ou de assistência médica. As mais comuns são as cooperativas de produção, consumo e crédito; há ainda as cooperativas mistas, que unem numa só empresa essas três atividades (p. 26).

Portanto, relaciona-se a solução para o desemprego com o imperativo de promover o empreendedorismo, valorizando a formação educacional de microempresários, situando a construção de alternativas para promover condições de vida mais dignas à capacidade de planejamento individual.

Considerações finais

Nos dias de hoje, a compreensão das finalidades das diretrizes governamentais formuladas para a educação dos jovens e adultos trabalhadores deve ser acompanhada da reflexão sobre os condicionantes socioeconômicos que regem as atuais mutações do mundo do trabalho. Configurada como uma modalidade de ensino voltada a atender às necessidades do mercado de trabalho, a EJA se insere em uma política educacional que corrobora com a hegemonia do atual modo de produção capitalista.

Este sistema econômico tem como base a distribuição desigual do conhecimento, a qual é concebida pelos discursos das corporações

internacionais (FMI, BID, Banco Mundial) como um instrumento capaz de romper com a pobreza e a exclusão social daqueles que possuem baixo nível de escolaridade. Desse modo, a EJA está articulada "(...) às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no país, bem como às necessidades de controle social" (RUMMERT, 2008, p. 176).

Assim, a partir dos argumentos expostos anteriormente, pode-se compreender que a escola não está alheia a este processo, sendo reservadas à classe trabalhadora iniciativas educacionais que impõem a permanente procura por qualificação profissional. Ante um mercado de trabalho caracterizado pela precarização, pela informalidade e pelas relações de trabalho flexíveis, há a exigência de que as ações pedagógicas valorizem o empreendedorismo, a criatividade e a capacidade de trabalho em equipe, com o objetivo de busca pela satisfação individual e econômica.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v.1. ago. 2007.

AZEVEDO, José Clóvis de. **Reconversão cultural da escola: mercoescola e Escola Cidadã**. Porto Alegre: Sulina. Universitária Metodista, 2007.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade no mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2008.

____. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999.

____. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de Marx e Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARNOY, Martin. **Mundialização e reforma da educação**: o que os planejadores devem saber. Brasília: UNESCO Brasil, IPE, 2003.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. **As implicações políticas e pedagógicas do currículo na Educação de Jovens e Adultos**

integrada à formação profissional. Educ. Soc., Campinas, v.31, n. 111, p.461-80, abr./jun. 2010.

GENTILI, Pablo. As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo: Os significados da privatização no campo educacional. In: OLIVEIRA, Maria Neuza (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização.** Ilhéus: Editus, 1999. p. 105-30.

RICHARDSON, Roberto. A escola do século XXI. In: OLIVEIRA, Maria Neuza (Org.). **As políticas educacionais no contexto da globalização.** Ilhéus: Editus, 1999. p.147-61.

RUMMERT, Sonia. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação.** n.2, jan./abr. 2007.

RUMMERT, Sonia; ALVES, Natália. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação,** v.15, n.45, set./dez. 2010.

RUMMERT, Sonia. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 26, n.1, p.175-208, jan./jun. 2008.

SINGER, Paul; SOUZA, André Ricardo de (Orgs.). **A Economia Solidária no Brasil.** São Paulo: Contexto, 2000.

SINGER, Paul. **Uma utopia militante:** repensando o socialismo. Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

_____. **Introdução à Economia Solidária.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

VERAS NETO. Francisco Quintanilha. **Cooperativismo:** nova abordagem sócio-jurídica. Curitiba: Juruá, 2002.



**O desenvolvimento humano numa
perspectiva psicossocial**

O desenvolvimento humano numa perspectiva psicossocial

Ivalina Porto

No presente estudo, pretendemos realizar uma retomada na teoria de estágios do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1998). Isto porque tal teoria destaca o ser crescendo no e com mundo, transformando-se e atuando enquanto promotor de mudanças sociais.

Toda a teoria se dirige para uma atenção “(...) ao papel do ego no relacionamento entre individualidade e comunidade” (ERIKSON, 1998, p. 18). Para Erikson, existe um mútuo ajuste entre o indivíduo e o ambiente ao longo do amadurecimento físico e psicológico do organismo.

A história de vida de cada indivíduo só pode ser compreendida se for adotada uma visão holística de desenvolvimento. Admitir esta visão significa refletir sobre aquele que se quer conhecer, com seu corpo e seu psiquismo, no contexto mais amplo e esclarecedor que o envolve, ou seja, no processo de organização comunitária e cultural.

Capra (1999) fala sobre a importância de uma psicologia como ciência da experiência e do comportamento. Psicologia esta que perceba o organismo como um processo dinâmico, envolvendo aspectos psicológicos e fisiológicos interdependentes, inseridos nos sistemas mais amplos de dimensões sociais e culturais.

Segundo Erik Erikson (1998), a existência do ser humano depende de três processos de organização que devem ser complementares: Processo Biológico – corpo (soma); Processo Psíquico – síntese do ego (psique) e o Processo Comunal da organização cultural da interdependência das pessoas (etos). Para ilustrar essa afirmação, o autor aborda a questão do trabalho clínico, o qual pode estar direcionado para ajudar na solução de uma tensão somática, de uma ansiedade individual ou para resolver situações de pânico social. No entanto, em cada uma dessas situações, o soma, a psique e o etos estão intimamente relacionados, sendo necessário que sejam levados em conta no ato da psicoterapia, se o propósito for considerar o homem em sua totalidade.

Nessa perspectiva, Erikson (1998) utiliza o termo “princípio epigenético” ao tentar explicar o crescimento do ser humano como decorrente de um plano fundamental, em que cada parte desse plano tem seu tempo específico de ascendência, até que todas tenham se manifestado para formar o todo operante. Para o teórico, a epigênese é descrita como a probabilidade de que todo crescimento e desenvolvimento seguem padrões análogos. Na sequência epigenética de desenvolvimento, cada órgão tem seu tempo de origem.

Erikson é conhecido por sua descrição do desenvolvimento humano até a velhice e, principalmente, por seus conceitos sobre identidade negativa, decorrentes da inadequação do desenvolvimento. Para este trabalho, dois pontos básicos da teoria de Erikson são relevantes:

- 1- estuda a vida humana como um todo, desde o nascimento até a velhice e, principalmente,
- 2- enfatiza os fatores culturais que influem no comportamento humano, encarando o homem no seu meio biológico e cultural.

Sua teoria, de oito estágios do desenvolvimento humano, diz respeito principalmente aos aspectos psicossociais. Isso significa que os estágios da vida de uma pessoa são determinados por aspectos sociais que interagem com o organismo físico e biológico.

Para esse autor, os quatro primeiros estágios acontecem na primeira infância e meninice; o quinto, na adolescência; e os três últimos, na maturidade e velhice. Erikson reconhece que a duração de cada estágio obedece a um ritmo individual de crescimento e desenvolvimento, bem como que, em cada idade, ocorrem períodos críticos e soluções adequadas, com forte influência social. “O núcleo de cada estágio é uma crise básica, representando o desafio que o contato com uma nova faceta da sociedade traz para o ego em desenvolvimento” (HALL, 2000, p. 168). Se, durante uma das crises, o indivíduo não consegue superá-la adequadamente, apresenta-se uma consequência negativa na identidade e se, ao contrário, obtém êxito, desenvolve qualidades positivas.

A forma utilizada para solucionar os conflitos ou as crises típicas de cada estágio vai influir decisivamente em como vão ser vividas as fases posteriores, fazendo com que cada estágio esteja presente, estruture-se e se atualize na presença do que está sendo vivido. Por exemplo, quando a criança ingressa na escola, durante o quarto

período, enfrenta a questão da diligência *versus* inferioridade, bem como um novo complexo de agentes sociais.

Assim, a personalidade vai se estruturando, tendo como fundamento as fases vividas, usando as experiências anteriores para ajudar na solução dos problemas atuais, bem como sendo fortalecida pela solução positiva encontrada para a superação de cada crise e problema. A crise que constitui o núcleo de cada estágio não existe só naquele estágio. Cada crise tem raízes em estágios anteriores e consequências nos estágios posteriores.

O quadro a seguir apresenta um resumo dos estágios com suas características mais importantes, citando as crises de cada estágio, os raios de relações, as forças básicas ou valores, as ritualizações e os ritualismos. Foi adaptado da síntese proposta por Erikson em seu livro “O ciclo de vida completo” (1998):

Quadro 01: Os oito estágios da vida segundo Erik Erikson

Estágios	Crises Psicossociais	Raio de Relações Significativas	Forças Básicas ou valores	Ritualizações de União	Ritualismo
I Período	Confiança básica vs. Desconfiança básica.	Pessoa Maternal	Esperança	Numinosas	Idolismo
II Infância inicial	Autonomia vs. Vergonha, Dúvida.	Pessoas Parentais	Vontade	Judiciosas	Legalismo
III Idade do Brincar	Iniciativa vs. Culpa.	Família Básica	Propósito	Dramáticas	Moralismo
IV Idade Escolar	Diligência vs. Inferioridade.	Vizinhança, Escola.	Compe-tência	Formais (técnicas)	Formalismo
V Adolescência	Identidade vs. Confusão de papéis.	Grupo de iguais e outros grupos Modelos de liderança	Fidelidade	Ideológicas	Totalismo
VI Idade jovem adulta	Intimidade vs. Isolamento.	Parceiros de amizade, sexo, competição, cooperação.	Amor	Associativas	Elitismo
VII Idade adulta	Generatividade vs. Estagnação.	Trabalho dividido, família e lar	Cuidado	Geracionais	Autorita-rismo

		compartilhados.			
VIII Velhice	Integridade vs. Desespero.	Gênero humano. Meu gênero	Sabedoria	Filosóficas	Dogmatism o

Adaptado de Erikson (1998) por Porto (2005)

Faz-se, em continuidade, uma síntese explicativa de cada estágio como forma de propiciar maior facilidade de interpretação do quadro acima.

- **Confiança básica vs. Desconfiança básica.** A confiança básica aparece quando o bebê na relação com a mãe ou cuidador (a) tem seus desejos de alimentação, higiene, cuidados, afetividade e outros satisfeitos. Erikson (1998) fala que *“a confiança básica é a confirmação da esperança, nossa consistente proteção contra todas as provas e assim chamadas atribulações da vida neste mundo”* (p. 90). Por estar numa etapa vital de total dependência, sua sobrevivência emocional e biológica depende exclusivamente dos cuidados do adulto. Os comportamentos do bebê, saudáveis ou não, de alimentação, excreção e sono é que vão dar indícios de sua adequação ambiental e consequente confiança. Erikson (1998) diz que o sugar é a primeira modalidade aprendida na vida e se dá na relação com a pessoa materna, e acrescenta *“assim, ao conseguir o que é dado, o bebê também desenvolve as bases adaptativas para, algum dia, conseguir ser um doador”* (p. 36). Confiando no adulto, aprende a confiar em si mesmo. A vivência de algumas frustrações não significa ameaça à integridade da criança, mas, sim, preparação para conviver com os limites que a sociedade impõe. A virtude correspondente a esta etapa é a esperança que surge em decorrência do cuidado, atenção e carinho recebidos. A ritualização numinosa ocorre com o senso que tem o bebê da presença da mãe que acaricia, cuida, olha e ama. A falta de atenção e dedicação materna ou do (a) cuidador (a) pode desenvolver um sentimento de abandono e, na vida adulta, aparecer o idolismo, ritualismo que leva ao culto ou idolatria a um herói.

- **Autonomia vs. Vergonha e Dúvida.** Nessa fase, a criança começa a exercitar sua autonomia e deve ser estimulada a buscar novas experiências. O sentimento prazeroso de autocontrole acompanha essa conquista que ocorre gradativamente. Ao mesmo tempo, surge o momento de começar a estabelecer os limites que orientam os caminhos e dão segurança. Quando a criança não é encorajada, ocorre o sentimento de vergonha e dúvida. A virtude correspondente é a vontade de fazer, decidir e escolher. É a força

crescente para fazer escolhas, dominar-se e adaptar-se. Aparece no segundo estágio da vida, quando a criança é encorajada ao exercício da autonomia. A ritualização é a judiciosa, pois nessa etapa a criança começa a distinguir o certo do errado. O ritualismo é o legalismo que leva ao uso da lei aplicada com rigidez, maltratando e humilhando, ignorando o respeito aos sentimentos do ser humano.

• **Iniciativa vs. Culpa.** Acontece uma crescente iniciativa com as mais variadas atividades, permitindo a realização de tarefas planejadas. Quando a criança não aprende tudo que deseja, pode surgir o sentimento de culpa às vezes acompanhado de comportamentos agressivos como tentativa de alcançar as suas metas. Erikson (1998) diz que *“a iniciativa é corajosa e valente, mas quando falha surge um forte senso de deflação. Ela é animada e entusiástica enquanto dura, mas o instigador da iniciativa muitas vezes é deixado com um senso de inadequação e culpa”* (p. 91). A virtude que surge nessa etapa é o propósito, nos brinquedos e jogos, de alcançar o que almeja. É o valor que leva a perseguir metas apesar de barreiras que possam aparecer. O ritual que acompanha essa etapa é o dramático, quando a criança imita os adultos, fantasia e dramatiza situações. O ritualismo que leva ao desempenho de papéis que não são reais, com representações constantes de imagens distorcidas, é chamado de personificação.

• **Diligência vs. Inferioridade.** Esse estágio é marcado pelo ingresso na educação formal. A criança começa a se preocupar em realizar as tarefas com qualidade, configurando essas como se fosse seu trabalho. Erikson (1998) fala sobre o início da idade escolar, destacando que a mesma coincide com o período de latência do desenvolvimento psicosssexual de Freud, havendo uma dormência da sexualidade, pois é o momento de se submeter ao processo de escolarização oferecido pela sociedade, início da preparação para a inserção no mundo social e posteriormente do trabalho. Se as atividades de estudar, fazer trabalhos manuais, participar de estudos grupais e outros forem realizadas com dedicação, acontece a progressiva inserção no mundo do trabalho. Surge, em decorrência, um sentimento de adequação que caracteriza a virtude da competência, através da dedicação ao trabalho, concluindo tarefas com habilidade. Quando a criança não tem sucesso em suas realizações, aparecem comportamentos que indicam sentimentos de inferioridade. É a etapa da ritualização formal, em que os trabalhos feitos na escola ou em casa demonstram sua habilidade e a vontade de fazer da melhor forma possível. O ritualismo denominado formalismo ocorre quando na idade adulta aparece repetição de ações sem significado.

• **Identidade vs. Confusão de papéis.** É na adolescência que o ser humano começa a se perceber como um ser único, singular. Vai descobrindo suas características, gostos, interesses, metas. Passa a se preocupar com a sua futura independência emocional e financeira e, como consequência, com a escolha de uma profissão. O maior conhecimento de si permite o estabelecimento de relações sociais com pessoas que têm comportamentos, sonhos e aspirações semelhantes. Nesse momento, começa a formação de sua identidade psicossocial.

Diz Erikson (1998) que

[...] em resumo o processo de formação da identidade surge como uma configuração desenvolvvente – uma configuração que, gradualmente integra dados constitucionais, necessidades libidinais idiossincráticas, capacidades preferidas, identificações significativas, defesas efetivas, sublimações bem-sucedidas e papéis consistentes (p. 65).

A dificuldade que pode surgir na definição de papéis, bastante comum em sociedades altamente desenvolvidas tecnologicamente, caracteriza a confusão de identidade que leva ao isolamento, sentimentos de menos valia e inadequação. A virtude da etapa Identidade *versus* Confusão de papéis é a fidelidade, pois o adolescente, ainda buscando o autoconhecimento, questiona valores sociais, amplia a percepção de si mesmo e do mundo na tentativa de construção de sua própria escala de valores, sendo fiel àquilo que acredita ser bom e verdadeiro. Essa fidelidade inclui a lealdade aos princípios, atitudes, valores e crenças do grupo do qual faz parte. A ritualização é a ideologia, conjunto de ideias e ideais formado ao longo de sua história pessoal e ambiental, baseado na confirmação de pertencer a um grupo e com ele compartilhar costumes, ideologias e buscar metas comuns. Erikson (1998) diz que

a força específica que emerge na adolescência – a fidelidade – mantém uma sólida relação com a confiança infantil e a fé madura. Na medida em que ela transfere a necessidade de orientação das figuras parentais a mentores e líderes, a fidelidade aceita avidamente sua mediação ideológica, quer a ideologia seja uma ideologia implícita numa maneira de vida quer seja militantemente explícita (p. 64).

O totalismo, ritualismo dessa etapa, ocorre quando a pessoa apresenta fanatismos diante de ideias ou fatos que acredita serem verdadeiros.

• **Intimidade vs. Isolamento.** Essa etapa corresponde ao adulto jovem que já apresenta comportamentos que caracterizam o *status* adulto, tais como: ingresso no mundo do trabalho, independência emocional, busca de um (a) parceiro (a), estabelecimento de intimidade, unindo-se com outra pessoa, grupos ou associações para consecução de metas e objetivos.

Os jovens adultos, emergindo da busca adolescente de um senso de identidade, podem estar ansiosos e dispostos a fundir suas identidades na mútua intimidade e a compartilhá-las com indivíduos que, no trabalho, na sexualidade e na amizade, prometem revelar-se complementares (ERIKSON, 1998, p. 62).

Os relacionamentos afetivos se concretizam nessa etapa com um (a) companheiro (a) para amar e em quem confiar. Quando a pessoa encontra dificuldades para estabelecer essas parcerias e relacionamentos, surge o isolamento, o que traz prejuízos para a construção pessoal. A virtude que advém é o amor, pois o jovem é capaz de compartilhar, conviver intimamente, traçar planos conjuntos, pessoais e profissionais. Destaca-se no estágio da intimidade como uma forma de comprometimento e dedicação recíproca. A ritualização é a associativa justamente pela capacidade de estabelecer relações profundas com comprometer e responsabilidades compartilhadas. Quando o adulto jovem tende a formar grupos isolados e exclusivos, aparece o elitismo, que é o ritualismo próprio da fase vivida.

• **Generatividade vs. Estagnação.** O adulto médio encontra-se nesse estágio. É o momento de gerar cuidados, trabalho, cuidar dos filhos, proporcionar espaços significativos para os mais jovens, gerar ideias, produtos. O sujeito, agindo dessa forma, está vivendo plenamente essa etapa, transmitindo valores, ajudando na construção psicossocial dos que com ele interagem e consolidando suas características pessoais. A virtude é o cuidado, justamente pelos papéis desempenhados de comunicar conhecimentos e experiências. “O cuidado é um compromisso cada vez mais amplo de cuidar das pessoas, dos produtos e das ideias com os quais aprendemos a nos importar” (ERIKSON, 1998, p. 60).

Quando o adulto não vivencia essa etapa de forma satisfatória, acontece a estagnação social, pois o progresso e a permanência das culturas se dão pela educação transmitida através das gerações. Erikson (1998) fala que o senso de estagnação às vezes é sentido por aqueles que são produtivos e criativos, mas aparece de forma esmagadora para quem não se ativa nas questões generativas. A ritualização é a geracional, em que o adulto atua como cuidador, educador e transmissor de valores, crenças, atitudes e ideias. O ritualismo é o autoritarismo que ignora a sabedoria do outro e impõe a sua, não levando ao crescimento do outro nem de si mesmo.

• **Integridade vs. Desespero.** O indivíduo, nessa etapa, já vivenciou os estágios anteriores, dando significados progressivos para a sua vida. É essa construção pessoal, essa totalidade de experiências que caracteriza a integridade. Erikson (1998) diz:

Em seu sentido mais simples, ela é, evidentemente, um senso de coerência e inteireza que certamente corre um risco supremo naquelas condições terminais que incluem uma perda de vínculos nos três processos organizadores: no Soma, o enfraquecimento geral da interação tônica nos sentidos conectores, vasos que distribuem o sangue e sistema muscular; na Psique, a gradual perda de coerência mnemônica da experiência, passada e presente, e, no Etos, a ameaça de uma perda súbita e quase total da função responsável pela interação generativa (p. 58).

Quando não houve uma vivência plena, acontece o desespero diante da falta de perspectivas futuras para reconstrução daquilo que não foi feito. A morte se apresenta assustadora pela sua proximidade, impedindo um retorno no tempo com vistas ao refazer ou ao construir uma nova vida. A virtude é a sabedoria dessa totalidade vivida, da experiência, da compreensão da vida e da sociedade. É um estado de desprendimento pela vida, sem perda da curiosidade e do interesse diante dos fatos que se apresentam. “Esta nós descrevemos como uma espécie de preocupação informada e imparcial com a vida em si diante da morte em si, conforme expresso em antigos adágios e também potencialmente presente nas mais simples referências a questões concretas e diárias” (ERIKSON, 1998, p.55). A ritualização é a integral que caracteriza a sabedoria da idade e o ritualismo é o sapientismo uma presunção tola de tudo saber e conhecer.

Ao abordar os estágios da vida humana, do nascimento até a morte, o autor adota uma postura de valorização da importância da interação com o social, analisando os fatores ambientais que intervêm no processo de construção da personalidade infantil, adolescente e adulta. Nesse caso, a personalidade é enfocada como uma estrutura ou sistema de relações entre o sujeito e o mundo.

É necessário que o ser que aprende e se relaciona tenha consciência de sua ação criadora e de sua responsabilidade como formador de si mesmo no mundo, e, para isso, faz-se importante a flexibilidade às inovações e ao trabalho em grupo, em que as trocas humanas se dão com maior intensidade, favorecendo novos conhecimentos. Viver é processo de interação que implica, principalmente, o desenvolvimento de relações homem/mundo, dirigido para o crescimento e para a satisfação de necessidades e peculiaridades individuais, que privilegie o ser humano em todas as suas dimensões biológicas, psicológicas e sociais.

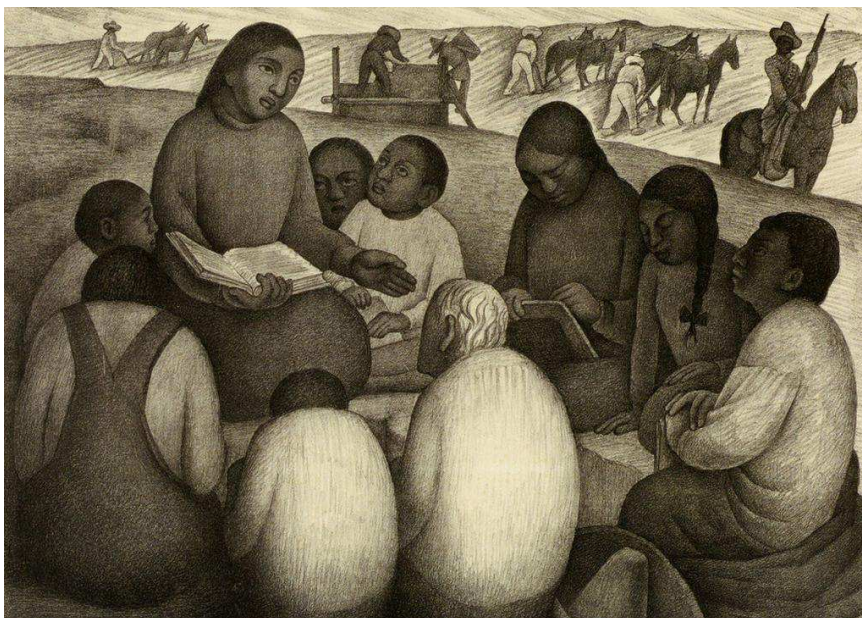
REFERÊNCIAS

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1999.

ERIKSON, E. **O ciclo completo da vida**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

HALL, C. S. **Teorias da personalidade**. 4.ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PORTO, I. Ambiente e comportamento humano. In: **Pós-Modernidade e conhecimento**: Educação, sociedade, ambiente e comportamento humano. Porto Alegre: Sulina, 2005, p.103-13.



**Os sujeitos da EJA:
narrativas, significados e sentidos**

Os sujeitos da EJA: narrativas, significados e sentidos

*Sabrina das Neves Barreto
Cleuza Maria Sobral Dias*

Pensar o sujeito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para além dos rótulos, das representações e dos preconceitos implica pensar em suas trajetórias, nos significados e sentidos atribuídos por eles ao processo de escolarização, à leitura e escrita, à negação deste e de tantos outros direitos. Este texto tem a pretensão de nos auxiliar a compreender esses diferentes sentidos e significados, além da identidade dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, a partir da reflexão sobre narrativas de mulheres que vivenciaram um processo de alfabetização.

A compreensão desses diferentes sentidos é de extrema relevância para pensarmos na reconfiguração da EJA e de suas políticas, a partir das trajetórias dos próprios sujeitos, a fim de projetarmos uma nova identidade para a EJA, que garanta sua especificidade sob o olhar dos sujeitos que vivenciam essa modalidade.

Munir Fasheh (2004) nos provoca a refletir sobre a multiplicidade de significados da alfabetização para os diferentes indivíduos, nas diferentes sociedades e culturas, bem como na singularidade de cada trajetória, de suas identidades.

As narrativas das mulheres do Bosque nos convidam a pensar nos sentidos que elas atribuíram ao processo de alfabetização do qual participaram. Para subsidiar nossa reflexão, trazemos reflexões suscitadas na pesquisa que realizei durante o mestrado¹⁰, enfocando o modo de como esses sujeitos narram as suas histórias.

Ler-reler, reinventar o mundo com as lentes de quem domina o código escrito foi expresso por Cristina, Tereza e Isabel como forma de legitimar a condição de cidadãs, ainda que já o fossem, apesar de não alfabetizadas. Sendo assim, a alfabetização lhes conferiu certo “poder”

¹⁰ Pesquisa orientada pela Prof.^a Dr.^a Cleuza Maria Sobral Dias, intitulada “O processo de alfabetização no MOVA-RS: narrativas e significados na vida de mulheres”, realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, da Universidade Federal do Rio Grande, entre os anos de 2004 e 2005. Ver Barreto (2005).

para questionar a própria situação de vida, a realidade do contexto em que vivem e o papel que exercem na sociedade e na família. Elas demonstraram, ao longo das narrativas, o modo como foram se construindo a partir do domínio do código escrito, posicionando-se em relação à condição de opressão vivida por não saber ler e escrever, não só no cotidiano social, mas no espaço da família. Em seus depoimentos, enfatizaram a possibilidade de, através da escrita, ocupar um lugar social e realizar atividades antes “proibidas”. O conhecimento da escrita lhes dá legitimidade, reconhecimento social e afirmação da autoestima. Conhecer, segundo Britto (2003), independente de sua aplicabilidade, é um valor, de modo que dominá-lo é uma forma de se sentir (ou estar) incluído na sociedade. Nesse sentido, expressa uma das participantes:

Me senti mais, mais importante, é. Isso eu já falei. Que antes eu tinha vergonha das coisa, de tudo... Eu acho que isso foi mais importante também, né? Perder a vergonha! Ter mais uma assim... enfim, me sentir mais... me sentir uma pessoa, né? Que antes eu não me sentia uma pessoa. Não sabia lê, não sabia escrevê, era ignorante! Eu comecei a gostar mais de mim, sabendo alguma coisa [risos] (Cristina)¹¹.

Além disso, também afirmou que agora se sente segura ao “sair, conversar... Antes saía, ficava num canto, meia... Agora não, agora, já saio com a língua solta, já ando conversando!”. Ao dizer isso, faz uma autoanálise no seu modo de ser, como se fosse reconstruindo sua história, ao “repensar com imagens e ideias de hoje as experiências do passado” (BOSI, 1983, p. 55). Esse é o processo de formação oportunizado pela narrativa:

[...] depois que eu comecei a estudar, eu comecei [...] a me valorizar mais. Ou... sei lá, conhecer mais as pessoa. Comecei a ser melhor comigo mesma e com as pessoa. Consegui! É... ali comecei a ir melhorando! Comecei a me dar valor! Olhar! Levantar a cabeça! Olhar! Não andar com a cabeça pra baixo! Porque eu perdi a vergonha, eu acho! Eu tinha muita vergonha! De não saber ler e escrever,

¹¹ Cabe salientar que todas as transcrições apresentadas neste texto são fiéis ao discurso proferido pelas entrevistadas.

é. Eu tinha vergonha que as pessoas me perguntassem as coisa e eu não soubesse responder. Então eu baixava a cabeça. Aí depois eu fui aprendendo e fui me valorizando mais. Eu me sentia melhor [...] com tudo, tudo que eu faço... Não tenho vergonha de nada, de trabalhar... de passar na rua, com fedor ou cheirosinha. Pra mim, tanto faz, agora, eu não tenho mais vergonha. Que ao menos tô trabalhando, né? Não tô pegando nada de ninguém. Eu acho isso importante (Cristina).

No contexto das histórias narradas, o desejo e os significados de aprender a ler e escrever ganham sentido nas exigências do papel de mãe, quando se sentem incapazes de auxiliar os filhos nas tarefas escolares. Essa é uma justificativa para que essas mulheres busquem a aprendizagem da leitura e da escrita. Apesar de não apontarem isto como o principal motivo, elas descreveram as dificuldades encontradas para essa tarefa e os sentimentos vivenciados por não realizá-la, como se fossem “menos mães”, expressando o sentido de inferioridade, por não cumprirem tarefa tão relevante na formação e no cuidado de seus filhos. Tarefa essa que, mais tarde, é cumprida, com muito orgulho, no papel de avó e de quem é alfabetizada, como relatou uma das mulheres, posicionando-se como defensora da frequência e da participação do neto nas atividades escolares, como forma de torná-lo alguém que tem o conhecimento, ou que, pelo menos, sabe assinar o nome.

A assinatura do nome, para todas, teve (tem) um significado de reconhecimento social, ainda que o processo de alfabetização tenha propiciado muito mais que isto. Em vários momentos, a narrativa traduziu o sentido de não mais “carimbar-sujar o dedo”, como se apenas isso já lhes conferisse o lugar social negado ao não alfabetizado. Esse é um sentido também expresso em campanhas e programas de alfabetização, os quais produzem discursos sobre o sujeito “analfabeto”, valendo-se do direito do ato de votar ou não como possibilidade do exercício da cidadania.

Em outra dimensão, os significados da alfabetização se expressaram nas necessidades de lidar com as exigências do contexto urbano. É o significado ligado ao uso social da leitura e da escrita nas mais diferentes situações como, por exemplo, o uso do transporte coletivo, a realização de compras, a manipulação de documentos, entre outros.

A esse significado está ligada a condição de autonomia, de

liberdade de ir e vir, de tomada de decisões, de estabelecimento de relações, que faz essas mulheres se sentirem “mais gente”, “mais mulheres”, pelo fato de não necessitarem de apoio de outros para realizarem suas atividades cotidianas. O fato de dominarem o código escrito, ainda que de maneira limitada, deu (dá) a elas o poder de decisão nos momentos mais simples da vida como escolher o ônibus, decidir o que comprar, saber o que falar, entre outras ações do cotidiano.

