

**UNIVERSIDADE REGIONAL DO NOROESTE DO ESTADO DO
RIO GRANDE DO SUL – UNIJUÍ**
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NAS
CIÊNCIAS
CURSO DE MESTRADO

EDSON CARPES CAMARGO

**A APRENDIZAGEM E AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Ijuí

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

EDSON CARPES CAMARGO

**A APRENDIZAGEM E AS RELAÇÕES ENTRE OS SUJEITOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação na Ciências.

Orientadora: Prof^a Dr^a Elza Maria Fonseca Falkembach

Ijuí

2009

Para a estrela mais iluminada que paira no céu: minha mãe, que mesmo “desconhecendo” o mundo das letras, utilizou de seus “saberes de experiência feitos” para me mostrar o que é o amor.

Para a mulher que ilumina minha vida: Ana Lúcia, que com toda a paciência do mundo, foi a primeira a ler este estudo e, com sua “dialogicidade”, contribuiu para a sua concretização.

AGRADECIMENTOS

À Professora Orientadora, Elza Falkembach pela paciência em saber esperar o “meu tempo” para escrever. Pela confiança em minha pesquisa e minha escrita. Pelas palavras “amorosas” com que traçava seus e-mails e me acalentava em nossos encontros. Pela disponibilidade e sensibilidade em conduzir-me até aqui. Por fazer-se presente em meu caminho.

À 35ª Coordenadoria Regional de Educação pela confiança neste estudo e por possibilitar a sua realização.

Aos educandos, equipe diretiva e professores das escolas Arneldo Matter, Apparicio Silva Rillo, Tusnelda Lima Barbosa, Padre Francisco Garcia e, principalmente, Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário pela acolhida e pela disponibilidade em abrir as portas do educandário para este estudo.

Aos educandos da turma T9 (2008) da Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário pela “alegria” dos momentos. Pelo “diálogo” aberto e sincero. Pela confiança creditada nesta pesquisa. Pela “esperança” na educação.

À Pró-Reitoria, professores e funcionários da Universidade da Região da Campanha – URCAMP, câmpus de São Borja pelo apoio e incentivo.

Aos meus ex-alunos da URCAMP, que souberam compreender os meus “afastamentos” e foram “tolerantes” com a minha vontade de fazê-los “ser mais”.

Ao professor Paulo Zarth e à professora Anna Rosa Fontella Santiago que, na banca de qualificação, com a competência que lhes é peculiar, foram os primeiros a lapidar estas páginas. Pelas sugestões. Pelo carinho recebido.

Ao professor Jaime José Zitkoski pela disponibilidade em ler meus escritos. Pela aceitação ao convite de estar em minha banca de defesa.

Aos professores e professoras do Mestrado em Educação nas Ciências da UNIJUI pelas importantes colaborações e

momentos de “humanização”. Pela aprendizagem de que somos “inacabados”.

Aos colegas do mestrado da turma 2006 pelo companheirismo tão necessário durante a caminhada.

À minha esposa Ana Lúcia Paula da Conceição pelo apoio na escolha de ser mestre. Pelo incentivo de todos os dias. Pelas leituras e momentos compartilhados. Por iluminar os meus dias. Por me amar. Pelas indignações e pelas conversas sobre a esperança na educação.

Aos meus filhos Patrícia e Artur. Pelos “agora não”; “mais tarde”; “depois”; “daqui a pouco”; “amanhã”; pronunciados livremente pela boca, mas sentidos profundamente pelo coração. Por acreditar no “sonho possível”, mas principalmente, por fazerem parte de minha vida.

Ao amigo Jorge Alberto Lago Fonseca pelos momentos de viagem. Por ter sido companheiro, motorista e, acima de tudo, “irmão”. Por saber ouvir minhas histórias. Por saber falar sobre a vida. Pelos momentos compartilhados. Pelas palavras ditas. Pelas “barbeiragens” ao volante. Pelos risos. Pela maturidade.

Aos sempre presentes Elisa e João Camargo, Maria Cândida e Juvenal Molina da Conceição, Claudia Parcianello, Ana Claudia e Juliano Zenkner que, nos momentos de “auxílio” negaram-se a dizer não. Pelo cuidado e carinho dedicado a meu filho Artur.

A todos estes, muito obrigado.

Quanto mais faço coisas de que gosto, com dedicação, rigorosidade, esperançoso, tanto mais me sinto satisfeito com a tarefa cumprida e mais me revigoro para continuar a luta sem desânimo mas também sem otimismo ingênuos. A satisfação com o que fazemos é indispensável à sua continuidade.

(Paulo Freire, Pedagogia da Tolerância, 2004, p. 193).

RESUMO

Este estudo se detém sobre os vínculos estabelecidos entre os jovens e os adultos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos e que favorecem ou obstruem a aprendizagem. Nessa perspectiva, elaborou-se esta pesquisa com o objetivo de verificar como são estabelecidas as relações entre os jovens e os adultos que frequentam a EJA no município de São Borja durante a aprendizagem em sala de aula e que tipo de interferências na construção do conhecimento estas relações promovem. Sendo assim, decidiu-se por uma metodologia entrelaçada entre o empírico e o teórico trabalhando com a análise temática. Optando por um recorte histórico a partir de 1801, apresenta-se o histórico da EJA no Brasil e, em especial, no município *locus* da pesquisa, adentrando por um caminho percorrido por diferentes gentes que construíram e continuam construindo a sua história às margens do Rio Uruguai. Como aporte teórico para a escrita foram escolhidas as conceituações de Paiva, Marques, Brunel, Freitag, Cortella e, em especial, Freire. Durante o ano de 2007 realizou-se um diagnóstico sobre os educandos que compõem a EJA no município de São Borja utilizando-se da aplicação de 463 questionários desde a totalidade três até a totalidade nove. Os dados coletados são apresentados em categorias de análise definidas por idade, estado civil, índice de reprovação, tempo fora da escola e exercício de atividade remunerada. Decorre dessas circunstâncias a escolha dos educandos da turma T9 da Escola Estadual Tricentenário para se tornarem os pesquisados deste estudo. No ano de 2008, com a utilização de entrevista individual semi-estruturada, foram recolhidas as suas narrativas de “saberes de experiência feitos”, de sonhos, de tolerância e de estranhamentos com as quais é elaborada a parte final desta pesquisa.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Narrativas. Relações entre os Jovens e os Adultos. Aprendizagem. Conhecimento.

ABSTRACT

This study is held on the links established between the young and the adults which attend the Young and Adult's Education and that favor or block the learning. In this perspective, this research was elaborated aiming to verify how are established the relations between the young and the adults that attend the *EJA* in *São Borja* during the learning in the class and what kind of interference in the building of knowledge this relationships provide. This way, it was decided by a methodology intertwined between the empirical and theoretical working with the thematic analysis. By choosing a historic cut from 1801, it is presented the *EJA*'s historic in Brazil and, especially, in *São Borja*, going through a traveled path by different people that built and keep building your history in the shore of *Uruguai* River. As a theoretical contribution to the writing I was chosen the conceptualizations of *Paiva*, *Marques*, *Brunel*, *Freitag*, *Cortella* and, especially, *Freire*. During 2007 it was performed a diagnosis about the students that are part of *EJA* in *São Borja* using 463 questionnaires since three until the whole of nine. The collected data are presented in categories of analysis defined by, age, marital status, rate of approval, time out of school and working. From this circumstances it is chosen the students of the *Escola Estadual Tricentenário*'s T9 class to become the researches of this study. In 2008, with the using of individual semi-structured interview, it was collected their narratives about "learning of experience done", of dreams, tolerance and strangeness with which it's elaborated the end of this research.

Key words: Adult and youth education. Narratives. Relations between young people and adults. Learning. Knowledge.

LISTA DE ABREVIATURAS

- CEPLAR – Campanha de Educação Popular
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONFITEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CPC – Centro Popular de Cultura
- CRE – Coordenadoria Regional de Educação
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IES – Instituição de Ensino Superior
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MCP – Movimento de Cultura Popular
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação e do Desporto
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
- MOVA-RS – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos do Estado do Rio Grande do Sul
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
- PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRC – Padrão Referencial de Currículo

UNE – União Nacional de Estudantes

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

URCAMP – Universidade da Região da Campanha

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 -	Sexo dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007	54
TABELA 2 -	Estado Civil dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007	56
TABELA 3 -	Média de idade dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007	58
TABELA 4 -	Faixa etária dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007	59
TABELA 5 -	A realização de atividade remunerada por parte dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007 ..	61
TABELA 6 -	Índice de reprovação dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007	64
TABELA 7 -	Tempo de permanência fora da escola dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007	66
TABELA 8 -	Idade dos educandos pesquisados, 2008	71

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Frente da Escola Estadual de Ensino Médio Apparicio Silva Rillo	47
FIGURA 2 - Frente da Escola Estadual de Educação Básica Arnaldo Matter	48
FIGURA 3 - Frente da Escola Estadual Padre Francisco Garcia	49
FIGURA 4 - Frente da Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário	50
FIGURA 5 - Pátio Interno da Escola Estadual de Ensino Fundamental Tusnelda Lima Barbosa	51

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A -	Autorização da 35ª Coordenadoria Regional de Educação para a realização da pesquisa	110
ANEXO B -	Questionário utilizado para realização do Diagnóstico no ano de 2007	112
ANEXO C -	Roteiro utilizado para a realização da entrevista individual	114

SUMÁRIO

PALAVRAS	16
1 A HISTÓRIA PRECISA SER CONTADA	25
1.1 Desde 1801 – entre Indígenas e Escravos, a Educação para Poucos	28
1.2 O Momento Educacional em Meados do Século XX	31
1.3 A História Singular: a Educação de Jovens e Adultos no <i>locus</i> da Pesquisa	34
1.4 O (Re)Surgimento da EJA enquanto Modalidade de Ensino	41
2 DIAGNÓSTICO LOCAL: UM ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	46
2.1 O <i>Locus</i> do Diagnóstico	47
2.2 Dos Pesquisados, ou Daqueles que Encontrei pelo Caminho	52
3 AS RELAÇÕES ENTRE A JUVENTUDE E OS ADULTOS E A APRENDIZAGEM NA EJA	70
3.1 Para a Vontade, um Caminho: o Regresso à Sala de Aula	73
3.2 A Importância do Ato de Estudar	78
3.3 Identificando a Aprendizagem: uma Relação entre os Conteúdos Programáticos e a Experiência de Vida	81
3.4 Os Vínculos entre os Educandos que Possibilitam/Obstruem a Aprendizagem	85
3.5 A Diversidade de Tempos na EJA: Como Ocorrem as Trocas de Experiências entre Jovens e Adultos	91
QUANDO A ÂNCORA É LANÇADA AO MAR	95
REFERÊNCIAS	103
ANEXOS	109

PALAVRAS

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, abre-se um precedente, a fim de garantir a jovens e adultos o acesso à educação formal, comprometendo o poder público, para que isso ocorra. Tal Lei, em seu art. 37, parágrafo 1º, assim se refere

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam 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 (Brasil, 1996).

A preocupação em garantir espaço de aprendizagem aos jovens e adultos, que não tiveram a oportunidade de prosseguir seus estudos, é relevante. Todavia, saliento a necessidade de se perceber se o que prescreve a lei está sendo realizado na prática. Torna-se preponderante, identificar como transcorre a relação desses sujeitos, de diferentes contextos e com experiências de vida distintas, no instante em que estão sistematizando seus conhecimentos.

Para Marques (2006) o conhecimento surge como capacidade de distanciamento, como reação à imersão no ambiente, quando se refere à constituição específica do ser humano, enunciando uma oposição de dois pólos, sejam eles um sujeito que conhece e uma realidade externa a ser conhecida.

O processo do conhecimento humano realiza-se numa unidade de contrários: o sujeito que conhece e o objeto conhecido. Unidade dialética, em que os dois pólos não se reduzem um ao outro, mas se reclamam um

do outro e se exigem em reciprocidade; negam-se e, ao negarem-se, constroem-se ambos como necessariamente correlatos, como positivities de outros em confronto (Marques, 2006, p. 27).

Demo (2004, p. 16) apresenta que o “conhecimento [...] é dinâmica reconstrutiva complexa não linear, que exige a constituição do sujeito capaz de autonomia”¹. Freire (2004b) já fazia inferência a essa autonomia, a qual seria capaz de realizar um processo “emancipatório”, promovendo a intervenção na realidade estabelecida por meio de sujeitos capazes de forjarem a sua própria história.

Minha escolha por tornar a educação de jovens e adultos (EJA) o foco desta pesquisa remonta ao ano de 2004, quando o governo do Estado do Rio Grande do Sul colocou em ação o Programa Alfabetiza Rio Grande² numa parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), visando diminuir os índices de analfabetismo no Estado. Como professor universitário, fui designado para ser o interlocutor entre a 35ª Coordenadoria Regional de Educação e a Universidade da Região da Campanha – campus de São Borja. Assumi então a coordenação local do programa, sendo o responsável pela equipe de professores universitários que estava encarregada de realizar as formações continuadas com os professores que atuavam diretamente na EJA, tanto nas totalidades de alfabetização quanto de pós-alfabetização e ensino médio.

Durante a execução do Programa, fui construindo meu conhecimento sobre essa modalidade de ensino tão inquietante e nova para mim. Até então, pouco tinha lido sobre o funcionamento da EJA e senti uma vontade, uma curiosidade, que me fizeram não medir esforços para buscar material e produzir, juntamente com outros colegas de universidade, o material para ser discutido nos encontros de formação continuada.

Quando se evidencia a Educação de Jovens e Adultos, é necessário salientar que o processo de construção do conhecimento, que se define pelos sujeitos atores

¹ Para Demo (2004) o conhecimento difere da informação por ser dinâmico. No instante em que há somente a informação, estamos reproduzindo conhecimento enquanto que para a produção do conhecimento, a dinâmica torna-se condição essencial. Por intermédio dela, o homem é capaz de reconstruir suas idéias e tornar-se “autopoiético” – produtor do seu conhecimento.

² O Programa Alfabetiza Rio Grande foi implantado pelo Estado do Rio Grande do Sul no ano de 2004. As Instituições de Ensino Superior eram parceiras do Programa realizando a formação continuada dos educadores que atuavam diretamente com os educandos de EJA. A formação consistia em encontros semanais com duração de 4 horas destinadas aos alfabetizadores e 4 horas destinadas aos pós-alfabetizadores. As quartas-feiras eram destinadas aos encontros de formação, momento em que os educandos cumpriam atividades à distância. Atuei no programa desde sua implantação no município de São Borja até o ano de 2006, quando foi encerrado.

na escola, imprime-se por meio de uma leitura crítica da realidade e de sua historicidade perante o seu meio. Paulo Freire aponta para a contundente necessidade de que, para haver uma compreensão da educação enquanto ato político, o sujeito seja capaz de ler o mundo de forma crítica, o que lhe instrumentalizaria com as condições, para humanizar e construir o seu mundo.

Nessa perspectiva, a leitura de mundo assume um papel importante, senão fundamental, contribuindo para que a condição de oprimido seja superada. Contudo, há de se atentar para o que Freire (2005) referenda, como sendo o medo da liberdade.

Os oprimidos, que introjetam a 'sombra' dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, na medida em que esta, implicando a expulsão desta sombra, exigiria deles que 'preenchessem' o 'vazio' deixado pela expulsão com outro 'conteúdo' – o de sua autonomia (Freire, 2005, p. 37).

A liberdade, para Freire (2005), é compreendida como uma conquista e não como uma doação. Esta conquista é um dos principais diferenciais entre humanos e os outros animais, uma vez que os seres humanos, enquanto sujeitos históricos e culturais, estão em permanente processo de humanização e integração entre si, o que não ocorre com os animais que se acomodam e ajustam-se facilmente ao meio. Freire aponta ainda que tanto o oprimido teme a liberdade quanto o opressor. O primeiro tem medo de assumir a sua autonomia e de, ao se libertar, ver em si as mesmas características do seu opressor. O segundo teme perder a liberdade de oprimir. Desse medo resulta que os oprimidos permaneçam acomodados e adaptados à estrutura dominadora, assim como os demais animais.

Para Zitkoski (2008, p. 90), o processo de construção do conhecimento requer, além da tomada de consciência, a radicalidade dialética que produz tensões entre reflexão-ação, teoria-prática, discurso-inserção. Nesse sentido, valorizar os conhecimentos já apreendidos pelos educandos é fator essencial para o sucesso da aprendizagem. Essa valorização é mais necessária ainda, quando se refere aos educandos que frequentam a EJA, pois são sujeitos que de uma maneira ou de outra aprenderam a lidar com suas vitórias e seus fracassos³ e, na maioria das

³ Quando utilizado o termo fracasso, estou me referindo ao fracasso escolar e, neste, em especial à reprovação ou ao tempo fora da sala de aula. A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade

vezes, ficaram sem ir à escola por um longo período. Desta forma, para que a retomada dos estudos seja significativa, a valorização de suas experiências é fundamental, para que então se materialize a vontade de busca pela inserção no mundo dos escolarizados, pois é partindo de suas experiências que se viabiliza uma nova visão de mundo e uma leitura crítica e emancipatória da vida.

Enquanto realizava o diagnóstico⁴ que precedeu minha pesquisa, escutei muitas histórias dos educandos com quem mantive contato. Ouvi histórias de vida, de coragem e, principalmente, de superação. Soa leviano o sujeito, que nunca ficou sem ir à escola, não passou pelo crivo da reprovação, argumentar a necessidade de que as experiências pessoais sejam levadas em consideração no instante da aprendizagem. Mas é assim que me sinto, referendando Freire, Demo, Marques, Gadotti, capaz de argumentar e inferir que a aprendizagem do educando da EJA tem de passar pela sua aprendizagem de vida. Pinto (2007) alega que os adultos, mesmo analfabetos, já atuam como educandos por estarem no convívio com o restante da sociedade, faltando-lhes apenas a forma alfabetizada, escolarizada.

Das histórias de vida, ouvi sobre mulheres que optaram por ser primeiro mães e depois integrantes do mercado de trabalho, preferiram cuidar dos filhos a estudar e que retornaram para a escola com o intuito de auxiliá-los nos estudos; ouvi sobre homens que precisaram enfrentar a escolarização com a esperança de conseguir um trabalho melhor remunerado, homens de braços fortes e de alma grande. Bastou estar atento e disposto a escutar que as histórias mostraram-se aos meus olhos e ouvidos. E havia também os jovens com suas histórias peculiares. Três, quatro, cinco anos de reprovação na mesma série; a obrigatoriedade de estar na escola sem querer estar lá⁵; a necessidade econômica de exercer uma atividade remunerada, para auxiliar no sustento da família. Enfim, cada um com sua história, com a sua perspectiva de aprendizagem, com as suas esperanças. Enquanto o diagnóstico era realizado, sentia que muitos queriam abrir “mais que seu caderno”

muito utilizada por aqueles que repetiram muitas vezes a mesma série e que o ensino regular “empurrou” para a EJA como se ela fosse ainda uma forma de ensino supletiva e compensatória.

⁴ Durante o ano de 2007, realizei um diagnóstico com os educandos devidamente matriculados na EJA no município de São Borja. Os dados coletados compõem o segundo capítulo deste estudo. O diagnóstico foi fundamental para a escolha dos educandos que participariam da pesquisa final.

⁵ Obedecendo à legislação, muitos adolescentes frequentam à escola pela obrigatoriedade imposta pela lei. O Estatuto da Criança e do Adolescente, em seu artigo 54, parágrafo 3º preconiza que é dever do Estado “recensar os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola” bem como o artigo 56 apresenta que cabe aos dirigentes de escola comunicar o Conselho Tutelar em caso de reiteração de faltas injustificadas e em caso de evasão escolar.

para mim, queriam abrir sua alma para um pesquisador que eles e elas nunca haviam visto antes, necessitavam de interlocutor.

A situação de não-escolarizado é um dos principais marcos da opressão. Dizendo isso, não estou propondo que os sujeitos não-escolarizados não possam transpor a tal marco. Pelo contrário, se a escolarização não estiver vinculada à visão crítica de mundo proposta por Paulo Freire, de nada adiantará sua vida escolar para superar a opressão. Contudo, quando trago à tona a expectativa de superação da condição de oprimido, estou me referindo que a escolarização auxilia, para que homens e mulheres tenham condições de “ler o mundo”, uma vez que essa leitura implica atuação, o que torna possível o enfrentamento dos desafios e a luta pelas suas convicções.

No instante em que coordenava o programa de formação continuada, ficava a ouvir os professores que participavam da formação e que atuavam diretamente com os educandos de EJA. Em muitos momentos, ouvi sobre professores sem rumo, sem práxis⁶ adequada, confundindo alfabetização de adulto com alfabetização de criança; a dificuldade de diferenciar o ensino de jovens e adultos do denominado “ensino regular”; e, principalmente, sobre a presença de adolescentes e adultos na mesma sala de aula, com perspectivas e realidades distintas. Entretanto, ouvia também professores e professoras preocupados com o ensino e a aprendizagem, com o futuro dos educandos, “quero que façam uma faculdade depois”; ansiosos por novidades e por subsídios que os auxiliassem a ser melhores naquilo que sabiam fazer: ensinar.

Partindo destas percepções, escolhi a que mais me inquietou para traçar minha pesquisa de mestrado. Ficava intrigado com a dificuldade encontrada pelos professores ao trabalhar com classes em que faziam parte adolescentes de dezesseis, dezessete anos e adultos de quarenta, cinquenta anos. Como se estabeleciam as relações entre estes sujeitos tão distintos? Como surgiam as cobranças e reclamações? Sendo assim, elaborei esta pesquisa com o objetivo de verificar como são estabelecidas as relações entre os jovens e os adultos que frequentam a EJA no município de São Borja, durante a aprendizagem em sala de aula e que tipo de interferências na construção do conhecimento estas relações

⁶ Refiro-me a práxis enquanto relação teoria e prática didático-pedagógica. Para Gadotti (1989, p. 155) “práxis é a união que se deve estabelecer entre o que se faz (prática) e o que se pensa acerca do que se faz (teoria)”.

promovem. Durante o segundo semestre de 2007, realizei o diagnóstico e, no ano seguinte, escolhi meus pesquisados neste estudo. Torno-os “cúmplices”, por compartilharem comigo momentos, percepções e possibilidades que em muito auxiliaram para a problematização do tema e para a escrita.

Quando me lembro desses pesquisados, das suas relações, dos seus relatos, revejo o conceito de “ser mais”⁷ proposto por Freire (2005) no qual a busca pela humanização dos homens não ocorre no isolamento, mas na comunhão e na coletividade. Enquanto realizava a pesquisa, senti-me absorvido por aquela escola e por seus educandos. Presenciei momentos peculiares. Todas as quintas-feiras, a turma realizava, no intervalo da aula, um lanche coletivo, quando cada um contribuía de alguma maneira. Pensar no “ser mais”, apontado por Freire, é pensar na superação da condição desumana em que muitos encontram-se e, através do diálogo crítico e problematizador, que seja possível trilhar um novo caminho rumo à humanização.

Esse sentido de homem e de mulher livre e pensante, capaz de alcançar seus objetivos e de produzir conhecimento, é que torna os sujeitos donos de suas histórias. Pensando assim, optei por identificar quais os vínculos que permitem a aproximação/distanciamento entre os jovens e adultos, possibilitando/obstruindo a aprendizagem. Intenciono ainda verificar como são aproveitadas as experiências de vida dos educandos da EJA durante o processo de aprendizagem; inferir sobre os motivos pelos quais os educandos da EJA optaram por frequentar esta modalidade de ensino e compreender o comportamento dos jovens e adultos durante as trocas de experiências, evidenciando como se efetiva a aprendizagem nesta modalidade de ensino.

Neste sentido, lanço mão da hipótese de que seja possível uma práxis pedagógica que satisfaça as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, de modo a permitir uma inter-relação entre os sujeitos de tal forma que suas diferenças possibilitem a interação e o aprimoramento do processo ensino e aprendizagem. No entanto, isto só se tornará possível, se houver tolerância por parte dos educandos. Tolerância no sentido de respeito, vínculo, consciência do outro. Para Freire (2004a, p. 24) o que “a tolerância autêntica demanda de mim é que respeite o diferente, seus

⁷ De acordo Freire e seus leitores como Zitkoski (*apud* Streck, 2008), a busca pelo ser mais está na permanente busca de humanização, entendida como o caminho pelo qual homens e mulheres podem tornar-se conscientes de si mesmos, desenvolvendo todas as suas capacidades e não esquecendo de levar em consideração as necessidades dos outros também (Gadotti, 1989).

sonhos, suas ideias, suas opções, seus gostos, que não o negue só porque é diferente”.

Para que a aprendizagem estabeleça-se entre sujeitos de diferentes tempos históricos e com construções sociais tão distintas, a tolerância torna-se fundamental. Tolerar o outro, a sua existência, as suas dificuldades e as suas necessidades. Acredito que essa seja a grande “chave” para que jovens e adultos possam estar na mesma sala de aula e, ainda assim, a aprendizagem ser concretizada. Muitas das inquietações dos educandos pesquisados vinham ou da juventude de uns, que “não queriam nada com nada”, ou da idade avançada de outros, que “perguntavam muitas vezes a mesma coisa”. No entanto, as trocas de experiências e a amizade entrelaçavam pares distintos, porque conhecer o outro é que torna possível o conviver e o bem-viver.

No Dicionário Paulo Freire (2008), Elza Falkembach comenta as ênfases que o conceito de tolerância assume nas obras de Freire. Essas ênfases são o sentido ético, em que a tolerância assume papel essencial ao conviver em harmonia no campo social; o sentido político-estratégico, em que tolerar torna-se a capacidade do sujeito democrático, capaz de conviver com as diferenças de opinião e adotar uma posição não dogmática, mas em condições de defesa do que pensa ser o correto; por fim, o sentido epistemológico, sendo este último o que tomo emprestado para discutir nesta escrita. Nele a tolerância está vinculada ao processo dialético que encaminha o sujeito para o reconhecimento da existência do outro e do “pensamento contrário ao meu” mas que possibilita a produção de saberes e desenvolvimento do sujeito enquanto “ser mais”.

Tolerar que o outro é diferente, assim como aponta Freire (2004a), que a forma como aprendemos é distinta e que somos únicos é o princípio para a produção do conhecimento, pois, no momento em que nos reconhecemos enquanto incompletos e diferentes, reconhecemos também que necessitamos da existência do outro, para que nós possamos existir. Nosso espaço no mundo e nossa condição de humanos estão condicionados à admissão de que o outro também é humano. Nossa grande dificuldade, neste mundo coevo, está relacionada com a questão de que a homogeneização está minando as relações sociais e queremos todos, muitas vezes, que o outro seja apenas um reflexo nosso no espelho.

Neste estudo, opto por uma metodologia entrelaçada entre o empírico e o teórico, trabalhando com a análise temática. Parto do diagnóstico sobre os sujeitos

que compõem a EJA no município de São Borja até a “escolha” dos educandos que farão parte do seguimento da pesquisa. No primeiro capítulo, opto por apresentar o histórico na EJA no Brasil e, em especial, no município de São Borja, adentrando por um caminho percorrido por diferentes gentes que construíram e continuam construindo a história às margens do Rio Uruguai, nesta terra vermelha que marca o corpo e a alma dos sujeitos. Discorro, neste capítulo, sobre crises econômicas e suas interferências na educação e na economia do país, menciono as rupturas nos processos de educação de adultos e o seu legado para a história da educação, perpasso golpes militares, levanto possibilidades da educação de adultos e da educação popular a partir de Paulo Freire e apresento as leis que regem a educação de jovens e adultos neste século XXI. Sou um amante da história, ela me encanta, atrai-me e trai-me muitas vezes. Isso explica o porque de escolher um recorte teórico com uma abordagem histórica. Acredito em que, na história, seja possível ao homem entender a si e ao outro e, principalmente, entender-se a si mesmo. Como aporte teórico, para a escrita deste capítulo, escolho principalmente as conceituações de Paiva, Freire, Marques, Freitag e Cortella.

Com os dados obtidos no diagnóstico, é que escrevo o segundo capítulo. São dados que servem de caracterização da realidade da EJA no município de São Borja, apresento dados quantitativos e realizo interfaces com as colocações que ouvi durante a realização do diagnóstico. Foram aplicados 463 questionários desde a totalidade⁸ três até a totalidade nove. É possível identificar quanto tempo os educandos ficaram em média sem ir à escola, qual o índice de reprovação, o número expressivo de mulheres que frequentam o ensino noturno e o que as levou a retornar à escola. Esse capítulo, no qual Brunel e Freire servem como teóricos de referência, expressa quem são os educandos de cinco escolas públicas estaduais do município de São Borja, que ofereciam, no ano de 2007 a EJA no ensino noturno.