Além desses significados ligados ao uso da leitura e da escrita, as narrativas das mulheres expressaram a própria vivência no processo de alfabetização junto ao MOVA-RS, como uma possibilidade de ocupar um lugar social na convivência com outras pessoas, com outros espaços, no qual participam, dialogam e partilham saberes e experiências. Essa busca pela socialização, “preencher um vazio”, é uma das razões que, muitas vezes, leva jovens e adultos, especialmente mulheres, a procurarem a escolarização, como no caso de Cristina, a necessidade de “ressocialização”, como explica Britto (2003): “[...] a procura por um ambiente social que ofereça a possibilidade de convivência saudável com outras pessoas de mesma condição e a realização de atividades proveitosas e gratificantes” (p. 201). Isso é evidente em diversos momentos das narrativas:

Ah! Que a gente tinha bastante amigos, né? Vinha umas quantas pessoa. E a gente estudava, aprendia, mas ao mesmo tempo a gente se divertia, né? Fazendo palhaçada, conversando... uma contava uma história, outra contava outra... Ficava divertido. [O que é mais importante]. Acho que é de fazer amizade, né? Com as pessoas. Eu acho importante (Cristina).

A procura por socialização, a ampliação dos círculos de comunicações, propiciada pelas oportunidades de participação em encontros e pelo sentido dado à alfabetização no Movimento, corrobora com o que diz Brandão (2003):

Alfabetizar não é ensinar a ler e escrever. Alfabetizar é permitir que pessoas ampliem seus campos de diálogo com as outras pessoas dos seus círculos de vida através, também, do aprender a ler e escrever. A aquisição qualificada de habilidades funcionais de acesso e uso da palavra escrita é importante nesse processo de descobertas, mas

não é a única aprendizagem essencial na alfabetização (p. 219).

Essa vivência oportunizou às mulheres entrevistadas a construção de conhecimentos e uma leitura crítica do mundo, dando-lhes ferramentas para posicionarem-se a respeito das suas condições de vida e da comunidade. As boas lembranças são interrompidas por reflexões que apresentam argumentos e fatores influentes nas transformações do lugar onde moram, o que confirma a premissa de que, constantemente, estamos lendo e relendo o ambiente que nos cerca, conforme afirma Isabel Carvalho. “Essa leitura é determinada em grande parte pelas condições históricas e culturais, ou seja, pelo contexto que vai situar o sujeito e ao mesmo tempo disponibilizar sentidos para que a leitura se torne possível e plausível” (2004, p. 165). Os sentidos expressos pelas mulheres nas suas reflexões vão sendo atribuídos, ao longo das suas narrativas, ao próprio processo de alfabetização vivido no MOVA/RS, que lhes serve de ferramenta para lerem o mundo e se posicionarem em relação a ele.

Dizem, hoje, não ter medo e vergonha de falar, de se expressar, pois aprenderam a conversar sobre a sua vida e sobre a vida das outras pessoas. Aprenderam que existem lugares diferentes, pessoas diferentes. Ao dizerem isso, falaram, de forma positiva, do trabalho realizado pela educadora, quando oportunizava a elas espaços para o diálogo sobre as experiências de vida e a aprendizagem de palavras relacionadas a essas experiências. Importa, aqui, falar da metodologia e dos princípios da proposta do MOVA-RS, indicando o processo de alfabetização como algo mais do que a simples aprendizagem da técnica da escrita. Tal proposta entende a alfabetização como a aprendizagem dos significados das palavras e dos usos sociais das mesmas, assim como de novas leituras sobre o mundo e sobre seu papel como sujeito no mundo.

Essas aprendizagens e leituras são realizadas em um processo dialógico, valorizando a cultura, as histórias, os saberes, as crenças de cada sujeito, bem como respeitando as diferenças. Cabe salientar que esses princípios compõem os fundamentos da Educação Popular. No âmbito do MOVA-RS, tal metodologia e princípios são ressaltados, quando as mulheres destacaram a relação de confiança estabelecida com a professora e as atividades didático-pedagógicas como desencadeadoras de processos de construção de saberes relevantes à vida.

O processo de construção de saberes, narrados pelas participantes, nos permitiu visualizar uma proposta de alfabetização com Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

base no diálogo, no respeito às diferenças e na contextualização dos conhecimentos, oportunizando uma nova leitura do mundo e de suas vidas. Leitura essa que lhes possibilita construir novas relações com o ambiente onde vivem, ao colocarem-se como sujeitos da e na história. Nessa perspectiva, segundo Carlos Frederico Loureiro (2004):

nos educamos dialogando com nós mesmos, com aquele que identificamos como sendo de nossa comunidade, com os outros seres vivos, com os ventos, as marés, os rios, enfim, o mundo, transformando o conjunto das relações pelas quais nos definimos como ser social e planetário (p. 24).

Além disso, a participação, a cooperação, entre outros valores, também defendidos pelos fundamentos da educação popular, estavam presentes na proposta pedagógica desenvolvida pela professora e defendida pelo MOVA/RS.

Tal proposta possibilitou, segundo as narrativas das mulheres, a construção de um olhar crítico sobre a realidade, bem como a constituição de uma consciência também ecológica não só pelas leituras que hoje fazem, mas também pela forma como se posicionam diante das problemáticas da comunidade e como encaminham mudanças nas suas vidas. O processo de alfabetização, segundo Paulo Freire (1982), é um ato de conhecimento no diálogo entre educandos e educador. Em razão disso, afirma o autor,

é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizando dela emergem para nela inserirem-se criticamente (p. 48).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Helena; MAGALHÃES, Maria J. Des-fiar vidas. **Perspectivas biográficas, mulheres e cidadania**. Lisboa – Portugal: Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, 1999.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: T. A. Queirós, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da pesquisa no trabalho do educador.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CARVALHO, Isabel. Educação, natureza e sociedade: ou sobre o destino das latas. In: ZAKRZEWSKI, Sônia; BARCELOS, Valdo. **Educação Ambiental e Compromisso Social.** Erechim: Edifapes, 2004.

COUCEIRO, Maria de Loreto Paiva. Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In: ESTRELA, Albano; FERREIRA, José (Org.). **Métodos e técnicas de investigação científica em Ciências da Educação.** Lisboa, AFIRSE Portuguesa/Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, p. 263-270, 1997.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **Processo identitário da professora-alfabetizadora: mitos, ritos, espaços e tempos.** Porto Alegre: PUC-RS, 2002. 201p. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Cortez, 1986.

FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? Espaço Aberto – **Revista Brasileira de Educação.** n.26, maio/jun./jul./ago. 2004.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

FRAGO, Antonio Viñao. **Alfabetização na sociedade e na história: vozes, palavras e textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1982.

____. **À sombra desta mangueira.** São Paulo: Olho D'Água, 1995.

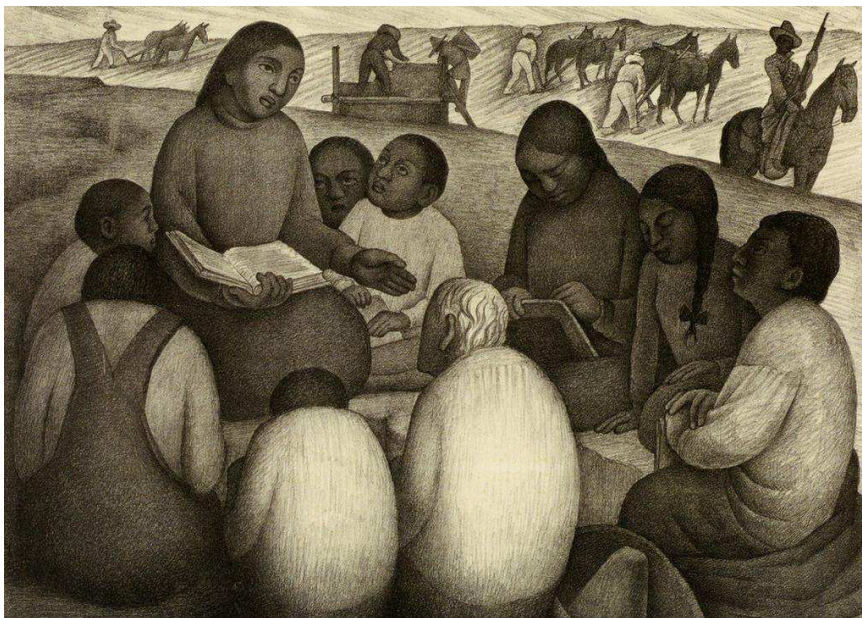
GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GIROUX, Henry; MCLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.18, n.2, p. 21-35, jul./dez. 1993.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUEZ, Gabriel Garcia. **Viver para contar.** 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTÍNEZ MILGUELEZ, Miguel. **La investigación cualitativa etnográfica en educación:** manual teórico. México: Trillas, 1994.



**“EU FUI UMA MULHER DETERMINADA E SOU ATÉ HOJE!”:
A NARRATIVA DE LÚCIA E SEUS ALFABETISMOS, UMA JOVEM
DE 86 ANOS QUE LÊ O MUNDO**

“EU FUI UMA MULHER DETERMINADA E SOU ATÉ HOJE!”: A NARRATIVA DE LÚCIA E SEUS ALFABETISMOS, UMA JOVEM DE 86 ANOS QUE LÊ O MUNDO¹²

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos, mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade (CUNHA, 1998, p. 39).

1. A opção pela narrativa

Recorrentemente, quando pensamos na História como uma ciência ou como uma disciplina acadêmica, tendemos, em um primeiro instante, a estabelecer relação com uma “forma” bastante própria de identificação e vinculação desta com nomes, fatos, datas e lugares. Assim, relegamos ao esquecimento, ou, mais objetivamente, ao aniquilamento, alguns testemunhos narrativos muito peculiares, por partilharmos da crença de que só é válido e verdadeiro aquilo que é considerado científico, ou seja, que passou pelo crivo do método e, portanto, é passível de crédito e confiança.

Afinal, como enfatizam Carboni e Maestri (2005):

Em forma geral, paradoxalmente, para a historiografia, a linguagem não é um campo de grandes reflexões. Ao contrário, ela constitui elemento dado, quase natural, despido de história, de ideologia, de tensão e conflitos internos. É quase como se a palavra fosse hoje como sempre foi. E

¹² Este texto se converte em uma homenagem póstuma, posto que, Lúcia faleceu em setembro de 2012. Cabe salientar, também, que o mesmo foi publicado, parcialmente, nos Anais do “IX Encontro Nacional de História Oral: Testemunhos e Conhecimento”, que ocorreu na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, em São Leopoldo, no período de 22 a 25 de abril de 2008.

que o fato de ter sido diversa no passado fosse fenômeno meramente aleatório. [...] (p. 129).

E ao realizarmos este movimento de extirpação dos sujeitos da memória individual e por extensão da memória coletiva – em se tratando da desconsideração das narrativas – do processo de constituição da História, não nos recordamos e/ou ignoramos que a mesma é uma das Ciências Humanas. Tal ciência, sendo socialmente construída, demanda por ouvir e problematizar a voz dos sujeitos e também da coletividade, a fim de se constituir, também, dos elementos que estão inscritos na organização de dada sociedade e em sua dinâmica cultural e, por conseguinte, dos códigos que a mesma partilha.

Justamente por partilhar da crença de que a História se constitui em movimento – o qual não é meramente linear ou cíclico, mas também dialógico – que emergiu o interesse em me embrenhar nos caminhos de compreensão da narrativa. Percebo a utilização da narrativa como um viés metodológico que, ao aproximar o pesquisador dos sujeitos da pesquisa e do próprio objeto de constituição da História, contribui para a construção de um saber que se identifica como plural e dialógico, ao mesmo tempo em que é único, posto que é fruto de vivências que, mesmo se dando no coletivo, são individuais e singulares.

Além disso, a narrativa cria condições favoráveis para a análise e o diálogo tanto de práticas quanto de saberes que são construídos, cotidianamente, dentro ou fora do espaço escolar. Tal prática também se constitui em uma ferramenta metodológica bastante utilizada contemporaneamente no que se refere aos processos de formação e autoformação de professores, como defende Medina (2003).

2. A relevância deste texto

Este trabalho é um ensaio sobre a vida de uma mulher de mais de oitenta anos. Como boa parte das demais pessoas que conseguem a façanha de viver por quase um século, passou por uma série de vicissitudes para chegar a tal idade, como por exemplo: privação da aquisição de alguns bens materiais, o imperativo de cuidar da casa, do marido, dos cinco filhos e também do trabalho na casa comercial da família. Em outras palavras, uma história não muito diferente de tantas e tantas mulheres que viveram nessas condições sociais, culturais e econômicas, bem próprias da história da mulher no Brasil.

Há muito tempo, a mulher vem sofrendo uma série de discriminações no Brasil e no mundo. Existe uma trajetória histórica de supremacia masculina sobre a feminina, a qual o homem tem

determinados direitos e as mulheres ficam relegadas a serem coadjuvantes, como afirma Nogueira: “[...] o direito à instrução é uma conquista histórica, alcançada em meados do século XIX, pela mulher brasileira. Apesar disso, o acolhimento da mulher, de forma maciça, pelo sistema educacional somente iniciou a partir dos anos de 1940” (2002, p. 2). Podemos ver, assim, o quando tardiamente se inicia o processo de conquista de distintos espaços pela mulher, luta que longe de se encerrar chega à contemporaneidade.

Por que escrever sobre essa mulher especificamente? Quem sabe, poderíamos dizer porque, talvez, essa mulher era e é analfabeta – no entanto, outras tantas também o são. Outra justificativa seria a de que, mesmo sem saber ler e escrever, essa mulher tinha dupla jornada de trabalho. Durante anos, cuidava do comércio e, ao mesmo tempo, criava e educava os filhos, para que um dia fossem para a Universidade. Sob outro viés, tais argumentos também podem não ser motivos suficientes para que um trabalho seja escrito sobre tal pessoa.

Outros aspectos relevantes para a escrita podem ser defendidos, tais como: mora sozinha, faz empréstimo bancário e crediário – pois sabe assinar o nome – paga contas, costura, faz tricô, crochê e bordado, sem ter frequentado nenhum cursinho. Arruma chuveiro, ferro elétrico e não sabe quase nada sobre eletricidade. Faz comida, bolos, tortas, sem nunca ter lido um livro de receita. Foi aos Estados Unidos e passou quase dois meses por lá, frequentando festas, dançando e tomando vinho, sem falar basicamente uma palavra em inglês.

A motivação para escrever a história de Lúcia forjou-se pelo encantamento em relação à riqueza de uma pessoa, a qual viveu tanto tempo e tem a ensinar, principalmente, depois de “degustar” as palavras de Bosi quando diz:

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda: repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das paisagens caras pela desaparecimento de entes amados, é semelhante a uma obra de arte (1994, p. 82).

Para além do encantamento, também existe o compromisso em tornar visível, palpável, pelo menos com a nossa escrita, a voz de quem ainda não pode escrever com seu próprio punho, pois:

Entender e fazer educação hoje é, antes de tudo, favorecer uma atitude dialógica na construção e ressignificação dos saberes, levando em consideração toda sua complexidade. Saberes que não são somente escolares, mas, sobretudo, resultados de valiosas experiências individuais e coletivas de nossos alunos, que não ficam limitados aos muros e à cotidianidade do ambiente escolar, mas transitam em todo um universo de relações que são sociais [...] (SANTOS; HAERTER, 2002, p. 28).

Escrever acerca das memórias de Lúcia é, antes e ao cabo de tudo, passar para as linhas da história, como documento escrito, a trajetória de vida de uma mulher singular, a qual muito tem a contribuir e pautou sua vida por isso, apesar de nunca ter conseguido ler uma linha, assim, não partilhando das possibilidades que o código escrito nos proporciona. Isso é o que justifica e é legítima minha intenção ao escrever este texto.

3. Lúcia... a menina

Nasceu na década de 20, em meados de 1925, dado que não diz com certeza, talvez, porque não se lembre, talvez, porque os registros estejam errados, ou ainda pela mais absoluta vaidade. Filha de uma família simples e numerosa – nove filhos – a mãe era a responsável pelos afazeres domésticos e o pai um homem do campo. Lúcia, a partir de suas lembranças, conta:

[...] a minha mãe foi uma senhora que teve ensinamento requintado, apesar de não ter estudo. Sabia conversar, ter postura na mesa, postura com as visitas, mas não tinha leitura, não sabia escrever, mas sabia tocar violão, porque não era permitido a mulher ter a leitura, só o homem [...] o meu pai era uma pessoa maravilhosa, gostava de música também, ele tocava acordeom, era muito gauchesco, era muito bom pai, não era um pai que castigasse, que maltratasse, não, pelo contrário, era uma pessoa grossa, assim na maneira de agir, do tempo antigo, mas era uma pessoa de fala suave,

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

tinha muitos amigos, ajudava muito seu próximo [...].

Ainda que fossem pessoas com um determinado envolvimento com arte, perpetuavam valores de extrema conotação machista, justamente por entenderem ser os ditos valores corretos, pois em relação aos filhos só os homens estudaram, as mulheres não tinham direito.

Lúcia conta que, aos doze anos, foi trabalhar no Sanatório Municipal, no lugar de sua irmã que ficou doente. Lá, as freiras incentivaram-na a estudar, inclusive, matricularam-na em uma escola, a levavam e a buscavam na instituição. No entanto, quando o pai descobriu o fato, a tirou da escola e do trabalho, pois nenhuma mulher poderia estudar. Dessa forma, levou a filha para ajudar em casa nas tarefas domésticas e na lavoura. Sobre esse aspecto, Louro nos diz:

Sabemos que há uma ideologia que prega um perfil feminino dócil, submisso e obediente, uma mulher dedicada apenas às funções de mãe ou a participação profissional condizente com essas funções, e que essa ideologia foi sendo construída ao longo dos tempos. Esta é uma representação da dominação masculina, que tem sido apresentada como “natural”, ou seja, como se fosse da “natureza feminina” ter tais características (1987, p. 12).

Essa questão do papel da mulher como mãe e como alguém que tem a obrigação de dar conta de determinadas funções aparece claramente na fala de Lúcia em vários momentos durante a entrevista. Ora como algo que é estabelecido, tendo que ser cumprido mesmo que não goste, ora como algo que perpetua, criticando as mulheres que não se enquadram nesse padrão como explicita nessa fala: “[...] muita gente, muitas mulheres têm a inteligência, mas elas não se esforçam para saber o que fica bem, o que fica mal para criar um filho, alimentar, afastar os micróbios, as doenças, sempre tem que estar alerta para tudo, não dormir [...]”.

4. Lúcia mulher...

Aos catorze anos, casou-se e foi morar com a sogra e com as cunhadas e continuou trabalhando na lavoura. Depois que casou, “[...] passou muito trabalho [...]”, pois a vida na casa da sogra era muito

diferente do que estava acostumada, afinal, não eram pessoas caprichosas, além do mais a sogra mandava e batia nela.

[...] eu fui uma mulher que passei muito trabalho, isso eu não vou te dizer, tem que ser muito forte para aguentar tudo, porque o marido sempre é o homem e mulher não manda nada, naquela época. E mulher quando tem uma aparência que o outro te ache bonita, quando casa nova, tu és perseguida pelo próprio marido, ele te tortura, é capaz de não deixar nem tu te pentear. Eles se apossam das pessoas como se fossem o dono, mas ninguém é dono de ninguém, tudo tem seu pensamento livre, e eu fui meio rebelde sobre isso [...].

Segundo Pereira: “O dominar e ser dominado, assim, surge e se reforça nas relações construídas e, nesse ponto, as relações de poder têm importância, pois o poder não precisa estar explícito para ser exercido” (s/d, p. 4).

Um aspecto que se ressalta na fala de Lúcia é o fato de valorizar muito a aparência estética das pessoas. Como recorrentemente enfatiza, sempre gostou de se arrumar o melhor possível, inclusive para trabalhar, como podemos apreciar:

[...] agora sou muito eu mesma, não gosto de imitar ninguém sou faceira, sou vaidosa, toda metida, gosto muito de falar. Gosto muito de procurar falar quando a gente está numa roda de conversa boa, eu mudo a maneira de eu falar, eu procuro corrigir as palavras, quando é tudo comum eu deixo comum [...] eu era metidinha. Eu sempre andei direitinha, perfumada, tinha que andar sempre limpinha e tinha horror de fedor. Eu fui uma mulher determinada e sou até hoje [...], muitas vezes, eu tinha que juntar, comprava e guardava e depois dizia que ganhava, e, muitas vezes, eu reformava, porque eu gostava muito de roupa justa [...] Muito faceira de sapato novo nos pés, eu não andava de chinelo. Se eu ia para a lavoura tinha que botar ‘coisas’ para não encardir os pés [...].

Apesar do machismo do marido e da opressão que sofria, Lúcia nunca deixou de lado sua condição de mulher, de mulher faceira como ela disse, que nunca se entregou frente aos problemas que a vida lhe

apresentava. Isso fica evidente em suas falas preñhes de sentido, no fato de aceitar sua condição de mulher e o domínio que o marido lhe infligia, impedindo-a de se arrumar, de falar, de se comunicar, enfim, de ser em sua plenitude.

5. Lúcia, mãe, professora e comerciante

Depois de ganhar o terceiro filho, Lúcia deixou de morar com a família do marido e passou a assumir um comércio no Mercado Central de Pelotas. Depois, dedicou mais de trinta e cinco anos de sua vida à cozinha, em um restaurante de sua propriedade, também no Mercado, o qual era conhecido pelo capricho e pelo sabor da comida servida. Como não sabia ler, desenvolveu uma capacidade de guardar na memória as receitas:

[...] minha vida depois foi rotineira, trabalhando, comprando comércio daqui e dali, eu fazia conta até em caixa. Eu precisava trabalhar para criar meus filhos, então, eu comprava um livro de culinária e fazia as pessoas lerem para mim 2 ou 3 vezes e eu guardava na mente. Era assim, tenho até hoje assim na mente como se eu tivesse lendo. Depois que eu faço uma vez, duas, eu não me esqueço mais [...].

Podemos notar que as lições de higiene aprendidas na infância foram muito bem preservadas e perpetuadas com os filhos:

[...] o que eu não tive, eu dei para os meus filhos, só não dei o luxo nem o conforto, mas no meio disso tudo eu dei um conforto para eles, dei o capricho, ensinei eles se criando saindo do seu banho com sua meia lavada, sua cuequinha lavada, eu mesmo cortava o cabelo deles, ensinei como é que se estendia uma cama para se deitar, como é que se pregava um botão em uma roupa, ensinei tudo isso os meus filhos, ensinei a fazer comida, bolo, tive muito tino para isso [...].

No meio das tarefas de limpeza e comida tanto da casa como do restaurante, tinha que cumprir a tarefa de ser mãe, aquela que além de ensinar coisas práticas do dia-a-dia, também ajudava nas tarefas da escola:

[...] eu ensinei as primeiras letras para os meus filhos. Todos os meus filhos quem ensinou a ler o primeiro livro que era da fava, da mesa, da uva, da bota fui eu. Mesmo sem saber ler e escrever, eu fazia assim... onde tem a letra do a, b, c, por exemplo, se é uma mesa é com m. Vamos supor, tem um violão, então, tu procuras a primeira letra e a última e tu forma a palavra. Eu pegava a mão deles para escrever, e fazia escrever, mas, enérgica, eu tinha energia para os filhos. Não gostava de os filhos deixar os cadernos de orelha e eles foram aprendendo, foram indo. Por ser, assim, analfabeta eu não me achei totalmente analfabeta [...].

Nesse sentido, preocupava-se também em providenciar materiais escritos que auxiliassem na educação para a vida:

[...] eu ensinei meus filhos quando se paravam mocinhos, eu comprava livro para eles, eu me sentava na casa, tarde da noite, no escuro, para falar sobre a vida de adolescente, o contato de uma moça, uma menina, com o rapaz, eu sempre ensinei [...].

Mesmo não sabendo ler ou escrever, Lúcia compreende a importância que tem a escrita no nosso cotidiano e sempre foi sua preocupação fazer com que os filhos tivessem acesso à leitura e à escola. Ainda que passassem por períodos de carestia econômica, que nem sempre pudesse dar tudo para os filhos, Lúcia tinha um compromisso assumido com eles, possibilitar-lhes uma educação de qualidade e o ensinamento acerca dos valores e das práticas necessárias para a convivência em sociedade.

6. Lúcia na escola...

O desejo de ler sempre esteve presente na vida de Lúcia, em muitos momentos, buscava, por iniciativa própria, estudar, contudo, as diversas vezes que frequentou a escola foram interrompidas por situações cotidianas e de conflito, inclusive, no lar. Por exemplo, com 22 anos, contrariou o marido e foi estudar, mas, não durou muito, tendo em

vista que os filhos estavam em idade escolar e acabou abandonando a escola para atendê-los.

Tempos depois, já idosa, tentou novamente estudar, mas, no caminho para escola, foi assaltada. Outra vez, ficou doente, faltou muitas aulas e acabou desistindo. Sobre isso, Lúcia relata:

[...] eu conheço quase todo o a-b-c, sozinha eu fui aprendendo. Depois de idosa, eu fui à escola. Eu tenho uma vontade, ainda vou estudar, tenho o maior desejo, eu quero saber o que tá do outro lado [...] eu tenho até filmes aqui, fazendo comida para a turma toda, a professora, ela é uma advogada. Ela disse que eu sabia ler. No meio de crianças de 15, 16 anos, ela dizia a senhora está esquecida, a senhora sabe ler [...].

Perguntamos a ela se o fato de não saber ler e escrever a tinha impedido de alguma coisa, quando ela respondeu:

[...] nunca, em nada, até para eu fazer empréstimo em banco, nunca me senti com vergonha de não saber ler, não acho defeito. O defeito quem faz somos nós próprios. Eu não acho defeito por esse motivo: o saber é a mesma coisa que tu fazer uma panela de feijão, uma panela de arroz, é a mesma coisa, tu podes não saber e, outro momento, tu saber, tu pega o livro abre ali e ali tá te explicando, como eu fiz para criar meus filhos [...].

A fala de Lúcia tem muita propriedade, em sua simplicidade, ela nos ensina que ninguém é mais ou menos importante por saber ou não ler e escrever. Cada pessoa tem determinados saberes e práticas que são únicos, sabe fazer e ensinar e, como afirma a protagonista desta história: “não saber ler e escrever não é defeito, não torna ninguém menos”.

7. Lúcia no estrangeiro!

Os frutos vieram com o tempo. O filho caçula se formou em Meteorologia e foi embora para Atlanta, trabalhar em um canal de televisão sobre o tempo. Nessa ocasião, Lúcia foi junto passear e ficou uns três meses por lá. Então, nem a falta de domínio do inglês, nem a falta de domínio da leitura e da escrita a impediram de viajar para tão

longe e viver bem durante o período que estive lá. Perguntei como é que se comunicava com as pessoas e ela mais do que de pressa respondeu:

[...] muito bem, eu falava em português e outro traduzia, ou em espanhol. Eu fui para noite, eles me levavam, “fuliei”, à noite, bebia vinho, comia churrasco, aquelas comidas estrangeiras, eu via os americanos comendo com a mão, gente fina, a mesma coisa, eles conversavam, tiravam fotografia [...].

Durante o tempo em que estive lá, e que conviveu com norte-americanos, pôde se comunicar além do intermédio do tradutor com algo que ela sabia fazer muito bem: a arte de cozinhar e, dessa forma, conquistou a todos que conheceu:

[...] fiz comida brasileira para eles, eu fiquei dois meses e pouco. Eles mais gostavam de saladas feito colonial de batata e frango tipo *chikining*. Eles se admiravam do que eu fazia: peixe, assim, ficavam pasmados. Eu tenho paixão pela cozinha, uma coisa que me atrai muito, inventar. Eles me chamavam de velha sábia, que é difícil encontrar uma pessoa assim, fui tratada com muito carinho [...].

Este período que ficou nos Estados Unidos, fez algumas leituras daquele mundo, ou seja, percebeu hábitos, costumes, comportamentos. Salientou e até mesmo denunciou a forma como os idosos são tratados no Brasil, pois disse que, no nosso país, o velho é jogado, abandonado, todo mundo pisa em cima. Depois que serve bastante, fica desgastado e é descartado pela sociedade, ressalta que:

[...] fiquei apaixonada pelo lugar, porque tu não vês nenhuma criança na rua, o velho é tratado com o maior cuidado, com o maior carinho, até no supermercado, eles trabalham no supermercado, os idosos, às vezes, com cinto, nem que seja, para dar uma bolachinha para provar, e ninguém pode dizer isso daqui para eles. Se nota muita diferença disso, aqui no Brasil, a qualidade que tem o idoso lá ou a mulher idosa. É o respeito mútuo [...].

Trazemos, nesse momento, a referência de um texto de autores portugueses sobre “A literacia na vida quotidiana dos idosos”, o qual traz uma análise sobre o que é ser idoso, abordando fatores como o biológico e o sociológico, salientando que para esse último, especialmente, a velhice é uma categoria social, construída histórica e culturalmente. Nesse sentido, são analisados vários locais frequentados por idosos e a forma como “se comportam”, geralmente, nesses lugares, como, por exemplo, em bancos, em consultórios médicos, em igrejas, etc.

Em relação aos bancos, os autores destacam que a maioria dos idosos não sabe lidar com a burocracia bancária, assim como, com a tecnologia que, hoje em dia, se utiliza para fazer transações monetárias. Aliás, um dos pontos salientados é que os idosos, geralmente, utilizam o banco para sacarem seu dinheiro, contudo, preferem conversar com um atendente, pois não se sentem seguros em manusear a máquina, preferem que alguém o faça.

Nos consultórios médicos, os idosos falam muito, contam suas angústias, seus dilemas, necessitam ser ouvidos por alguém que lhes dê atenção, conforme destacam Teixeira e Fontes:

O médico tem para eles um estatuto muito especial, que não abrange meramente os assuntos patológicos da sua saúde, mas que lhes proporcionam também o desabafo de assuntos pessoais que muitas vezes não podem nem querem abordar em casa ou nos centros de dia 1 por inibição ou vergonha (1996, p. 368).

No texto, a questão do analfabetismo na velhice, aparece como algo bem forte, tanto nas situações que envolvem os bancos, como nos consultórios médicos, pois o fato de não saberem ler, nem escrever faz com que necessitem da ajuda de alguém e, em relação às prescrições médicas, é muito comum tomarem remédios trocados ou doses erradas. Em relação a esses fatos, os autores salientam:

De facto, estamos perante uma população extremamente fragilizada. Fragilizada, conforme, concluem aqueles que lidam todos os dias com os idosos, ‘não só pela idade, mas também pela situação econômica de pobreza, o isolamento, e abandono e o analfabetismo’ (TEIXEIRA; FONTES, 1996, p. 295).

Ainda que não possa fazer a leitura da palavra escrita, Lúcia faz a leitura do mundo, independente de saber ler ou escrever. Ela constrói em torno de si, uma teia de relações e significados, consegue negociar nos bancos, comprar, viajar, usando as ferramentas que dispõe e aquilo que sabe fazer.

Certamente, se Lúcia soubesse ler e escrever, sua vida teria sido diferente. Não podemos afirmar se melhor ou pior, contudo, ela teria muito mais oportunidades de escolhas e poderia ter trilhado caminhos outros que não os que passou para chegar aos 86 anos, acreditando na vida e na sua capacidade e determinação.