⁸ Até o ano de 2008 a estrutura curricular da EJA estava organizada em níveis de ensino assim compreendidos: alfabetização, pós-alfabetização e ensino médio. Cada um destes níveis é composto por totalidades e não por séries. Deste modo, a organização curricular por totalidades rompe com a lógica da seriação e possibilita a construção do conhecimento por meio das áreas sociolinguística, sócio-histórica e sociocientífica. A alfabetização é composta pelas totalidades um e dois, a pós-alfabetização compõe-se das totalidades três, quatro, cinco e seis e o ensino médio compreende as totalidades sete, oito e nove. Por sua vez, cada totalidade compreende 800 horas de atividades sendo estas, divididas em presenciais e não-presenciais. A partir de 2009, a estrutura está compreendida em etapas, sendo quatro etapas para o Ensino Fundamental e três para o Ensino Médio. As etapas totalizam 3.200 horas no Ensino Fundamental e 2.400 horas no Ensino Médio. Através de avanços progressivos ao longo do curso, o aluno pode concluí-lo em menor ou maior tempo em relação ao tempo da escola, desde que sejam respeitadas as trajetórias de construção do conhecimento de cada um.

Os dados são apresentados em categorias de análise definidas por idade, estado civil, índice de reprovação, tempo fora da escola e exercício de atividade remunerada.

Realizado o diagnóstico, foi então que escolhi o meu grupo de pesquisados. Para a pesquisa, era necessário encontrar uma turma em que estivessem matriculados jovens e adultos. Da busca incansável ao encontro da turma T9 da Escola Estadual Tricentenário⁹, um tempo suficiente para leitura e escrita passou-se. Os educandos, com idade entre 19 e 53 anos, eram perfeitos para a pesquisa. Utilizando a entrevista individual semi-estruturada, recolho os relatos de suas experiências e de seus relacionamentos em sala de aula, para construir o terceiro capítulo, em que é possível articular suas aprovações/reprovações, quanto aos comportamentos dos colegas, e o modo como o conhecimento é produzido entre eles. Efetivando a análise temática, escolho “amorosamente” Freire como aporte teórico principal desta parte do estudo.

⁹ Para a realização desta pesquisa foi escolhida uma turma T9 (Totalidade nove) da Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário. Localizada à Rua Eurico Batista da Silva, 1353, esta escola é constituída de 59 professores, 13 funcionários e possui em torno de 1.200 alunos distribuídos nas seguintes modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis fundamental e médio.

1 A HISTÓRIA PRECISA SER CONTADA

Neste capítulo, tomo a pesquisa bibliográfica, partindo de Paiva, Freire, Marques e Freitag, como aporte para apresentar a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e no município de São Borja, cidade da Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul.

A constituição da Educação de Jovens e Adultos, como uma modalidade de ensino, distinta da forma outrora apresentada e conhecida como supletivo, é recente. A utilização da nomenclatura “supletivo” ou “compensatório” é ainda comum. Não raro, ainda é possível ouvir alguém dizer que está na EJA para “compensar o tempo perdido”, como se fosse possível voltar no tempo. O acesso à educação sistemática é, para grande parte da população não-escolarizada¹⁰, um privilégio. Durante longa data, muitas crianças deixaram, e continuam deixando ainda hoje, de ir à escola por fatores econômicos, sociais e culturais. Nesse contexto, a EJA, enquanto modalidade de ensino e diferentemente do ensino regular, necessita priorizar a educação em sua organização contextualizada e interdisciplinar, buscando interligar saberes e culturas diferenciadas de modo a instigar a produção de conhecimento e aprendizagens. Contudo,

[...] há algo de mais profundo nessa percepção e valorização dos saberes e da cultura popular. Trata-se de incorporar uma das matrizes mais perenes da formação humana, da construção e apreensão da cultura e dos conhecimentos; reconhecer a pluralidade de tempos, espaços e relações, onde nos constituímos humanos, sociais, cognitivos, culturais [...] reconhecer a cultura como matriz da educação (Arroyo, 2001, p. 17).

Tal reconhecimento deve abdicar do mero instrucionismo, uma vez que, conforme Demo (2004), este é um dos mais comprometedores males da educação por agir de fora para dentro e a aprendizagem na EJA, considerando seus agentes

¹⁰ De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) de 2007 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 10% da população brasileira com 15 anos ou mais ainda se encontrava na condição de analfabeta. Esse índice tende a diminuir em função das negociações que geram investimento por parte de organismos internacionais nos Estados Nacionais em troca de maior atenção por parte destes últimos no que tange à educação, em especial a alfabetização. Outro argumento para a diminuição do analfabetismo no Brasil está ligado ao documento assinado em 2000, na Conferência Mundial de Educação, que ocorreu em Dacar, no Senegal, no qual o Brasil se compromete, juntamente com 128 países a reduzir pela metade o índice de analfabetismo (Instituto, 2009a).

sociais, ocorre de forma inversa, de dentro para fora como preconiza a orientação freireana. O que impulsiona os educandos da EJA são os estímulos intrínsecos, aqueles que estão voltados para motivações pessoais, como a satisfação pelo trabalho realizado, uma melhoria na qualidade de vida e a elevação da auto-estima.

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. [...] É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história [...] é impossível (Freire, 2004b, p. 57-8).

Contudo, para fazer história e efetivar a aprendizagem, espera-se do sujeito que ele tenha a vontade de ser curioso, ser um permanente indagador do mundo e das coisas do mundo. A curiosidade despertada, tanto no educando como no educador, sustenta a possibilidade da aprendizagem. É por este caminho que Freire (2004b) conduz sua discussão acerca da criticidade e sua importância para a superação da condição ingênua da curiosidade. Nesse sentido, sinto que preciso trazer para o campo de debates a relevância da curiosidade para a construção do conhecimento, especialmente a curiosidade epistemológica pois, “como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 2004b, p. 85).

Em cada ser humano, há uma curiosidade que o impulsiona para a aprendizagem e serve de estímulo para que surjam novas inquietações. A curiosidade ingênua povoa a mente de educadores e educandos, e isso fica evidente, quando pensam que é possível uma neutralidade política, social e cultural na sua ação cotidiana. Independente das particularidades de cada um, é possível constatar que a permanente procura, o “querer mais”, torna-se elemento constitutivo da singularidade de cada um. No entanto, esta vontade de saber mais, em alguns momentos é solapada por um condicionamento interno, incutido pelos demais indivíduos, pela cultura e por práticas sociais que impedem essa curiosidade ingênua de tornar-se curiosidade epistemológica. Freire (1997) salienta que a condição de mutação da curiosidade ingênua para a epistemológica dar-se-á por meio da crítica.

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente 'perseguidora' do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se 'rigoriza', tanto mais epistemológica ela vai se tornando (Freire, 2004b, p. 87).

Nesta compreensão, quanto mais críticos forem educadores e educandos, mais curiosos e, conseqüentemente, quanto mais curiosos, mais absorvidos por aprendizagens verdadeiras. Como aponta Freire (2004b, p. 26), "nas verdadeiras aprendizagens os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo". Todo o processo de aquisição do saber precisa de conexões entre os conhecimentos. Se não há estabelecimento de significações, não há aquisição de saber.

Não há um saber em si, independente das condições objetivas do saber possível, nem um saber autônomo de frente ao desenvolvimento histórico das forças produtivas nas quais o agir instrumental se sedimenta; não há um saber independente das relações sociais em determinado quadro institucional e determinada tradição cultural, onde se dão as interações simbolicamente mediadas (Marques, 2006, p. 144).

Neste sentido, a análise histórica é fundamental, para que seja possível identificar como e onde a EJA avança e/ou retrocede na sua condição hoje fundante de modalidade de ensino. No entanto, é preciso lembrar que os sistemas educacionais refletem as condições da sociedade em que se inserem, por isso há necessidade de pensá-los historicamente, associados ao desenvolvimento econômico, social e às mudanças culturais.

Sendo assim, a discussão que apresento neste capítulo entrelaça a instalação, no Brasil, da educação de jovens e adultos, enquanto modalidade de ensino legitimada, identificando em São Borja, local desta pesquisa, como a EJA fez-se e faz-se presente. A opção de escrita recai sobre a abordagem histórica, remontando especialmente ao ano de 1801, momento marcante na história do município, e perpassa os momentos significativos de construção da Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional e local.

1.1 DESDE 1801 – ENTRE INDÍGENAS E ESCRAVOS, A EDUCAÇÃO PARA POUCOS

Como filho de São Borja e amante desta terra, retomo a sua história enquanto região missioneira, tomando como ponto de partida o período de 1801, visando compreender como se estabeleciam as relações entre índios, negros e colonizadores nesta localidade permeada por conflitos e, especialmente, em razão da forma como se deram as apropriações de terras. A partir de 02 de agosto de 1801, São Borja e as demais reduções passaram ao domínio da Coroa de Portugal (Rillo, 1982). Era o início de uma nova sociedade, mas, mesmo assim, alguns distanciamentos faziam-se entre os homens desta terra. Paz, terras, liberdade e educação eram para poucos.

É neste período que tem fim a Guerra Guaranítica¹¹ e ocorre a incorporação dos Sete Povos às possessões portuguesas, propiciando a expansão da criação de gado com a utilização da mão-de-obra indígena nas fazendas. Nesse sentido, Zarth (1994) descreve muito bem que “a nova sociedade regional, em sua primeira fase, teve como características mais salientes a grande propriedade pastoril, o extrativismo de erva-mate e a escravidão”. Por conta disso, acredito que a discussão acerca da constituição do município, *locus* da pesquisa, em muito auxiliará para a compreensão do perfil dos são-borjenses que retornaram aos bancos escolares e hoje constituem a Educação de Jovens e Adultos no município.

Desde a incorporação de São Borja às possessões portuguesas, colonizadores e colonizados viveram momentos de intrigas, guerras e escravidão. A região foi atacada inúmeras vezes, e o número de indígenas foi reduzindo, prejudicando a oferta de mão-de-obra. Com a privatização dos campos nativos e a expansão das atividades, era necessário que alguém estivesse à frente do trabalho braçal. O indígena e o negro foram tomados, então, como os trabalhadores necessários à produtividade destas bandas. Zarth (1994) aponta para estudo de Auguste Saint-Hilaire que afirma ser o indígena a mão-de-obra necessária, podendo esta assumir duas formas, ou assalariada ou escravidão dissimulada. Neste

¹¹ Após o Tratado de Madri, em 1750, violentos conflitos no sul do Brasil foram travados entre índios guaranis e tropas espanholas e portuguesas. O motivo se centrava na recusa dos índios guaranis da região dos Sete Povos das Missões em deixar suas terras no território do Rio Grande do Sul e transferirem-se para o outro lado do rio Uruguai. Pelo Tratado de Madri, Portugal entregaria a colônia do Santíssimo Sacramento à Espanha e receberia os Sete Povos das Missões em troca.

momento, retomo a idéia de Freire (2005) de que o homem é um ser em “situação” e como tal encontra-se enraizado em condições do seu tempo e espaço, o que o marca profundamente.

No entanto, a situação de liberdade não foi prerrogativa nesta região, pois a propriedade pastoril, bem como a exploração de erva-mate, exigiu dos estancieiros um contingente de peões capazes de cuidar do cultivo do gado e da erva-mate. Para isso, os indígenas poderiam assumir tal função, recebendo algum salário e tendo abundância de carne. No entanto, poucos foram os que aceitaram trabalhar nas estâncias. Quanto a isso, Saint-Hilaire (*apud* Christensen, 2001) faz referência à fala de um coronel e que em muito se entende ser o indígena “preguiçoso” e por isso não teria se adaptado ao trabalho de peão. Nestas circunstâncias, é que grande parte dos indígenas tornou-se escravo, juntamente com o negro, que veio a suprir a falta de mão-de-obra.

Educação e escola não eram temas tratados nos galpões das estâncias de São Borja, tanto que somente em 21 de janeiro de 1839 é que se deu a criação e inauguração de uma escola de primeiras letras, sendo nomeado para professor o cidadão Domingos José da Silveira (Rodrigues, 1982). Lembrando que, naquele período, as escolas eram diferenciadas por gênero, logo, se o nomeado para ser professor era do gênero masculino, os estudantes desta escola eram somente os meninos. Não havia escolas mistas. Rapazes e moças estudavam em diferentes escolas (Rillo, 1982). As meninas tiveram a oportunidade de ir à escola a partir de 1849, quando Pilicena Francisca Pereira de Andrade foi indicada pela Câmara para reger a escola feminina de primeiras letras. Em 1880, a vila¹² encontrava-se com várias escolas, tanto no perímetro urbano, como no rural, todas criadas pela Câmara, além das particulares, para ambos os sexos. Em 1885, foi colocada a pedra fundamental que daria início a “construção do edifício destinado à Escola Pública Municipal, propriedade deste Município, e construída à custa de seus habitantes” (Rodrigues, 1982, p. 118).

Quando se pensa que grande parte dos indígenas da região tornou-se peão e juntando-se a eles estavam os negros, não é difícil de relacionar que estes não faziam parte das escolas criadas na então vila de São Borja. Com o

¹² São Borja assume a condição de cidade somente em 21 de dezembro de 1887, por meio da Lei 1614 do Governo Provincial. A elevação à condição de cidade ocorre em função do seu destaque econômico e cívico-cultural (Rillo, 1982).

desenvolvimento que a localidade tinha e com a necessidade de trabalhadores braçais, aqueles que cumpriam as tarefas dos peões ficaram relegados ao analfabetismo. Conforme Zarth (1994), a câmara municipal de São Borja produziu, em 1857, um importante documento em que consta que, nos 568 estabelecimentos de criação de gado no município, trabalhavam 153 escravos ao lado de 339 peões. Além disso, em 1858, a mão-de-obra, nas fábricas de farinha de mandioca, era composta por negros cativos em uma representatividade de 65%. Nestes moldes, trabalho e educação não eram conjugados, logo, índios e negros não eram escolarizados. Essa característica perpetua ainda hoje nos bancos escolares. Por questões de classe social, de gênero, de etnia, de religião, dentre outros motivos, os sujeitos excluem-se e são excluídos. As necessidades financeiras retiram muitos sujeitos da escola e, depois de adultos, o seu retorno está relacionado à expectativa de melhores condições econômicas para ele e sua família.

No cenário nacional, o período da Primeira Guerra Mundial¹³, em especial o final da década de 1910, significou um momento de novas pressões em favor da escolarização, advindas de um sentimento extremo de nacionalismo e patriotismo. Essa sensação tomou conta de boa parcela de intelectuais que direcionaram seus olhares para questões como o desenvolvimento do país e a educação popular, despertando um “entusiasmo” pela educação. Conforme Ghiraldelli Junior (2001), este “entusiasmo” deu-se em função dos números elevados de analfabetos no país, que em 1920 constituíam 75% da população.