8. O que Lúcia nos ensinou até aqui?

Para encerrar o registro de parte da trajetória de Lúcia, trazemos as palavras de Teixeira e Fontes (1996) e de Bosi (1994), situando a maneira que procuramos olhar o idoso, neste texto:

A velhice representa um estatuto único, que tem a ver com o saber e a experiência que em si encerra. Isto é, em primeiro lugar, ela representa a memória do tempo passado, num período em que a interrogação sobre a origem e a identidade do homem tem reencontrado um vigor existencial; em segundo lugar, os mais velhos detêm o monopólio de um outro saber, a vivência de uma fase da vida que está no horizonte de todos mas que nos é perfeitamente desconhecida (TEIXEIRA; FONTES, 1996, p.286).

Não pretendemos que esse texto seja apenas um dever acadêmico, mas um compromisso afetivo. Contudo, acredito que ele pode ser também um chamado para que mais pessoas olhem para os velhos de nosso momento de uma forma diferente, talvez, como alguém que constitua:

Um mundo social que possui uma riqueza e uma diversidade que não conhecemos pode chegar-nos pela memória dos velhos. Momentos desse mundo perdido podem ser compreendidos por quem não os viveu e até humanizar o presente. A conversa evocativa de um velho é sempre uma experiência profunda repassada de nostalgia, revolta, resignação pelo desfiguramento das

paisagens caras pela desapropriação dos entes amados, é semelhante a uma obra de arte (BOSI, 1994, p. 82).

Lúcia, assim como as mulheres e homens que chegam ao que chamamos terceira idade, velhice, idade avançada, tem muito a ensinar. O que pretendemos, nesse texto, foi a partir da fala de Lúcia mostrar que a vida e a história não são imutáveis e se dão em condições únicas, que forjam aquilo que fomos e o que somos, atuando na construção do que seremos.

A fala de Lúcia nos remete à história de vida de uma mulher que teve sonhos, muitos deles realizados, que teve percalços, que teve barreiras a enfrentar, que foi oprimida, que foi violentada, mas que nunca perdeu a esperança.

Lúcia é uma mulher que mesmo não tendo acesso ao ensino formal não impediu os filhos disso. Pelo contrário, lutou para que os filhos tivessem condições de frequentar a escola formal, permitindo a eles o acesso a um mundo cujos signos ela não dominava, mas entende a importância.

Escrever sobre Lúcia é escrever sobre uma mulher que muito ensina e cuja fala, por ser reflexo de algo sentido e vivido, toca e transforma a quem com ela dialoga. A determinação dessa mulher tem que servir de alento e esperança para todos aqueles que ainda acreditam na vida e, aqui, de forma mais específica, na educação e no direito de todos terem acesso a ela.

REFERÊNCIAS

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade**: Lembranças de velhos. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CARBONI, Florence; MAESTRI, Mário. **A linguagem escravizada**: Língua, história, poder e luta de classes. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. **O Professor Universitário na transição de paradigmas**. 1.reimp. Araraquara: JM, 1998.

LOURO, Guacira. **Prendas e antiprendas**: uma escola de mulheres. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 1987.

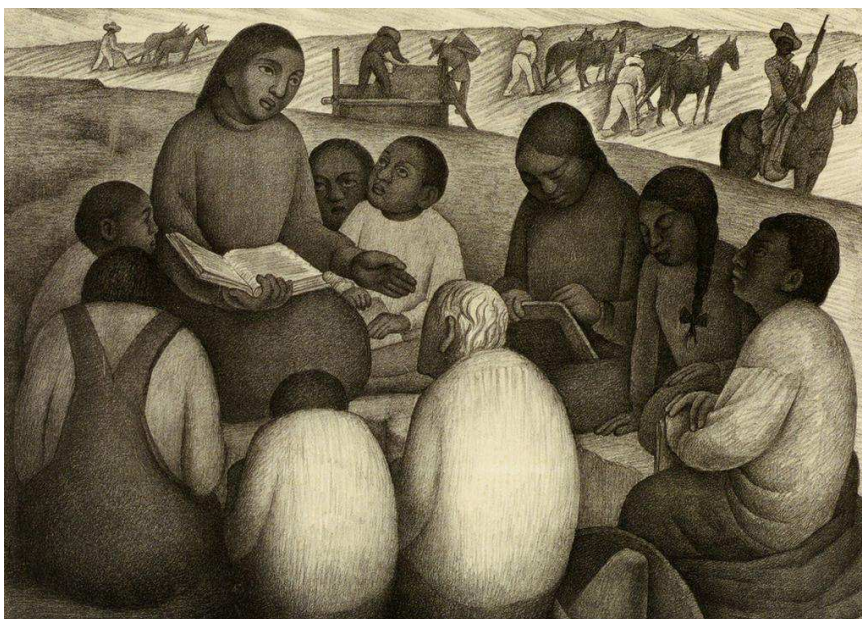
MEDINA, Cremilda. **A arte de tecer o presente**: narrativa e cotidiano. São Paulo: Summus, 2003.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Mulheres adultas das camadas populares: a perspectiva da condição feminina no processo da busca de escolarização. **Anais da 25ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2002, CD-ROM. GT: Educação de pessoas jovens e adultas, n. 18. p. 1-7.

PEREIRA, Andréia. Gênero, Histórias de vida e a presença do feminino no programa educação de jovens e adultos. **PEJA**. s/d.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco; HAERTER, Leandro. O Professor de Sociologia em meio às contradições de seu tempo: notas sobre valores culturais e ruptura paradigmática. **Revista Integração**, Porto Alegre: Nova Prata, Ano XXXI, n. 84, nov./2002. p. 27-29.

TEIXEIRA, Leonor; FONTES, Miguel. Literacia na vida quotidiana dos idosos: duas freguesias do centro histórico de Lisboa. In: BENAVENTE, Ana (Coord.); ROSA, António. **A literacia em Portugal**: resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Conselho Nacional de Educação, 1996. p. 267-310.



**Narrativas de jovens educandos da EJA:
histórias de uma escola de múltiplos sentidos**

Narrativas de jovens educandos da EJA: histórias de uma escola de múltiplos sentidos¹³

*Alexandre Cougo de Cougo
Cleuza Maria Sobral Dias*

O encontro inicial nas trilhas narrativas... primeiras escolhas...

O movimento constituinte de provocação, escuta e escrita das histórias de vida e, posterior, (re)significação das narrativas expressas através das (re)leituras destas, passos estruturados na costura deste trabalho, encaminham o enlace formativo dos sujeitos narradores (jovens estudantes da Educação de Jovens e Adultos- EJA) na abstração de uma cumplicidade esculpida nos sons dialógicos que foram/são potencializados.

A construção de uma reflexão sobre essas trajetórias de vida e a necessidade desse (re)visitar no espaço-tempo, invariavelmente, remete-nos a um conjunto de vivências que chocam nossos olhares objetivos e subjetivos. Ao lançar o foco para mim, não percebo um sujeito constituído em sua essencialidade, indiferente ao ambiente próximo e às múltiplas identidades e manifestações, mas percebo-me enquanto um ser de composição multidentitária, uma imagem caricata das experiências historicizadas e singularidades cruzadas. Sou tanto o outro, quanto o eu.

Dessa forma, que a presente pesquisa nasce envolta das múltiplas experiências junto ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA/FURG, principalmente, a partir da imersão e vivência no projeto de extensão “Tenda Itinerante:

¹³ O presente texto é parte do trabalho apresentado no IV Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica - “Espaço (auto)biográfico: artes de viver, conhecer e formar” – realizado em São Paulo em julho de 2010, com o título “Escola do Sol e Escola da Lua: histórias de vida e travessias de jovens da Educação de Jovens e Adultos”. Da mesma forma, apresenta os diálogos evidenciados na dissertação de Mestrado intitulada “Travessias Simbióticas na Educação de Jovens e Adultos: a Escola do Sol e a Escola da Lua nas Narrativas das Juventudes”, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – PPGA/FURG.

educação ambiental em movimento¹⁴”, durante o ano de 2007. Este propunha o diálogo das percepções ambientais, juntamente ao debate dos paradigmas contemporâneos da educação ambiental nas vivências cotidianas da EJA.

Na vivência desse projeto de extensão é que emerge o interesse em estudar as histórias de vida dos sujeitos jovens que vivenciaram as experiências no referido trabalho. As estradas, como não são neutras, perfizeram o pensar da constituição contemporânea da EJA que, durante longos anos, demarcou um espaço para adultos recuperarem um tempo de escolarização perdido e, hoje, surge como um espaço fortemente juvenil, ainda que dividido com as demais idades.

Neste movimento, a pesquisa se voltou à escrita das trajetórias de dois estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cipriano Porto Alegre, a “*Escola da Lagoa*”¹⁵, com o propósito de compreender quais os sentidos da escola e do lugar da EJA nos percursos de vida dos jovens educandos.

As costuras que delineiam caminhos... alguns achados metodológicos...

A abordagem narrativa emerge nesta pesquisa como caminho metodológico que se constituiu no próprio processo de pensar, desenhar e escrever a pesquisa.

Para estar-com-no-mundo das pessoas que narram, assumimos o aporte teórico-prático e a possibilidade de investigação e formação inerente à abordagem de pesquisa (auto)biográfica. Para Josso (2004), o trabalho com as narrativas das histórias de vida leva a um permanente *caminhar para si*, seja este um processo vivido pelo pesquisador, seja pelo próprio sujeito participante da pesquisa. O sujeito é caminhante

¹⁴ Projeto de educação ambiental, realizado pela equipe do NEEJAA/FURG, com estudantes e professores de três escolas que atuam com a modalidade de ensino da EJA, na cidade do Rio Grande.

¹⁵ O sentido da “*Escola da Lagoa*” emerge nesta pesquisa por meio dos devaneios de um dos narradores pesquisadores. Este, no retorno a algumas lembranças e constituições significadas em seu passado, em sua infância vivida também às margens da Lagoa dos Patos, lugar da escola das primeiras descobertas e invenções de estudante, costura, assim, as representações infantis travadas entre uma lagoa que banha casas, escola e vidas e uma escola que se deixa tocar por uma lagoa recheada de significações que brotam de uma comunidade que vive, cotidianamente, em contato com suas águas.

enquanto pesquisador de sua própria existencialidade. Segundo a autora (2004), tal abordagem “permite uma interrogação das representações do saber-fazer e dos referenciais que servem para descrever e compreender a si mesmo no seu ambiente natural” (p.39).

A metáfora da viagem proporciona a compreensão do emaranhado de vivências e experiências que resultam na formação do sujeito, encaminhando para uma tomada de consciência da trajetória a ser desenhada e que, a partir do olhar desvelado de si, assume-se por meio de uma auto-orientação possível nos caminhos a serem trilhados. Segundo Souza (2006), essa compreensão se dá partindo da dimensão de autoescuta, a qual o sujeito é convidado, a partir da escrita da narrativa, como se o próprio estivesse contando para si as experiências e aprendizagens constituídas ao longo da vida através do autoconhecimento. Por meio das narrativas das histórias de vida, é possível olhar os percursos trilhados pelos sujeitos em formação, “num processo retrospectivo, o que possibilita a visibilidade das múltiplas redes de relações que vão (re)construindo a identidade” (DIAS; ENGERS, 2005, p. 520).

Na imersão do questionamento de Dominicé (2006, p. 351), “nesse universo feito ao mesmo tempo de similitude e de diferenciação, anônimo e muito personalizado, dominado pela multidão e encolhido sobre si mesmo, como identificar a singularidade do sujeito biográfico?”. Souza (2006) expõe “um olhar sobre si” como marca no processo de implicação e distanciamento dos sujeitos que narram suas histórias a partir de lembranças particularizadas das histórias de vida. “Revelar-se, apresentar-se, autorizar-se. Dizer de si. A autorrevelação implicada demarca um espaço e um tempo narrativo sobre as singularidades dos atores da pesquisa” (p. 104).

No diálogo de definição da categoria juventude, tal qual assumida neste trabalho, potencializamos as afirmações de Sposito (1997), com base nos vários estudos de Felicia Madeira. Para a autora, a orientação na área demográfica sobre a juventude pode ser estabelecida entre os segmentos etários que vão de 15 a 24 anos. Ainda assim, conforme a teórica, não há possibilidade de que essa delimitação se restrinja pontualmente a definição dessa categoria, tendo em vista que as profundas alterações socioculturais provocam vivências existenciais e coletivas muito distintas entre os diferentes sujeitos jovens e, com isto, a flexibilização das idades de entrada e saída nesta categoria. Nas palavras de Melucci (1997), a juventude também “não é mais somente uma condição biológica, mas uma definição cultural”.

Assim, dois jovens narradores, dois pesquisadores e uma *escola da EJA* constituíram, pela narração, as malhas que deram a forma, a matéria evidenciada de um movimento que se fez e projetaram escolhas e sentidos que trançam no hoje a carga e a identidade desta pesquisa. Dessa forma, o Eu-Outro incorporou a densidade da malha flexível e a possibilidade narrativa revelou a incondicionalidade deste ouvir e deste diferenciar que forjou os caminhos da pesquisa.

A experiência das juventudes na Educação de Jovens e Adultos... conhecendo Vladimir e Daniel...

Neste compasso de compreensão, a EJA se entrecruza com as linhas e traços costurados pelo campo popular da sociedade, tendo em vista que os diálogos e movimentações sociais provocam pensares geradores de transformações em todos os campos, inclusive no educacional. Segundo Arroyo (2001), “a história oficial da EJA se confunde com a história do lugar social reservado aos setores populares. É uma modalidade do trato dado pelas elites aos adultos populares” (p.10).

No entanto, ao compreendermos a educação popular como “práticas educativas cujo objetivo principal é estimular o protagonismo e a participação política de grupos sociais populares e subalternos na transformação das relações de exploração, dominação e opressão a que estão submetidas” (MELLO, 2005, p.19), podemos apontar que a práxis educativa na EJA, ainda que constituída no seio das organizações populares, enfrenta atualmente um processo de institucionalização maciça, obrigando-a a rigidez de uma ação pedagógica e administrativa pragmática. A concepção ainda presente da EJA, enquanto local de compensação de etapas perdidas da vida educacional em um espaço-tempo caracterizado como “regular”, além de estampar o aspecto pejorativo do trato dedicado a ela, marca profundamente a trajetória desta modalidade no Brasil bem como dos estudantes que dela participam.

Desta forma é que a EJA acaba por se constituir em um espaço permanente de disputa, envolvendo diferentes grupos e o próprio movimento da instituição escola: a *Escola da Lua*¹⁶, com as suas

¹⁶A expressão “*Escola da Lua*” surge no contexto de experiência do primeiro encontro-oficina do Projeto Tenda Itinerante. No caminho para a escola, na primeira das muitas trilhas do projeto, os oficineiros foram tocados pela beleza e magia intensa da lua cheia que banhava o céu estrelado e das águas da Lagoa dos Patos. Naquele momento, ficou evidente que, apesar das paredes, das

constituições, afirmações, (des)construções e invenções cotidianas. Uma escola que desafia a articulação de um protagonismo sociopolítico e a transformação social.

No bojo desta construção de sentidos, a *Escola da Lua* depara com uma presença cada vez mais marcada e desafiante: os jovens educandos provenientes da *Escola do Sol*¹⁷. Meninos e meninas que frequentaram a escola do Ensino Fundamental e que, na vivência de diferentes experiências de insucesso na construção de aprendizagens validadas por esta escola, retornam ao espaço escolar, agora noturno, depois de algum tempo de distanciamento da educação formal, ou simplesmente migram direto do dia para a EJA – da *Escola do Sol* para a *Escola da Lua*. Neste repatriamento, todas as impressões e desejos invadem a escola juntamente com os jovens e participam do complexo jogo educativo: a utopia estampada no sonho de um futuro melhor; a rebeldia da não compreensão; o anseio por uma experiência diferente da vislumbrada na *Escola do Sol*; a marginalização assumida como resistência ou sobrevivência; o encontro consigo, com os outros (jovens, adultos, homens, mulheres etc.) e com o ambiente de manifestações.

A presença do jovem na EJA provoca uma ação dialógica de compreensão deste espaço de escolarização, para além do designado historicamente. Com a juventude preenchendo a escola noturna, que antes estava designada majoritariamente aos adultos em vias de preparação e aperfeiçoamento, impulsionados pelo processo de produção vigente, estabelecem-se novas marcas e constituições culturais nas trocas de significados entre os sujeitos sociais envolvidos nas ações pedagógicas. A homogeneidade de uma escola para adultos sofre o abalo provindo de um questionamento juvenil efervescente e que necessita ser ouvido. Dessa maneira, a narrativa aqui assume as vozes

salas, dos quadros e dos diversos outros componentes materiais serem os mesmos experienciados pela escola que recebe, cotidianamente, crianças e jovens ao longo das manhãs e tardes, a noite e a força conjuntural das suas expressões, reveladas na simbologia da lua, provocam outra caracterização para esta escola dos jovens e adultos.

¹⁷A *Escola do Sol* simboliza a instituição escolar de educação básica diurna compreendida como regular. Nesta pesquisa, a expressão surge como contraponto referencial ao termo *Escola da Lua*, compondo a constituição das demarcações paradoxais dos tempos e espaços da escola das diferentes idades.

Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

de dois jovens, dois estudantes do Segundo Bloco¹⁸ do Ensino Fundamental na modalidade de EJA: Vladimir e Daniel.

Vladimir é um jovem de dezenove anos, solteiro e membro de uma família composta por doze pessoas. Além do pai e da mãe, sete irmãs e três irmãos. Hoje, é morador do Castelo Branco II, bairro da zona oeste da cidade do Rio Grande, formado a partir das movimentações populares em prol da luta pela moradia. *“A minha família é uma família muito amiga, muito unida. Temos brigas, discussões, mas sempre no aperto a gente tenta se ajudar”*. Como principal marca de Vladimir, fica a certeza de um sorriso largo, despendido, acompanhado de uma vontade escancarada de sonhar e buscar pelos seus desejos, pontualmente referenciada na voz e no olho do menino sonhador/narrador.

Daniel, por sua vez, é um jovem de dezoito anos. Mora com o pai, a avó e o padrinho na Vila São Miguel, bairro também da zona oeste da cidade do Rio Grande, onde reside desde a infância. Quando começou a contar a sua história de vida e, ao mergulhar no tempo do seu nascimento, afirmou que a sua mãe estava namorando quando conheceu seu pai, e que, para fazer ciúmes para este namorado, acabou *“ficando”* com ele. *“Quando eles ficaram, transaram e daí eu nasci. Eu vim dessa história de ciúmes”*. Daniel e sua bicicleta eram presenças nas oficinas e saídas do projeto “Tenda Itinerante” e, posteriormente, nos encontros das narrativas que constituíram este trabalho. *“Esse é o Daniel que quer continuar sendo assim. Sou feliz assim”*.

Entrelaçamento de vozes... as narrativas forjando olhares no mundo...

Na construção das narrativas, emergiram alguns percursos destacados, pulsantes em sua pertinência e presença existencial e social que dizem sobre como os dois jovens sentem a escola e o lugar da EJA. Das histórias saltam as lembranças, as leituras e (re)leituras das seguintes marcas: as vivências e os sentidos paradoxais na *Escola do Sol*; e a travessia e experiência (re)significada na *Escola da Lua*.

¹⁸ Na organização pedagógica costurada pela cidade do Rio Grande/RS, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, a Educação de Jovens e Adultos se divide em dois blocos: o primeiro atende às aprendizagens equivalentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental; o segundo às aprendizagens equivalentes aos anos finais do Ensino Fundamental.

A infância e a experiência na *Escola do Sol* continuam vivas na memória dos jovens narradores, participantes desta pesquisa. Como a vivência deste tempo não se estende para além dos últimos dez anos de suas vidas, as imagens ainda são muito presentes, saudosas de olhares, lembranças, falas soltas de um momento marcado na história e na latência de si. A projeção de uma escola que produziu sentidos de uma infância de brincadeiras, amizades, sentimentos, felicidades e algumas dúvidas e tristezas.

Vladimir conta que, desde seus primeiros momentos na escola, já gostou do que viu e sentiu, uma vez que o olhar lançado produzia a definição de um lugar positivo, espaço de possíveis brincadeiras e felicidades. Desta ação, mesmo alguns anos após o seu afastamento da primeira escola, resulta um sentimento especial de amor e carinho pela escola vivida e pelos professores e colegas encontrados em sua infância. Para Vladimir, a escola era um porto de amizades e brincadeiras, um campo de socialização em meio ao convite ao estudo. Contudo, mesmo nesta vivência entusiasmada, a aprendizagem não acontecia de uma maneira fácil, embora que o jovem narrador revelasse este compromisso. Segundo Vladimir, tinha muitas dificuldades para aprender, o que impedia a plenitude do seu desenvolvimento na escola. Ainda assim, para ele, acima de tudo, fica a imagem da escola dos seus sonhos.

Por sua vez, para Daniel, a escola surgiu como um espaço próximo ao vivenciado diariamente em seus devaneios de brincadeiras no pátio da casa. Acostumado a uma existencialidade infantil solitária, em seus mundos criados do portão de casa para dentro, produziu na escola uma continuação desta vivência, construindo e percebendo o isolamento em muitos momentos de sua passagem pela *Escola do Sol*. Daniel narra a vivência de sua solidão na escola, afirmando que não tinha a companhia de muitas pessoas e assumindo o estigma de garoto “excluído”. O narrador carrega muitas lembranças negativas desses tempos, como a “*de sentir-se só no meio de tantas gentes...*” e, ainda hoje, não consegue compreender os porquês dessas marcas. Ao mesmo tempo, tal como acontece com Vladimir, Daniel expressa uma lembrança positiva da *Escola do Sol*, pela boa relação que teve com os professores.

A ideia do “fracasso” nas aprendizagens de conhecimentos trabalhados pela escola marcou o espaço-tempo de atuação dos dois jovens narradores, quando de sua passagem pela primeira escola. Vladimir se sabia um grande amante das leituras, do gosto de ler e viajar no texto, mas se assumia como um estudante desinteressado com

as coisas da escola, com o que era sugerido enquanto possibilidade de aprendizagem por parte dos currículos vivenciados. O texto livre ou a leitura não diretiva não era parte daquela escola abertamente adorada pelo jovem, assim como não era clara a compreensão do quanto o jovem era feliz naquele espaço. Ainda assim, o discurso do “aluno desinteressado” foi devidamente apreendido por Vladimir, tendo em vista que a construção colocada pela escola perpassou os anos e chega, ainda hoje, à produção narrativa do educando, revelando a influência dessa escola na compreensão que o próprio jovem construiu sobre si.

Mesmo com as precárias condições estruturais de vida e as muitas dificuldades de aprendizagem presentes, o que permaneceu foi a lembrança de um fracasso que teve apenas um único responsável. Vladimir não pensou que o seu desinteresse poderia estar relacionado à distância ao que de fato lhe trazia a escola, nem no por que era tão longínquo o mundo que vivia ou desenhava e aquilo que os conteúdos da escola ofereciam. Desinteresse justificado. As cargas do insucesso não pertenciam à escola, nem à família, nem às políticas públicas ou ao Estado e, muito menos, ao contexto no qual o menino-jovem-narrador estava inserido: o fracasso escolar caracterizado em sua narrativa se expressa como uma produção única e exclusiva do aprendente Vladimir.

Nas vivências narradas por Daniel, a aprendizagem surgia encoberta por um sentido jamais experimentado, quando de sua passagem pela *Escola do Sol*. “*Por que existe escola?*” Questionava-se o jovem. Não havia sentido para aquele ir e vir cotidiano, para as falas soltas, para os intervalos vividos em meio à solidão. De fato, Daniel nunca compreendeu a própria experiência das brigas e asperezas, apenas, sentia-se estranho naquele espaço. Foi desta estranheza que incorporou outro discurso produzido pela escola e que trouxe para a sua narrativa existencial: o não aprender relacionado à desatenção provocada por uma possível hiperatividade. Por certo, Daniel não recebeu esta denominação porque se envolvia mais com as descobertas que fazia em seu mundo pessoal, na sua mente que, desde criança, aprendeu a criar e projetar fantasias e brincadeiras, outros tantos mundos paralelos da criança que cresceu só no espaço interno de um pátio de fabricações imagéticas.

A escola, em sua dúvida sobre os porquês do menino preferir dedilhar lápis e devaneios ao invés de se concentrar nos conteúdos relatados, construiu sua impressão e diagnosticou: o menino não aprendia por sua desconcentração e inquietude. Inquietude era a resposta dada por Daniel àquilo que a escola incutia como

conhecimento válido e necessário. Desconhecia, talvez, a imensa capacidade de sonho e criação constituída por uma criança que viveu as brincadeiras aprendendo a construir, passo a passo, seus personagens, seus enredos, suas histórias e seus mundos.

Porém, ainda imbricados pelos sentidos produzidos para os distintos insucessos, Vladimir e Daniel vão perceber sua estada na *Escola da Lua* como um espaço distinto dos vividos anteriormente, em sua caminhada escolar, por se tratar de uma escola que se cunha como um espaço concreto de projeção para o futuro, de “(auto)salvação”. Em outras palavras, a escola que se faz obrigação no caminho para a constituição de um futuro que se espera e que se diferencia da imagem da primeira escola, a mesma que o recebeu quando dos seus primeiros passos pelo universo das letras, das salas de cadeiras iguais, de professoras cúmplices de um processo maior de coletivização e aprendizagem, o seu lugar de referência enquanto espaço de escolarização.

A experiência partilhada pelos jovens expressa a caracterização de um espaço-tempo demarcado, diferente de todos os outros possíveis, encravado no meio de suas trilhas existenciais: a saída inevitável do tempo da escola da infância e a transição para outra escola, com outras identidades, outras pessoas, outras verdades. Expressa também uma escola que é única em espaço, uma vez que as “gentes” das *Escolas do Sol e da Lua* transitam em um mesmo prédio de paredes, tetos e marcos, tendo apenas o tempo como diferente... os sentidos de um outro tempo vivido – o tempo da EJA.

Vladimir expressa, ao longo da narrativa, que a sua saída da *Escola do Sol* se dá por um processo de esvaziamento dos sentidos para a sua permanência nessa mesma escola - a concepção de que estava com uma idade muito avançada para frequentar uma sala de aula repleta de estudantes menores. Da mesma forma, Daniel narra o desejo de permanência nesta escola, que continuaria a receber muitos dos seus colegas, mas que não possuía mais espaço para a sua presença. Daniel foi convidado a se retirar. Deliberadamente, era um problema na instituição, uma vez que não correspondia à aprendizagem dos conteúdos “transmitidos” pelos professores, não possuía o “comportamento exemplar” esperado pela escola e estava com uma idade avançada para os padrões esperados para a quinta série. A escola, dessa forma, projetou outra possibilidade de vida para o jovem, encaminhando-o para um espaço diferente, o espaço da escola da EJA, na tentativa de que encontrasse um lugar mais compatível com as suas

necessidades, com a sua forma de ver, agir e existir na instituição escolar, distante das aspirações daquela *Escola do Sol*.

Expressamente, tanto Daniel quanto Vladimir assumiram e pagaram o preço do desequilíbrio com o ritmo desenhado como padrão para a vivência na escola do Ensino Fundamental. A ideia de regular se tornou marca para a escola e para o estudante e fez com que tudo que fugisse a este estreito eixo de padronização precisasse ser realocado, mesmo que para isto a força do afastamento precisasse entrar em ação. De certa forma, foi o que aconteceu, em ambos os casos, conforme os trâmites e cicatrizes presentes nas duas narrativas.

Os dois sujeitos das narrativas enfrentaram, quase ao mesmo tempo, os processos de rejeição colocados pelas relações truncadas e impregnadas no sistema educacional brasileiro. De fato, qual o lugar do adolescente e do jovem nas instituições escolares? Como a escola pensa este ser que está em plena formação e constituição? Como garantir plenos direitos educacionais aos jovens e adolescentes contemporâneos? As juventudes forçam o olhar propositivo para a formação de um espaço escolar que se diferencie das escolas das infâncias e também dos espaços escolares dos adultos: uma escola da educação dos jovens, para os jovens e com os jovens.

Para os dois jovens, a *Escola da Lua* significa o ponto de sustentação dos seus desejos mais profundos de um futuro bom, diferente. Ainda que se reconheçam jovens felizes, Vladimir e Daniel esperam muito mais da vida, devido à possibilidade de construções e conquistas que passam pelo processo de profissionalização, como a de um bom emprego, com um bom salário, o encontro de uma companhia afetiva para compartilhar a vida, a paternidade e tantos outros passos de realizações possíveis. Tal sentimento demarca, nesse olhar para o futuro, a presença referencial da escola como polo centralizador e constante para essas consequências. Isto é, a escola como esfera que impulsiona e que determina a presença do sujeito no contexto social, político, econômico e cultural.

Conforme Leão (2005), “A EJA pode ser uma alternativa de escolarização na qual os jovens pobres tenham acesso a experiências significativas e possam desenvolver todas as potencialidades dessa fase da vida como sujeitos autônomos e de direitos” (p.74). Vladimir e Daniel costuraram suas andanças em meio a essa travessia que ainda se faz e projetam uma escola que os convida, mesmo que em puro reflexo aos seus próprios desejos, a rumarem nos tempos da vida e a navegarem em busca dos seus sonhos mais íntimos, aqueles que somente os autores poderão escrever. Nesta escrita, a *Escola da Lua* se

fez tempo e se fez espelho, recriando um mundo projetado para os jovens e adultos narradores de sonhos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil (RAAAB), n.11, abr. 2001.

DIAS, C. M. S; ENGERS, M. E. Tempos e memórias das professoras-alfabetizadoras. **Educação**: Porto Alegre, ano XXVIII, n.3 (57), 2005. p.505-523.

DOMINICÉ, P. A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. **Educação e Pesquisa**: São Paulo, v.32, n.2, maio/ago. 2006.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

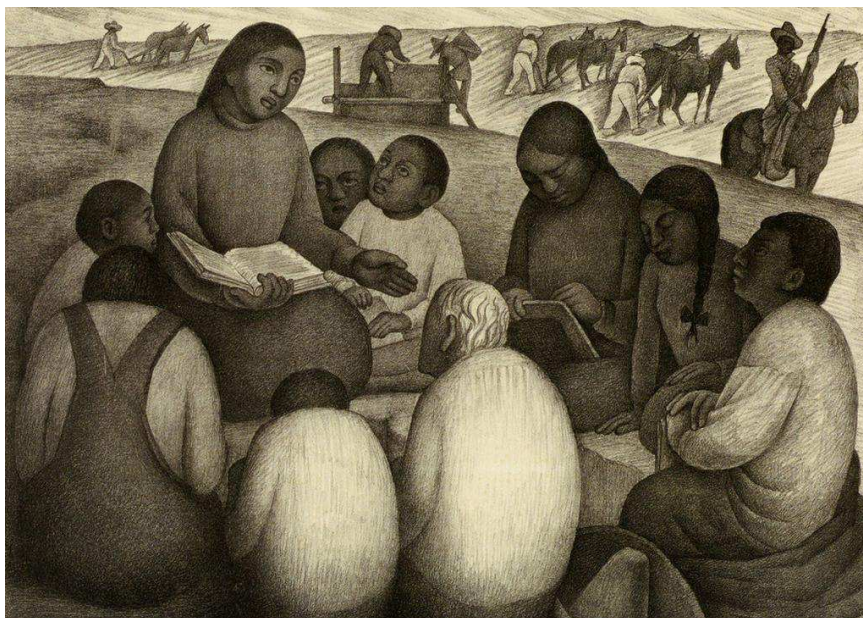
LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MELLO, M. **Pesquisa Participante e Educação Popular**: da intenção ao gesto. Porto Alegre: Ísis; Diálogo – Pesquisa e Assessoria em Educação Popular; IPPOA – Instituto Popular Porto Alegre, 2005.

MELUCCI, A. Juventude, tempo e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.6, set./dez. 1997.

SOUZA, E. C. de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.6, set./dez. 1997.



**Os labirintos do aprender na voz de
sujeitos analfabetos**

Os labirintos do aprender na voz de sujeitos analfabetos

Vanise dos Santos Gomes

Iniciando a discussão: para além das ausências



Musa de Whistler, de Auguste Rodin (1907).

Em algum dia no ano de 2003, a arte e a vida do escultor francês Auguste Rodin foi exposta no Museu de Arte do Rio Grande do Sul (MARGS). Meu pai, homem de olhares abertos ao novo, ao ainda não conhecido, convidou-me para acompanhá-lo na visita ao museu. O escultor, sobre quem já havia estudado na Escola de Belas Artes, em Rio Grande, far-se-ia ali presente por meio de sua obra disponível aos olhos. Uma presença em alma que, embora ao alcance das mãos, não poderia ser sentida pela pele. Eram os olhos dos visitantes que a “tocariam” em um gesto de profundo respeito ao artista que ali se apresentava, ainda que não por meio de sua própria face. Seria a obra a “falar” sobre seu próprio criador.

Caminhava por entre esculturas e também textos escritos. Lia sobre a vida de Rodin, seus feitos, fracassos, amores, dores. Foi especialmente um comentário feito por Gustave Geffroy, crítico de arte, que chamou minha atenção. Disse ele, em resposta à crítica proferida pela imprensa em relação à falta de braços na *Musa de Whistler* (1907):

“lamento a ausência de braços. É compreensível [...] Mas antes de lamentar o que não está, que nos deixem admirar o que é”.

A “ausência” incomodava. O “todo” precisava ser visto para que não se perdesse o valor da arte. Deste modo, era transmitida a mensagem de que fora da totalidade de uma arte finita não há glória que possa ser encontrada pelo artista. Esta não foi uma mensagem “nova” escutada por Rodin. Já a obra *O Homem de Nariz Quebrado* (1864) não havia sido aceita no Salão de Paris, pois foi considerada pelos júris como um esboço, algo inacabado.

Nesse sentido, a ideia do considerado como “ausência” implica a caracterização do ser humano como um “esboço” daquilo que será quando, enfim, estiver “completo”. Tal teoria parte de um conceito de que o sujeito é composto de partes conectadas entre si e de que precisa que cada peça esteja devidamente encaixada para que, então, seja considerado acabado. Essa ideia muito me remete à concepção do analfabeto enquanto sujeito “incompleto”, que ainda não “é”, como se lhe estivesse faltando um “pedaço” para, então, ser alguém de fato.

O comentário do crítico de arte Gustave Geffroy foi como um convite para pensar em um fato que, já na época, estava inquietando-me: o que vale como “ausência”, o que é considerado “presença”, ao refletirmos sobre os sujeitos humanos? Um dos aspectos que entra em questão ao pensarmos sobre essa temática é o modo como olhamos tais sujeitos, ou seja, a partir de que perspectiva e subjetivados por quais concepções.

Assim, busco, por meio desta escrita, contar sobre alguns caminhos onde pisei quando na realização da pesquisa de doutorado, cujo problema central indicava o seguinte questionamento: **que convite nos fazem sujeitos analfabetos para serem acolhidos em suas palavras, distanciando-nos de formas de dizê-lo que os nomeiam como “inferiores”?** Opto, aqui, por compartilhar um específico momento do processo de pesquisa, em que a voz de sujeitos analfabetos é posta em destaque para contar sobre suas memórias acerca de passagens por programas de alfabetização, argumentando que tais experiências acabaram por imprimir a mensagem de que “aprender é algo muito difícil” e, por isso mesmo, um desafio nem sempre aceito. Desta forma, ganham escuta as pessoas que me acolheram para contar de si: Ivana, Olga, Júlio e Joaquim, sujeitos da investigação aqui apresentada e que possibilitaram, por meio de um processo investigativo definido como etnográfico, aprender sobre suas “presenças”.

Diálogos sobre aprender na voz de sujeitos analfabetos

Relendo as palavras registradas em meu diário de campo, encontro olhos e olhares, vejo faces e busco remeter-me a rostos. Escuto falas, sinto movimentos. Recordo, em especial, daquele momento em que Ivana, ao se despedir, trouxe-me para perto de seu peito e de seu rosto e ofereceu-me seu abraço. Suas palavras vêm-me à mente: “Desculpa por eu ser analfabeta”.

Ivana não se estava referindo, a meu ver, propriamente ao fato de não saber ler e escrever, mas a todas aquelas ideias que acompanham a palavra analfabeto, qualificando-o como sujeito inferior, inculto, ignorante, incapaz de formular pensamentos complexos. Desculpou-se diante da desconhecida escolarizada, aquela que, de acordo com este mesmo discurso estigmatizante, é considerada superior, culta, consciente, capaz de formular abstrações.

Já apropriada de um determinado discurso social, Ivana demonstrou “conhecer o fato” de que o analfabetismo é mais uma identidade que compõe seu ser e que estipula os territórios sociais em que é “autorizada” a transitar. Conforme expressam Duschatzky e Skliar (2001),

A tradução e representação dos outros está atravessada por uma busca permanente de eufemismo, melhores (ou piores) formas de denominar a alteridade. Não obstante, estas formas não são neutras nem opacas e geram consequências na vida cotidiana desses outros (p.122).

Entre o desejo de ser alfabetizado e o aprendizado da leitura e da escrita, impõe-se uma longa distância que ganha nomes diferentes nas falas dos sujeitos analfabetos participantes da pesquisa. Às vezes, são nomeações sem nomes, em que dúvidas sobre por que não conseguir aprender a ler e escrever são expressas tantas e tantas vezes. Em outros momentos, recebem nomes vinculados a um ou outro problema físico: são os olhos que não dão conta da visão das coisas materiais do mundo; é aquele “remédio forte” que prejudica a “cabeça”. O dito por Ivana bem exemplifica que vem sendo expresso:

Não sei porque eu não aprendo. Não tô sabendo porque. Não sei mesmo. Até vitamina pra cabeça eu

tomo, porque eu tenho problema. É falta de visão mesmo [...] Não se chama de burro, mas é burridade mesmo, senão teria tempo de aprendê. Agora mesmo quem não sabe é eu mesmo. A Linda sabe um pouquinho. É eu que não sei. Eu tenho um problema comigo: eu fiquei com pouca visão dessa vista aqui.

Mesmo diante de tantas dúvidas, Ivana se refere a duas diferentes hipóteses sobre o *não aprender*: “falta de visão”, no sentido de inteligência limitada, “burridade” e “pouca visão”, no sentido de não enxergar bem. Não poucas vezes, Ivana falou-me do “misterioso” fato de não aprender, encontrando respostas para tal mistério ao olhar para si e ver uma pessoa “burra” e de “visão limitada”, no sentido real e também figurado. Ao seu redor, vê sujeitos capazes de aprender e frustra-se por ser a única, conforme suas palavras, que não sabe ler e escrever. Por isso, percebe-se isolada e diferente.

Contrapondo-se à opinião de Ivana e, também, à própria representação do analfabeto como sujeito acrítico, Júlio expressa que a pessoa analfabeta tem conhecimentos, sim. Ainda que tais conhecimentos não sejam valorizados em um mundo onde símbolos escritos representam status social, Júlio não aceita o rótulo de inferior. “*Ela diz que é burra porque não sabe ler, mas sabe fazer outras coisas*”, disse ele.

O citado por Ivana na fala abaixo é exemplo de um frequente mito em relação ao não aprender, referindo-se a problemas de saúde como determinantes de fracassos:

Nossa, menina, seria bom aprendê. É muito do bom a gente sabê. Tem dias que eu olho e eu sei bastante palavras e os nomes. Mas tem outros dia que não. Vira e vira mesmo. É que tenho pouca visão desta vista aqui.

As hipóteses a respeito do *não aprender*, ditas pelos sujeitos da pesquisa, encontram-se em diversos pontos, mostrando pensamentos que dizem respeito a mitos populares em relação à aprendizagem. Além do determinismo de limitações físicas, eles também se referem à ideia de que existe uma idade para o aprender e, por consequência, uma idade em que não mais se aprende. Referindo-se a este aspecto, Júlio foi o único a desfazer a ideia de que, diante de sua idade, estaria sentenciado a não conseguir alfabetizar-se. Diz ele:

Tem pessoas que pode ir pro colégio e aprendê igual quando nós era criança. Até melhor. Aí a pessoa que já é o adulto já vai pra ali prestando mais atenção, talvez já não tenha outras pessoa pra puxá um assunto, pra fazê uma brincadeira.

Os sujeitos da investigação atravessaram épocas em que campanhas após campanhas, propostas por governos após governos, eram lançadas com o objetivo de acabar com o analfabetismo que, justamente por ser considerado um “mal”, uma “praga”, precisava ser “erradicado” (FERRARO, 1987, p.90). Todos, com exceção de Catarina, frequentaram programas de alfabetização e se referem, de forma bastante enfática, ao Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído no final da década de 60, embora, por vezes, se reportem a outros programas instituídos por governos locais.

O Mobral ganhou, em suas falas, *status* de “Mobrais”, no plural. Todos os programas de alfabetização que se seguiram, ainda que “vestindo” palavras e, muitas vezes, ideias diferenciadas, não eram percebidos como realmente diferentes. Se o Mobral já não havia “dado certo” em seu objetivo de alfabetizar, por que, então, outros programas alcançariam sucesso? Percebo que essa associação entre qualquer programa de alfabetização com o Mobral não se relaciona apenas com uma mera confusão de linguagem. Diz respeito, por um lado, à longevidade de tal programa, tendo-se feito presente enquanto “proposta de erradicação do analfabetismo” durante 10 anos. Por outro lado, revela um caráter de descrença em relação ao significado de tais programas e às suas reais possibilidades de alfabetizar pessoas.

Ivana, lembrando o Mobral, ainda que se referindo ao Movimento de Alfabetização (MOVA), iniciado em 1999, reforçou o fato de que é “muito difícil aprender”: *“Eu entrei nesses Mobral pra vê se aprendia mas (baixando o tom de voz) não sei porque que eu não aprendi. Não saía de noite de casa pra nada. A gente vai pra aprendê mesmo. Difícil. Difícil. Eu acho muito difícil”*.

O citado Mobral, criado pela lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, nasceu em um contexto (passado?), em que o analfabetismo foi considerado “vergonha nacional”, pelo então Presidente militar Médici. Teve sua proposta organizada em meio à efervescência da ditadura militar brasileira, iniciada em 1964, com a deposição do Presidente eleito João Goulart e estendida até 1985, quando, um ano após o movimento das Diretas Já, era eleito o então Presidente civil, Tancredo Neves e o vice José Sarney, o qual acabou assumindo, após 21 anos de ditadura militar, o governo diante do falecimento de Tancredo. Nesse

contexto, “auge do controle autoritário do Estado”, conforme expressa Haddad (2000, p.115-116), “o Mobral chegava com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo [...] Chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade”.

Ivana, Olga e Joaquim participaram efetivamente do Mobral na busca pelo aprendizado da leitura e da escrita. Quem sabe, poderiam não mais representar uma vergonha nacional, contribuindo, assim, para o crescimento de sua nação e sendo “úteis” para melhorar os dados estatísticos. Isto porque o país estaria se livrando da “*chaga do analfabetismo*” (PAIVA, 1982).

Em um contexto de opressão, a Comissão Municipal do Mobral, em São José do Norte, não deixou de reproduzir ideias autoritárias que vinculavam, por exemplo, o aprendizado da leitura e da escrita à permanência de funcionários em seus empregos. Esta sugestão foi dada como meio de “acabar com o pouco caso dos alunos” (Conselho municipal do Mobral, ata nº 03, de 11/05/73).

Tendo muito presente a referência do Mobral, os sujeitos da pesquisa vão remontando as suas experiências quando em “aulas para analfabetos”. Uns, como Olga, lembram de sentimentos como a “vergonha”, por estarem em meio a pessoas jovens, denunciando, neste sentido, uma vida de *não aprendizagem* da leitura e da escrita. Outros se surpreendem por verem se repetir um passado de ausências e privações quanto ao aprender, ainda que as oportunidades de frequência à escola sejam muito mais evidentes no presente.

Ao recordar a sua história passada, Ivana demonstra consciência da “realidade”, ao comparar as possibilidades de estudo nos dias atuais com aquelas que enfrentou, quando em sua infância e adolescência. A educanda considera que o fato de alguém se tornar alfabetizado é uma forma de se livrar do estigma do analfabetismo, já que, na maior parte dos casos, o da pobreza continuaria presente. Percebo que a ideia de Ivana parece buscar a desvinculação entre analfabetismo e pobreza, citada por Graff (1990) e Haddad (2000), possibilitando, dessa maneira, que sujeitos analfabetos tenham ferramentas a mais para buscar sempre melhores condições de vida e satisfações pessoais.

De uma forma geral, o aprendizado da leitura e da escrita aparece como um meio de não somente serem mais autônomos, mas, principalmente, a livrarem-se de rótulos que os qualificam como inferiores. Neste sentido, tal prática representaria “a libertação dos preconceitos e da estigmatização de que sempre têm sido alvo os analfabetos do Brasil e, por outro lado, a abertura do caminho para os passos seguintes no processo de alfabetização”, utilizando as

habilidades construídas no momento em que estas são solicitadas por situações cotidianas (FERRARO, 2004 p.203).

O não retorno às classes de alfabetização não é uma ideia presente no discurso de todos os sujeitos da investigação. De uma forma geral, estes admitem a possibilidade de retornar ao estudo, enfatizando que, deste modo, poderiam “sair de casa” e “conhecer outras pessoas”. “*Não custa tentá*”, disse Catarina. Ivana, ainda salientando o quão difícil é aprender, expressa: “*Tá difícil, muito difícil. Mas se ela ainda vir dá aula aqui, eu tentava. Pelo menos sai um pouco de dentro de casa. Se ela (a professora) tivesse ensinando talvez eu até tivesse ido. Só assim vai pro colégio, aprende, conversa, faz amizade, bastante*”.

Ivana diz com firmeza que o que deseja é **aprender a ler**. Sua experiência em classes de alfabetização já lhe havia possibilitado desqualificar certas práticas de ensino. Com uma linguagem lógica e clara, assim se expressa:

*Essas coisa de recorte, eu não gosto de fazê. **Eu quero aprendê a lê**. Essas coisa de procurá as letra nos livro, jornais, procurá as palavrinha, isso aí eu sei também fazê, só que eu não gosto [...]. Na nossa idade é perdê tempo recortá. **Tem que ensiná a lê mesmo**. Eu não gosto, me desculpe.*

“*Disseram que vô aprendê o que já sei*”, disse-me Davi, justificando por que não retornou às classes de alfabetização. O argumento de Davi ganha força ao lado do dito por Ivana. Entre eles, existe, porém, uma diferença de atitude baseada na concepção do que é necessário para que se aprenda. Davi se esquivava de ir, pois não quer “repetir” o que já sabe. Ivana também critica tal repetição, mas acredita que para aprender é preciso, em suas palavras, “teimar”. Diz que “*o a, e, í, o, u eu não quero mais*”, pois já o sabe de cor. O que quer aprender é, efetivamente, ler: “*tem o **na** e o **ma**, mas eu até hoje não sei como é que vai se tirá a palavra: **ma** (prolongando o som) é **m** e **a**...*”. A lógica da repetição de sílabas não faz, para Ivana, sentido algum.

Sua “teimosia” foi o que a conduziu, por diversas vezes, às classes de alfabetização. Ao contrário da maior parte dos participantes da pesquisa, Ivana foi teimosamente insistente e é por isso que construiu ideias a respeito daquilo que “não dá certo”, em se tratando do ensino de pessoas analfabetas como, por exemplo, “cópias”.

Se mandá eu copió tudo eu copio. Eu conheço as letra, nos meus caderno eu escrevo. Até pensei que com essa aqui eu ia aprendê. Na pedra, tudo o que ela fazia eu já olhava e já sabia. Mas escrevê sozinha, não. Só olhando e fazendo no caderno. É interessante isso aí! A gente copiava e no outro dia eu ainda lia [...].

O exercício da cópia, como o próprio nome já diz, não abre espaços para construções, limitando-se a uma reprodução. Aliás, é uma atividade que diz muito a respeito do que se entende por “aluno ideal”. Nesse sentido, estratégias de ensino nunca são ingênuas e estão altamente conectadas a ideologias que expressam o mundo social que desejamos construir. Cabem, aqui, alguns questionamentos: que mundo social seria este? Baseado em que princípios éticos? Buscando que tipo de relação social entre os seres humanos? Que tipo de educação contribuiria para a construção deste mundo? A serviço de quê e de quem estaria tal educação?

Tal metodologia de ensino havia insinuado à Ivana o mínimo de flexibilidade e de independência em relação ao que é solicitado pelo professor, não abrindo espaços para que se sentisse permitida a ser mais que uma mera copiadora.

Interessante observar que as críticas feitas por Ivana dizem respeito, principalmente, a sua última experiência em classe de alfabetização, quando aluna do MOVA, movimento de inspiração freireana. Noto que é grande a distância entre a filosofia do movimento, que propõe um ensino que tenha como ponto de partida as vivências dos educandos, e a forma como é viabilizado na prática. Já em 2001, o então coordenador regional do MOVA em São José do Norte, Frei Natalino, disse-me que o trabalho como educador popular passou a ser “um entre outros biscates” e, dessa forma, converteu-se muito mais em resposta temporária para uma situação de desemprego que propriamente em um ato de consciência política e social.

Em sua fala, Ivana também salienta a forma provisória com que a educação de pessoas jovens e adultas é tratada pelo poder público. A constituição de programas de alfabetização, sendo sempre vinculada a iniciativas governamentais, não garante uma educação continuada, uma vez que a duração do programa é atrelada ao período de gestão de um determinado governo. Ivana também se refere ao fato de que não existe nenhuma escola “só para os analfabetos adultos” e ainda lembra que há “*muito pedaço de areia pra fazê um colégio pra nós*” e, assim, constituir um ensino “*certinho, como tem que sê*”.

Ivana ainda lembrou o fato de que “nesses *MOVA e Mobral, como era antigamente*”, o tempo de permanência em sala de aula era curto, o que, aliás, foi algo também citado por Júlio. As ausências constantes dos professores (que, de acordo com Ivana, têm “outros compromissos profissionais”) relegam a alfabetização de jovens e adultos a um papel secundário. Passa ela a ser uma atividade desempenhada em “um resto de tempo”, depois da realização de compromissos considerados mais importantes.

Os escritos de Haddad (2000), sobre as políticas públicas voltadas à educação de pessoas jovens e adultas, aliam-se ao já muito bem argumentado por Ivana. Estes se referem não somente à população de jovens e adultos que nunca frequentou a escola, mas, também, “àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente na vida econômica, política e cultural do país e seguir aprendendo ao longo da vida”. De acordo com o autor:

Cada vez mais torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem à mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, característica da maioria dos programas que marcaram a história da educação de jovens e adultos no Brasil (p.126-127).

Ao conjugarem o verbo *não aprender*, os sujeitos da pesquisa falaram a respeito de suas maiores “dificuldades” em sala de aula. De um modo geral, apontaram o “juntar letras” como um desafio “muito difícil”, não me surpreende, afinal, todo o movimento da proposta de alfabetização se direciona para o aprendizado de letras isoladas e para a soletração, de acordo com o que os sujeitos da pesquisa disseram. Neste contexto, em que a “ordem” é soletrar, as letras são aprendidas facilmente, uma aprendizagem, inclusive, em que os sujeitos da pesquisa fazem questão de demonstrar, com o orgulho de quem deseja evidenciar que seus conhecimentos não são nulos.

Joaquim lembra que aprendeu a escrever seu nome por tê-lo escrito tantas e tantas vezes em suas tentativas de se alfabetizar e salienta que conhece as letras, mas o problema é juntá-las. “Era Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

pequeno. E depois de grande entrei de novo. Eu tinha vontade de aprendê, mas não... não deu. Não sei juntá as letra”, disse ele.

Ao se pronunciarem, os sujeitos da pesquisa, a respeito do *não aprender*, prolongavam momentos de silêncio, buscando palavras que melhor pudessem justificar tentativas fracassadas de aprender a ler e a escrever. Também a mudança no jeito de falar denunciava um assunto que lhes causava um certo desconforto. A fala, que vinha sendo pronunciada de modo fluente, ganhava tons mais baixos quando os próprios sujeitos lembravam do fracasso escolar.

Tanto Ivana quanto Olga descrevem seus sentimentos quando, em vão, tentam “juntar letras”. As estudantes fazem referência a “brancos na mente” e, inclusive, “calafrios”, ambas reações explicadas como decorrentes do sentimento de “nervoso” em falhar. Ao buscar explicar este sentimento, Olga relata:

Eu não sei, eu não sei, uma coisa estranha. Eu não sei te explicá. Acontece uma coisa estranha e não consigo. Passava no quadro, tava tudo bem, eu prestava a atenção, copiava. Quando chega na hora de juntá aquilo ali, dá aquele nervoso, aquele branco. Não tem explicação. Eu acho que isso aí é um bloqueio que tem, algum trauma.

Ao conjugarem o verbo *não aprender*, vão também se apresentando. Isto porque falam de suas dificuldades, ausências e presenças a partir de suas próprias palavras. Explicam motivos de “nervosismo”, declaram que aprender é algo “muito difícil”. Projetam possibilidades de voltar a estudar ou, ainda, contam seus motivos para não mais frequentarem as classes de alfabetização. Consideram-se como sujeitos sabedores de letras, mas não de palavras. Como identificadores de signos. Contam-se como bons “copiadores”, mas desejosos de fugir a estas limitações e, neste limite, querem ser mais.

Ainda algumas considerações

Os participantes da investigação, na contramão do que o discurso social busca revelar a respeito dos sujeitos analfabetos, dizendo-os incapazes de formularem pensamentos críticos, apresentam-se como pessoas que criticam os modos como as metodologias das campanhas de alfabetização são organizadas. Estratégias de ensino nunca são ingênuas e estão altamente conectadas a ideologias que expressam o mundo social que desejamos construir. Dizer isso significa afirmar que a

repetição de letras e sílabas “ensina” sujeitos analfabetos que, para aprender é necessário saber apenas repetir signos descontextualizados, não sendo importante, então, a compreensão dos espaços que os constituem como pessoas.

Os sujeitos da pesquisa falam de suas dificuldades, ausências e presenças a partir de suas próprias palavras. Explicam motivos de “nervosismo” na tentativa de se alfabetizarem, declarando que aprender é algo “muito difícil”. Também projetam possibilidades de voltar a estudar ou, ainda, contam de seus motivos para não mais frequentarem as classes de alfabetização.

Quanto à possibilidade do aprendizado da leitura e da escrita, está aparece como um meio destes sujeitos não somente serem mais autônomos, mas, principalmente, livrarem-se de rótulos que os qualificam como inferiores. Para além da compreensão de si como sujeitos “incapazes”, Ivana, Olga, Júlio e Joaquim nos convidam a apurar nossa escuta para compreendê-los a partir deles próprios, desafiando a superação de estereótipos sociais que qualificam o outro analfabeto como sujeito de *não saberes*.

REFERÊNCIAS

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). **Habitantes de babel**: políticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

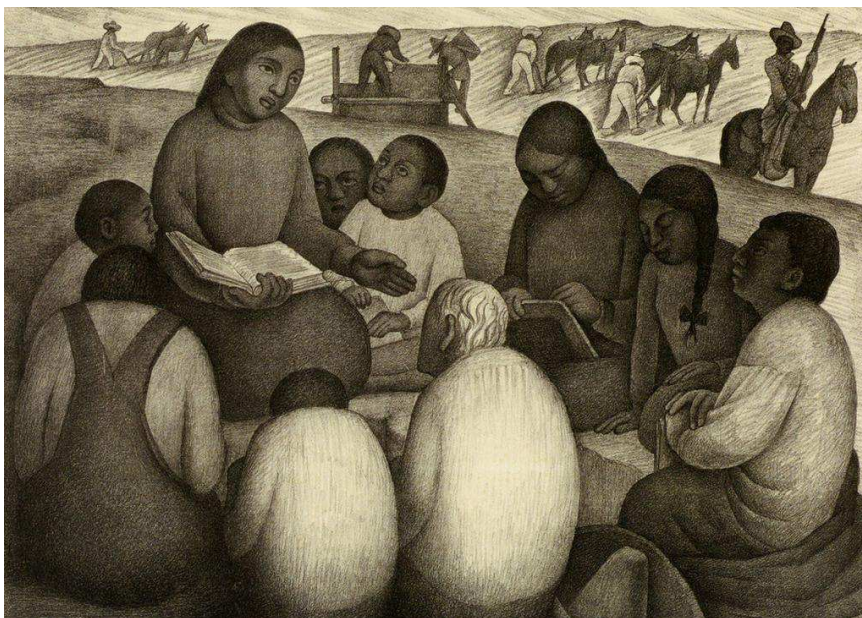
FERRARO, Alceu R. **Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação**. Cadernos de Educação, Pelotas, RS, v.13, n.23, p.57-75, 2004.

_____. **Escola e Produção do Analfabetismo no Brasil**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v.12, n.2, p.81-96, 1987.

GRAFF, Harvey. O mito do alfabetismo. In: **Teoria e Educação**, Porto Alegre: Panônica, n. 2, p. 30-64, 1990.

HADDAD, Sérgio. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista **Brasileira de Educação**, maio/ago., n. 014. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, p.108-130, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.



**Eliminei o Ensino Médio e daí?
Discutindo a certificação através do ENEM**

Eliminei o Ensino Médio e daí? Discutindo a certificação através do ENEM¹⁹

*Simone Gonçalves da Silva
Simone Barreto Anadon*

Considerações iniciais

Nesta escrita, procura-se sintetizar os principais resultados e discussões de uma pesquisa realizada para elaboração do trabalho de conclusão de curso na Pedagogia. Este teve o objetivo de investigar as implicações do exame de certificação proporcionado pelo Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), no campo educacional e no mercado de trabalho, considerando a emergência desse processo e as formas como vem se colocando no município de Rio Grande/RS.

A problematização surge de como esta nova conjuntura vem incidindo sobre os saberes e fazeres dos profissionais da educação nesse nível e modalidade de ensino e, a partir disso, indaga-se, na perspectiva do empregador, sobre a possível diferença entre um trabalhador com certificação obtida através do ENEM e outro que frequentou o ensino presencial. O despertar destes questionamentos surge da experiência de estágio não obrigatório, realizada por uma das autoras, durante dois anos, na 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, no Setor Pedagógico.

Ao longo do referido período, em 2008, percebeu-se uma grande demanda pela solicitação de certificados do Ensino Médio pelo Exame Nacional para Certificação de Competências da Educação de Jovens e Adultos – ENCCEJA e, a partir de 2009, pelo ENEM. Nesse sentido, a possibilidade de “eliminar”²⁰ o Ensino Médio através de provas era desconhecida até a experiência de estágio. Assim, justifica-se o título deste estudo: uma maneira de realizar uma provocação e um convite para discussões sobre políticas educacionais para a elevação da escolaridade destinadas à Educação de Jovens e Adultos.

¹⁹ Uma versão do presente texto foi apresentada no IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPED SUL, realizado em 2012.

²⁰ Termo utilizado pelos requerentes da certificação.

Para a elaboração dessa pesquisa qualitativa, realizou-se um estudo de caso, que não se propõe a conclusões generalizáveis, problematizando, especificamente, os efeitos da certificação do Ensino Médio na cidade do Rio Grande/RS. Primeiramente, o trabalho apresenta uma abordagem histórica sobre a temática de certificação e as legislações que asseguram essa prática no contexto atual. Depois, analisa os dados recolhidos no contexto da cidade do Rio Grande, onde foram realizadas entrevistas semiestruturadas, feitas com os professores do Ensino Médio da maior Escola de Ensino Médio na modalidade da EJA e com a responsável pela contratação de trabalhadores de uma empresa empregadora de grande porte, cujo estabelecimento na cidade causou o aumento da procura por tal certificação.

Contextualizando a política de certificação da Educação de Jovens e Adultos

Nas últimas décadas, muitos foram os investimentos em políticas educacionais destinados a EJA e, no ínterim destas investidas, encontramos os exames supletivos. Em relação ao momento vigente, as responsabilidades de aplicação e confecção dos exames vêm sofrendo alterações. A princípio, eram demandas das instituições de ensino e, em seguida, passaram a ser trabalho dos Conselhos de Educação. Desde 2002, a “produção das provas” é assegurada como política pública do Ministério da Educação (MEC), através do ENCCEJA, para os Ensinos Fundamental e Médio, a fim de subsidiar as Secretarias Estaduais de Educação, no que tange à obrigatoriedade da oferta de EJA.

Nesse novo formato, a confecção das provas, aplicação, correção e divulgação dos resultados foram delegadas ao Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), sendo que os dados finais devem ser encaminhados às Secretarias de Educação dos Estados, para emissão de certificados. O estado pode aderir ao convênio com o INEP, não sendo obrigatória a parceria, pois a legislação garante uma avaliação destinada à EJA, a qual é de incumbência das Secretarias Estaduais de Educação. No caso do Rio Grande do Sul, a partir de 2007, foi firmado convênio de certificação através de provas realizadas em nível federal.

No ano de 2009, a certificação do Ensino Médio passa a ser garantida pelo ENEM, deixando de ser de responsabilidade do ENCCEJA, esse que passa a certificar somente o Ensino Fundamental. Sendo assim, percebe-se que as políticas públicas são criadas para

garantir a qualidade da educação, dentro das perspectivas atuais de governabilidade.

A Educação de Jovens e Adultos se destina àqueles jovens e adultos que, por diversas situações, não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade aos seus estudos. Percebemos que um dos fatores que causa a evasão escolar dos jovens e adultos é a necessidade de trabalhar e é esse mesmo motivador que os faz retornar à escola ou buscar certificação por meio de exames supletivos. Tal realidade é considerada por Gomes et al. (2005): “a necessidade de certificação é uma plataforma de avanço na carreira profissional e de superação da pobreza” (p.23).