O veículo de divulgação dessa nova fase do entusiasmo pela educação consubstanciou-se nas inúmeras ‘ligas contra o analfabetismo’, que se multiplicaram pelo país. Tais ligas seguiram o exemplo da Liga de Defesa Nacional e da Liga Nacionalista do Brasil, fundadas por intelectuais, industriais, médicos etc., que imbuídos de fervor nacionalista, pregavam o civismo, o escotismo, um patriotismo exacerbado e, além disso, visavam desenvolver uma campanha de erradicação do analfabetismo (Ghiraldelli Jr., 2001, p. 18).

Para Paiva (1973), somente após a Segunda Guerra Mundial, quando o problema da difusão do ensino elementar para a população em idade escolar é amenizado é que a educação dos adultos ganha espaço e torna-se o principal

¹³ Conflito ocorrido durante o período de 28 de julho de 1914 e 11 de novembro de 1918 entre a Tríplice Entente que derrotou a Tríplice Aliança causando o colapso de quatro impérios.

terreno educativo, enquanto campo de luta político-ideológica. Isso ocorre especialmente porque a educação da população adulta é entendida como um meio para a difusão de ideias com consequências políticas. Freire (2005, p. 107) suscita com propriedade que “através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. Dito isso, proporcionar aos adultos a escolarização é proporcionar-lhes condições de fazer a sua história. A partir da década de 60, o Rio Grande do Sul começou a demonstrar uma preocupação com a educação de adultos, o que teve reflexos no município de São Borja.

1.2 O MOMENTO EDUCACIONAL EM MEADOS DO SÉCULO XX

A crise cafeeira de 1929 provocou alterações nas estruturas econômicas, atingindo especialmente as importações e as exportações, provocando um deslocamento dos capitais de investimento para outros setores, o que favoreceu e fortaleceu a produção industrial no Brasil. Com essa mudança de rumo, surge uma nova classe burguesa que passa a dividir o poder com os latifundiários cafeicultores (Freitag, 1980). Este momento de mudanças, especialmente na área política e econômica, prenunciou o início de um sistema público de educação elementar no Brasil. O ponto fundante para isso foi a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde, o que proporcionou também o surgimento das primeiras universidades no Brasil. A industrialização e a concentração populacional nos centros urbanos incentivaram a necessidade de um plano de governo que abarcasse a educação de adultos.

Nesse sentido, a Constituição de 1934, em seu artigo 150a estabelecia a urgência de elaboração de um Plano Nacional de Educação que visasse coordenar e supervisionar as atividades de ensino. Instituíu, ainda, a educação de adultos como um dever do Estado, incluindo a oferta do ensino primário extensivo aos adultos. Com a Constituição de 1937, é introduzido o ensino profissionalizante, destinado exclusivamente aos menos favorecidos e que necessitavam de uma instrumentalização para a execução de uma atividade remunerada. Com isto, deu-se a criação das escolas técnicas profissionalizantes em diversos pontos do país (Freitag, 1980). Essa atitude contribuiu para a criação de condições que asseguraram maior produtividade no setor industrial. A mão-de-obra estava em

formação, e aqueles que se encontravam excluídos do sistema educacional viam, na formação profissional, uma oportunidade de trabalho e renda.

Na década de 40, a educação de jovens e adultos corporifica-se como campanha nacional de massa, tomando por impulso a ampliação da educação elementar. Em 1945, com o fim da ditadura de Vargas, surgia um clima de redemocratização no país e, ao mesmo tempo, a Organização das Nações Unidas chamava a atenção para a necessidade de integrar os povos, visando à paz e à democracia. Era urgente aumentar as bases eleitorais e, como o analfabeto não tinha poder de voto, foi enfatizada a educação de adultos com o lançamento da Campanha de Educação de Adultos em 1947. Essa campanha previa a alfabetização extensiva dos adultos em três meses, tendo sequência com a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses cada e tendo prosseguimento com uma etapa voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário (Ribeiro, 1997).

Muitas críticas foram feitas à Campanha de 47, tanto no que se refere à sua estrutura pedagógica quanto financeira. Para muitos, o aprendizado era considerado superficial por ocorrer em um curto espaço de tempo. Acreditava-se que o processo de alfabetização não se completava por não haver tempo suficiente para a internalização da aprendizagem. Ensinava-se a escrita do próprio nome e somente isso, para muitos educandos, já era o “saber ler e escrever”. Não havia uma metodologia adequada para alfabetizar o adulto, sendo ele tratado como uma criança no processo de alfabetização, o que pode ser verificado no material didático produzido neste período e que utilizava principalmente o método silábico como forma de ensino.

O Primeiro guia de leitura, distribuído pelo ministério em larga escala para as escolas supletivas do país, orientava o ensino pelo método silábico. As lições partiam de palavras-chave selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. A função dessas palavras era remeter aos padrões silábicos, estes sim o foco do estudo. As sílabas deveriam ser memorizadas e remontadas para formar outras palavras. As primeiras lições também continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo (Ribeiro, 1997, p. 21-2).

Conforme Paiva (1973), o analfabeto era considerado “incapaz” e o único

responsável pelo lento progresso do país. O analfabetismo assumia a conotação de causa da marginalidade e da incapacidade do adulto. Se o avanço econômico estava estagnado, o culpado era o analfabeto que não conseguia estar inserido no incremento da produção mediante o desenvolvimento da indústria. Diante desses fatores, a Campanha de Alfabetização de Adultos extingue-se na década de 50, período em que se realizou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Nessa outra campanha, os organizadores acreditavam que “a simples ação alfabetizadora era insuficiente” (Lopes, 2009) sendo que a prioridade deveria ser dada às crianças e aos jovens com a pretensão de que a educação ainda poderia lhes proporcionar alterações em suas vidas. De acordo com Pinto (2007, p. 79), isso é um grande engano, uma vez que o adulto é “o homem na fase mais rica de sua existência, mais plena de possibilidades”. Nesse sentido, alfabetizar o adulto seria conceder-lhe o aval de produtor de seu próprio trabalho por meio da instrução formal.

Um novo paradigma de educação de adultos, que tinha por referência Paulo Freire, começa a ser legitimado em 1958, durante o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. Propondo uma educação baseada no diálogo, a delegação de Pernambuco levantou a possibilidade de considerar, na alfabetização de adultos, as características socioculturais dos educandos, estimulando a participação consciente e a interferência crítica na realidade (Lopes, 2009). Com isso, Paulo Freire serviu de inspiração para os principais programas de alfabetização de adultos que tomaram conta do país no início de 1960.

Neste período, de acordo com Galvão e Soares (2006), surgiram no país, com maior ênfase no Nordeste, movimentos de educação e de educação popular inspirados nas ideias de Freire, tais como o Movimento de Educação de Base¹⁴ (MEB); o Movimento de Cultura Popular¹⁵ (MCP); os Centros Populares de Cultura¹⁶

¹⁴ O MEB estava ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Apesar do Golpe de 64, o MEB sobreviveu por estar ligado ao Ministério da Educação e à Igreja Católica. Contudo, grande parte de seu sistema veio a encerrar suas atividades em 1966, devido a fatores financeiros (Costa, 1986).

¹⁵ Criado no Recife em maio de 1960 o movimento nasceu da iniciativa de estudantes universitários, artistas e intelectuais que se aliaram no combate ao analfabetismo. Conforme Paiva (1973) este movimento pretendia voltar suas atividades para a conscientização das massas através da alfabetização e da educação de base. A valorização das formas de expressão cultural do povo e o estímulo ao desenvolvimento serviam como elo entre a intelectualidade e o povo. A arte era tida como o ponto de partida para se chegar à análise e à crítica da realidade social.

¹⁶ Os CPCs floresceram em todo o país entre 1962 e início de 1964 tendo como ponto de partida o CPC criado em 1961, no Rio de Janeiro e ligado à União Nacional de Estudantes – UNE, que tinha como eixo do projeto a tentativa de construção de uma “cultura nacional, popular e democrática”, por

(CPCs); a Campanha de Educação Popular (CEPLAR) e o De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, criado pela prefeitura de Natal em 1961, como resultado da evolução da rede escolar municipal.

Conscientização, participação e transformação social foram conceitos elaborados a partir das ações desses movimentos. O analfabetismo é visto não como causa da situação de pobreza mas como efeito de uma sociedade injusta e não-igualitária. Por isso, a alfabetização de adultos deveria contribuir para a transformação da realidade social (Galvão e Soares, 2006, p. 44).

Assim, Freire aponta para a superação da condição bancária, sugerindo a concepção dialógica de educação em que o centro do processo de alfabetização está voltado para a realidade do educando, sendo o diálogo o caminho para a aprendizagem. A verdadeira educação, para Freire (2005), resulta da comunicação proporcionada pelo diálogo entre educadores e educandos, onde estejam eles envolvidos com o pensar crítico envolto pelo amor, pela humildade e pela fé nos homens. Este clima proporciona uma sensação de confiança entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, oportunizando a supressão da situação opressora.

Apesar de todo o esforço despendido na elaboração e aprovação do Plano Nacional de Alfabetização, orientado pela proposta de alfabetização de adultos a partir dos ideais de Paulo Freire, o golpe militar de 1964 foi mais forte, interrompendo o que poderia ser o ponto fundamental, para a erradicação do analfabetismo no Brasil.

1.3 A HISTÓRIA SINGULAR: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO LOCUS DA PESQUISA

Neste instante do estudo, sou instigado a descrever como o município de São Borja estava e está articulado com a Educação de Jovens e Adultos. Assim, após evidenciar a constituição histórica do município e relacionar o desenvolvimento

meio da conscientização das classes populares. Os CPCs tinham por objetivo contribuir para o processo de transformação da realidade brasileira, principalmente através de uma arte didática de conteúdo político (Paiva, 1973, p. 231-3).

nacional do século XX com a educação, faço um recorte pelos programas de educação de adultos que constituíram a história deste local. Minha intencionalidade nesta construção é salientar os programas de educação de adultos que fizeram, e ainda fazem parte da vida dos são-borjenses.

Sendo assim, direciono meu olhar, primeiramente, para o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) criado pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967, que perdurou até os anos 80 e que se fez presente nesta comunidade¹⁷. Paiva (1973) denota que a tarefa da alfabetização funcional e educação continuada de adultos era atribuída ao Ministério da Educação e que ao MOBRAL cabia, dentre outras tarefas, promover a educação dos adultos analfabetos por meio do financiamento de um terço do seu custo. Com a duração de nove meses, o programa era destinado a analfabetos com idade entre 15 e 30 anos, sendo priorizados os municípios com maior possibilidade de desenvolvimento sócio-econômico. Pretendia-se atingir mais de onze milhões de analfabetos, com a execução do plano num período de quatro anos, com a intenção de que fosse possível pensar na “extinção” do analfabetismo até 1975.

No entanto, Ghiraldelli Jr. (2001) lança duras críticas ao programa que foi criado durante o período da ditadura militar, a qual levou à destruição entidades que incitavam os movimentos de educação popular e, ainda, preconizou a ideia de que poderia utilizar-se do “método Paulo Freire desideologizado” para alfabetizar os adultos. Para o autor isso era contrário ao bom senso, uma vez que o método Paulo Freire autêntico não poderia conviver com uma educação que não estivesse voltada para a conscientização e à condição de sujeitos críticos. Muitos dos educandos que frequentavam o MOBRAL não alcançavam um nível aceitável de alfabetização e letramento¹⁸, e uma possibilidade para isso pode estar vinculada a essa tentativa de “retirar a ideologia” dos estudos de Paulo Freire, visando somente a um letramento técnico e não à leitura de mundo, como era o propósito do teórico, para a condição de emancipação do sujeito.

¹⁷ Tomo como ponto de partida o MOBRAL por não ter encontrado documentação que comprovasse a existência, nesta localidade, de algum programa de alfabetização anterior.

¹⁸ Para Tfouni (2002) a alfabetização está relacionada à aquisição da escrita “enquanto habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (p.9) enquanto o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, tornando-se um sentido ampliado de alfabetização. Neste sentido, a alfabetização está vinculada ao aprender a ler e escrever e o letramento está vinculado à apropriação e ao uso que se faz da leitura e da escrita.

Por ser uma cidade com visibilidade política¹⁹ e econômica nos setores agrícola e pecuário²⁰ na década de 50, São Borja teve amparo do governo, para a implantação do MOBREAL em algumas escolas do município, o que possibilitou que muitos são-borjenses, que até então eram considerados analfabetos²¹, tivessem a oportunidade de participar de um programa de alfabetização. Apesar de todas as críticas levantadas contra o programa, em especial a sua ineficácia, a condição de sujeito “escrevente” de seu próprio nome é uma situação que eleva a auto-estima do sujeito analfabeto. Percebi isso, enquanto realizava o diagnóstico preliminar, momento em que encontrei pessoas que recém haviam saído da alfabetização da EJA e que se sentiam leitoras de um outro mundo. Este sentimento tinha uma conotação diferenciada para mim, pois estava acostumado a ouvir críticas ao processo de alfabetização da EJA, no entanto, o contato com esses educandos, muito contribuiu para a alteração de caminhos do meu pensar sobre a educação de jovens e adultos. Para eles, saber ler/escrever o seu próprio nome era o que dava sentido ao processo de alfabetização, ao ir para a escola todas as noites. O sentido da escola para eles, muitas vezes, não estava representado em saber escrever e ler grandes textos, nem em resolver cálculos complexos, mas em saber como o seu nome pode ser escrito, como se constitui a sua identificação.

A partir da Resolução 137/78, do Conselho Estadual de Educação, que abordava o ensino supletivo, uma metodologia, voltada para a educação de adultos, diferenciada da educação de crianças, foi temática de material produzido pela Secretaria da Educação do Estado. Denominado “Andragogia, novo caminho na educação de adultos”, o material, produzido em 1979, articulava as ideias de que o adulto apresenta uma forma diferente de aprender e que a metodologia utilizada no seu ensino haveria de ser pontual, focando as características dos alunos adultos. Este material foi disponibilizado às escolas que mantinham a alfabetização de

¹⁹ Getúlio Dornelles Vargas, oriundo de São Borja, tornava-se seu “filho ilustre”, quando em 1930, assumia pela primeira vez o governo do Brasil.

²⁰ De acordo com Rillo (1982), o município de São Borja torna-se referência na pecuária, quando, em 1920, às margens do rio Uruguai estabeleceu-se o Saladeiro Alto Uruguai que “beneficiava a carne bovina e exportava-a, inclusive enlatada, para o mercado brasileiro interno”. A pecuária predominou até 1940, quando as lavouras de linho e de trigo tornaram-se os principais referenciais econômicos do município que chegou, no período de 1960, a constituir-se no maior produtor de linho da América Latina e, em algumas safras de 1970, o maior produtor de trigo do país.