Na intenção de globalizar as oportunidades de emprego de uma determinada classe social e cultural, a nova possibilidade de certificação do ENEM pode estar se configurando como mais uma política pública educacional de caráter compensatório. Sendo assim, questionam-se quais os significados e sentidos que vêm sendo construídos socialmente acerca do que se compreende por ensinar e aprender nesse nível de ensino. Com base nessas inquietações, é que se procura apresentar o impacto dessa certificação em um contexto específico, mais precisamente, na cidade do Rio Grande.

Certificação do Ensino Médio/ENEM em Rio Grande/RS

Na tentativa de compreender os efeitos da certificação no mercado de trabalho, teve-se o intuito de verificar, junto aos empregadores do município de Rio Grande, a percepção acerca dos trabalhadores contratados que possuem certificação via ENEM, sendo selecionada a empresa que mobilizou os trabalhadores à busca desenfreada por certificação e que também se dispôs a colaborar com a pesquisa. Esta pequena amostra de pesquisa tem como objetivo apresentar um pouco sobre a perspectiva daquele que emprega.

Busca-se na entrevista com a responsável pelos Recursos Humanos entender em que medida o nível e a modalidade de escolaridade se tornam uma estratégia de recrutamento e como esse condicionante pode influenciar no desempenho do posto de trabalho a ser ocupado. A pesquisa junto à empresa, a partir do depoimento do responsável pelo setor de contratação, afirma que é possível identificar os trabalhadores que advêm da modalidade de ensino via certificação.

Para a entrevistada, existem diferenças de quem frequentou o espaço escolar e de quem não o frequentou, o que implica em maior ou menor competência no raciocínio lógico, na linguagem, na criticidade e

na comunicação. Ela ainda relata que a obtenção de certificação via ENEM não interfere diretamente na qualidade profissional do trabalhador e, sim, compromete, em certa medida, futuros processos de formação.

A depoente ainda diz que o desempenho qualificado do trabalhador não é assegurado somente pela formação da escola, mas também pela postura individual, sendo que o importante para a empresa é o diploma, que exige como mínimo de escolaridade o Ensino Médio, para que o trabalhador possa fazer parte da seleção da vaga e, futuramente, ser admitido. Este depoimento vai ao encontro do que afirmam os autores Alves e Almeida (2009) “as credenciais escolares são elementos fundamentais da avaliação por que passa o candidato à vaga no processo de seleção” (p.944).

Nesta mesma linha, percebe-se que a certificação para a empresa analisada está mais relacionada com critérios de seleção, não estabelecendo uma relação de que o trabalho é um seguimento prático dos aprendizados teóricos dos espaços educativos, não importa os meios e, sim, o documento. Nota-se também que o ENEM tem aumentado os índices de escolaridade da população em nível médio.

Sendo assim, a empresa criou mais um critério de seleção, para restringir as vagas: trata-se de uma avaliação dos aprendizados escolares, evidenciando um modelo de educação tradicional e privilegiando duas áreas de conhecimento, a matemática com uma lista de exercícios e o português contendo uma redação.

A partir do depoimento da chefe dos Recursos Humanos e do acesso ao modelo do teste de seleção aplicado, é possível afirmar que o recrutamento apresentado fragmenta o trabalho e a educação. Em outras palavras, as habilidades e competências certificadas parecem não ter relação com a função a ser exercida pelo trabalhador. Constata-se também que os testes avaliam conteúdos relativos ao nível de Ensino Fundamental, sem qualquer menção a saberes de competências do Ensino Médio.

Assim, a necessidade de apresentar comprovação de conclusão do Ensino Médio parece servir simplesmente para outro propósito, como assinala Kuenzer (2006), o de garantir a certificação da qualidade da empresa, que precisa ser reconhecida por admitir funcionários qualificados: “tendo em vista as auditorias de qualidade, têm custo, é mais fácil e barato comprovar competência por meio do certificado escolar, cabendo ao trabalhador o ônus da prova (p.42)”.

Cabe destacar que a modalidade de certificação e os conhecimentos oriundos da escola não trazem impactos para a

qualidade do profissional, segundo a entrevistada, estes são utilizados apenas como critérios de recrutamento. Para a empresa, ser considerado um bom funcionário se restringe ao empenho do trabalhador, ao esforço empreendido por este para executar sua função.

O funcionário, por sua vez, sente-se responsável pela manutenção do emprego e se ajusta aos discursos empresariais de eficiência, procurando por melhor desempenho, qualificação e adequação profissional. Esta perspectiva tem como ponto central a responsabilidade individual, aspecto que marca as relações do atual momento histórico, em uma sociedade que privilegia o individualismo e a competitividade, privatizando o sucesso e o fracasso de cada um e de cada uma.

Pode-se inferir que os empregados produzirão, em grande escala e com mais qualidade, impulsionados pelo sentimento de disputa acirrada, no qual está em jogo a manutenção do emprego e prováveis promoções (FIDALGO, 2007, p.26). Ao proceder à analítica dos efeitos da certificação na perspectiva dos docentes da maior Escola de Ensino Médio na modalidade da EJA, percebe-se todo um descontentamento sobre o ENEM e, principalmente, sobre a possibilidade de certificação do Ensino Médio.

O primeiro argumento afirma que essa nova condição do ENEM implica na abreviação do tempo de aprender e de ensinar, o que tem gerado a desqualificação do espaço escolar como lugar de formação. Para os entrevistados, o tempo na escola se tornou esvaziado de sentimentos prazerosos, sendo entendido como uma obrigatoriedade. Quanto menor tempo se passa na escola, melhor. Isto gera todo um desinteresse pelo processo de aprendizagem.

Observa-se que o tempo criou um caráter de produção, em uma lógica de, quanto menos tempo se investe, mais quantidade: o tempo escolar fica reduzido à produção de capital. Há tempos, é reconhecida a crise na concepção da escola como espaço de aprender em um mundo dinâmico de produção de conhecimentos. Parece haver descompassos entre o que acontece no cotidiano da vida das pessoas e os interesses de ensino e de aprendizagem propagados pelas instituições escolares.

O desinteresse do alunado vem marcando as dificuldades do trabalho docente. Nessa mesma perspectiva, as certificações reafirmam tal descontentamento, aligeirando a formação e legitimando a desqualificação da escola. O tempo vivido na escola vem sendo questionado como pouco produtivo para os padrões da sociedade em que vivemos. Vivenciamos uma sociedade, segundo Bauman (2009), onde as os objetos e as pessoas são descartáveis servem somente para

determinados momentos, nada é para durar e sim para utilizar em sua máxima potência.

Isso se reflete e constitui a organização dos processos educativos, como a compreensão do tempo, no qual tudo é passageiro e deve ser aproveitado ao máximo, acumulando capital cultural, que, possivelmente, terá uma breve sobrevida. O certificado do Ensino Médio serve para a empregabilidade, desqualifica o fazer escolar e o estar em um processo formativo. Os professores destacam que os motivos da evasão no Ensino Médio se referem ao acesso cada vez mais cedo de jovens no mercado de trabalho e, ao ingressar no Ensino Médio EJA, a possibilidade de certificação dos mesmos conhecimentos que podem ser validados diante de uma avaliação, dispensando os sujeitos da frequência no contexto escolar.

A problemática da certificação também implica, desde a análise da fala dos entrevistados, desqualificação do papel do professorado, por haver redução do seu conhecimento, já que encontramos os saberes dos professores e a importância destes para a formação dos alunos sob interferências dos modos de produção e por políticas controladoras do estado, resultando em uma “proletarização ideológica, a perda de controle sobre os fins de seu trabalho (JÁEN, 1991, p.79)”. Esta condição traz uma sensação de perda da autonomia dos seus saberes e dos fazeres pedagógicos.

O papel do professor, a partir do sentimento dos entrevistados, vem sofrendo uma intensa desvalorização, pois estes afirmam investir em materiais, metodologias e avaliações, que, no íterim do exame, são desconsiderados. A partir da instituição do ENEM, os docentes passam a ter de preparar os alunos para um melhor desempenho no exame, reorientando a organização curricular e influenciando sobremaneira na prática pedagógica, a partir da lógica das novas matrizes de referência, como afirma Sousa (2003) sobre o referido exame, o qual condiciona os currículos escolares e exige melhores resultados.

Ainda, esta estratégia de certificação pode interferir em conhecimento vazio, que distorce o sentido de possibilitar a democratização das oportunidades educacionais, pois o principal objetivo é consolidar ações que almejam o parâmetro de qualidade dos índices alcançados pelos países desenvolvidos. Assim, na atual conjuntura, a pressão externa da UNESCO para o aumento do nível de escolaridade da população brasileira e a promessa de empregabilidade rápida constituem a argumentação que fundamenta e justifica a prática de certificação do ensino através de exames supletivos.

Observa-se que a ampliação do acesso ao Ensino Médio vem gerando uma desqualificação deste nível de ensino, tendo como práticas economistas da estrutura física e pedagógica, que são indiscutíveis para se pensar na qualidade da educação. Segundo os entrevistados, a responsável pelo recrutamento de funcionários e os docentes, os testes de certificação do Ensino Médio são necessários para que os excluídos do sistema escolar possam ingressar no mundo do trabalho e avançar na trajetória ocupacional.

Diante dessa conjuntura, os exames se configuram como um direito dos jovens e adultos trabalhadores e objetivam a inclusão social, possibilitando aos sujeitos acesso aos conhecimentos oficiais, aos avanços tecnológicos e à qualificação profissional. Ter escolarização configura possuir credenciais de entrada no mundo do trabalho, nesse sentido, os sujeitos procuram investir em formação contínua, a fim de garantir boa colocação em termos de empregabilidade, o que pode possibilitar ascensão social.

Denota-se que o sistema escolar não consegue atingir a grande maioria da população, mesmo sendo a educação direito de todos e dever do Estado. As políticas educacionais trazem em seu discurso a premissa de incluir os cidadãos e parece que, contraditoriamente, os exames de certificação como pressupostos de inclusão podem excluir os sujeitos da oportunidade de frequentar o contexto escolar.

Parece que estar na escola e desfrutar de um espaço de aprendizagem, no contexto das certificações, podem estar tornando-se privilégios de poucos. O direito de jovens e adultos à educação, a partir dos sistemas de certificações, pode estar instituindo-se como uma política pública neoliberal, em que se objetiva a inclusão, mas que vem sistematicamente excluindo o direito à educação, a um processo formativo que considere o indivíduo em todas as suas dimensões e não apenas no âmbito da preparação para o trabalho, nos limites de conhecimentos básicos (HADDAD, 2003).

Assinala-se ainda, o custo-benefício, no qual o Estado viabiliza o crescimento dos índices de escolarização com maior economia e em grande escala, como afirma Kuenzer (2011): “tomando o método da economia política como diretriz para a construção do conhecimento” (p.53). A garantia da Educação Básica, no que se refere à EJA, deve constituir políticas, tendo em vista a expansão do Ensino Médio de qualidade, no qual as práticas pedagógicas procurem romper com a reprodução da ideologia capitalista, ao olhar para as especificidades dos educandos.

A inclusão no contexto educativo pode possibilitar a abrangência da enorme diversidade cultural e social de nossos estudantes; consolidar um processo de participação e formação integral e, mais do que desenvolver a autonomia individual, tem potencial para se constituir como um elemento antagônico na luta pela transformação da sociedade atual. Ao refletir sobre a educação como processo permanente de construção de conhecimento, é possível superar a concepção de ensino e de aprendizagem focada em aspectos técnicos, rumo à outra, caracterizada por uma concepção epistemológica, que busca, nas relações interpessoais, o conceito para a construção, ressignificação e consolidação de conhecimentos, considerando os saberes constituintes dos sujeitos participantes do processo ensino e aprendizagem.

Considerações finais

Conforme anunciado inicialmente e reiterado durante toda a escrita, este trabalho, que teve a certificação do Ensino Médio na modalidade de EJA, através do ENEM como objeto de investigação, almejou compreender as implicações dessa política no campo educacional. Os estudos realizados constituem a possibilidade de destacar que muitas foram as conquistas, mas ainda existem grandes entraves na constituição da EJA, no que se refere ao direito à educação de qualidade.

Porém, percebe-se que a escolarização de jovens e adultos é um tema muito controverso, em que sempre está no centro das discussões a perspectiva de acompanhar as mudanças no mundo do trabalho pela intensificação dos processos de certificação. A referida investigação possibilitou o apontamento para uma série de interferências sobre os fazeres cotidianos na formação dos estudantes do Ensino Médio e Ensino Médio na EJA.

Dentre elas, destacam-se a desvalorização dos docentes; a desqualificação dos investimentos pedagógicos realizados na escola; o reforço de uma perspectiva utilitarista dos conhecimentos; e a predominância de um caráter aligeirado nos processos formativos, com menor custo benefício e de qualidade duvidosa; a reestruturação do currículo, a partir da lógica das novas matrizes de referência; a abreviação do tempo de aprender e de ensinar, o que tem gerado a desqualificação do espaço escolar como lugar de formação; a divisão de trabalho intelectual e manual; as interferências das mudanças do mercado de trabalho na concepção de escola e na sustentabilidade de políticas educacionais.

Por fim, afirma-se que a condição do ENEM de conferir certificação ao Ensino Médio na EJA, que pressupõe incluir e diminuir as desigualdades de emprego e renda, pode estar negligenciando o direito à educação. Tal tendência institui uma visão reducionista do tempo-espaço da EJA, compreendendo os processos escolares na perspectiva da lógica capitalista de menor custo-benefício.

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo constituída ao longo do tempo e conquistando seu espaço em estudos, pesquisa e legislações, mas consideramos que, diante dessa lógica de certificação, delineiam-se novos desafios para a EJA. Dentre estes, o questionamento de que a ação dos governos não poderá ser de subsidiar políticas públicas assistencialistas e de racionalidade financeira para a expansão da escolaridade dos jovens e adultos trabalhadores.

Conjectura-se ainda ser necessário investir na qualidade e universalização da Educação Básica e, principalmente, da EJA, propiciando a formação específica e continuada dos profissionais da educação; a infraestrutura dos espaços escolares; a garantia de direito à educação, considerando as mudanças no mundo do trabalho, mas também a preparação para a cidadania e o desenvolvimento integral dos sujeitos. Superar esse entendimento formalista e restritivo do direito à educação é defender os conhecimentos vivenciados, as especificidades de cada sujeito, a ressignificação das experiências e o envolvimento de todos na procura por qualidade de vida no contexto educativo e, assim, compreender a formação permanente para além dos conhecimentos básicos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula S.; ALMEIDA, Ana Maria F. O valor do diploma nas práticas de recrutamento de grandes empresas. **Cadernos de Pesquisa**. v.39, n.138, p.939-962. 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Entrevista sobre educação. Desafios Pedagógicos e Modernidade Líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v.39, n.137, p.661-668, maio/ago. 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. MEC. Lei número 9394, de 20 de dezembro de 1996.

GOMES, Candido A; CAPANEMA, Clélia de F; CAMARA, Jacira da S; CABANELAS, Lakné C. Educação e trabalho: representações de professores e alunos do ensino médio. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.11-26, jan./mar. 2006.

FIDALGO, Nara L. R.; FIDALGO, Fernando. Reflexos Sociais da Lógica de Competências: o processo de individualização em foco. In: FIDALGO, Nara L. R.; FIDALGO, Fernando; OLIVEIRA, M. A. M. (Orgs). **Educação Profissional e a Lógica das Competências**. Petrópolis: Vozes, 2007.

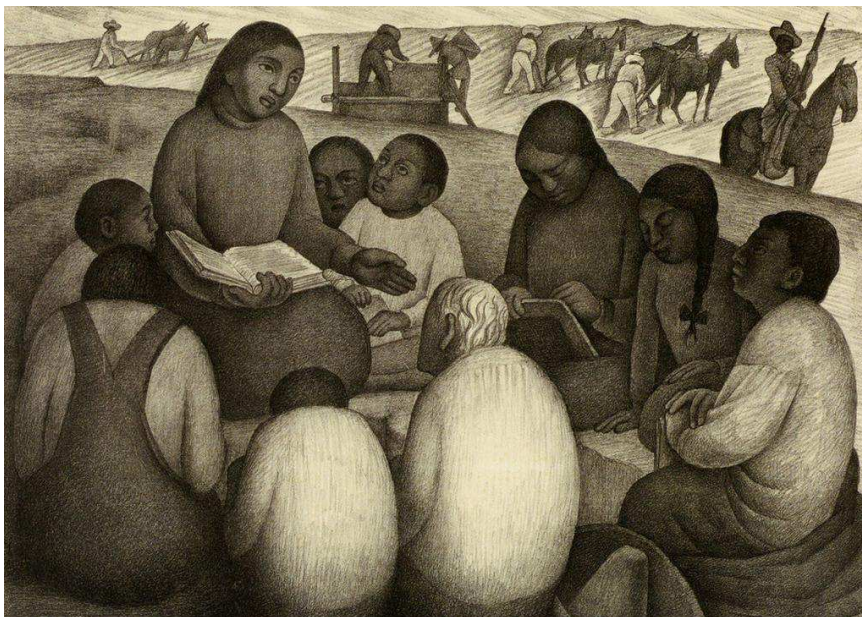
HADDAD, Sérgio. O Direito à Educação no Brasil. In: LIMA Jr., Jayme Benvenuto e outros (Org.). Relatório Brasileiro sobre Direitos Humanos Econômicos, Sociais e Culturais: meio ambiente, saúde, moradia adequada e à terra urbana, educação, trabalho, alimentação, água e terra rural. **Projeto Relatores Nacionais em DhESC**. Recife, 2003c. p.201-252.

JIMÉNEZ JÁEN, Marta. Os docentes e a racionalização do trabalho em educação: elementos para uma crítica da teoria da proletarianização dos docentes. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n.4, p.74-90, 1991.

KUENZER, Acácia Z. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão Democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.55-75.

SOUSA, Sandra M. Z. L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, n.119, p.175-190, jul. 2003.



**Experiências em EJA na contemporaneidade
através de narrativas**

Experiências em EJA na contemporaneidade através de narrativas

Tania Tuchtenhagen Clarindo

O presente texto se propõe a refletir sobre algumas especificidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e relatar algumas experiências vividas na EJA através das narrativas dos educandos, usando-as como possibilidades de efetivar um trabalho pedagógico. Ressalta-se que foram utilizadas as narrativas, pois acreditamos nas suas potencialidades formativas na educação dos sujeitos envolvidos, porém, não queremos aqui ter a pretensão de esgotá-las ou dizer ser apenas o único caminho pedagógico a ser seguido na EJA.

Objetivamos relatar essas experiências para revelar as potencialidades do uso das narrativas no trabalho pedagógico, bem como em trabalhos de pesquisa. Sendo assim, através da socialização de tais atividades, busca-se contribuir para a inspiração de novas práticas pedagógicas que utilizem a produção escrita como formadora. Entretanto, não se tem aqui o intuito de dar receitas ou de mostrar a proposta como único caminho, mas de percebê-la como uma das muitas possibilidades de trabalhar as potencialidades da escrita.

É importante destacar que as narrativas podem ser expressas oralmente ou por meio da escrita e podem ser um método poderoso de investigação em educação, conforme destaca Galvão (2005). Na medida em que são narrados fatos do cotidiano dos sujeitos, nestes, são evidenciados contextos históricos, sociais e culturais, bem como, por meio destes, os sujeitos são levados a pensar e refletir sobre as situações vivenciadas. A narrativa estabelece um diálogo com o outro, como evidencia Galvão (2005): “A narrativa é também um processo de interação com o outro, e nessa medida ajuda-nos a compreender qual o papel de cada um de nós na vida dos outros” (p.343).

Nesse sentido, as narrativas de histórias de vida e de fatos vivenciados no cotidiano possibilitam uma reflexão e maior compreensão de si e da sociedade. Assim, a seguir, abordaremos as narrativas escritas, a partir do pressuposto teórico de que: “Escrever é inaugurar o pensamento” (MARQUES, 2008), ou seja, escrever é

colocar no papel nossas primeiras ideias, é dizer o que o outro ainda não disse. As narrativas das experiências vividas por meio da escrita fazem emergir argumentações, emoções e favorecem a construção da autoria.

Conforme salienta Warschauer (2001), entende-se que “escrever é imprimir o próprio pensamento, diferentemente da prática de reproduzir, copiar a palavra alheia, modalidade esta dominante na escola” (p.187). Em outras palavras, quando usamos a escrita de narrativas vividas, “abrimos a porta” para a construção da autoria dos sujeitos narradores, para que possam proferir a sua palavra sem precisarem copiar o que o outro disse, expressando seus pensamentos, suas emoções, seus diálogos com situações de seu cotidiano ou até mesmo suas conversas com teóricos. Por isso, quando os sujeitos narram suas experiências através da escrita, neste momento, já estão lembrando-as e refletindo sobre elas. Ao escolherem os aspectos que irão narrar, reconstroem sua relação com a escrita e exercem sua autoria. Nesse contexto, Warschauer (2004) aponta que uma das características da narrativa é propiciar que seja revelada a singularidade dos sujeitos.

Assim, os textos utilizados não são pretextos para alcançar objetivos pedagógicos para trabalhar a leitura e escrita, mas são dotados de um significado real e singular para cada sujeito e expressam também marcas da sua identidade.

Dessa forma, aponta-se, como uma das possibilidades de contribuição para os alunos se posicionarem, argumentarem e exporem suas ideias, as narrativas de suas histórias de vida, de seu jeito, de situações vividas em seu cotidiano, o que faz das narrativas produções textuais dotadas de grande significado. Esses registros escritos podem ser interpretados, explorados e apreciados, bem como podem estabelecer relação também com os conteúdos elementares. Destaca-se que os textos com as histórias de vida dos próprios alunos são fonte de conhecimento de língua portuguesa e história, entre outros. Desse modo, os textos ou as narrativas dos alunos compõem um caminho entre os mundos do trabalho, da experiência e da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de número 9.394/1996, na seção V da Educação de Jovens e Adultos, no artigo 37 § 1º, aponta o seguinte:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as

características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Assim, fica clara a marca da especificidade da Educação de Jovens e Adultos de ter uma visão diferenciada para essa modalidade da educação. Esta considera as características, os interesses, o contexto sócio-histórico, a comunidade local e global desses sujeitos, bem como suas condições reais de vida, que podem variar de uma comunidade para outra.

É importante destacar que esses sujeitos já trazem consigo uma bagagem de conhecimentos, experiências e saberes acumulados nas suas múltiplas interações familiares, na comunidade onde moram, na vida religiosa, na vida associativa e sindical, na vida trabalhista e nas diversas interações da caminhada. Tais aspectos precisam ser considerados mediante uma escuta acurada, um olhar atento, sensível, observador e pesquisador.

Portanto, para propor um trabalho pedagógico em classes de EJA, primeiramente, é preciso tentar responder, ou buscar algumas respostas para as seguintes perguntas: Quem são esses jovens e adultos com quem iremos trabalhar? O que eles fazem? O que é ser jovem e adulto? Ainda que não esgotemos as respostas, que não consigamos tirar um “raio-x” para afirmar quem são esses alunos e quais são seus pensamentos, vamos encontrar pistas, caminhos de propostas pedagógicas que venham ao encontro de seus interesses.

No processo de busca por essas respostas, encontramos jovens e adultos que têm rostos, histórias com cores brancas, pretas, pardas, amarelas, indígenas, relatos que revelam trajetórias étnico-raciais, trajetórias do campo ou da periferia, idades múltiplas. Dessa forma, logo que entramos em uma sala de aula da EJA, já fica expressa tal diversidade. Assim, o educador que procura salas e aprendizagens homogêneas não as vai encontrar nem mesmo nas classes do ensino fundamental, onde, muitas vezes, as turmas são selecionadas por faixa etária e características semelhantes no seu processo de desenvolvimento. Nesse sentido, o educador poderá investir na riqueza da diversidade, a fim de gerar predisposição para novas aprendizagens.

Há que se considerar que o educando da EJA ou nunca passou pelos bancos escolares, ou acabou evadindo por vários motivos, de modo que, muitas vezes, apresenta pouco contato com as práticas escolarizadas. Portanto, não é possível dizer que o jovem e adulto da EJA tem menos capacidade cognitiva, apresenta impedimento

neurológico para que continue seu processo de aprendizagem, o que ele apresenta são poucas práticas e experiências escolares.

Entretanto, aos poucos, no cotidiano escolar, os educandos vão desenvolvendo as habilidades tipicamente escolarizadas. Os estudos de Vygotsky (1994) já nos revelam que é por meio do estabelecimento de mediações com o outro, com o ambiente escolar que o conhecimento escolarizado, neste caso, se construirá. As ideias de Vygotsky (1994) afirmam que o conhecimento é construído socialmente nas interações entre os sujeitos e o ambiente físico-social em que estão inseridos. Aprendemos à medida que fazemos relações com aquilo que já conhecemos ou experienciamos.

Nesse sentido, as reflexões de Barbosa (2008) corroboram, ao afirmar que:

Portanto, as práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar os alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos. Nesse sentido, para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações (p. 26).

Evidencia-se que é fazendo relações com múltiplos saberes através de sentimentos, ideias, palavras, gestos, ações que vamos construindo o conhecimento e gerando aprendizagens, ou seja, com fatos que são significativos na vida dos sujeitos. Disso, aponta-se, como uma das possibilidades do trabalho pedagógico na EJA, o uso das narrativas, por meio de relatos que contêm as histórias de vida, os jeitos, os fatos do cotidiano dos sujeitos da EJA.

Conforme Pinto (1994), o ensino deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando. Sendo assim, são considerados seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, seus valores, seus gostos artísticos, suas gírias, etc.

Ao tratarmos de Educação de Jovens e Adultos, gostaríamos de destacar a importância de utilizar metodologias que sejam adequadas a seus interesses e a sua faixa etária, bem como que venham na contramão de metodologias equivocadas de infantilização do adulto, conforme destaca Pinto (1994), e da educação bancária, conceituada por Freire (1987).

Dessa forma, utilizar como ponto de partida os saberes que os alunos da EJA já possuem, relacioná-los com os conteúdos escolares e

problematizá-los contribui para uma formação crítico-reflexiva e emancipadora dos educandos. Isso porque à medida que construímos novos conhecimentos, libertamo-nos de preconceitos, da consciência ingênua, da alienação e, assim, é possível ampliar a compreensão da sociedade em que vivemos, por meio da problematização e da contextualização.

As experiências vividas

As experiências aqui expostas buscam apresentar os diferentes contextos em que foram utilizadas as escritas de narrativas como colaboradoras no processo de formação dos sujeitos das turmas de EJA 1ª, 2ª e 3ª etapa, nos anos de 2006 e 2007, quando fui professora na rede municipal de Pelotas/RS, na escola que, por hora, denominamos Sítio²¹.

A metodologia para a produção das narrativas escritas se fundamentou em diálogos em rodas de conversa com a educadora e entre os educandos. Nestes, eles relataram suas histórias de vida, fatos de seu cotidiano, ou até mesmo sobre como é o seu jeito de ser. Posteriormente, passou-se para a produção escrita dessas narrativas expressas em rodas de conversa. Primeiramente, tais narrativas foram construídas através da escrita espontânea, nestas, os educandos escreviam do seu “jeito”, segundo as suas hipóteses. Nesses textos iniciais, ainda havia falta de letras, troca de letras, erros ortográficos ou de conjugação verbal. Nessa medida, o erro não é um fim, mas revela as hipóteses do educando sobre leitura e escrita, suas dúvidas, o que ainda não sabe.

Nesse viés, Teberosky (2003) afirma que:

O desenvolvimento de hipóteses ocorre por reconstruções (em outro nível) de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções (assim acontece, por exemplo, com o conhecimento sobre as palavras, as expressões da linguagem, a forma e o significado do signo) (p.45).

²¹ Os nomes utilizados para identificar as narrativas são nomes fictícios, como de flores e plantas, para evitar a exposição dos sujeitos e da escola envolvidos no processo.

Em um segundo momento, os alunos faziam a reescrita de suas narrativas, confrontando algumas hipóteses, construindo outras, esclarecendo algumas dúvidas oralmente ou através do dicionário, ou por meio da consulta na caixa de palavras, onde havia fichas com a palavra e o desenho correspondente. A caixa ficava disponível na sala de aula. Aqui, é importante ressaltar que o “erro” as “limitações”, as “dificuldades de aprendizagem” não podem ser encaradas como fixas, definitivamente estabelecidas de modo que só resta aceitá-los, percebê-los como limitações a serem superadas ou melhoradas, para que o educando se entenda como sujeito ativo do seu processo de aprendizagem. É fundamental que o educador e o educando compreendam a aquisição da leitura e escrita como uma oportunidade de verificar um processo através do qual, a cada falta de letra, por exemplo, o aluno evidencia em que nível se encontra. Ademais, é essencial que os envolvidos estejam cientes de que é errando e tendo a oportunidade de refazer e repensar que se poderão construir novas hipóteses acerca da leitura e escrita.

Também, através da produção escrita das narrativas, os educandos iam se envolvendo em práticas sociais de leitura e escrita, o que oportunizou condições para o letramento dos sujeitos, conforme destaca Soares (2002). Por meio das narrativas escritas produzidas pelos jovens e adultos, eles se apropriam da escrita e desenvolvem sua autoria, assim como revelam aspectos singulares e próprios de seu jeito de ser. De acordo com o que afirma Soares (2002), “apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’, ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’” (p. 39).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas nas turmas de 1ª, 2ª, 3ª etapas, que tinham como eixo central o processo de alfabetização, não se restringiram a decifrar códigos, a ler apenas a palavra, mas também, além disso, leram o mundo que os rodeia. Esse processo se deu no uso das narrativas como ponto de partida e como colaboradora no seu processo de construção do conhecimento acerca da leitura e da escrita.

Abaixo, destacam-se duas histórias de vida:

No meu tempo

No meu tempo era assim apanhava de régua ou tinha que ajoelhar em cima de grãos de milho. Eu não podia nem olhar para o meu professor. Mas passou muitos anos voltei a estudar de novo, como mudou! Tenho uma professora nota dez, somos tratados como gente.

Na minha família eu fiz dos pés a cabeça para não faltar nada na mesa. Dei também educação e estudos que é muito importante e o que resta é alegria.

Educando: Girassol

Um pouco sobre mim

Meu nome é Alamanda tenho 43 anos. Tenho três filhos, sou solteira, dona de casa, sou alegre e muito comunicativa. Moro aqui no bairro, estudo e trabalho como faxineira.

Sou mãe solteira, sou pai e mãe ao mesmo tempo para meus filhos. Suei muito para dar o melhor para meus três filhos.

Eu tive que sair da escola para trabalhar. Agora estou estudando e estou gostando de aprender a ler.

Pretendo saúde e estudar mais.

Educanda: Alamanda

Assim, as narrativas escritas se transformaram em textos que foram utilizados para a leitura, a interpretação, a pontuação, como também para destacar palavras e contextualizar conhecimentos históricos. Como exemplo disso, evidencia-se como era a cultura vigente na sociedade de quando foram crianças e como é atualmente, como era a escola no tempo de sua infância e como se apresenta na contemporaneidade, quais os motivos que os mantiveram fora do processo escolar na idade esperada, entre outros elementos.