²¹ Em 1950, a população de São Borja era de 32.515 sendo 16.895 analfabetos dos quais 7.883 eram do sexo feminino e 9.012 do sexo masculino. Neste mesmo período, o IBGE aponta que em todo o País, o índice de analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais de idade, neste período, era de 39,5% (Instituto, 2009a).

adultos no município e serviu como aporte de leitura pelos educadores. Com a Andragogia²², o ensino tomou característica de individualizado e socializado, considerando o ritmo de cada educando e o estímulo ao sentido de cooperação e trabalho em equipe entre adultos, atendendo às características psico-sócio-culturais da clientela adulta, o que era uma recomendação dessa Resolução.

Nos anos 80 ocorre uma reabertura político-democrática no país o que marca a década, conforme Cunha (1999), pela difusão de pesquisas sobre a língua escrita e a alfabetização de adultos. No entanto, em São Borja como em todo o país, o período foi marcado pela extinção do MOBREAL em 1985 e pelo surgimento da Fundação EDUCAR que fazia parte do Ministério da Educação. Diferentemente do MOBREAL a Fundação exercia a supervisão e o acompanhamento junto às instituições e secretarias que recebiam os recursos transferidos para execução de seus programas. Neste período ocorre também a promulgação da Constituição, em 1988, que ampliava o dever do Estado para com a EJA garantindo o ensino fundamental obrigatório para todos.

A década de 90 foi marcada pelo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que tomou proporções maiores no município. O movimento teve origem em São Paulo, em 1989, quando Paulo Freire era secretário municipal de educação e ficou conhecido em todo o país. No Rio Grande do Sul, o movimento foi implantado na gestão do governo estadual de 1999-2002, no sentido da superação do analfabetismo entre pessoas acima de 15 anos. Partindo da realidade dos educandos, era construída a leitura e a escrita, apoiadas na concepção freireana de alfabetização, no mundo dos educandos, nas suas vivências e nos seus sentimentos.

Como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homem-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados (Freire, 2005, p. 85).

O MOVA-RS foi, sem dúvida, um dos programas que obteve mais êxito em

²² Derivado da palavra grega *aner* – adulto e *agogos* – guia, define-se como: a filosofia, a ciência e a técnica de auxiliar o adulto a aprender. O termo foi utilizado pela primeira vez em 1831, na Alemanha, mas Sócrates, Platão e Confúcio já utilizavam uma abordagem andragógica para o trabalho com seus discípulos (Rio Grande do Sul, 1979).

sua execução. Com o intuito de alcançar o maior número de analfabetos possível, as salas de alfabetização dispersaram-se por vários locais, constituindo-se num movimento que pretendia superar os ideais assistencialistas e compensatórios. Em São Borja, os Sindicatos, as Associações de Moradores, as Escolas e os Centros Comunitários serviram de cenário para a atuação de educadores do MOVA-RS, oferecendo espaço físico para a realização das aulas. O governo do Estado, por sua vez, repassava ajuda de custo, material didático-pedagógico e formação permanente aos colaboradores do Movimento. Inúmeras turmas de alfabetização foram formadas, contribuindo para reduzir o índice de analfabetismo no município²³. Incorporado por princípios críticos, o MOVA-RS pretendia colocar em voga a construção de uma prática popular voltada para a alfabetização dos oprimidos. Dessa forma, o analfabetismo deixava de ser encarado como uma “doença” que necessitava ser erradicada para tornar-se uma expressão da opressão das classes populares.

No período de 1995 a 1998, a Secretaria de Educação implementou o Padrão Referencial de Currículo (PRC), baseado nos Parâmetros Curriculares Nacionais²⁴ e que visava implantar um currículo mínimo para cada componente curricular. Neste contexto, no ano de 1998, a Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário implanta a Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental, como modalidade de ensino, aos moldes preconizados pela LDB 9394/96. Torna-se, assim, a primeira escola a implantar tal modalidade no município, o que permitirá sua expansão com a adoção desta modalidade para o ensino médio, a partir de 2002. Dessa maneira, torna-se referência às demais escolas locais e que, em muitos casos, acabam transformando o ensino noturno regular em EJA, com a intenção de atrair um número maior de educandos.

A partir de 2003, novamente a educação de jovens e adultos no Estado e, conseqüentemente, em São Borja sofre alterações. Pautada nas Diretrizes Político-Pedagógicas da EJA, a Secretaria de Estado da Educação lança o “Ressignificando

²³ A Fundação de Economia e Estatística do Rio Grande do Sul salienta que no ano de 2000 o índice para a taxa de analfabetos com 15 anos ou mais de idade no município de São Borja era de 9,04% (Fundação, 2009). Indicador relativamente baixo se for tomado como padrão o percentual para todo o País que ficou em 13,63% no mesmo período (Instituto, 2009a).

²⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram fundamentados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 e elaborados com base no Artigo 210, da Constituição de 1988, que determina como dever do Estado fixar conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, tendo em vista assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

a Educação de Jovens e Adultos – SE/RS” para a gestão de 2003-2006. Com este documento, é criado o Programa Alfabetiza Rio Grande, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura (UNESCO), com “o compromisso de oferecer Educação Básica a Jovens e Adultos, através das turmas de alfabetização, das escolas da rede pública estadual com modalidade de EJA e dos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos” (Rio Grande do Sul, 2003, p. 7).

O Programa previa a realização de acordos conveniados entre o Estado e as Instituições de Ensino Superior (IES), os Municípios, as Entidades governamentais e não-governamentais e a sociedade civil, descentralizando propostas pedagógicas e metodológicas. Com isso, São Borja teve convênio firmado entre a 35ª Coordenadoria de Educação, a Prefeitura Municipal e a Universidade da Região da Campanha (URCAMP), responsável pela formação continuada dos docentes que atuavam no programa. Enquanto professor da URCAMP, fui convidado a ser o coordenador do Programa Alfabetiza Rio Grande, representando a IES, o que me possibilitou a oportunidade de vivenciá-lo plenamente desde a sua implantação.

Como propostas, o programa contemplava a criação das turmas de alfabetização, a partir da demanda das comunidades, defendia o atendimento das turmas de alfabetização e de pós-alfabetização e o ensino médio, na rede estadual de ensino e oportunizava os exames supletivos na comprovação e/ou verificação dos conhecimentos. Para que as metas fossem alcançadas, criou-se um plano de trabalho onde a IES, responsável pela formação continuada, desenvolveria encontros, seminários, debates, grupos de estudo, dentre outras formas de aperfeiçoamento, num total de 32 horas mensais de atividades, distribuídas entre planejamento e avaliação, formação para professores do Ensino Fundamental e Médio e formação aos professores alfabetizadores.

Os encontros de formação para os professores da rede pública, bem como para os alfabetizadores, ocorriam sempre às quartas-feiras, momento em que os educandos realizavam atividades à distância. O convênio entre Estado e IES foi firmado em 2004, momento em que se optou como metodologia, o encontro por componentes curriculares, de modo que fosse possível a cada grupo de educadores do mesmo componente, mas de escola distinta, a troca de experiências. No ano de

2005, a dinâmica utilizada foi de formação continuada por áreas do conhecimento²⁵ com encontros semanais para discussão acerca das temáticas pertinentes a cada área.

Em 2006, optou-se pela metodologia dos eixos temáticos. Deste modo, cada escola, que mantinha a modalidade em seu currículo, tinha um coordenador de grupo, que era professor da IES, e recolhia, sugeria e dialogava sobre temáticas que poderiam compor a pauta da formação. Numa construção e desconstrução permanente, durante este período foram discutidas temáticas que não estavam vinculadas somente aos conteúdos escolares, mas também à formação profissional e pessoal de cada educador. No final de 2006, a suspensão do convênio com a UNESCO, pôs fim ao Programa Alfabetiza Rio Grande.

No limiar de 2007, alterações no funcionamento, no corpo docente e formação continuada, bem como na estrutura curricular, fazem da EJA uma modalidade em constante mudança. As decisões da Secretaria de Educação do Estado, logo no início do ano letivo, acabaram gerando muitas polêmicas, principalmente no que dizia respeito ao funcionamento da EJA em escolas de pequeno porte e localizadas em áreas afastadas do centro da cidade. Assim, escolas, que ofereciam a EJA no horário da noite e tinham um índice baixo de matriculados, tiveram o turno suspenso, remanejando professores e educandos para outras escolas. O ponto crucial dessa decisão, no entanto, remetia à possibilidade dos educandos não efetivarem sua matrícula em outro estabelecimento, se levassem em consideração a distância entre suas residências e as escolas e as diferenças sociais de cada realidade. Por muito tempo, ouvi que devia “levar em consideração a realidade do educando”, no entanto, nesta situação prevaleceu a necessidade do Estado de reduzir custos e as ações nesse sentido se voltaram para a área educacional o que, de uma maneira ou de outra, acabou atingindo a prática educativa realizada na EJA.

Com o novo sistema, é oferecido ao educando a possibilidade da progressão, mediante a aplicação de instrumentos que caracterizem as suas habilidades e seus conhecimentos, para avançar para a série seguinte. Conforme a própria Secretaria de Educação, esses instrumentos devem caracterizar os estudos formais e informais

²⁵ Conforme o documento elaborado pela Secretaria de Estado da Educação, a organização curricular da EJA estava disposta em totalidades e cada totalidade envolvia três áreas do conhecimento, sendo elas: Sociolinguística, que integrava os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira, Educação Artística, Literatura e Educação Física; Sócio-histórica, que integrava os componentes de Geografia, História, Ensino Religioso, Filosofia e Sociologia; Sociocientífica, que integrava os componentes de Matemática, Ciências, Química, Física e Biologia.

dos educandos, de modo que possa ser inserido no curso em que tenha condições de prosseguir com os estudos. Por fim, São Borja contemplava, em 2008, somente três escolas que mantinham a Educação de Jovens e Adultos, oferecendo alfabetização, ensino fundamental e médio.

1.4 O (RE)SURGIMENTO DA EJA ENQUANTO MODALIDADE DE ENSINO

Inúmeros foram os fatores e os fatos que influenciaram na constituição da EJA, enquanto modalidade de ensino. Sendo assim, apresento, a partir deste instante, os de maior relevância, quando se trata da continuidade dos programas e das políticas públicas que envolvem a educação de adultos. Minha escolha recai também no entrelaçamento possível entre a temática da EJA no município de São Borja, já mencionado anteriormente, e as políticas nacionais e internacionais, implementadas desde a década de 1980, numa correlação entre o local e o global.

O período compreendido entre 1964 e 1984 ficou marcado na memória e na educação do Brasil. Apesar de inúmeros movimentos e campanhas em prol da alfabetização de adultos terem se estabelecido no país, um número significativo deles mantinha sua prática nos mesmos preceitos da hegemonia política do período. O militarismo tomava conta das ruas e impunha uma atitude de obediência e silêncio. Considerados subversivos à ordem vigente, integrantes dos movimentos populares foram perseguidos e exilados com a intenção de dispersar os grupos que ofereciam resistência ao poder instituído. As ameaças precisavam ser banidas, para que a ordem fosse mantida. Não demorou muito para que, mesmo fragilizada politicamente, a sociedade civil clamasse por um regime democrático de governo que garantisse, principalmente, eleições diretas como forma de manifestação coletiva do pensamento crítico.

O processo de democratização do país, bem como as eleições diretas, a liberdade de expressão e a organização dos movimentos sociais urbanos e rurais foram fundamentais para que a EJA vivenciasse um processo de alargamento de práticas e de revitalização de concepções (Haddad e Di Pierro, 2001). Neste contexto, a EJA foi ocupando cada vez mais espaço nas pautas de discussão. A Assembleia Nacional Constituinte, por intermédio da Constituição Federal de 1988, acabou consagrando aos jovens e adultos não escolarizados, o direito à educação pública e gratuita. A educação de jovens e adultos começa a trilhar um novo

caminho com a Constituição Federal que, em seu artigo 208, caracteriza como dever do Estado o “ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988),

Muitas alterações nos diversos panoramas nacionais, como a eleição de Luiza Erondina, para prefeita de São Paulo em 1987, o que possibilitou a Paulo Freire assumir a Secretaria de Educação daquela cidade e que tivesse a oportunidade de, pós-ditadura, implementar projetos e campanhas de alfabetização, auxiliaram para que a EJA tomasse destaque nacional, superando o caráter de suplência no ensino.

Conforme Haddad e Di Pierro (1999), de acordo com o artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, os governos municipais, estaduais e nacional deveriam destinar 60% dos recursos públicos vinculados à educação para que ocorresse a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo num prazo de dez anos. Em 1990, ocorre em Jontiem, a Conferência Mundial de Educação para Todos que reuniu pela primeira vez entre seus patrocinadores a UNESCO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Tudo levava a crer que o evento renderia bons frutos para a educação de jovens e adultos uma vez que a Declaração sobre Educação para Todos, aprovada durante a Conferência, propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Com destaque especial à educação de adultos, a Declaração de Jontiem incluía metas relativas à redução de taxas de analfabetismo e a expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, avaliando seus impactos sociais.

As necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência,

tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais (Declaração, 1990).

Em 1996, a educação de jovens e adultos assume conotação de modalidade²⁶ de ensino, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, após tramitar no Congresso durante oito anos. Esse avanço torna-se fundante para que a EJA seja reconhecida e aclamada como uma das alternativas viáveis para a erradicação do analfabetismo no Brasil e para que brasileiros, gaúchos e são-borjenses tivessem a oportunidade de serem inseridos no mundo letrado. Neste sentido, retomo o conceito de “ser mais” abordado por Freire (2005), para alinhar a relevância de uma legislação que garanta ao excluído a oportunidade de aprimoramento de sua curiosidade epistemológica.

Para Haddad e Di Pierro (1999), embora a LDB 9394/96, em seu artigo 4º tenha reiterado os direitos constitucionais da população jovem e adulta ao ensino fundamental, a alteração da redação do artigo 208 da Constituição por meio da Emenda 14²⁷, desobriga jovens e adultos a frequentar a escola e permite que os poderes públicos sintam-se desobrigados de garantir a oferta universal de ensino fundamental gratuito para os jovens e adultos.

Pela Emenda 14, também, é alterada a redação do artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias da Constituição que passa a conter a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério²⁸ (FUNDEF) em substituição ao compromisso decenal com a erradicação

²⁶ Conforme o Parecer 11/2000 “o termo modalidade é diminutivo latino de *modus (modo, maneira)* e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser” (Brasil, 2000a).

²⁷ Proposta pelo Executivo e aprovada pelo Congresso em dezembro de 1996, a Emenda 14 é criada com o objetivo de facilitar a implantação das diretrizes que faziam parte da reforma proposta pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC) em 1996. Essas diretrizes estavam direcionadas para a desconcentração do financiamento e das competências de gestão relativas à educação básica em favor dos Estados e Municípios, focando no ensino fundamental de crianças e adolescentes (Silva *et al.*, 1999).

²⁸ A implementação do FUNDEF decorre dos compromissos estabelecidos na Cúpula de Desenvolvimento Social, ocorrida no ano de 1995 em Copenhague, e que estabeleceu como metas a elevação dos níveis de alfabetização, acesso à educação primária e progressão no ensino básico. Neste Fundo, os recursos públicos vinculados à educação são reunidos em um fundo contábil e redistribuídos entre as esferas de governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular de crianças e adolescentes nas respectivas redes de ensino. Estados e Municípios, conforme a lei, são obrigados a implementar Planos de Carreira para o magistério e o governo federal fica obrigado a cumprir a função supletiva e redistributiva complementando os Fundos dos Estados que não disponham de arrecadação suficiente para assegurar o valor mínimo por aluno ao ano tendo por base a previsão das receitas e das matrículas (Silva *et al.*, 1999).

do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental. Em função da exclusão das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos que visavam à redistribuição de recursos através do FUNDEF, os governos das diferentes esferas foram desestimulados a expandir esse nível e modalidade de ensino (Haddad e Di Pierro, 1999).

Outro momento importante para a educação de adultos foi a realização, por parte da UNESCO, da V Conferência Internacional de Educação de Adultos²⁹ (CONFITEA) em julho de 1997 na cidade de Hamburgo, na Alemanha. Neste encontro, foram assumidos compromissos relativos ao direito à aprendizagem ao longo da vida, entendida para além da educação formal, incluindo situações de aprendizagem presentes nas sociedades contemporâneas (Di Pierro, 2005). Ganha força nesta Conferência um novo paradigma relativo à educação de adultos que deixa de ter uma função de suplência para adquirir a concepção de educação permanente. Desta forma, a construção do conhecimento revela-se a todo o instante, em qualquer espaço e de formas variadas. A educação informal, que inclui situações de vivência diária, assume conotação de importância junto à educação formal, escolarizada.

De acordo com a Declaração de Hamburgo, aprovada durante a Conferência, o desenvolvimento da autonomia e o sentido de responsabilidade dos sujeitos e comunidades mediante a difusão de uma cultura de paz e democracia era o objetivo atribuído à educação de jovens e adultos. Além disso, a Declaração demonstrava uma valorização por esta modalidade de ensino em virtude da sua contribuição à promoção da igualdade entre homens e mulheres, bem como à formação para o trabalho. A Declaração de Hamburgo clamava ainda pela tolerância entre os povos e as pessoas e pela participação criativa e consciente dos cidadãos (Di Pierro, 2005).

Em 5 de julho de 2000, o Conselho Nacional de Educação (CNE) estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a partir da Resolução CNE/CEB n° 1 por entender que esta modalidade de ensino diferencia-se dos demais níveis de ensino e, conseqüentemente, haveria de receber um tratamento diferenciado. Nesse sentido, as Diretrizes instituídas deverão ser

²⁹ De acordo com Di Pierro (2005), As Conferências Internacionais de Educação de Adultos são convocadas pela UNESCO periodicamente, a cada dez ou doze anos: a primeira ocorreu em Elsinore, na Dinamarca, em 1949; a segunda transcorreu em Montreal, no Canadá, em 1960; a terceira realizou-se em Tóquio, no Japão, em 1972; a quarta foi sediada em Paris, em 1985.

observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio à luz do caráter próprio desta modalidade de educação.

Levando em consideração os princípios de equidade, diferença e proporcionalidade, esta Resolução permite que questões como a garantia a uma formação mínima e igualitária, o respeito à identificação e ao reconhecimento que personifica jovens e adultos em seu processo formativo, aos seus tempos e espaços, sejam consideradas fundamentais para que a EJA corporifique-se enquanto modalidade de ensino. Define ainda que “cabe a cada sistema de ensino definir a estrutura e a duração dos cursos da Educação de Jovens e Adultos, respeitadas as diretrizes curriculares nacionais, a identidade desta modalidade de educação e o regime de colaboração entre os entes federativos” (Brasil, 2000b).

É sabido, no entanto, que somente a promulgação de leis não é garantia de execução dos seus preceitos, mas já pode ser considerado um bom começo. Para um país onde uma parte considerável da população é excluída dos bancos escolares, por motivos diversos, a existência de leis, que abordem o problema do analfabetismo e que garantam o acesso à educação, é vital. Essa garantia possibilita ao ator social sonhar. Com um futuro melhor. Com um mundo melhor. E Freire (1997, p. 91), ressalta muito bem, afirmando que “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens”. Permitir que o sonho seja possível. Permitir que homens e mulheres assumam-se como tal e tenham oportunidades iguais. É, portanto, nesta teia de movimentos, campanhas e legislações, envolvendo a educação de jovens e adultos, que teço este estudo.

2 DIAGNÓSTICO LOCAL: UM ENCONTRO COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

Neste capítulo, retrato, por meio de dados quali-quantitativos, o perfil dos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos de cinco escolas públicas estaduais localizadas no município São Borja e que ofertavam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no ano de 2007. Com o intuito de realizar o diagnóstico da EJA no Município, foram aplicados formulários para a coleta de dados a uma amostra de 423 educandos e educandas distribuídos nas totalidades 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9. Partindo disso, propus-me, durante o segundo semestre de 2007, a organizar, tabular e analisar os resultados, identificando quais seriam as principais características daqueles que escolheria, para serem meus pesquisados.

A educação de jovens e adultos difere do ensino regular no instante em que proporciona aos sujeitos de diferentes espaços e tempos o convívio no mesmo ambiente e a troca de informações que auxiliam na aprendizagem. O acesso a saberes diversificados, preconizado pela LDB, relaciona-se intimamente com a interação entre os sujeitos. As transformações exigidas pelo mundo contemporâneo exigem dos educandos uma adaptação, para que as oportunidades não sejam desperdiçadas.

Entendendo que o homem, através da labuta, busca transformar a realidade para satisfazer suas necessidades e que, nessa transformação, estão implicadas a realidade econômica, social, cultural e política, espaços onde os sujeitos constituem-se como seres capazes de conhecer e relacionarem-se inter-subjetivamente, é que fui conduzido por um mundo de diversas histórias de vida. Em cada sala que aplicava o questionário, fui brindado com verdadeiras histórias de amor e persistência. Encontrei senhoras de aproximadamente 50 anos recém-alfabetizadas e admiradas pelo mundo escrito. Fiquei surpreso com a receptividade dos educandos pela pesquisa, pois apenas um deles, dentre todos os que se faziam presentes nos momentos em que o questionário foi aplicado, recusou-se a respondê-lo. Identifiquei nos olhos de homens e mulheres, jovens e adultos, a vontade do aprender, do saber mais.

Os pesquisados eram moradores de diversos bairros do município de São Borja, local da presente pesquisa. Para a realização do diagnóstico e para que fosse possível visitar as escolas, que ofereciam a modalidade de EJA, e coletar os dados pertinentes, primeiramente, foi solicitada a autorização da 35ª Coordenadoria

Regional de Educação³⁰. Com a autorização, iniciei o processo de coleta de dados o qual apresento neste capítulo.

2.1 O LOCUS DO DIAGNÓSTICO

A primeira escola a ser visitada foi a Escola Estadual de Ensino Médio Apparício Silva Rillo que está localizada à Rua Bompland, nº 512 e oferece as Totalidades 6, 7, 8 e 9, com turmas que funcionam no turno da noite.



Figura 1: Frente da Escola Estadual de Ensino Médio Apparício Silva Rillo.
Fonte: Diagnóstico/2007.

Para o diagnóstico, serviram como amostra 49 educandos, dos quais 27 eram do sexo masculino e 22 do sexo feminino; 7 declararam ser casados, 29 solteiros e 13 com relação estável; quando questionados, se haviam ficado algum tempo sem ir à escola, 42 deles responderam que sim e, em média, 7 anos. Quanto à participação

³⁰ A 35ª Coordenadoria Regional de Educação é o órgão responsável pelas escolas públicas estaduais localizadas nos municípios de Capão do Cipó, Garruchos, Itacurubi, Santiago, Maçambará, Unistalda e São Borja, tendo como atribuições coordenar, orientar e supervisionar escolas, oferecendo suporte administrativo e pedagógico para a viabilização das políticas da Secretaria da Educação.

em agremiações³¹, 28 pesquisados responderam que não participam de nenhuma agremiação. O tempo em que a maioria dos pesquisados ficou sem frequentar à escola é um dos itens que se sobressaem. As causas para um afastamento prolongado estendem-se desde a gestação e cuidado dos filhos até a necessidade de exercer uma atividade remunerada durante o dia e então a dificuldade em conciliar o trabalho com a escola.

Em outro momento, estive na Escola Estadual de Educação Básica Arneldo Matter³² que está localizada à Rua Borges do Canto, 714 e oferece as Totalidades 3, 4, 5 e 6 com turmas que também funcionam no turno da noite.



Figura 2: Frente da Escola Estadual de Educação Básica Arneldo Matter.
Fonte: Diagnóstico/2007.

³¹ Quando questionava sobre quais agremiações fariam parte, intencionava relacionar suas respostas com associações de moradores, entidades sindicais, organizações e movimentos sociais, grêmios estudantis, blocos carnavalescos sem, no entanto, destituí-los do caráter político que representam para a comunidade.

³² No início de 2008, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul reorganizou a oferta da EJA em todo o Estado com suspensão da modalidade em algumas escolas e supressão total em alguns municípios. Nesta nova estrutura, a Escola Arneldo Matter foi uma das afetadas, vindo a suspender o funcionamento da EJA e oferecendo somente o Ensino Médio Regular. Os educandos da EJA, que estavam matriculados na escola, tiveram de optar pela outra modalidade ou pedir transferência para outra escola que ofertasse a modalidade que frequentavam.

Foram entrevistados 42 educandos, dos quais 24 eram do sexo masculino e 18 do sexo feminino; 04 declararam ser casados, 32 solteiros e 06 com relação estável; quando questionados se haviam ficado algum tempo sem ir à escola, 24 responderam que sim e, em média, 9 anos. Quanto à participação em agremiações, 17 pesquisados responderam ser de Bloco Carnavalesco e outros 17 responderam que não participam de nenhuma agremiação. Também aqui, como na escola Apparicio Silva Rillo, é alto, tanto o índice de educandos quanto o tempo em que ficaram sem frequentar à escola, o que me levou a procurar identificar por que estavam retornando aos bancos escolares, e uma das principais repostas obtidas estava vinculada ao estímulo por parte dos familiares. Com o estímulo dos filhos, dos maridos, das pesquisadas, (ou dos filhos, dos maridos ou esposas) muitos dos pesquisados e pesquisadas estavam retornando mais confiantes na conclusão do Ensino Fundamental.

Localizada à Rua Santos Dumont, nº 87, a Escola Estadual Padre Francisco Garcia foi a próxima na minha ordem de visitas.



Figura 3: Frente da Escola Estadual Padre Francisco Garcia.
Fonte: Diagnóstico/2007.

Esta escola oferece as Totalidades 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 com turmas

funcionando no turno da noite. Serviram como amostra, o total de 207 educandos, dos quais 101 eram do sexo masculino e 106 do sexo feminino; 49 declararam ser casados, 105 solteiros e 53 com relação estável. Quando questionados, se haviam ficando algum tempo sem ir à escola, 168 responderam que sim e, em média, 12 anos. Quanto à participação em agremiações, 23 pesquisados responderam que participam de Associação de Moradores, 63 participam de Bloco Carnavalesco e outros 95 responderam que não participam de qualquer tipo de agremiação.

A Escola Padre Francisco Garcia é uma escola de grande porte e fica localizada numa região da cidade que congrega um grande número de moradores, talvez por isso seja uma das mais numerosas em termos de frequentadores da EJA. Apesar da média de tempo afastado da escola ser elevada, a maioria dos pesquisados desta escola são jovens entre 15 e 25 anos, o que pode ser evidenciado pela tabela 3 que apresenta a média de idade de cada totalidade.

Dando prosseguimento ao diagnóstico, foi a vez de visitar a Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário³³, localizada à Rua Eurico Batista da Silva, nº 1353.



Figura 4: Frente da Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário.
Fonte: Diagnóstico/2007.

³³ A Escola Estadual de Ensino Médio Tricentenário é a escola são-borjense que oferece a modalidade de EJA há mais tempo no município. A implantação da Educação de Jovens e Adultos ocorreu inicialmente em 1998 com as totalidades 3, 4, 5 e 6 que correspondem ao Ensino Fundamental e, no ano de 2002, com as totalidades 7, 8 e 9 correspondentes ao Ensino Médio da EJA.

Nesta escola a pesquisa atingiu 88 educandos, distribuídos nas totalidades 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9 com funcionamento no turno da noite. Dos pesquisados, 38 eram do sexo masculino e 50 do sexo feminino; 28 declararam ser casados, 43 solteiros e 17 com relação estável; quando questionados, se haviam ficando algum tempo sem ir à escola, 71 responderam que sim e, em média, 15 anos. Quanto à participação em agremiações, 04 pesquisados responderam que participam de Associação de Moradores, 22 participam de Bloco Carnavalesco e outros 45 responderam que não participam de nenhuma agremiação. Cabe aqui salientar o maior índice encontrado durante o diagnóstico para o tempo em que os educandos ficaram sem frequentar à escola. Retornaram as colocações dos adultos de que o seu afastamento ocorreu em virtude da necessidade do trabalho remunerado, quando jovem, para auxiliar na manutenção da renda familiar. Com as mulheres, que representam a maioria dos pesquisados, há uma forte denotação para com o cuidado com os filhos, sendo possível verificar que algumas eram colegas de sala de aula de seus filhos.

Por fim, visitei a Escola Estadual de Ensino Fundamental Tusnelda Lima Barbosa³⁴ localizada à Rua Patrício Pettit Jean, n° 2991.



Figura 5: Pátio interno da Escola Estadual de Ensino Fundamental Tusnelda Lima Barbosa.
Fonte: Diagnóstico/2007.

³⁴ A Escola Tusnelda Lima Barbosa, assim como a Escola Arnaldo Matter, foi atingida pela reestruturação das escolas de EJA no início do ano de 2008 e acabou suspendendo a oferta desta modalidade de ensino desde então.