Pertinente é destacar que um dos aspectos que contribuiu para a mobilização dos educandos a participarem, a interagirem, contando suas narrativas, foi a notícia de que seus relatos comporiam um livro coletivo com histórias vividas por cada um e seriam expostos a outros leitores na feira do livro local da cidade, no espaço destinado a produções escolares e artesanais. Dessa forma, as narrativas ocupariam um lugar de destaque, onde outras pessoas poderiam apreciá-las e escutar as vozes daqueles educandos que, por muito tempo, ficaram caladas, por acharem que não tinham nada a dizer.

A metodologia usada em sala de aula se fundamentou nos seguintes temas: Minha história de vida; Eu; Família; Escola; Bairro; Cidade e Trabalho. As temáticas citadas foram utilizadas como tema gerador para trabalhar os conteúdos dos seguintes níveis de ensino: 1ª, 2ª e 3ª etapas.

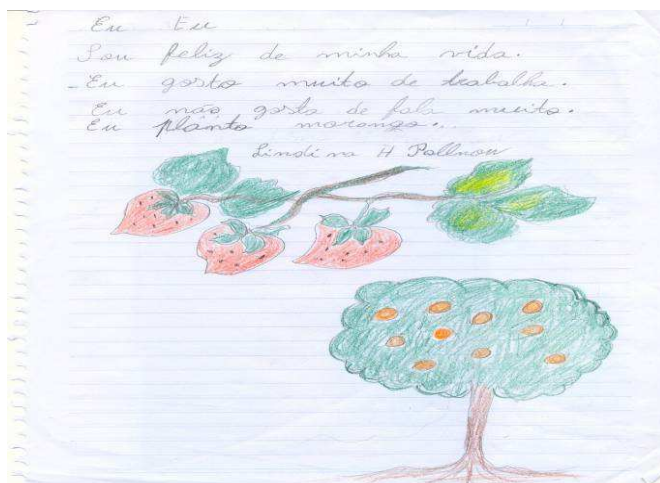
Com essa metodologia, os alunos se sentiam mais autônomos, participantes e importantes, ao observarem que suas narrativas, suas histórias de vida, seu jeito de ser eram tão relevantes que poderiam ser

lidos, apreciados e servirem como fonte de estudos no cotidiano escolar, fazendo, assim, uma ligação com suas leituras de mundo.

Dessa maneira, os textos não eram pretextos para ensinar algo, mas carregavam um significado singular para cada educando e contribuíam para que todos se conhecessem melhor ao ouvir as histórias de vida de cada um e para que, na sala, fossem criados laços de amizade, de afetividade e identificação com as histórias dos colegas. Essas experiências tornaram o grupo mais unido, os alunos se sentiam participantes ativos do seu processo de construção de conhecimento, sentiam-se pertencentes e acolhidos naquele grupo e percebiam que a metodologia partia dos seus interesses, não era simplesmente adaptada das crianças ou de outros sujeitos de outros contextos, o que contribuiu na diminuição da evasão escolar.

Através das narrativas, vamos nos constituindo. Desse modo, os educandos iam se construindo, se reinventando como educandos desse novo tempo, no qual, suas vozes são escutadas e o que têm a dizer é importante, valorizado, considerando que já possuem uma carga de conhecimentos. Foram utilizadas, nesse contexto, as narrativas como meio de expressar os saberes e as experiências dos educandos.

Abaixo, destaca-se uma narrativa na qual a educanda descreve um pouco sobre o seu jeito de ser:



(Produção de educando da EJA-2011)

Considerações finais

Ao analisarmos os relatos das experiências aqui retratadas, verificamos que, através das narrativas, os sujeitos vão se constituindo, não de uma forma única ou estanque, mas de um modo que revela um processo de maior compreensão de si mesmo e de percepção enquanto sujeitos históricos e sociais. Por meio das narrativas, vão sendo criadas oportunidades formativas para o narrador manifestar a sua voz, expressar sua autoria, sem copiar o que o outro diz. Assim, são valorizadas e escutadas as vozes dos narradores e os seus múltiplos saberes. Dessa forma, destacamos que aquilo que falamos e pensamos também podemos expressar através da escrita.

Também foi evidenciado, nos registros escritos e oralmente em sala de aula, que, através das rodas de conversa com as narrativas do cotidiano, ou das histórias de vida, houve uma identificação com as histórias dos colegas entre seus pares, bem como se foi fortalecendo o sentimento de pertencimento aos grupos.

No presente texto, abordamos as experiências com narrativas de histórias de vida e sobre o jeito de ser de cada educando, mas ainda existem outras formas de trabalhar com narrativas, como na elaboração de diários, os quais contêm fatos do cotidiano, entre tantas outras possibilidades. Nesse sentido, essas experiências colaboraram para fortalecer a autoestima e a autoimagem dos educandos, abrindo as portas dos conhecimentos que os alunos já possuíam, para oportunizar que professores e alunos aprendessem e compartilhassem saberes. Tal processo encontra eco na ideia de Freire (1987) de que “Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (p. 69). Assim, os educandos se perceberam como sujeitos detentores de saberes, problematizaram questões sócio-históricas, o que contribuiu para se posicionarem criticamente na sociedade a qual pertencem.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Ofício de Mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para educação de jovens e adultos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

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

_____, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1989.

GALVÃO, Cecília. Narrativas Em Educação. In: **Revista & Educação**. Programa de Pós Graduação em Educação para a Ciência, v.11, n.2, Bauru: Faculdade de Ciências, UNESP, 2005.

MARQUES, Mario Osório. **Escrever é preciso**: o princípio da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1994.

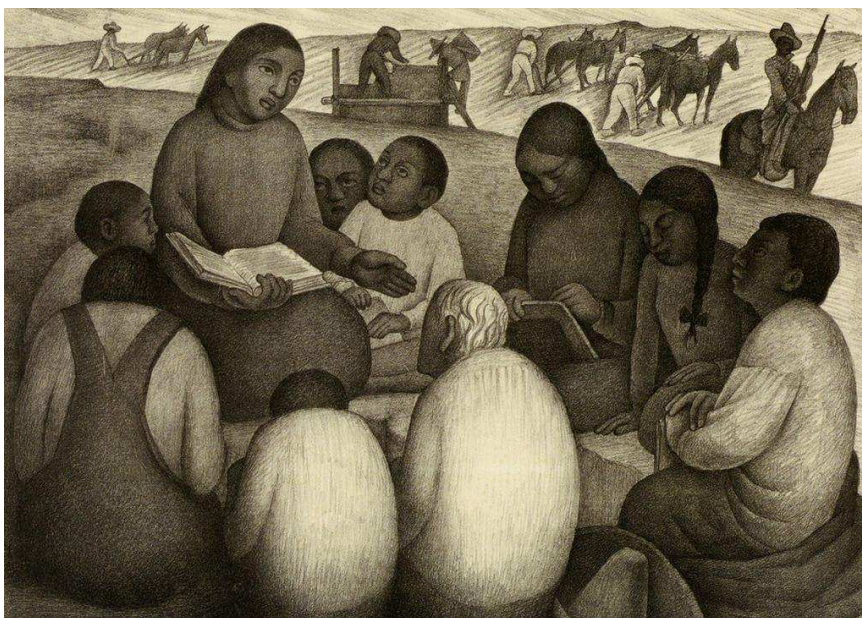
SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: AMARAL, Sílvia (Coord.). **Psicopedagogia: Contribuições para a educação pós-moderna**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.



**O educador de Literatura no espaço popular da
Educação de Jovens e Adultos**

O educador de Literatura no espaço popular da Educação de Jovens e Adultos²²

Danielle Monteiro Behrend
Natália Moreira Viana

Este texto apresenta reflexões construídas por meio de uma pesquisa, a qual contou com a participação de três educadores populares, dos quais ministraram aulas de Literatura no curso Pré-Universitário Ousadia Popular, localizado no município de São José do Norte. Cabe salientar que o referido curso consiste em um projeto de extensão que é vinculado ao PAIETS (Programa de Apoio e Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior), o qual, por sua vez, pertencente à Universidade Federal do Rio Grande- FURG.

O presente estudo objetivou investigar a compreensão de Literatura na perspectiva dos educadores do curso. Na pesquisa, emergiram três categorias de análise, sendo que nesta escrita, elegemos problematizar a categoria intitulada: *o educador popular de literatura na EJA*.

Nossas experiências com educação popular têm possibilitado o diálogo constante com educandos e educadores que atuam em projetos com jovens e adultos, mobilizando-nos a compreender suas práticas no seu campo de atuação.

O desejo de conceituar Literatura vem a muitos séculos despertando o interesse de alguns pesquisadores: “A viagem pelos conceitos costuma interessar apenas a uns poucos. Por exemplo, só aos que usam óculos (...)” (LAJOLO, 1990, p. 22). Com isso, não temos a pretensão de descobrir, através deste trabalho, a fórmula mágica para conceituar definitivamente esta área, mas pretendemos investigar sobre novos pensares, na intenção de enriquecer a problemática conceitual, acerca da qual, como educadoras, questionamo-nos.

De acordo com o contexto investigado, bem como com os estudos oportunizados no curso de Especialização procuramos pensar

²² Artigo compilado do Trabalho de Conclusão de Curso de Especialização em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, modalidade EaD, vinculado à Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

não só no conceito de Literatura, mas aprofundar nossos estudos teóricos, problematizando a educação popular e a dialogicidade. Para isso, faz-se necessário apresentar alguns teóricos que embasaram nossa pesquisa.

Diálogo com os referenciais teóricos

Ao problematizarmos o conceito de Literatura, apoiamo-nos em René Wellek (2003, p. 11), por apresentar em sua obra *Teoria da Literatura e metodologia dos estudos literários* o conceito de Literatura. O autor diz que: “Uma maneira é definir a literatura como tudo o que foi impresso.” Entretanto, quando, na mesma obra, Wellek (2003, p. 34) aponta que “A função da literatura, dizem alguns, é aliviar-nos – escritores e autores – da pressão das emoções”, penso: Serão também o filme, o teatro e as telenovelas formas de Literatura?

Marisa Lajolo também discorre sobre Literatura, no livro *O que é Literatura*, publicado em 1990. A pesquisadora, dentre muitas reflexões, questiona: “Será que é errado dizer que Literatura é aquilo que cada um de nós considera Literatura? (LAJOLO, 1990, p. 10). Ao questionar e, ao mesmo tempo, tentar responder o que é Literatura, Lajolo vai construindo um caminho que aborda desde os conceitos emitidos pelo gregos, até os mais contemporâneos, sendo que esses últimos optam por um caminho em que o livre-arbítrio ganha espaço:

A resposta é simples. Tudo isso é, não é e pode ser que seja Literatura. Depende do ponto de vista, do sentido que a palavra tem para cada um, da situação na qual se discute o que é Literatura (LAJOLO, 1990, p. 15).

Assim, apoiadas em críticos e teóricos literários, como Marisa Lajolo (1990) e René Wellek (2003), percebemos, que a Literatura, assim como outras áreas, pode conceituar-se de acordo com o tempo no qual se a discute. Por isso, faz-se necessário dialogar com os sujeitos da conjuntura atual, tanto com os especialistas quanto com os simples simpatizantes da Literatura sobre tal temática, a fim de visualizar novas formas de perceber-la.

Após este diálogo com os críticos, é necessário entender a Literatura em uma perspectiva de educação popular, já que é neste contexto que se apresenta a pesquisa. Nesse sentido, as obras de Paulo Freire muito têm a contribuir neste campo, uma vez que busca uma sociedade democrática e, por conseguinte, libertadora. Por esta

prática é que Freire tornou-se, nas últimas décadas, referência, sendo um dos escritores e críticos mais lidos na área da educação. Sobre a caminhada de Freire, Eder Soares (2006) afirma:

Seu projeto educacional sempre contemplou essa prática, construindo sua teoria do conhecimento com base, fundamentalmente, na dialogicidade enquanto categoria indispensável para fazer educação popular (p. 30-1).

Na educação popular de Freire, o sujeito estudante é percebido como ser de opinião, protagonista do próprio aprendizado. Por isso, o saber se dá em uma relação de igualdade entre educador e educando por meio da dialogicidade. Freire, que apostava no diálogo como uma das categorias primordiais da educação, acreditava que dar voz às pessoas que sabem tão mais escutar é um modo de indicar o caminho da emancipação aos menos favorecidos. Com isso, Freire aponta a dialogicidade como sendo a base da educação para uma prática de liberdade, pois é essência da natureza humana, também, o dom da palavra, a relação interpessoal.

Assim, faz-se necessário excluir o silêncio quando se pretende uma práxis coletiva, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.” (FREIRE, 1980, p. 92). Com isso, ao investigar um projeto de educação popular, nada é mais oportuno do que dialogar com Freire e sobre Freire com os educadores que, conforme observado, conhecem tal proposta.

Sobre o educador popular e a opção social deste por uma nova sociedade, fala-nos também Marco Raúl M. Jiménez: “A educação popular obriga-nos a romper com o tradicional, descobrindo que nessa diferença podem-se retomar alguns de seus elementos para revigorá-los no projeto histórico proposto pela educação popular”. (JIMÉNEZ, 1989, p. 33)

Na concepção de Freire, a educação popular é caracterizada pela valorização do saber popular junto ao saber científico. Em sua origem, a educação popular era conceituada como uma forma de educação não-formal, ou seja, aquela educação que se distanciava dos conhecimentos aprendidos na escola. Entretanto, os estudos sobre a obra de Freire demonstram, na contemporaneidade, que a educação popular alia estes matizes, a partir do momento que se utiliza da realidade do aluno para apresentar os conteúdos científicos necessários.

O caminho percorrido ao longo da pesquisa

Ao realizar esta investigação, baseada em conceitos construídos ao longo do tempo pela crítica, os quais apresentam múltiplos significados, e, ainda, por ser esta entrevista uma forma mais acessível de chegar aos sujeitos investigados, escolhemos a entrevista semiestruturada como metodologia de ação desta pesquisa qualitativa.

Por se tratar de uma pesquisa em que os significados são particulares e que as atitudes de cada indivíduo são tomadas como possíveis justificativas de determinadas ações e discursos, encontra-se, nesta pesquisa qualitativa, de acordo com o que defende Minayo, a possibilidade de investigar sujeitos que se distinguem não apenas pelo seu agir, mas por pensar no que fazem, partilhando as realidades vivenciadas com seus semelhantes.

Quanto aos sujeitos de pesquisa, é importante salientar que os três educadores que contribuíram para a realização deste estudo se configuram a partir de diferentes perspectivas, pois possuem distintos graus de formação. Um deles, referido neste trabalho como educador “A”, no momento em que foi convidado a atuar no projeto Ousadia, já possuía Pós-Graduação em Letras, no nível de Mestrado, em História da Literatura. Assim, verificamos que sua formação é embebida de conhecimentos teóricos sobre o campo literário e, ainda, que sua experiência é maior em relação aos demais quanto à atuação docente.

Outro educador entrevistado, o qual denominamos por educador “B”, relatou que, no momento em que atuou no pré-universitário, era graduando do curso de Letras, de modo que realizou seu estágio supervisionado neste local. Assim, este indivíduo teve sua primeira experiência docente na área de Literatura com sujeitos da modalidade EJA neste pré-universitário. A terceira e última entrevistada, denominada aqui como educadora “C”, iniciou sua experiência docente no terceiro ano, no qual cursava a Graduação em Letras, colocando-se, então, à disposição para auxiliar no Pré-Universitário, a fim também de adquirir experiência docente. No ano seguinte, como graduanda, esta assumiu a turma por um maior tempo. Em 2011, já formada, a entrevistada foi a única educadora responsável pela disciplina no curso. Cabe destacar que esta educadora também é aluna oriunda de pré-universitários oferecidos pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Diálogos com os educadores sujeitos da pesquisa

Após realizar a entrevista com três educadores do Pré-Universitário Ousadia Popular, obtivemos algumas respostas para serem compartilhadas nesta escrita. Com o objetivo de partilhar as falas obtidas e dialogar com os teóricos inicialmente citados neste texto, recorremos à *Análise de conteúdo* (1997), de Bardin, e à *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (2010), de Minayo, por acreditarmos que estes teóricos são fundamentais para a organização e, em especial, para nossa inserção de opinião enquanto pesquisadoras durante esta investigação.

Importante destacar que realizamos uma análise de conteúdo categorial, por ser esta “cronologicamente a mais antiga; e na prática é a mais utilizada. Funciona por operações de desmembramento do texto em unidades, em categorias (...)” (BARDIN, 1997, p. 153). Com isso, apresentamos trechos das falas dos sujeitos entrevistados. Ao analisar e interpretar as informações obtidas, procuramos agrupá-las em uma perspectiva de homogeneidade.

As falas apresentadas foram retiradas exclusivamente das entrevistas semiestruturadas com os educadores populares, as quais foram transcritas na íntegra, mas, devido à análise escolhida, foram apresentados somente os trechos compatíveis com o estudo o qual nos propomos a realizar.

A educação popular surgiu com muitos objetivos e um deles foi o de minimizar as diferenças no que tange aos direitos dos seres humanos quanto à educação, já que esta predominantemente se baseia em uma relação de ascensão social. Entretanto, conforme muitos outros conceitos os quais vão se moldando com o passar do tempo, acreditamos que o de educação popular, hoje, pode também ter sofrido transformações.

Um dos princípios da educação popular é a partilha das experiências. Sendo assim, se o educador se fecha ao diálogo, certamente terá dificuldades em se tornar um educador popular, pois, no momento em que não falamos, simultaneamente, estamos também não colaborando com a partilha da experiência de grupo. Um exemplo deste pertencimento a categoria do educador, enquanto educador popular de Literatura na EJA, é apresentado na fala da Educadora “C”:

Me sinto uma educadora popular quando atuo no Ousadia porque a vivência que tenho com meus alunos lá é bem além de professor aluno.

Convivemos, buscamos saber um do outro, nos conhecemos melhor para que tenha um diálogo mais interativo entre docente e discente. Faço o que posso pra que o aprendizado seja transformador na vida de cada um, digo, tanto na deles quanto na minha vida.

No que concerne ao ensino de Literatura dentro de uma perspectiva de educação popular, é viável fazer do diálogo uma importante ferramenta no processo de ensino-aprendizagem ao discutir sobre os conceitos: Literatura e educação popular. Para Paulo Freire (1980, p. 84), “a educação não se faz de A para B sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. Assim, conforme a noção de Literatura e educação popular, apresentadas acima pela Educadora “C”, percebe-se que ela se considera uma educadora popular por espelhar-se em Freire, na metodologia de conhecer o seu educando e proporcionar o diálogo e a reflexão, os quais possibilitam a transformação na vida de ambos.

Em relação à Literatura, segundo Cosson, sabe-se que esta “não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”(COSSON, 2006, p. 17). Semelhante à Educadora “C”, o Educador “A” também cita a interação com o educando como uma forma de sentir-se um educador popular de Literatura:

[...] eu acho o seguinte, a capacidade de interagir com o educando é uma especificidade que o professor que trabalha com EJA deve procurar desenvolver, indiferente das disciplinas, mas no meu caso específico é óbvio que com a literatura [...].

Ainda sobre a importância da interação educador-educando, por meio da escuta das experiências do outro, o educador “A” comenta mais adiante:

[...] tu tem que sentir prazer naquilo que tu tá fazendo e procurar essa interação com o aluno[...] mas principalmente por causa dessa clientela da EJA que eu acho que é uma clientela especial, principalmente porque eles são ricos em experiências da própria sala de aula, então, é interessante, enriquece a sala de aula quando o

professor tem a oportunidade de ouvir e trazer o próprio palco de discussão [...].

Na visão de Freire, “o diálogo mais que um instrumento de ensino é uma experiência da natureza humana”. Sendo assim, partilham-se e vivenciam-se experiências dentro da Literatura a partir também do diálogo, o que proporcionará uma metodologia de ação educativa dentro da educação popular. Portanto, a dialogicidade sempre foi para Freire a prática ideal para a construção de um projeto de educação libertadora, isto é, “categoria indispensável para fazer educação popular” (SOARES, 2006, p.31).

O educador “B”, em sua fala, não se apresentou totalmente convencido de seu papel enquanto educador popular, embora tenha se mostrado conhecedor da importância do diálogo na prática da educação popular. Quando perguntamos se ele se percebia como educador popular, obtivemos a seguinte resposta:

Acho que mais ou menos. Penso que sim pelo fato de dar liberdade aos meus alunos para que participem da aula. Gosto muito de ouvir o que eles dizem e sempre aprendo muito com eles, mas às vezes acho que não sou tão educador popular pelo fato de que tenho que seguir um programa de conteúdos.

A partir da fala deste educador é notável que ele associa a educação popular à condição de não seguir programa, conteúdos. Pode-se acrescentar ainda que ele dissocia da educação popular a função de oportunizar também o conhecimento científico. Sabe-se que, dentre muitas especificidades, o mais importante na educação popular não é o espaço em que esta se dá, mas sim que sua metodologia seja pautada em uma orientação em que “na concepção do conhecimento não se hierarquize conhecimento científico e saber popular” (FREITAS, 2010, p. 140).

Embora a educação popular geralmente ocorra em instituições sócio-educativas, em assentamentos rurais e no ensino de jovens e adultos, na conjuntura desta pesquisa, o contexto de atuação destes sujeitos é um Pré-Universitário, desenvolvido em um espaço escolar, de ensino formal, o que permite que se pressuponha que a educação popular não tem um espaço delimitado. Ela pode ser desenvolvida em qualquer contexto, uma vez que seus educadores saibam utilizar os saberes dos seus educandos como matéria-prima, aliando-os aos conhecimentos técnicos ou científicos pretendidos.

A educação popular, como se notou, é desconhecida de alguns e, ao mesmo tempo, vem sendo importante temática a ser discutida e pensada na formação de novos educadores. Como lembra Ana Lúcia de Freitas (2010), “Assumir a EP como base da formação inicial de educadores significa dispor-se ao enfrentamento de uma nova perspectiva, em função da qual nos deparamos com o óbvio: o desafio de maximizar as relações com o aprender” (p. 137).

Por fim, as falas dos sujeitos entrevistados mostraram, na maioria, que estes se percebem como educadores populares, uma vez que compreendem a educação popular como sinônimo de abertura ao diálogo por parte do educador, diálogo este que consiste na principal característica do que compreendemos como educação popular.

Algumas considerações

A partir desta investigação, percebemos nas falas dos entrevistados o entendimento sobre o que é ser um educador da EJA, sobre como estes valorizam a dialogicidade como essência da educação e, ainda, como o conceito de educação popular precisa ser problematizado nos cursos de formação de professores.

Ao discorrer sobre conceitos como Literatura e educação popular, sabemos que afirmar algo é comprometedor e, ao mesmo tempo, pode ser também inovador. Nossa intenção aqui não foi descobrir “verdades” sobre tais conceitos, mas sim partilhar as falas que ouvimos e contribuir nas reflexões que há muito tempo vem sendo feitas sobre estas temáticas.

Quanto ao conceito de Literatura, o qual não foi objetivo primeiro desta pesquisa, ficou exposto que a Literatura é algo vivo, que se cria e se recria a cada momento, que a Literatura é um objeto social, que não acontece sozinha, mas em sociedade, nas relações que construímos com o próximo. A Literatura ratifica a ideia de que, quando ouvimos, estamos também colocando-nos no lugar do próximo, vivendo, assim, simultaneamente as suas experiências. Ao passo que nos identificamos com o que ouvimos, somos propiciados a viajar pelo mundo das fantasias oportunizado pelo outro.

É nesse compartilhar de vivências que nos tornamos capazes de entender, aproveitar e aprender com a situação alheia. Utilizando-nos do ouvir e, posteriormente do falar, traçamos metodologicamente o que é de fundamental importância para a efetivação da educação popular, o uso do diálogo.

Quanto à educação popular, na compreensão dos educadores entrevistados, constatamos que a maioria deles percebe-se como educadores populares, mesmo que em alguns momentos não tenha total clareza do que está é. Para eles, é fundamental que o diálogo aconteça, em especial, por se tratar de uma educação para jovens e adultos que são ricos em experiências de vida, e em alguns casos, de sala de aula.

Por fim, percebe-se que os educadores se mostraram a favor de uma metodologia de aula participativa, na qual o educando tenha espaço para mostrar a sua voz, sendo também protagonista no processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Loyola: 1997.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores**. 3.ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

____. **Pedagogia da autonomia**. 13.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Ana Lúcia Souza; MACHADO, Maria Elisabete. **Formação com educadores/as e os desafios da práxis da Educação Popular na Universidade**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, p. 137-144, maio/ago. 2010.

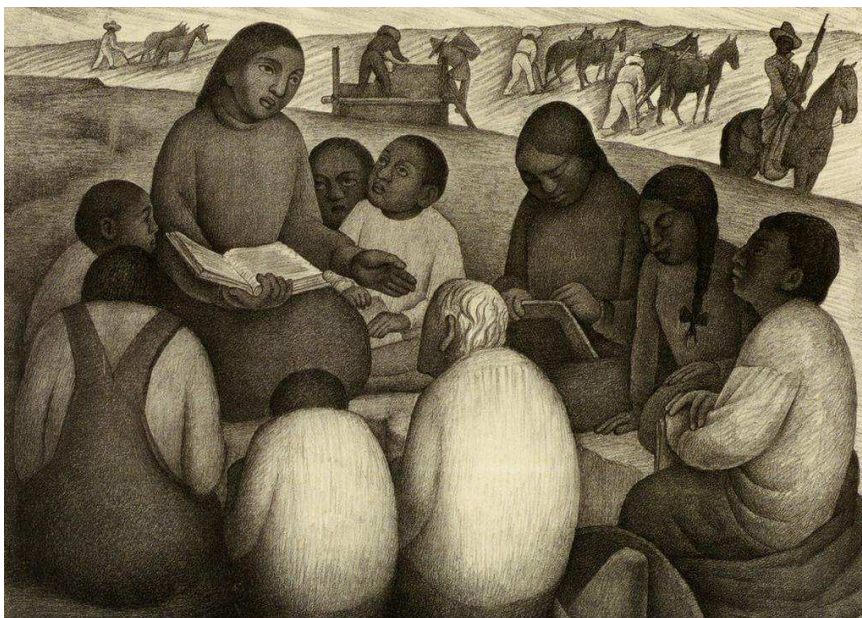
JIMÉNEZ, Mauro Raúl M. **Educação Popular: pedagogia e dialética**. Ijuí: Unijuí, 1989.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura**. 12.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOARES, Eder. **A dialogicidade freiriana na educação de jovens e adultos**. Tese (Doutorado Serviço Social). Faculdade de História, Direito e Serviço social. UNESP, Franca, 2006. Disponível em: <<http://www.athena.biblioteca.unesp.br/exlibris/bd/bfr/33004072067P2/2006/soresedrfran.pdf>>. Acesso em: 26 de março 2012.

WELLEK, René; WARREN, Austin. **Teoria da Literatura e metodologias dos estudos literários**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.



**A contribuição Freiriana na leitura de mundo:
o diálogo como possibilidade na educação junto aos
espaços educativos de pesca**

A contribuição Freiriana na leitura de mundo: o diálogo como possibilidade na educação junto aos espaços educativos de pesca²³

*Luciane Oliveira Lemos
Lisiane Costa Claro
Sicero Agostinho Miranda
Vilmar Alves Pereira*

A luta por uma educação de adultos constituída por sujeitos que sofreram historicamente o processo de subalternização fomenta nossa reflexão e ação. A disputa que travamos contra um sistema excludente encontra, nesse espaço, possibilidade não só de denúncia acerca da falha histórica de uma educação que negligenciou o conhecimento escolar significativo; mas, sobretudo, encontra a possibilidade de anunciação de um trabalho coletivo, o qual vem apresentando resultados com os mais válidos sentidos.

Com isso, ao participarmos do Programa de Auxílio aos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, em parceria com o Projeto Educação para Pescadores no município de Rio Grande/RS, temos como objetivo abordar a pertinente discussão em torno do diálogo junto aos estudantes na busca pela compreensão sobre suas leituras de mundo. Além disso, a partir dessa discussão, almejamos compreender quais os significados que o processo educativo escolar vem assumindo frente aos educandos pescadores artesanais que retomaram os estudos por meio do Projeto Educação para Pescadores.

²³ O conceito de Leitura de Mundo foi discutido e publicado no texto “A Contribuição Freireana de Leitura de Mundo: um relato de experiência no contexto de uma Escola Municipal em Rio Grande”, escrito durante o Projeto Mais Educação por Luciane Oliveira Lemos e publicado nos Anais do “VI Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire”. Santa Maria: UFSM, ISSN 21793735, 2012. Já o conceito de diálogo é parte integrante do texto “O diálogo em Freire e suas contribuições no contexto da educação popular”, publicado por Vilmar Alves Pereira nos Anais do “V Seminário Diálogos com Paulo Freire: das práticas escolares às Pedagogias das Marchas”. ISSN: 21793735 – UFPEL 2011.

Paulo Freire e a linguagem no mundo

É quase um absurdo que estejamos chegando ao fim do século, fim de milênio ostentando os índices de analfabetismo, dos que e das que mal alfabetizadas, estão igualmente proibidos de ler e de escrever, o número alarmante de crianças interdadas de ter escolarização e com isso tudo convivamos quase como se estivéssemos anestesiados (FREIRE, 2009, p. 10).

A provocação freiriana feita a todos nós em 1993 (no *prefácio da Importância do Ato de Ler*) nos faz pensar nas dívidas históricas que nosso país teve e tem com a educação. Também nos permite, enquanto educadores populares que escolhemos ser, refletir sobre a nossa condição de inanição diante do sistema que privilegia outros aspectos e outra classe, em detrimento do acesso à educação das classes populares, em que vivem sujeitos em condições desumanas.

Desse modo que iremos fazer a análise da primeira exposição realizada por ocasião da abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em novembro de 1981. Nela Freire nos apresenta alguns esclarecimentos necessários, que servem para pensarmos em nossa ação enquanto educadores no Programa Mais Educação²⁴ com práticas voltadas para o letramento.

Sendo assim, a seguir, destacamos alguns pontos fundamentais mencionados no evento para o alargamento da compreensão sobre nossa vivência educativa, dentre eles: *A leitura de mundo precede a leitura da palavra; Linguagem e realidade se prendem dinamicamente; A compreensão do texto ao ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre texto e contexto* (FREIRE, 1988, p.11).

Com essas afirmações, o referido teórico nos demonstra que a realidade é o pano de fundo no estabelecimento de nossa compreensão sobre o/no mundo em que vivemos. Também nos leva a pensar que ninguém escreve em um vazio. Nesse sentido, os nossos textos são

²⁴ O Programa Mais Educação foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. É um programa que visa o aumento da oferta educativa nas escolas públicas, por meio do acompanhamento pedagógico e outros elementos que buscam contribuir no espaço escolar. Ver mais em <<
[142](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=86&id=12372&option=com_content&view=article/>>.</p></div><div data-bbox=)

sempre carregados de contextos, carregamos conosco nossas vivências.

As relações intersubjetivas se desenvolvem a partir das interações que estabelecemos nos diferentes espaços são expressões de nossos mundos da vida, aonde procuramos dar sentido as nossas experiências. O recurso que Freire utiliza para demonstrar esse movimento propiciado pela leitura de mundo ocorre a partir de uma bela viagem à sua infância (animais, plantas, frutas, até chegar à escola) e a tudo que pertencia ao seu mundo da vida.

“Mundo da vida”, aqui, deve ser entendido a partir do conceito de Habermas (2003), quando considera o mundo da vida como o tecido no qual, desde já, todos nós nos encontramos colados em nossa realidade, a partir dos nossos arranjos existenciais com nossas singularidades:

daquele contexto faziam parte igualmente os animais: os gatos da família, a sua maneira manhosa de enroscar-se nas pernas da gente, o seu miado de súplica ou de raiva, Joli o velho cachorro negro de meu pai, o seu mau humor toda vez que um dos gatos incautamente se aproximava demasiado do lugar onde se achava comendo e que era seu (FREIRE, 1988, p. 13).

De certa forma, nessa leitura, estão expressos todos os entes que merecem representação no seu arranjo cultural, demonstrando bem a não segregação da relação homem-natureza. Abaixo, Freire (2009) demonstra como o exercício da leitura de mundo permite ao sujeito a renovação de sentido existencial:

No esforço de re-tomar a infância distante, a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir - recrio, revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (p. 14).

Esse exercício era constantemente movido pela curiosidade, a qual emerge a partir do arranjo existencial dos aspectos presentes em seu mundo vivido. Essa dimensão está presente nas relações de aprendizagem que estabelecia em seu meio ou em seu mundo imediato. Conforme Freire (1988) aponta, fora alfabetizado no chão do quintal, à sombra das mangueiras, com palavras de seu mundo (p.15).

Nesse movimento mimético e criativo, o referido teórico relembra aspectos positivos em seu processo de escolarização. Como a temática central da sua narrativa é a leitura, ele apresenta, no texto, a figura do seu professor de língua portuguesa, com quem teve aulas no curso ginásial. Em sua compreensão, esse docente permitiu a seus educandos o encantamento e a aprendizagem para além dos aspectos gramaticais, dada a afirmação que, nestas aulas, “os alunos não tinham que memorizar mecanicamente a descrição do objeto, mas apreender a sua significação profunda” (p. 17).

Paulo Freire (1988), além de criticar essas leituras focadas na memorização, também denuncia a necessidade de lermos infinitas quantidades de páginas, quando existem documentos com poucas páginas e carregados de sentido, como, por exemplo, as *teses sobre Feurbach* de Marx, que possuem apenas duas páginas. Esse exercício de leitura de mundo promove uma relação entre educador e educando em que um necessita do outro para a constituição, no coletivo, enquanto sujeitos históricos. Sem dúvida esse processo é salutar, desde que não anule o outro.

Os aspectos até aqui destacados traduzem a perspectiva de uma leitura de mundo que, além de ser expressão de nossas vivências, reforça e nos orienta para o sentido fundamental de sempre pensarmos ou buscarmos conceber a educação a partir do lugar de onde ela se expressa. Compreendemos que é por meio do diálogo que se torna possível buscar a educação significativa, a qual contempla a leitura de mundo dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Diálogos na Educação de Jovens e Adultos

A melhor definição para o diálogo, presente inclusive no Dicionário Aurélio, é o antônimo de monólogo, ou seja, dialogar não é simplesmente “conversar” com os educados ou membros da comunidade de co-criação e sim estar aberto à compreender seus pontos de vista. Na *Pedagogia do Oprimido*, Freire afirma que o diálogo nunca ocorre entre antagônicos, e reforça a ideia quando sustenta que “há igualmente limites para o diálogo. Porque numa sociedade de classes não há diálogo, apenas há um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor.” (FREIRE, 1979, p. 6).

No entanto, apesar de compreendermos que o diálogo nesta sociedade encontra cada vez mais dificuldades em ser efetivado, devido ao sistema que individualiza e oprime, buscamos algumas formas de

causar “arranhaduras” no que está posto: um mundo capitalista que nos compreende enquanto mercadorias. Buscando contrariar essa lógica, trabalhamos a partir do coletivo e a favor de uma educação mais humana e capaz de ser realizada junto aos grupos socialmente subalternizados na engrenagem do mercado.

O diálogo no desenvolvimento de ações no contexto da Educação Popular no PAIETS – FURG e no Projeto Educação para Pescadores

O PAIETS é um Programa de inclusão social que agrupa cursos de apoio educacional popular para o ingresso no Ensino Superior, visando possibilitar à comunidade o estudo em uma universidade pública. Para tal, 180 acadêmicos de Graduação e Pós-Graduação, e colaboradores graduados, desenvolvem práticas educativas de diferentes áreas do conhecimento que auxiliam no estudo do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM e nos processos seletivos.

Em 2011, o PAIETS estabeleceu parceria com o Projeto Educação Para Pescadores, o qual é voltado diretamente para Jovens e Adultos Pescadores. Tal projeto ocorre na Ilha da Torotama e na Ilha dos Marinheiros. Dessa parceria surge a necessidade de conhecermos a leitura de mundo dos educandos, procurando articular os saberes específicos, populares e locais aos saberes escolares.

Com relação ao espaço, o município do Rio Grande possui 197.228 habitantes²⁵ e tem grande movimentação na área portuária, bem como sedia indústrias de fertilizantes e possui um polo naval. O presente panorama desse espaço representa uma forte mudança no que tange ao desenvolvimento da pesca no território em questão. Esse evento foi suscitado por meio da pesca industrial instalada em Rio Grande e, posteriormente, pela indústria portuária.

Maldonado (1986) registra que a pesca artesanal é uma atividade de longo processo histórico nas comunidades costeiras e ribeirinhas, pois possuem uma baixa exigência de desenvolvimento tecnológico e pequeno custo para a organização da atividade. Além disso, o autor aponta que as famílias atuam como unidade de produção e consumo no processo da pesca artesanal. No entanto, nesse contexto, é preciso destacar que o sentido da pesca vem se modificando:

²⁵ Dados habitacionais retirados do *site* IBGE. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm??>> Acesso em 20.jul.2012. Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

O difícil é que não temos um serviço sempre e só no tempo de safra do camarão, e quando dá safra porque às vezes “passa” até dois anos sem “tar” chovendo muito principalmente no tempo da primavera [...] sobrevivemos porque quase todos tem um benefício os pescadores recebem o seguro defeso e sempre tem alguém na família que é pescador, todos dão uma ajuda. Eu não pretendo voltar pra Rio Grande, mas o Fábio (*filho da educanda*) já não sei, porque ele é jovem e lá tem mais serviço (Atividade escrita realizada em sala pela Educanda A – Ensino Médio – Ilha da Torotama) [grifo nosso].

Assim, percebemos o quanto as características da pesca artesanal vêm sendo transformadas, pois o ambiente familiar parece já não ter uma das funções comuns a essas populações tradicionais. O ambiente, muito embora seja exaltado como um bom espaço para se viver, está sendo percebido enquanto um lugar do passado no sentido de que pensar um futuro para a subsistência das famílias já não é uma ação presente nas falas.

A partir dessa compreensão acerca das atividades de pesca no município, as quais possuem um calendário incompatível com o início do ano escolar em relação à época mais intensa da pesca de camarão, bem como por meio do conhecimento sobre a inexistência de um espaço da modalidade EJA nas localidades da Ilha da Torotama e Ilha dos Marinheiros, surgiu o Projeto Educação para Pescadores. Tal Projeto, em sua atual conjuntura, busca uma postura que se apoie em uma perspectiva de educação popular, a qual contemple as peculiaridades locais, abarcando os aspectos culturais e políticos do contexto de atuação (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO PROJETO EDUCAÇÃO PARA PESCADORES, 2012).

Nesse horizonte, apesar dos alunos serem certificados por intermédio do Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos em parceria com a 18ª CRE, a partir da ação dos educadores da Universidade Federal do Rio Grande e por meio do Programa de Auxílio aos Ensinos Técnico e Superior (PAIETS), os educadores têm autonomia para trabalhar de forma crítica. Tal método busca alguns elementos de valorização cultural e auxílio na formação dos educandos, enquanto sujeitos históricos, os quais se compreendam como agentes dialéticos no contexto em que atuam.

Com efeito, a partir da postura, a qual pretende compreender os espaços que constituem e acolhem o projeto do qual participamos, é fundamental em nossa prática a busca pelos sentidos que constroem as comunidades envolvidas. Nesse sentido, é preciso ouvir os educandos que vivenciam as lutas e as especificidades dos espaços da pesca. Não

podemos negligenciar as contradições e ausências reivindicadas pelas comunidades, para isso é preciso partir das compreensões desses sujeitos. Apostamos no diálogo como uma prática constante voltada a permanente autoavaliação para que possamos assumir uma postura crítica frente aos desafios encarados nesses espaços de mobilizações.

Os sentidos do retorno à escola

Mediante as propostas presentes nas áreas do saber que abrangem História e Matemática, os educandos apontam alguns significados do retorno à escola. Dessa forma, é possível realizarmos uma breve análise qualitativa acerca dos sentidos conferidos ao processo educativo que vem sendo realizado por meio do PAIETS e do Projeto Educação para Pescadores. Nesse ponto, abordamos alguns trechos de trabalhos escritos pelos próprios educandos, os quais apresentam os mais diversos sentidos que o retorno escolar lhes causam. As atividades aconteceram na Ilha da Torotama e na Ilha dos Marinheiros, em 2012.

Devido à realidade atual da pesca, alguns sujeitos buscam outras possibilidades na vida profissional: “O projeto mudou a minha vida e com ele pretendo uma oportunidade melhor, não queria sair da ilha mas a pesca cada dia estar pior e tenho os meus filhos para criar...” (EDUCANDO B - Ilha da Torotama - Ensino Médio).

Outros educandos veem a importância do projeto no melhoramento da autoestima, problemática essa enfrentada e trabalhada nas ações desenvolvidas. O interessante é que eles conseguem enxergar essa mudança e expressam o quanto isso se torna significativo em suas vidas:

O projeto mudou a minha vida, hoje me sinto mais importante. Coisa boa quando chego nas lojas na cidade e me perguntam até que série eu estudei e eu digo que já tenho o Ensino Fundamental e estou estudando o Ensino Médio, antes eu tinha até vergonha de dizer que tinha a 4ª série [...] (EDUCANDO C - Ilha da Torotama - Ensino Médio).

Além dessa satisfação em concluir uma nova etapa da escolarização, outros educandos ressaltam a importância do projeto com relação às vivências em sua família. Hoje, podemos afirmar que o sentido do estudo ganha destaque nas comunidades, haja vista que os pais incentivam, cada vez mais, seus filhos a estudarem visando outras

possibilidades no futuro. Assim,

agora posso ajudar meus filhos nos temas de colégio, isso é muito importante para mim, pois às vezes ele me pedia e eu não sabia. Também eu voltando a estudar mostrei para ele que é importante estudar e que eu quero muito que ele termine os estudos dele (EDUCANDO D - Ilha dos Marinheiros - Ensino Médio).

Outro ponto importante é que muitos pescadores retornaram ao estudo formal para realizar um sonho, sonho este que muitos deles não acreditavam mais na concretização. Muitos dos nossos educandos tiveram que abandonar seus estudos para ajudarem seus pais na pesca.

Eu sempre quis estudar. Quando eu era criança achava muito legal ir para o colégio, só que quando eu tinha 11 anos meu pai me tirou do colégio para eu trabalhar com ele na pesca. Quando fiquei adulto voltei a estudar mas nasceu minha filha e eu tinha que trabalhar e mais uma vez deixei de estudar. Quando eu soube que na Ilha da Torotama iria ter o NEEJA eu fiquei quase louco, fui lá me matriculei e estou realizando o meu sonho (EDUCANDO A - Ilha da Torotama- Ensino Médio).

Em determinados momentos, percebemos algum tipo de desânimo por parte dos educandos. Isso pode ocorrer por estarem, há muitos anos, afastados da escola, por terem a responsabilidade das tarefas domésticas e ficarem com receio de não conseguir conciliar ou por considerarem a nossa proposta diferente ao que lembravam de como era a escola que frequentavam, em um outro modelo, o tradicional. A partir disso, é feito um trabalho motivacional o qual ocorre no intuito de que esses estudantes construam novas experiências. Assim, são promovidas saídas de campo e momentos de integração entre educadores e educandos. Essas atividades vão ao encontro das necessidades, refletindo diretamente no desempenho em sala de aula, tornando aquele espaço prazeroso, de partilhas e vivências.

No projeto eu vivo coisas que nunca pensei em viver na minha vida, tive a minha primeira formatura, fiz muitos amigos, conheci pessoas muito boas, as nossas aulas na rua são maravilhosas nunca pensei que dava *de ter* aula no meio do

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

campo, em baixo de uma árvore. Ter voltado a estudar mudou a minha vida... (EDUCANDO E - Ilha da Torotama - Ensino Médio) [Grifo nosso].

Nessa perspectiva, podemos salientar o sentido de capacidade presente nos registros de alguns estudantes: “Eu fiquei muito feliz na formatura, vivi uma sonho, agora estou no Ensino Médio para poder ter outra formatura...” (EDUCANDA F - Ensino Médio). Por meio desse trecho, identificamos a pertinência para a educanda de participar de um momento solene, o qual marca a realização de um anseio.

Ao conhecerem de forma mais profunda as propostas existentes no projeto, os educandos passam a valorizar as metodologias de ensino utilizadas pelos educadores. O Projeto propõe aos educadores que trabalhem os conceitos e conteúdos de seus componentes curriculares, a partir do “chão da vida” dos educandos. Com essa valorização dos diferentes sujeitos e das suas vivências, as aulas se tornam mais dinâmicas, interessantes e com uma maior participação dos estudantes. Esse esforço é reconhecido: “Os professores são muitos bons, mostram para gente que tudo que eles dão na sala de aula está no nosso dia a dia, fazem com que eu enxergue que muitas das coisas e já sabia de outra maneira...” (EDUCANDO G - Ilha dos Marinheiros - Ensino Fundamental). Acreditamos que apenas ao reconhecer os saberes desses sujeitos é que podemos realizar a prática de um ensino significativo.

Além disso, o Projeto não visa apenas o acesso à escola, mas também a permanência. O processo excludente faz parte em algum momento da vida dessas pessoas quando por algum motivo não tiveram mais o direito da escolarização. Como os mesmos apontam: “Consegui entrar para a escola aos 9 anos. Cursei até a 4ª série, mas aos 12 anos tive que parar de estudar, pois não havia ensino superior a 4ª série na localidade. Aos 15 anos comecei a trabalhar. Fui ajudar meu pai na pesca.” (EDUCANDO H – Ilha da Torotama – Ensino Médio).

No entanto, esses educandos não retomaram os estudos apenas pela certificação, estão motivados pela aprendizagem, pela troca de experiências, fatores estes que refletem no baixo índice de evasão que tem no projeto. De acordo com um dos estudantes: “Todas as vezes que pensei em desistir de ir a aula, meus professores e meus colegas me ajudaram a não desistir. Cada dia que passa gosto mais de vir a aula, já fico até pensando quando eu me formar como vai ser.” (EDUCANDO H - Ilha da Torotama- Ensino Médio). A partir dessa inferência, consideramos o sentido coletivo que o projeto assume frente às comunidades de pesca. As exigências, as práticas e as expectativas

Especificidades da Educação de Jovens e Adultos

não são individualizadas, devem ser problematizadas em grupo; os resultados não são entendidos enquanto esforço individual, mas sim coletivo.

Entre os significados percebidos pelos educandos, aqui apresentados, salientamos que a proposta que teve início em 2008 na Ilha da Torotama, em novembro de 2009, teve os primeiros 28 formandos no Ensino Fundamental. Já em Janeiro de 2010, a segunda turma formou 30 alunos. Nesse mesmo ano, iniciaram-se as atividades também na Ilha dos Marinheiros, bem como o Projeto contou com a continuidade do Ensino Fundamental e Médio na Torotama. No final de 2011, nas duas Ilhas, cerca de 100 alunos concluíram o Ensino Fundamental e 65 o Ensino Médio. Atualmente, temos na Ilha dos Marinheiros uma turma de Ensino Médio, enquanto na Torotama uma turma de Ensino Médio e uma de Ensino Fundamental.

Considerações Finais

Assim, consideramos que a escuta sensível dessa comunidade permitiu que construíssemos um projeto capaz de reconhecer os tempos e espaços escolares. O respeito a essa demanda foi considerado nos processos avaliativos fundamentais, para que os Jovens e Adultos Pescadores permanecessem na proposta. Esse é apenas um exemplo de que estamos nos educando o tempo todo com aprendizagens permanentes.

Em síntese, fica reforçada a orientação da validade da leitura de mundo desses sujeitos, para quem trabalha com a EJA. Em tempos em que as teses neoliberais menosprezam o sentimento de pertença, de trajetórias de vida e do fator local, indicamos como imprescindível a leitura de Freire que provoca o pensar, a partir de um olhar mais acolhedor e afetivo: ler o mundo como atitude dialógica. Do contrário, não estabelecemos diálogo algum, apenas monólogos com endereçamentos pré-fabricados. Nós que acreditamos “no ser mais”, movidos pela esperança enquanto luta, chamamos atenção ao papel do educador em contribuir com seu educando Jovem Adulto no processo de interpretação do mundo a partir de uma perspectiva libertadora.

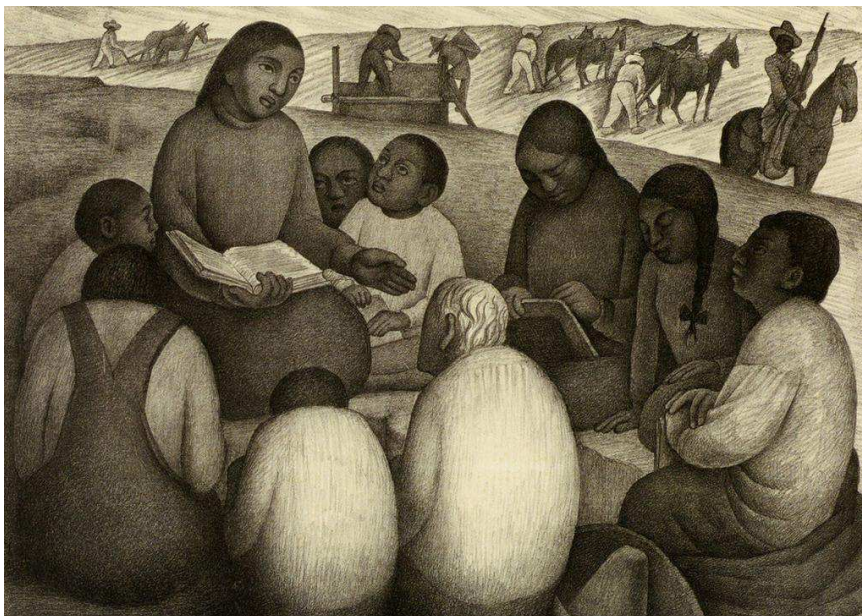
REFERÊNCIAS

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

____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
HABERMAS, J. **Direito e Democracia**. Entre facticidade e validade.
2.ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

MALDONADO, S. C. **Pescadores do Mar**. São Paulo: Ática, 1986.

SOARES, Magda. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.
Revista Brasileira de Educação. jan./fev./mar./abr. 2004. n. 25.



EJA e Interdisciplinaridade

EJA e Interdisciplinaridade

Fabio Dziekaniak

O presente artigo tem como enfoque principal analisar a prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Escola Estadual de Ensino Fundamental Marechal Luiz Emílio Mallet, para tanto, levanta possibilidades de desenvolver um trabalho interdisciplinar que contribua para a aprendizagem e para o desenvolvimento de sujeitos críticos. A partir de observações das práticas docentes dos professores que atuam em tal modalidade de ensino dessa escola, percebe-se que o ensino das disciplinas na EJA é fragmentado e, além disso, o ensino da língua portuguesa e de matemática é priorizado, sem levar em consideração ensinamentos de ciências e estudos sociais. O trabalho de observação foi realizado nas turmas multisseriadas de terceira e quarta séries e fez com que despertasse a curiosidade de identificar possibilidades para tornar o ensino interdisciplinar, abordando todos os conteúdos estipulados no currículo da mesma, mas sem deixar de levar em consideração as questões sociais que envolvem a estadia desses alunos na escola. Neste trabalho a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo são elencadas como metodologia.

Para entender um pouco sobre a realidade que se apresenta no cotidiano dessa escola, é importante dialogar sobre a história da EJA no Brasil a qual é caracterizada pelo descompromisso do governo sobre as ações pensadas e desenvolvidas ao longo do tempo. A história da EJA, segundo Soares (2002), diz que os projetos para Educação de Jovens e Adultos no Brasil são muito recentes nos planos governamentais dos governos federais, estaduais e municipais. Fato este analisado a partir do panorama histórico da EJA em nosso país:

- 1947 Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos para o Meio Rural;
- 1952 Campanha Nacional de Educação Rural.
- A partir de 1960, em 1963, tem-se a extinção das duas referidas campanhas, logo, apresenta-se outro panorama:
 - vinculação do analfabetismo com marginalidade;
 - adultos comparados psicologicamente com crianças.

- Movimentos de Educação e Cultura Popular – Movimento de Cultura Popular – Recife 1960; Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes – 1961; Movimento de Educação de Base (MEB); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

- Paulo Freire – concepções de educação socialmente comprometida;

- 1963 – Plano Nacional de Alfabetização – programas de alfabetização por todo país orientados pelo sistema de Paulo Freire;

- 1964 – Golpe de Estado – Interrupção dos Planos por caracterizarem ameaça aos novos governantes:

- Regime Militar;

- Cruzada ABC – 1965 – 1967;

- Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAF – 1967 – Até 1970, era uma fundação com recursos próprios. A partir de 70, tinha recursos vindos da Loteria Federal e do Imposto de Renda. Os municípios se encarregavam de aplicar as atividades. Os materiais utilizados na época de Paulo Freire foram trocados para não comprometer o ensino;

- Programa de Educação Integrada – PEI;

- Exames supletivos – grande procura após a criação do 1º grau de 8 anos;

- Centro de Ensino Supletivo – CES – solução para quem queria concluir o 1º grau com maior aproveitamento de tempo;

- 1970 – A partir deste período, a população começa a se organizar para evitar a repressão e o autoritarismo do governo;

- 1980 – 1985 – III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto.

A história mostra que foram muitas as iniciativas que os governos brasileiros tiveram para tentar terminar com o analfabetismo no país. Porém, a suposta erradicação não era em benefício do povo, pois os programas utilizados para alfabetizar eram extremamente ineficientes, transmitindo apenas os aspectos mecânicos da alfabetização, sem considerar os aspectos críticos que realmente interessavam, pois estes precisavam ser controlados pelo governo, principalmente, no Regime Militar, para que não houvesse questionamentos a respeito das ações do próprio governo. Esses benefícios eram a favor do governo que precisava garantir que o povo tivesse uma porcentagem mínima de analfabetos para poder contar com o auxílio dos recursos internacionais. O interesse pela erradicação era apenas político e, até hoje, presenciamos tal interesse na grande maioria das escolas do país, pois

disciplinas, como sociologia e filosofia, foram retiradas por um tempo considerável do programa escolar, exatamente, para não exercitar a prática do questionamento nos alunos.

A partir da Constituição Federal de 1988, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Neste, inúmeras referências aos jovens e adultos estão descritas. A EJA contém em si muitas destas considerações. Nela, estabeleceu-se o direito à Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental obrigatório e gratuito, principalmente, para aqueles que não obtiveram a educação em idade apropriada. Porém, nessa constituição faziam referência apenas ao direito à educação de jovens e adultos, sem mencionar nenhuma política educacional própria para a EJA. A política educacional da EJA só obteve uma proposta pedagógica com regimentos exclusivos na Lei de Diretrizes e Bases – LDB – n. 9394/1996.

A organização e a prática pedagógica da EJA

Através da LDB, com seu caráter obrigatório do ensino fundamental e médio, que a EJA obteve legitimação, oferecendo oportunidades aos alunos que saíram da escola para o mercado de trabalho por problemas sociais, econômicos, familiares, entre outros. Assim, estes puderam retornar às instituições escolares na Educação de Jovens e Adultos, a fim de obter a formação na Educação Básica. A heterogeneidade do público da EJA merece atenção cuidadosa. O turno no qual a mesma, geralmente, é oferecida também merece um cuidado especial, ou seja, noturno. A EJA também pode ser organizada através de módulos com horários flexíveis e combinações entre ensino presencial e não presencial. Nessas modalidades, também se deve levar em conta as faixas etárias envolvidas no processo, pois, muitas vezes, o ensino não tem o mesmo significado para alunos com idades distintas e o zelar pela aprendizagem, tal como está disposto no art. 13, III da LDB, ganha grande relevância.

Segundo Soares (2002):

[...] a atual legislação incorpora diversas discussões que caracterizam o debate sobre a educação de adultos no Brasil na atualidade, na medida em que é exatamente neste contexto de efervescência e explosão da área do EJA no Brasil, observando sobre tudo na década de 1990, que cedeu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (p. 34).

Desta forma, pode-se entender o porquê de até então muitas experiências no Ensino de Jovens e Adultos não apresentarem bons resultados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Na escola observada, os alunos têm muita resistência para aceitar uma proposta diferenciada, pois trazem consigo a mentalidade de que o estudo é separado, considerando como perda de tempo a interligação das disciplinas umas com as outras e com a realidade que vivenciam, porque estão ali para aprender a ler e escrever através da forma tradicional e fragmentada. Já os professores, por saberem que os alunos são resistentes e também por estarem acomodados com tal contexto, não valorizam o ensino interdisciplinar, pois ele requer um esforço maior, tanto na elaboração das aulas, quanto na aplicação destas. Isso faz com que o envolvimento entre professor, aluno e disciplina vá além do simples entendimento do conteúdo que está sendo trabalhado no momento. Sendo assim, é de suma importância desenvolver um projeto pedagógico embasado na interdisciplinaridade como alternativa para modificar essa situação de crise na qualidade da EJA.

Para trabalhar com interdisciplinaridade, é necessário saber como ela funciona, em que consiste o trabalho interdisciplinar e como desenvolver a aula para que ela tenha essa caracterização. Carvalho (1998) diz que “a interdisciplinaridade traduz o desejo de superar as formas de aprender e de transformar o mundo, marcadas pela fragmentação do conhecimento organizado nas chamadas disciplinas” (p. 10), isolando o conhecimento do todo para ser analisado a partir de suas mais profundas peculiaridades. Como em cada área existem milhares de vertentes a serem estudadas, as disciplinas foram se fragmentando de tal forma que não se conseguiu mais enxergar o todo e somente as partes. As críticas, desenvolvidas por Carvalho (1998), expressam uma postura marcada pela racionalidade humana criada a partir da transformação do mundo em objeto e do engessamento da cultura e do saber, temendo a contradição e conseqüentemente a presença do erro. O reducionismo que está impregnado no pensamento disciplinar também é levado em consideração por Carvalho (1998), que toma as palavras de Leonardo Boff ao dizer que partir do complexo ao simples é não levar em consideração a cadeia de relações que gera o movimento natural e social que nos é apresentado, ganhando, assim, no detalhe, mas perdendo na totalidade.

Dessa forma, faz-se necessário estudar novamente a organização das disciplinas para um trabalho que vincule o contexto escolar com a

realidade. Uma educação interdisciplinar, de acordo com Luck (1994), é aquela em que a reflexão é a base de tudo; através dela é que desencadeamos os processos de ensino-aprendizagem na sala de aula. Freire (1996) destaca que a utilização de temas geradores na intenção de relacionar a experiência dos alunos com a teoria a ser aplicada também caracteriza essa educação, pois a valorização da bagagem dos alunos tem grande importância para um melhor rendimento das aulas. Para Carvalho (1998), o exercício de uma consciência crítica que faça com que o educando esteja em constante processo de contradição e reflexão é exatamente o caminho pelo qual percorre a interdisciplinaridade. Essa consciência deve ser formada a partir do diálogo e da superação dos aprendizados, do reconhecimento de si próprio e de seus semelhantes, considerando que cada qual tem e pode, acima de tudo, expressar sua opinião para intervir na sociedade.

Visto isso, percebe-se que desenvolver práticas interdisciplinares é extremamente importante, para que o aluno identifique tanto no meio escolar, quanto no meio socioambiental, as diversas manifestações de repressão que lhes são impostas pela sociedade, para que assim possam superá-las. Conforme Luck (1994), um trabalho que envolva a realidade do jovem e adulto com o conteúdo escolar é um trabalho interdisciplinar. Também nas ideias de Luck (1994):

[...] torna-se necessário e possível, neste quadro da realidade, trabalhar a interdisciplinaridade como um processo que leve em consideração a cultura vigente e a sua transformação, como condição fundamental para que promova os princípios interdisciplinares (p. 31).

Luck (1994) diz ainda que, para desenvolver um trabalho interdisciplinar, é necessário que o grupo esteja ciente da proposta e que entenda que este conceito de ensino-aprendizagem é eficaz, pois permite uma visão globalizada do cotidiano e da prática dos aprendizados que se desenvolvem durante as aulas.

Nesse sentido, identifica-se em tal escola frequentes situações em que os alunos evadem por conta da falta de esclarecimentos e de atividades sem planejamento, elaboradas pelos professores, o que resulta em uma desmotivação geral das turmas. Isto mostra que os professores e alunos não entendem o significado do trabalho interdisciplinar. Luck (1994) afirma que:

[...] os professores, no esforço de levar seus alunos a aprender o fazem de maneira a dar importância ao conteúdo em si e não à sua interligação com a situação da qual emerge, gerando a já clássica dissociação entre teoria e prática: 'o que se aprende na escola não tem nada a ver com a realidade', é o entendimento comum de pessoas que, saindo dos bancos escolares, assumem uma responsabilidade profissional (p. 65).

Sabe-se também que muitos jovens deixam de estudar na idade regular dos anos iniciais, pois ingressam no mercado de trabalho mais cedo, especialmente, nos casos em que as famílias são mais pobres. Logo, pode-se dizer que para esses jovens e adultos as responsabilidades da vida adulta chegaram mais cedo, acabando com o sonho de terminar os estudos, ter um emprego, não ser mais dependentes de seus pais e construir suas próprias famílias. Os educadores, neste contexto escolar, devem ter em mente que os alunos são pessoas com outras ocupações e preocupações e, muitas vezes, estão ali para esquecer um pouco os problemas particulares. Por isso, cabe ao professor saber direcionar sua prática educativa e agregar a afetividade expressada por Freire (1996) ao mundo destes alunos, fazendo deles e de suas curiosidades e experiências o ponto de partida para seus planejamentos, caso contrário, continuará aumentando o índice de evasão e desistência na escola. Assim Miranda (2003) aponta que:

[...] a ânsia pelo aprendizado para a aplicação imediata, traz consigo uma vasta experiência, resultado do labor cotidiano e da vida que enfrenta acarretada de fadiga e vontade de vencer. Todavia, ao deparar-se com as dificuldades no aprendizado (quer sejam pessoais, ou metodológicas), muitos desistem, por isso, atualmente, é elevado o índice de evasão e desistência na EJA (p. 113).