Esta escola oferece, no turno da noite, as totalidades 3, 4, 5 e 6, sendo que participaram da pesquisa 37 educandos, dos quais 18 eram do sexo masculino e 19 do sexo feminino; 15 declararam ser casados, 21 solteiros e 01 com relação estável; quando questionados, se haviam ficando algum tempo sem ir à escola, 20 responderam que sim e, em média, 13 anos. Quanto à participação em agremiações, 06 pesquisados responderam que participam de Associação de Moradores, 07 participam de Bloco Carnavalesco e outros 21 responderam que não participam de nenhuma agremiação.

2.2 DOS PESQUISADOS, OU DAQUELES QUE ENCONTREI PELO CAMINHO

O ambiente escolar, aparentemente uniforme, é composto por “diferentes”. Diferentes etnias, credos, classes sociais, gêneros e idades. Pessoas que chegam com suas singularidades, suas vontades e anseios particulares, com diferentes imaginários e que sentem essas diferenças sendo abarcadas pelo coletivo que se faz presente no ambiente escolar.

Com os dados do diagnóstico, foi possível classificá-los em pelo menos seis categorias, sendo elas: sexo, estado civil, idade, execução de atividade remunerada, índice de reprovação e tempo de permanência fora da escola. Além dessas categorias, fui atraído também pela análise de uma questão fortemente ligada à questão cultural dos educandos e sua relação com a educação de jovens e adultos, vinculada à participação nas soluções dos problemas coletivos, condição esta debatida e absorvida como uma forte característica desta modalidade de ensino. A análise atenta de cada uma destas categorias permitiu evidenciar como são e quais as características dos educandos da EJA no município de São Borja.

Neste momento, traço um percurso que conduz a uma compreensão da predominância do número de mulheres nas turmas de EJA. A primeira constatação quanto a isso, relaciona-se intimamente com os frequentadores desta instituição denominada escola. Até há bem pouco tempo, a educação formal era um privilégio masculino, e às mulheres cabia o desempenho das atividades voltadas para a família e os cuidados com o lar. Não raro, pode-se ainda encontrar uma ou outra que, sendo questionada sobre sua profissão, responda “do lar”, denotando o quanto se mantém embrenhada nas construções de que o que lhe cabe são os cuidados familiares e maternos. Em uma sociedade constituída e construída pelo masculino, o

feminino ficou, por muito tempo, à margem da educação sistemática, sendo a mulher considerada debilitada para a aprendizagem. Com este pensar, foram construídas escolas para que os meninos pudessem desenvolver seu intelecto, pois a eles era permitido “conduzir o avanço da sociedade”.

Desde pequenas, as meninas eram, e ainda são, incentivadas a desenvolver o instinto materno e o cuidado para com os demais. São brinquedos, falas, mídias, dentre outros fatores, que reforçam constantemente a necessidade de uma mulher frágil, sensível, prestativa e, principalmente, cuidadosa com seus filhos e seu marido. Era inconcebível que ela pudesse cuidar da família e estudar, muito longe ainda estava a ideia dela trabalhar fora de casa.

Entretanto, as mudanças de costume e as alterações no mundo social e do trabalho, propiciaram a inserção da mulher no mundo do trabalho e a sua luta permanente por reconhecimento, enquanto mão-de-obra capacitada, fez eclodir a necessidade dela retornar aos bancos escolares, para que pudesse então sustentar, com a educação sistemática, a sua nova condição de trabalhadora. A busca constante pelo conhecimento e a possibilidade de ascensão seja ela financeira, intelectual ou profissional, tem afastado cada vez mais as mulheres daquelas representadas na música de Chico Buarque e Augusto Boal.

Mirem-se no exemplo
Daquelas mulheres de Atenas
Geram pros seus maridos
Os novos filhos de Atenas

Elas não têm gosto ou vontade
Nem defeito, nem qualidade
Têm medo apenas
Não tem sonhos, só tem presságios
O seu homem, mares, naufrágios
Lindas sirenas, morenas
(Buarque & Boal, 1989, p. 144).

Apesar de terem retornado somente depois que os filhos cresceram, para a maioria, este retorno da mulher para a escola pode ser encarado como uma forma de marcar a sua identidade, não somente enquanto mãe, mas também como capaz

de desempenhar papéis fundamentais na sociedade. Com a inserção no mercado de trabalho, com as mudanças estruturais nas famílias e com a busca da satisfação pessoal, as “mulheres de Atenas” estão cada vez mais distantes. Diante disso, no instante em que apresento a categoria sexo, faço emergir os dados que evidenciam um número considerável de mulheres na EJA³⁵. Observei a partir dos resultados obtidos no diagnóstico que, dos 423 pesquisados, 49% são do sexo masculino e 51% são do sexo feminino. Entre as escolas diagnosticadas, os maiores índices de discrepância ficaram entre a Escola Arnaldo Matter e Tricentenário, conforme a tabela 1, tendo a primeira, preponderância masculina, e a segunda, preponderância feminina.

Tabela 1 – Sexo dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007

Escola	Masculino	Feminino	TOTAL
Escola E. de Ensino Médio Apparicio Silva Rillo	27	22	49
Escola E. de Educação Básica Arnaldo Matter	24	18	42
Escola E. Padre Francisco Garcia	101	106	207
Escola E. de Ensino Médio Tricentenário	38	50	88
Escola E. de Ens. Fund. Tusnelida Lima Barbosa	18	19	37
TOTAL DE PESQUISADOS	208	215	423

Fonte: Diagnóstico/2007.

Pensar o educando de EJA é pensar num sujeito inserido num mundo em permanente transformação e no mundo contemporâneo, casar, namorar, “ficar”, separar, casar novamente são relações que se estabelecem com frequência e assumem um caráter de “normalidade”. Desta forma, a concepção de adulto está relacionada à maturidade estabelecida através da aceitação de responsabilidades de ordem profissional e/ou familiar e, assim, as implicações de casar ou manter uma relação estável condicionam muitos jovens e adultos em suas relações afetivas.

Nesta ótica, a formação de sua própria família é uma “implicação” que está intimamente relacionada com a inserção do jovem na vida adulta. Aceitar esta responsabilidade é assumir a condição de adulto e, para tal, há necessidade de deixar no caminho as implicações da adolescência. Conforme Palácios (1995), se cada período da vida pode ser caracterizado com uma série de papéis, atividades e

³⁵ De acordo com o Censo do IBGE realizado em 2000, a alfabetização de adultos e o ensino médio foram a modalidades e nível de ensino em que a população feminina preponderou sobre a masculina, demonstrando o quanto a mulher tem marcado seu espaço superando barreiras e conquistando benefícios. (Instituto, 2009b).

relações, a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são, sem dúvida, relações pertinentes ao final da adolescência.

É possível, seguindo esta linha de raciocínio, identificar as trajetórias que levam à identificação de quem seja o jovem e o adulto que frequenta a EJA. Para Oliveira (1999), o adulto da EJA normalmente é advindo das áreas rurais, filho de trabalhadores rurais, muitas vezes, não escolarizados, com uma passagem curta pelo ensino sistemático e trabalhando em atividades urbanas não qualificadas, em busca da escola tardiamente, como já me referi antes, “em busca do tempo perdido”. Para este adulto a constituição da família é mais que uma característica de transição, é parte de um processo de construção de maturidade e responsabilidade perante à sociedade.

Quanto ao jovem que frequenta a EJA, normalmente, não é aquele com uma história de escolaridade regular, muitas vezes, está nesta modalidade de ensino como uma obrigatoriedade, ou como uma solução para o “seu problema”, qual seja a defasagem idade/série em função das inúmeras reprovações no ensino regular. Contudo, este jovem desenvolve uma relação mais íntima com o mundo urbano, está mais envolvido em atividades de trabalho e lazer que se relacionam com a sociedade letrada e escolarizada (Oliveira, 1999). Para ele, constituir um núcleo familiar passa pela condição de assumir que a fase adulta chegou e que as cargas de responsabilidade aumentaram, e isto exige uma postura de sujeito comprometido com o outro. Desse modo, é possível constatar dois tipos característicos de jovens, sendo o primeiro aquele que já está em transição, e o segundo, aquele ainda imaturo, que busca na EJA o que considera “mais fácil” numa fuga da escola regular.

Contudo, é possível perceber o adulto e o jovem mediante processos mais marcantes. Em constatações da Antropologia, por exemplo, a condição de adulto é definida pelas culturas dos grupos e relaciona-se com rituais de passagem, como o baile de debutantes e a aprovação em vestibulares, para os jovens das classes econômicas mais favorecidas e, na entrada para o mercado de trabalho e na gravidez, para os jovens das classes populares (Stramare, 1998).

No entanto, meu interesse é também embrenhar o meu pensar na articulação entre a idade dos pesquisados e o estado civil deles. Sendo assim, identifiquei que 24% são casados, 55% são solteiros, 01% são viúvos e 20% mantêm um relacionamento estável, conforme a tabela 2. Quando questionados sobre a família, 50% responderam que não têm filhos em contrapartida a 50% que têm filhos. Deste

último percentual, a média é de dois filhos por pesquisado. Em todas as escolas, a condição de solteiro/a, enquanto estado civil, sobressaiu-se às demais alternativas. Desta forma, os jovens que têm filhos e/ou trabalham e, por isso, encontram-se num processo de maturação, podem ter mais facilidade de relacionar-se com o adulto do que aqueles jovens que ainda não trabalham e/ou não têm filho, já que os primeiros estão experimentando os ritos de passagem da adolescência para a fase adulta, conforme a Antropologia³⁶.

Tabela 2 - Estado Civil dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007

Escola	Casados	Solteiros	Relação Estável
Escola E. de Ensino Médio Apparicio Silva Rillo	14%	59%	27%
Escola E. de Educação Básica Arnaldo Matter	10%	76%	14%
Escola E. Padre Francisco Garcia	24%	51%	25%
Escola E. de Ensino Médio Tricentenário	32%	49%	19%
Escola E. de Ens. Fund. Tusnelda Lima Barbosa	40%	56%	4%

Fonte: Diagnóstico/2007.

Durante anos, as políticas voltadas para a EJA tinham por público-alvo homens e mulheres adultos que não tiveram a oportunidade de frequentar à escola na época adequada. No entanto, este perfil vem sendo modificado exatamente pela inserção em massa dos jovens que, por motivos diversos, os quais serão apontados no capítulo seguinte, quando discutirei as entrevistas da turma selecionada, optam por esta modalidade de ensino. Para Brunel (2004, p. 32),

O rejuvenescimento da população que opta pela EJA, vem chamando a atenção dos educadores que trabalham nesta área, pois se observa que esta alternativa está sendo cada vez mais procurada para a conclusão dos estudos do ensino fundamental e médio de adolescentes e jovens, na faixa etária dos 15 aos 25 anos e das mais diferentes classes sociais (*sic*).

As diferenças estabelecidas entre os jovens e os adultos que dividem o mesmo espaço são de suma importância para determinar o processo do indivíduo,

³⁶ De acordo com Gilberto Velho “o casamento, dentro do código da aliança, estabelece relações entre grupos através da união de seus membros. Inclui-se e, ao mesmo tempo, produz reciprocidade nos mais diferentes níveis da vida social. Estabelece canais de comunicação, delimita fronteiras e elabora identidades” (2006, p. 23-4). Nesse sentido o casamento é um dos ritos de passagem adotados pela Antropologia Cultural.

enquanto sujeito de uma ação. Por intermédio das diferenças, são possibilitados diálogos que reacendem os vínculos afetivos e os laços que fortalecerão a identidade dos envolvidos, munindo-os de sentimentos e atitudes diversos, capazes de auxiliá-los a enfrentar os desafios que serão encontrados frente a outros coletivos. Além disso, os conflitos entre os jovens e adultos também merecem atenção, uma vez que para haver convivência tem que haver negociação, tem de se fazer presente a “ação dialógica” proposta por Freire (2005) em que seja possível o diálogo entre os diferentes.

Para a Sociologia, o jovem contemporâneo assume significados diferenciados. É possível ser jovem aos 40 anos, pois, como afirma Melucci (*apud* Brunel, 2004, p. 27), “ a juventude deixa de ser uma condição biológica e se torna uma definição simbólica. As pessoas não são jovens apenas pela idade, mas porque assumem culturalmente a característica juvenil através da mudança e da transitoriedade”. Sendo assim, as características que definem o que seja a juventude não estão relacionadas diretamente com a idade, mas com outras construções feitas pelos sujeitos. A tecnologia muito tem colaborado para que o corpo mantenha-se jovem, que o rosto não demonstre os sinais do tempo, que o corte de cabelo ou sua cor possa encobrir os tempos vividos. Nisso, também incorpora-se a moda, com roupas cada vez mais denotativamente jovens, para serem usadas por aqueles com concepções de que o tempo não passa. Vale lembrar, no entanto, que todas essas alternativas para se manter jovem não estão ao alcance de todos. Uma grande barreira financeira impossibilita que os adultos das classes populares tenham acesso a todas essas alternativas para prolongar a sua juventude.

Contudo, para Organização das Nações Unidas (ONU), jovens são os indivíduos com idade entre 15 e 24 anos. Nesse sentido, o estabelecimento de um período temporal, para definir a juventude, emerge da necessidade de especificar o período de maturidade do sujeito com o intuito de atribuir-lhe responsabilidades pertinentes.

O novo público que frequenta à escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir, no seu interior, um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais, trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar [...]. a autonomização de uma subcultura adolescente engendra para os alunos da massificação do ensino, uma reticência ou uma oposição à ação do universo normativo escolar, ele

mesmo em crise. A escola cessa lentamente de ser modelada somente pelos critérios da sociabilidade adulta e vê penetrar os critérios da sociabilidade adolescente, exigindo um modo peculiar de compreensão e estudo (Spósito, 2003, p. 19).

No diagnóstico, a idade dos pesquisados ficou com a média de 27 anos, sendo a menor idade de 15 anos e a maior, de 58 anos. Na totalidade 3, a oscilação de idade esteve entre 35 e 58 anos na Escola Tricentenário. Na totalidade 4, a oscilação esteve entre 15 e 52 anos na Escola Arneldo Matter. Na totalidade 5, a oscilação esteve entre 15 e 57 anos na Escola Padre Francisco Garcia. Na totalidade 6, a oscilação esteve entre 16 e 56 anos novamente na Escola Arneldo Matter. Na totalidade 7, a oscilação esteve entre 19 e 57 anos na Escola Apparicio Silva Rillo. Na totalidade 8, a oscilação de idade esteve entre 19 e 51 anos na Escola Padre Francisco Garcia e, na totalidade 9, objeto da pesquisa, a oscilação esteve entre 19 e 53 anos, novamente na Escola Tricentenário, a qual foi escolhida para a etapa seguinte da pesquisa.