O abandono do curso foi constatado na escola onde foi realizada a pesquisa, pois, nos cadernos de chamada das turmas de EJA, no início do ano letivo, estavam matriculados trinta alunos, com o passar do tempo, alguns educandos desistiram, restando na média de vinte. Acredita-se que muitos discentes desistem pela metodologia de ensino; outros realizam a matrícula apenas para terem um comprovante de que estão estudando para o emprego; alguns pela falta de

autoestima e por não acreditarem que podem realmente aprender depois de tanto tempo sem estudar, concebendo o estudo como perda de tempo.

Ademais, pode-se afirmar que a falta de material apropriado para EJA se torna mais um obstáculo para ser superado pelo educador, pois se sabe que, na grande maioria das escolas, há uma falta de estímulo dos órgãos responsáveis pela educação. Isto leva os professores da escola a darem desculpas de que por este motivo trabalham com livros didáticos infantis, não se dando ao trabalho de pesquisar e preparar uma aula apropriada para sua turma, induzindo a infantilização das aulas. Conforme afirma André Lázaro²⁶:

A tendência dos sistemas de ensino é fazer uma mera reprodução daquilo que é o ambiente da educação regular de crianças e jovens e, com isso, acabamos infantilizando um pouco os nossos jovens e adultos e fazendo com que haja uma taxa de evasão muito elevada (LOURENÇO, 2008) [em linha].

Assim, cabe ao corpo docente e à coordenação pedagógica da escola repensar o currículo que está sendo utilizado em tal modalidade de ensino, a fim de quebrar paradigmas e superar a fragmentação marcada pela divisão das áreas do saber em disciplinas. A utilização de filmes e atividades que envolvam a comunidade e a diversidade de leituras em sala de aula são possibilidades estratégicas que possibilitam um trabalho interdisciplinar, considerando todas as áreas do conhecimento através de diálogos profícuos acerca das temáticas que o docente se propõe a trabalhar. Sendo assim, as propostas devem satisfazer as necessidades e interesses de todos os alunos, pois, quando trabalhamos com adultos, os interesses são diversos e os conteúdos e as temáticas de textos devem acompanhar tal diversidade. Se isto não ocorrer, a leitura, por exemplo, passa a ser ligada a tarefas e exigências da escola, substituindo o prazer de conhecer algo diferente por uma obrigação.

Silva (2010), ao analisar as concepções de currículo expressas por Freire no livro *Pedagogia do Oprimido*, reforça que, embora ele não tenha aprofundado seus estudos nas questões curriculares, traz

²⁶ Secretário de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação (MEC).

ensinamentos que contribuem muito para o entendimento de como se deve organizar o currículo na perspectiva interdisciplinar. Silva (2010) diz ainda que Freire destaca a participação dos educandos nas várias etapas da construção desse currículo programático, o qual deve ser buscado conjuntamente na realidade e no mundo considerado pelo autor como parte do objeto do conhecimento intersubjetivo.

Por isso, essa nova prática não pode ser realizada individualmente, pois, para caber na interdisciplinaridade, o planejamento deve acontecer participativamente: diferentes sujeitos, de diferentes grupos dialogam sobre diferentes situações, diferentes lugares, contextos, tempos e tornam a aprendizagem uma teia de conhecimentos trazendo à tona o complexo que é viver em sociedade. Sociedade essa que parece estar distante dos jovens e adultos que se sentem excluídos e muitas vezes marginalizados por suas situações de vida. Não cabe aqui dialogar, especificamente, sobre a condição social dos alunos dessa escola. Porém, cabe ressaltar que o trabalho interdisciplinar tem como objetivo atingir os mais íntimos sentimentos dos alunos, demonstrando que a maior valorização não está no conteúdo isolado de português, matemática ou outra área qualquer, mas, sim, nas possibilidades de transformação social que se abrem a partir da convivência em sala de aula, do compartilhar experiências, do conhecer as relações de poder impostas verticalmente e perceber que existe uma possibilidade de mudar.

Considerações Finais

A reflexão realizada a partir das concepções de interdisciplinaridade demonstra que a realidade do aluno e o trabalho em sala de aula podem servir de embasamento para a construção de uma metodologia de ensino que possa desenvolver valores pessoais, conhecimentos sobre seus cotidianos e, principalmente, articular o conjunto de disciplinas, considerando o aprendizado como único, dentro do processo de ensino-aprendizagem.

As concepções de interdisciplinaridade expostas neste trabalho vão em busca da libertação e da conscientização de que a educação deve abrir caminhos para desenvolver a criticidade e participação ativa em sociedade. Na Educação de Jovens e Adultos, o foco precisa estar direcionado para o esclarecimento sobre a necessidade de superação da condição de exclusão em que vivem os jovens e adultos da escola.

A coordenação pedagógica e equipe docente precisam estar dispostas a estudar, para que possam realizar as mudanças

necessárias no planejamento e desenvolvimento das atividades trabalhadas na escola. Conhecer a realidade dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida também é um fator decisivo para o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, atividades de formação continuada e o constante diálogo sobre o planejamento e currículo da escola são o caminho para que se desenvolva o trabalho interdisciplinar, pois como foi dito ao longo deste artigo, a realização da interdisciplinaridade precisa acontecer em conjunto e não individualmente. Pensar em atividades integradoras e respeitar a diversidade existente em qualquer ambiente aceitando e respeitando opiniões é condição para que se alcance o desenvolvimento de cidadãos capazes de refletir sobre seus direitos e deveres socioambientais, além de contribuir para a permanência desses jovens e adultos na escola.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LDB. **Lei 9394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 04 jun. 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Em direção ao mundo da vida: interdisciplinaridade e Educação Ambiental. **Coleção Cadernos de Educação Ambiental**. Brasília: IPE, 1998. 101 p.

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

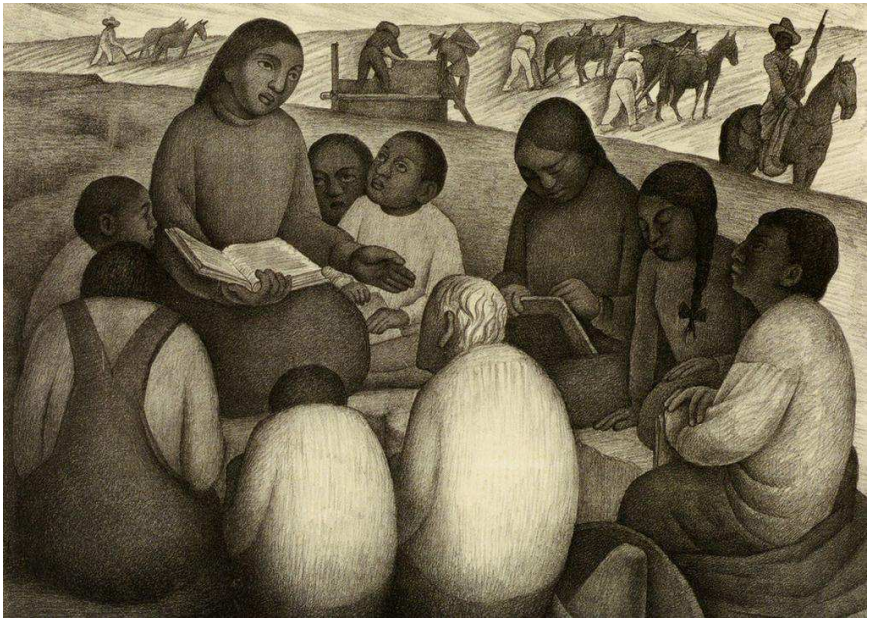
LOURENÇO, Luana. **Falta de experiências pedagógicas específicas é desafio na educação de jovens**. Publicado em: 29 de maio de 2008. Disponível em: <www.agenciabrasil.gov.br/noticias>. Acesso em: 02 jun. 2008.

LUCK, Heloíza. **Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Interdisciplinaridade na educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MIRANDA, Alair dos Anjos Silva de. **Educação de Jovens e Adultos no Estado do Amazonas**. Ensino na educação de jovens e adultos. Manaus: EDUA, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de jovens e adultos**. Contexto das Diretrizes Curriculares da EJA. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.



**“Aprender ao ensinar” e “ensinar ao aprender”
com um grupo de educandos do Curso de Geografia
Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande
– FURG, na disciplina de Educação de Jovens e
Adultos (EJA)**

**“Aprender ao ensinar” e “ensinar ao aprender”
com um grupo de educandos do Curso de Geografia
Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, na disciplina de Educação de Jovens e Adultos
(EJA)²⁷**

*Maria Claudia Cardoso Farias²⁸
Sabrina das Neves Barreto²⁹*

Oportunizando a construção de identidades docentes, a partir da monitoria na disciplina de EJA: parceria entre educandos, educandas e educadora.

O Programa de Qualificação Acadêmica – PQA, desenvolvido na FURG, regido pela Instrução Normativa 006/2011, vinculada à Pró-reitoria de Assuntos Estudantis – PRAE, “visa a ampliação da participação discente nas atividades - fins da Instituição, oportunizando o exercício da vivência acadêmica e experiência com a futura área de atuação profissional”. O artigo primeiro da referida normativa, estabelece que “as ações do PQA serão desenvolvidas em atividades de ensino, pesquisa e extensão, sem ônus financeiro para a Instituição”, são atividades que vão de onze até no máximo vinte horas semanais.

²⁷ Texto apresentado no XIV Fórum de Estudos: Leituras de Paulo Freire. Educação Popular e Transformação Social. Erechim, 2012.

²⁸ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, integrante do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA/FURG e Professora da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.

²⁹ Doutoranda em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, membro da coordenação do NEEJAA/FURG e Professora do Instituto de Educação – IE/FURG.

Uma dessas atividades é a monitoria, em que o professor titular abre espaço para que seus educandos, já aprovados na disciplina a ser ministrada, possam contribuir com outros colegas tanto por meio de estudos e experiências vividas na própria disciplina como no decorrer de sua trajetória acadêmica e que tenham referência com as discussões a serem realizadas. O texto a seguir remete-se a uma experiência de monitoria na disciplina de EJA no curso de Geografia Licenciatura, no segundo semestre de 2011, e teve como monitora uma Pedagoga em formação.

No Quadro de Sequência Lógica – QSL dos cursos de Pedagogia e Geografia da FURG, a disciplina de EJA é ofertada como obrigatória, enquanto que, em outras licenciaturas, configura-se como optativa. Nesse sentido, por ser uma disciplina desenvolvida em diferentes formações docentes, possibilita uma interlocução interessante quando se faz uma reflexão sobre esta modalidade de ensino e se percebe que há uma perspectiva diferente entre os olhares de educandos de distintas licenciaturas sobre o enfoque a desenvolver na EJA. O diálogo entre estes licenciandos de Pedagogia e Geografia, permite a compreensão da EJA nestes dois campos do conhecimento. Sendo assim, a monitoria nesta disciplina em particular pode-nos proporcionar o exercício de compartilhar saberes na formação docente dos educandos.

Na Pedagogia, a EJA está voltada para a alfabetização e os primeiros anos do Ensino Fundamental, com suas especificidades. Tal disciplina, nesse nível de ensino, em alguns aspectos, é distinta a direcionada aos anos finais, posto que inclui o estudo dos conteúdos por área do conhecimento.

A formação acadêmica da monitora em Pedagogia, possibilitou um exercício significativo de troca de saberes entre a formação de Pedagoga e a dos futuros professores e professoras de Geografia, intermediado pela professora titular da disciplina. A docente efetiva articulava, conforme a necessidade dos educandos, momentos em que se falava em construção e organização do trabalho pedagógico, a partir do planejamento.

Mesmo que o foco das duas licenciaturas seja diferente, o que foi mais relevante observar nas aulas era a forma como se construía o processo de ensino e aprendizagem, destacando as exigências ao docente, que deve realizar um trabalho pautado na “rigorosidade metódica freireana”. Esse conceito evidencia que é necessária a construção do conhecimento dos educandos por meio da compreensão do conteúdo para além de sua objetividade, o que implica aprender a

partir do olhar crítico que se desenvolve nestes indivíduos ao tentarem compreender conceitos.

Por isso, Freire (1996) considera a relevância de que devemos estar presentes no ato educativo como educadores e educandos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (p. 26). Isto deve ser feito com base na compreensão de que a aprendizagem não se constrói a partir de uma exposição quase doutrinária de conteúdos e métodos, portanto:

Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 26).

Neste sentido, era importante que os educandos da Geografia pudessem encontrar formas de construir o pensamento geográfico junto com os educandos da EJA, com os quais iriam, desenvolver suas propostas pedagógicas pensadas durante a disciplina de formação para a EJA, superando a transmissão de conhecimentos, em busca de uma educação com os educandos e não para os educandos.

O curso de Geografia Licenciatura da FURG é constituído de várias disciplinas, que também fazem parte do Quadro de Sequência Lógica do Curso de Geografia Bacharelado. As que se propõem a discutir sobre a Educação iniciam no quarto semestre do curso, porém os educandos se sentiam angustiados, pois ainda não havia segurança para construir o pensamento pedagógico. A disciplina de Didática, que se constitui como aquela a apresentar os referenciais da Educação dentro do ensino da Geografia, era oferecida apenas no quinto semestre.

Diante disso, o curso está sendo reconfigurado, devido à necessidade de se pensar algumas discussões sobre a Educação como estudo referencial para o trabalho pedagógico do educador de Geografia. Entretanto, era necessário, naquele momento, que se pensasse como articular a EJA ao Ensino de Geografia, sem que os

alunos tivessem realizado essas primeiras reflexões acerca da Educação de modo geral.

Para tanto, enquanto professora e monitora da disciplina, questionamos-nos profundamente sobre qual referencial freireano utilizar como base para os estudos dos alunos: deveríamos iniciar com a leitura da obra “Pedagogia da Autonomia”? Até que ponto poderíamos contribuir com esses educandos, a partir dessa leitura em um semestre em que deveríamos passar por diversos conceitos da EJA? Não faríamos uma leitura superficial?

Preocupava-nos que esse referencial tão intenso, com tanto a nos dizer e fazer pensar, ficasse apenas nas discussões de sala de aula, sem repercussão na prática pedagógica desses futuros professores. Então, decidimos constituir a disciplina de EJA permeada não só por referenciais freireanos, mas também a compreendendo com as especificidades destacadas em demais autorias sobre a EJA, tais como: Haddad e Di Pierro (2000), Barreto (2005), Arroyo (2005), Inês Barbosa de Oliveira (2007) e Referenciais do MEC para o Ensino de Geografia na EJA (2002).

Conhecendo o referencial freireano para construir reflexões sobre o estudo e a prática da docência.

A primeira proposta que lançamos aos educandos foi a dos “círculos de diálogo”, inspirados nos “círculos de cultura”, de Paulo Freire. Para tal, dispúnhamos-nos em círculo, fazendo um movimento diferente, que, até então, não havia sido experimentado por aqueles sujeitos, na busca por construir aprendizagens uns com os outros. Colocamo-nos para os estudantes como aprendizes, pois não conhecíamos os referenciais de Geografia na mesma proporção que eles. Naquele espaço, estávamos como sujeitos interlocutores da aprendizagem de Geografia dos educandos daqueles educandos. Nosso papel era fazer com que esses futuros professores pensassem em práticas pedagógicas na EJA, compreendessem suas especificidades e organizassem planejamentos, levando-as em conta.

Conforme Arroyo (2005) a EJA deve ser pensada como um campo específico, levando-se em consideração as especificidades destes tempos de vida, da juventude e da vida adulta, e que esses sujeitos possuem sua história construída no decorrer de suas trajetórias.

Partindo deste princípio, consideramos relevante entender o conceito de saber-de-experiência-feito. Segundo Freire (1992), esse saber é construído a partir do que o educando traz de suas vivências,

não para que se mantenha estagnado, mas sim para partir do próprio conhecimento em busca do novo, a fim de superá-lo. Porém, para que isso seja possível, há necessidade de saber escutar, conceito ratificado por Freitas (2008).

Freire (1996) enfatiza que esta também é uma exigência da docência, saber escutar o educando para auxiliá-lo em seu processo de construção do saber, de forma que consiga comunicar o que aprendeu. Esse foi um exercício a desenvolver nesta turma de Geografia, afinal tinham tanto a dizer, a questionar que, por muitos momentos, era necessário parar para “ouvir o Outro”. Construir um processo dialógico que “exigia” o exercício de escuta do Outro foi um aprendizado para o grupo.

O diálogo é a parte inicial do processo educativo, a partir dele nos transformamos enquanto sujeito no mundo, e com ele articulamos um ambiente de confiança e de cumplicidade, como forma de aproximação e de aprendizado, de todos os sujeitos envolvidos no processo de ensino. Como ressalta Freire (1987):

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este clima de confiança entre os sujeitos (p. 81).

O diálogo cria um clima de confiança e cumplicidade e, por sua vez, o consideramos uma ferramenta pedagógica imprescindível, na medida em que a cada troca de saberes não haverá um processo de ensino e aprendizagem coerente se não houver a participação e integração de todo o grupo envolvido.

A valorização do saber-de-experiência-feito do sujeito com o qual trabalhamos, seja ele criança, jovem ou adulto, é premissa para que se busque sua superação, partir desse conhecimento adquirido fora dos muros escolares para buscar ampliá-lo, é a “leitura de mundo” precedida pela “leitura da palavra” (FREIRE, 1996). Para isso, é necessário compactuar com as curiosidades dos educandos, segundo Freire (1996), “a superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica” (p. 31).

Ao construir uma forma de trabalho que permita aos educandos refletirem criticamente sobre seus saberes, conseguindo superá-los em

busca de novos conhecimentos, o educador estará contribuindo de forma coerente com as possíveis conquistas de seus educandos.

Desta forma, o educador valoriza também as culturas dos educandos, pois os seus saberes estão diretamente ligados a esta questão. Segundo Freire (1996), a “identidade cultural” do educando deve ser plenamente respeitada, de forma a entender que, ao assumir sua cultura, ele está concebendo o valor simbólico, social e histórico desta.

Como percebemos a construção da identidade docente ao pesquisar o ambiente da sala de aula e realizar uma prática pedagógica na turma de EJA

A identidade docente na EJA, especificamente com os acadêmicos de Geografia, era algo muito significativo, já na apresentação da proposta da disciplina, no início dos diálogos sobre o que iríamos desenvolver, os educandos já demonstraram sua identidade com a EJA, muitos deles, oriundos deste nível de ensino, sabiam dos desafios que os esperavam enquanto educadores. Além disso, todos os alunos da turma de Geografia, que estavam cursando a disciplina naquele semestre, eram sujeitos trabalhadores, os quais vivenciavam a lógica capitalista de exploração do trabalho e da falta de tempo em investir nos estudos necessários a uma graduação de qualidade. Isso fez com que o grupo de educandos se constituísse a partir de uma identidade política muito presente, realizando reflexões críticas muito intensas e significativas para sua formação enquanto docentes de Geografia.

Mesmo que os educandos do curso de Geografia Licenciatura tivessem trajetórias tão distintas à docência antes do ingresso à Universidade, percebemos, neste grupo, grande interesse em conhecer e vivenciar o “ser professor”. Esta característica vai ao encontro da ideia de que nos constituímos educadores, histórica e culturalmente, por que ser professor está para além da vocação, é ofício. Conforme destaca Arroyo (2000), “o ofício que carregamos tem uma construção social, cultural e política que está amassada com materiais, com interesses que extrapolam a escola. São esses traços que configuram esse coletivo, essa função de mestre de escola” (p. 35).

Nesse sentido, o fazer docente é vivenciado no movimento dialético, que àqueles futuros educadores possibilitava a construção de reflexões, a fim de elaborar uma proposta pedagógica com conteúdos da Geografia para educandos da EJA, em que, muitos deles, após

terem passado por longa jornada de trabalho, precisavam de uma proposta que os instigasse, que os fizessem permanecer na busca por conhecimentos.

Enquanto Pedagogas, pudemos contribuir significativamente para a materialização dessa proposta. Construir o plano de aula era um desafio para esses educandos devido ao fato de não terem vivenciado, ainda, as Didáticas do ensino de Geografia, porém era necessário proporcionar essa experiência docente na EJA. Esse, por sua vez, seria, possivelmente, o único momento em que muitos deles iriam se deparar com a EJA antes de decidirem em que turma iriam realizar seus estágios.

Considerando que os educandos da Geografia estavam em processo de construção de uma docência bastante direcionada à ideia freireana de docência enquanto ato político, era necessário refletir também sobre a formação de educadores progressistas. Sendo assim, de forma implícita íamos discutindo e articulando os discursos com a exigência ética dos educadores e educadoras progressistas que, conforme ressalta Freire (1992), devem ser coerentes com o seu sonho democrático e, para isso, devem respeitar seus educandos, sendo transparentes, críticos, ajudando-os a desenvolver sua curiosidade. Ao defender isso, Freire (1992) ressalta que “quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem a prática docente” (p. 81).

Dessa forma, é de fundamental importância refletirmos sobre os conteúdos com os quais os educandos da disciplina iriam desenvolver com seus alunos das turmas de EJA, o que teriam esses conteúdos de relação com a vida e com os saberes dos educandos? Esse era o questionamento que buscávamos construir: trabalhar determinado assunto por quê? Como? Para quê? Desenvolvendo o senso de criticidade desde a elaboração do planejamento. Por que:

Ensinar é assim a forma que toma o ato de conhecimento que o(a) professor(a) necessariamente faz na busca de saber o que ensina para provocar nos alunos seu ato de conhecimento também. Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender (FREIRE, 1992, p. 81).

A partir disso, podemos compreender que ensinar é um ato criador para ambas as partes do processo educativo, buscando romper com uma forma de ensinar historicamente construída e pautada na transmissão de conteúdos.

O movimento de “aprender ao ensinar” e “ensinar ao aprender” com os acadêmicos da Geografia Licenciatura da FURG

Assim como cada sujeito é diferente por que se constitui por suas próprias vivências, cada grupo de educandos constrói uma identidade própria. No caso dos acadêmicos de Geografia Licenciatura, os quais estavam construindo a disciplina de EJA no segundo semestre de 2011, juntamente com a monitora e professora titular da disciplina, formavam um grupo de pessoas que, reunidas, buscavam compreender, aprender, ensinar e refletir sobre as especificidades da EJA no Ensino de Geografia e sobre as exigências da docência neste nível de ensino.

Nesse sentido, devemos, acima de tudo, sonhar. Por que o que somos nós educadores se não sonhadores? Não aquele sonho idealizado, mas os “sonhos possíveis”, os de uma sociedade mais justa e humana, de uma lógica que possa romper com a produção de conhecimentos em busca do “vir a ser”. Por isso, acreditamos na concepção de que “aprendemos ao ensinar”, por que se “onde há vida há inacabamento” (FREIRE, 1996), dessa forma, será sempre necessário aprendermos uns com os outros.

Por fazer parte da docência a “consciência do inacabamento” (FREIRE, 1996), nos colocamos sempre como aprendizes e assim construímos aprendizagens para além dos conteúdos e metodologias, sem desmerecê-las. A partir dessa experiência de pensar e vivenciar a prática docente na EJA, pudemos contribuir para que os futuros educadores de Geografia pudessem ter um olhar atento aos seus educandos neste nível de ensino, para pensar em práticas dialógicas como as vivenciadas por eles no espaço da disciplina. Por termos consciência dessa incompletude, sabemos que o oportunizado, naquele momento, foi apenas o começo da trajetória docente de cada um desses acadêmicos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.;

GOMES, N. L.; **Diálogos na educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

____. **Ofício de Mestre**: Imagens e Auto-imagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos**: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

____. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 4.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

____. **Pedagogia do oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

____. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Revista brasileira de educação**. mai./jun./jul./ago. 2000.

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

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Alexandre Cougo de Cougo

Mestre em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professor Assistente no Campus do Pantanal da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul – UFMS. Desenvolve estudos no campo das Histórias de Vida e Formação e da Educação de Jovens e Adultos, participando do Grupo de Pesquisas Linguagens em Fronteiras (CNPq) e coordenando o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos – GEPEJA/UFMS.

Caroline Terra de Oliveira

Licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande, Especialista em Sociedade, Política e Cultura do Rio Grande do Sul e Mestre em Educação Ambiental pela mesma instituição. Atualmente, é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental.

Cleuza Maria Sobral Dias

Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, na linha de pesquisa: Educação Ambiental – Ensino e Formação de Educadores. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Realizou Estágio de Doutorado na Universidade de Aveiro. Pesquisa e publica no campo da formação, das trajetórias e histórias de vida de professores e estudantes. Coordena o Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos (NEEJA/FURG). É líder do grupo de pesquisa: Cultura, Práticas Educativas e Formação de Professores (CNPq).

Danielle Monteiro Behrend

Mestre em Educação Ambiental pelo Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (PPGEA/FURG), Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Atualmente, é Professora Assistente do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG na área de Didática, Metodologias de Ensino e Estágio Supervisionado. Coordena projetos de ensino, pesquisa e extensão, junto ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização da FURG.

Fábio Alexandre Dziekaniak

Graduado em Pedagogia Anos Iniciais pela Universidade Federal do Rio Grande (2008). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pelo Instituto Educar Brasil. É colaborador do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e em Alfabetização - NEEJAA da FURG e desenvolve no grupo pesquisa e extensão. Atua, como integrante do Programa de Capacitação Continuada UAB – CAPES 2011 pela SEaD/FURG.

Ivalina Porto

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande com habilitação e especialização em Orientação Educacional. Possui Mestrado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1988), Doutorado em Psicologia - Universidad Pontificia de Salamanca (1997) e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2003) (revalidação). É Especialista em Gerontologia pela SBGG (2001). Realizou estudos em nível de Pós-Doutorado no CEP-RUA - Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2007). É professora Associada I - Doutora da Universidade Federal do Rio Grande.

Ivone Regina Porto Martins

Mestre em Educação – UFPel, Especialista em Tecnologia Educacional pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Graduada em Pedagogia e Supervisão Escolar – FURG, Bacharel em Direito – FURG. Professora do Instituto de Educação (IE) – FURG. Atualmente, trabalha com a disciplina de História da Educação. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas: Formação de professores, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Memória.

Lisiane Costa Claro

Bacharel e licenciada em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestranda do programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/FURG. Bolsista CAPES.

Luciane Oliveira Lemos

Graduada em História pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Maria Claudia Cardoso Farias

Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Membro do Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização – NEEJAA/FURG, onde foi bolsista de Iniciação Científica CNPq em 2010 e 2011 com a pesquisa "Alfabetização e Educação Ambiental: diálogo com discursos de professoras alfabetizadoras"; Participante ouvinte de Leitura Dirigida vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA/FURG, intitulada "Ambientes sociais e os Sentidos do Trabalho"; Monitora da disciplina de Educação de Jovens e Adultos no segundo semestre de 2011 no Curso de Geografia Licenciatura da FURG.

Natália Moreira Viana

Graduada em Letras Português/ Espanhol e respectivas Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG; Especialista em Educação de Jovens e Adultos na Diversidade – UAB/FURG e Pós-Graduada em Letras – Mestrado História da Literatura, também na FURG. Tutora presencial no curso de Licenciatura em Educação do Campo pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel. Desenvolve atividades de ensino e coordenação em projetos de extensão pelo Programa de Apoio ao Ingresso no Ensino Técnico e Superior (PAIETS), onde atua de forma voluntária na Educação de Jovens e Adultos.

Rita de Cássia Grecco dos Santos

Professora Adjunta no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos e Investigações em História da Educação – CEIHE-FaE/UFPel e ao Grupo de Estudo e Pesquisa – Estágio e Formação de Professores – GEPEFOP/UFPel. Socióloga e Licenciada em Ciências Sociais pelo ISP/UFPel, Doutora em Educação – Filosofia e História da Educação pelo PPGE-FaE/UFPel.

Sabrina das Neves Barreto

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2000), Especialista em Educação Brasileira (2002) e Mestre em Educação Ambiental (2005) pela mesma instituição. Cursa o Doutorado em Educação Ambiental – FURG. Trabalha como Professora Assistente da área de Didática, junto ao Instituto de Educação (IE) da FURG, ministrando disciplinas da área da EJA nas diferentes licenciaturas. Participa da coordenação de projetos de ensino, pesquisa e extensão,

junto ao Núcleo de Estudos em Educação de Jovens e Adultos e Alfabetização da FURG.

Sicero Agostinho Miranda

Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Professor da Rede Estadual de Educação do Rio Grande do Sul. Coordenador do Projeto Educação para Pescadores. Coordenador Adjunto PAIETS.

Simone Barreto Anadon

Professora Assistente da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e Doutoranda do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Pelotas. Possui Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas – UFEPel (2005), Especialização em Educação – UFEPel e Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia também pela mesma Universidade (2000). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: anos iniciais do Ensino Fundamental, Literatura infantil e Planejamento, Identidade Docente e Reformas Educacionais.

Simone Gonçalves da Silva

Pedagoga pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFPEL). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES). As temáticas de maior interesse são: Currículo, Profissionalização, Trabalho Docente, Políticas Educativas e Educação de Jovens e Adultos

Tania Tuchtenhagen Clarindo

Possui graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2004). Possui curso de Especialização em Educação realizado na Universidade Federal de Pelotas – UFPel (2006). Atuou como professora alfabetizadora da Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande, FURG/SMEC. Atualmente, atua como coordenadora pedagógica dos Anos Iniciais na Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande – CAIC/FURG, atuou como professora substituta da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, lotada no Instituto de Educação – IE. É mestre em Educação Ambiental -PPGEA- Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental, realizado na Universidade Federal do Rio Grande – FURG (2011).

Vanise dos Santos Gomes

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul –PUCRS, com estágio de doutorado na Universidade da Califórnia – Los Angeles – UCLA; Mestre em Educação pela PUCRS. Atua como professora na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, exercendo atividades de pesquisa no campo da Alfabetização de Jovens e Adultos e das relações sociais constituídas na sociedade capitalista. Atua também no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental e no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Vilmar Alves Pereira

Doutor em Educação e Professor de Metodologia da Pesquisa no Instituto de Educação e nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Coordenador do Programa de Auxílio ao Ingresso aos Ensinos Técnico e Superior – PAIETS – FURG. Tutor do Grupo PET Conexões de Saberes da Educação Popular e Saberes Acadêmico.

Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD

A Coleção Cadernos Pedagógicos da EaD, financiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), é uma iniciativa da Secretaria de Educação a Distância da Universidade Federal do Rio Grande – SEaD/FURG. A referida Coletânea tem como propósito congregar textos que subsidiem os estudos dos discentes matriculados em cursos de graduação e pós-graduação, tanto da educação a distância como do ensino presencial.

Cada volume apresenta temáticas relevantes para o estudo de uma ou mais disciplinas dos cursos oferecidos pela FURG e tem o intuito de contribuir de maneira significativa para a formação dos seus leitores.

Suzane da Rocha Vieira
Organizadora da Coleção



Ministério da
Educação