Tabela 3 – Média de idade dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007

Escola	Totalidade 3	Totalidade 4	Totalidade 5	Totalidade 6	Totalidade 7	Totalidade 8	Totalidade 9
Escola E. de Ensino Médio Apparicio Silva Rillo	-	-	-	19	25	32	22
Escola E. de Educação Básica Arneldo Matter	51	27	21	23	-	-	-
Escola E. Padre Francisco Garcia	30	27	22	24	28	30	26
Escola E. de Ensino Médio Tricentenário	45	30	22	23	32	32	32
Escola E. de Ens. Fund. Tusnelida Lima Barbosa	16	29	21	22	-	-	-

Fonte: Diagnóstico/2007.

É necessário salientar que o item idade é um dos mais importantes neste estudo, uma vez que a base para a discussão dar-se-á a partir da identificação dos jovens e dos adultos que frequentem a mesma turma. Na tabela 3, são especificadas as idades médias de cada totalidade. Supõe-se que às maiores médias, por totalidade, correspondem as maiores discrepâncias de idades entre os

educandos que as integram, pois a menor idade é quase constante e a maior idade puxa a média para cima. Este foi considerado um bom critério para a seleção das turmas para discussão das formas de relação na aprendizagem e na vivência entre jovens e adultos escolares da EJA.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) argumentam que jovens e adolescentes são direcionados para a EJA em virtude do aumento das exigências “de instrução e domínio de habilidades” no mundo do trabalho. Reforçam, ainda, que os jovens chegam a esta modalidade com uma expectativa superior a dos adultos. Enquanto estes já estão realizando alguma atividade formal, os jovens criam a expectativa de que, com a escolarização, estarão melhor preparados para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho.

Na tabela a seguir, é possível, ainda, identificar o número de pesquisados por faixa etária e, com isto, visualizar o número de jovens e adultos que se encontravam nas escolas durante a realização do diagnóstico. Verifica-se que o número de jovens é superior ao número de adultos, reafirmando o juvenilização desta modalidade de ensino. Dos 423 participantes do diagnóstico, 220 estão na faixa etária dos 15 aos 24 anos, sendo, portanto, jovens, considerando os critérios utilizados pela ONU, e apenas 203 são categorizados como adultos.

Tabela 4 – Faixa etária dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007

Faixa Etária	Número de Pesquisados
15 – 19 anos	133
20 – 24 anos	87
25 – 29 anos	44
30 – 34 anos	58
35 – 39 anos	59
40 – 44 anos	22
45 – 49 anos	9
50 – 54 anos	5
55 – 59 anos	5
60 – 64 anos	1
TOTAL	423

Fonte: Diagnóstico/2007.

A Educação de Jovens e Adultos foi pensada, durante muito tempo, como “uma forma de treinar as classes subalternas para o trabalho e transmitir-lhes o instrumental de cultura geral necessário para serem mais eficazes no processo produtivo” (Freitag, 1980, p. 120). No mesmo caminho, Fernandes (2002) apresenta

a abordagem “modernização-capital humano”, na qual a alfabetização de jovens e adultos contribuiria para o desenvolvimento econômico da sociedade, permitindo o ingresso no mercado de trabalho de pessoas com domínio tecnológico suficiente para operar as modernas máquinas de industrialização. No entanto, o mundo contemporâneo tem apresentado novas propostas para os educandos de EJA e reduzindo expectativas quanto às propostas anteriormente aventadas, visto que estar alfabetizado não é sinônimo de estar trabalhando, mas sim de participação social e política.

As novas competências exigidas pelas transformações da base econômica do mundo contemporâneo, o usufruto de direitos próprios da cidadania, a importância de novos critérios de distinção e prestígio, a presença dos meios de comunicação assentados na micro-eletrônica requerem cada vez mais o acesso a saberes diversificados (Brasil, 2000a).

Entretanto, o desenvolvimento científico e tecnológico tornou-se um elemento de exclusão frente à exigência desses novos saberes. Levando em consideração esta assertiva, Brandão (2005) relaciona que o reforço às desigualdades sociais advém da reestruturação produtiva sob as relações sociais capitalistas em que o incremento do desenvolvimento não está relacionado a melhores condições de vida para todos, mas tão somente ao lucro e à acumulação de bens. Neste caso, a formação de mão-de-obra “barata” está vinculada somente ao processo de alfabetização do sujeito e não a sua permanência na escola, menos ainda a sua conclusão dos níveis escolares. Esta é uma das faces da educação de adultos.

Outra delas está relacionada com o crescimento das bases tecnológicas em que os trabalhadores precisam, contudo, dominar novos conhecimentos que sejam capazes de proporcionar subsídios para o desempenho satisfatório das atividades, por isso, o processo de desenvolvimento exige do trabalhador uma maior qualificação (Brandão, 2005). O processo de educação sistemática assume, então, um caráter qualificador onde o grau de escolaridade direciona o grau de qualificação para o trabalho. Sendo assim, a busca pela escolarização e a retomada dos estudos, em muitos casos, estão relacionadas com a necessidade de um trabalho com melhor remuneração. Neste sentido, um trabalho com maior remuneração, por conseguinte, exige um trabalhador melhor qualificado e capaz de responder às

necessidades do mercado.

No diagnóstico, constatei que 44% dos pesquisados não realizam qualquer atividade profissional e que os outros 56% já estão no mercado de trabalho, conforme tabela 5, realizando atividades as mais diversas, dentre elas as de vendedor, comerciário, babá, empregada doméstica, mecânico, *office boy*, pintor, garçom, jardineiro, secretária, vigia e motorista. Os índices de “pessoal empregado” são baixos e as atividades que exercem nem sempre exigem dos educandos um conhecimento determinado, mas isso não serve nem de desestímulo e nem de empecilho para que continuem na escola. Estabelecendo uma relação entre os dados constantes das tabelas 4 e 5 é possível identificar que o índice de pesquisados que não realizam qualquer atividade profissional pode estar vinculado à idade da maioria dos pesquisados que são jovens entre 15 e 24 anos. Além das questões legais que não permitem a execução de atividade remunerada por parte dos adolescentes, infere-se a questão de que grande parte dos jovens ainda não assumiu uma carga de responsabilidade suficiente para sentir necessidade de realização de alguma atividade remunerada.

Uma constatação interessante refere-se aos locais que apresentaram o menor e o maior índice de participantes que exercem atividade remunerada. A Escola Apparicio Silva Rillo fez-se representar pelo ensino fundamental e ensino médio e, mesmo assim, obteve um índice de apenas 35% de participantes que exercem atividade remunerada. A Escola Tuscelda Lima Barbosa, no entanto, possui somente ensino fundamental e, mesmo assim, apresentou o maior índice para este quesito, com um total de 59% dos pesquisados.

Tabela 5 – A realização de atividade remunerada por parte dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007

Escola	Percentual de Participantes que exercem atividade remunerada
Escola E. de Ensino Médio Apparicio Silva Rillo	35%
Escola E. de Educação Básica Arnaldo Matter	55%
Escola E. Padre Francisco Garcia	57%
Escola E. de Ensino Médio Tricentenário	57%
Escola E. de Ens. Fund. Tuscelda Lima Barbosa	59%

Fonte: Diagnóstico/2007.

O diferencial está nas atividades que exercem os pesquisados devido à

localização das escolas e às características das atividades econômicas do município, que não evidenciam consideráveis avanços tecnológicos, sendo a primeira escola de zona central onde os educandos exercem atividades como secretária, caixa de supermercado, vigilante, comerciante e vendedor, enquanto a segunda, está localizada em zona periférica e retrata as atividades em que o mercado de trabalho não exige qualificação em termos de educação formal. São destaques, neste grupo, as atividades de empregada doméstica, pedreiro, servente de obras, babá, mecânico e jardineiro.

Outra categoria proposta para estudo, refere-se aos índices de reprovação dos pesquisados. Não raro, os educandos de EJA são caracterizados como se nunca tivessem frequentado à escola ou, se o fizeram, foi somente um ou dois anos, dando espaço para a evasão do ensino sistemático. Como a EJA foi, e por vezes ainda é, encarada como uma modalidade de suplência, outra característica, que é muito pouco relacionada a ela, diz respeito à reprovação. No senso comum, tem-se a crença de que os educandos da EJA nunca reprovaram antes, e que esta modalidade não o reprova. A própria legislação reafirma este pensar, apregoando que esta modalidade de ensino está voltada para aqueles que não tiveram acesso à educação na idade apropriada (Brasil, 1996). Pensando nisso, propus uma questão que estivesse voltada para esta curiosidade de saber quantos haviam reprovado alguma vez na escola e quantas vezes isso havia ocorrido.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), os elevados índices de reprovação, evasão e reingresso no sistema escolar servem como fatores de exclusão educacional, resultando em uma acentuada defasagem na relação idade e série. A não obrigatoriedade do jovem e do adulto à escolarização, ocasionou a exclusão das matrículas no ensino fundamental de jovens e adultos dos cálculos para a redistribuição de recursos governamentais o que reduziu, em 1998, o número de matrículas na EJA (Haddad e Di Pierro, 2000).

Em 2007, as escolas públicas estaduais do município de São Borja apresentavam uma taxa de reprovação de 17,2% no ensino fundamental e 25,8% no ensino médio, conforme dados da Secretaria de Educação do Estado³⁷ (Estatísticas,

³⁷ Os índices apresentados pelo município foram superiores à média estadual em que o ensino fundamental obteve um resultado de 16,9% e o ensino médio 20,7% (Estatísticas, 2009). Especial atenção necessita ser dada a estas taxas para que não sirvam de pretexto para encaminhar os jovens em defasagem idade/série para a EJA com a desculpa de que “estão grandes demais” para frequentar o ensino regular.

2009). Esses índices tornam-se alarmantes se forem comparados com o estudo realizado por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) em que são apresentados dados acerca da defasagem idade/série. Conforme os autores, em 1996, a contagem da população realizada pelo IBGE já apresentava 5,3 milhões de pessoas de 15 a 19 anos frequentando à escola em situação de defasagem, considerando ainda que o índice aumenta progressivamente com a idade.

Dentro desta perspectiva, a relação entre reprovação e defasagem escolar tende a ser uma crescente, se não forem tomadas medidas preventivas para evitar, em primeira instância, a reprovação em massa e, depois, o abandono da escola. Tais medidas podem vir de inúmeras frentes, sejam das políticas públicas que proporcionem adequação dos currículos escolares, bem como, uma valorização da atividade docente com melhores condições de atuação e melhor remuneração, sejam dos docentes, quando conceberem que a educação não é somente transferir conhecimento, como diria Freire (2004b), mas também criar as possibilidades de produção e construção deste conhecimento. Para isto, é necessária a abertura dos processos pedagógicos para o acolhimento e para o trabalho sobre as experiências vivenciais dos educandos, como também aponta Freire (2005). Essas alternativas podem alterar o rumo da defasagem idade/série e permitir que os índices de reprovação venham a interferir na vida dos educandos que, muitas vezes, sentem-se excluídos da escola por carregarem o rótulo da “reprovação”.

Por isso, trago à tona a questão da reprovação, a qual está representada na tabela 6 e que permite verificar que 25% dos pesquisados responderam nunca ter reprovado e 75% afirmaram ter sido reprovado alguma vez na escola. Para este último item, a média de reprovação foi de 2 anos, tornando-se um dado preocupante, afinal a maior parte dos pesquisados era de jovens até 26 anos e que estavam na EJA em decorrência da reprovação escolar. Alguns dos pesquisados não lembravam de quantas vezes haviam reprovado, ou por ser uma grande quantidade de vezes, ou por estar fora da escola há muito tempo. É incompreensível que os olhares não se voltem para questões tão salientes como é a reprovação e o abandono escolar.

É possível verificar, ainda, que a escola Apparicio Silva Rillo apresentou o maior percentual de participantes que reprovaram duas ou mais vezes e que também foi a escola que apresentou os menores índices de pesquisados que exerciam atividade remunerada e cuja média de idade dos educandos está acima

de 22 anos. Esta relação entre reprovação, mercado de trabalho e idade remete à questão do sentimento de exclusão que a reprovação e a sensação de baixa auto-estima proporcionam ao sujeito por não se sentir em condições de acompanhar o que está sendo “passado” pelo professor.

Neste contexto, tentando fugir do enfrentamento das contradições vividas nas relações que estabelece, o jovem contemporâneo torna-se um itinerante em decorrência do fracasso escolar. A constante mudança de escola, em busca da aprovação, torna-o mais um nas estatísticas da reprovação. Esse sair de uma escola e ir para outra, muitas vezes, ocorre em função de que, ao completar 15 anos, ele poderá optar pela EJA, modalidade que muitos deles consideram como um ensino “mais fácil” do que o ensino regular.

Tabela 6 – Índice de reprovação dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007

Escola	Percentual de Participantes que reprovaram duas ou mais vezes
Escola E. de Ensino Médio Apparicio Silva Rillo	80%
Escola E. de Educação Básica Arnaldo Matter	71%
Escola E. Padre Francisco Garcia	71%
Escola E. de Ensino Médio Tricentenário	73%
Escola E. de Ens. Fund. Tuseda Lima Barbosa	78%

Fonte: Diagnóstico/2007.

Durante muito tempo, a escola foi privilégio para poucos. Num primeiro momento, somente os meninos iam à escola, depois meninos e meninas em escolas separadas e, por fim, meninos e meninas na mesma escola. Outras questões, além do gênero, também poderiam ser utilizadas para classificar quem esteve primeiro na escola até o momento contemporâneo, no entanto, não é minha intenção fazer este relato histórico, mas adentrar pelas razões proeminentes de quanto tempo estes pesquisados ficaram sem ir à escola e os motivos que os trouxeram de volta.

Um sentimento primeiro para o abandono de tantos anos da escola está na sensação de que o que se aprende lá, muitas vezes, não se relaciona com o aprendizado da vida. Os conteúdos e os conceitos ensinados ficam à deriva das expectativas dos educandos que, não sentindo necessidade nem atrativo para estarem na escola, afastam-se dela. O desinteresse toma conta de seus sonhos e

de suas vidas. Retomando Freire (2004b), identifico que a capacidade de aprender, não apenas como uma questão de adaptação, mas também como uma condição para a transformação da realidade, está associada à capacidade de educar-se que somente o homem e a mulher têm, distinguindo-se assim dos outros animais.

Mulheres e homens, somos os únicos que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...] (Freire, 2004b, p. 69).

Por isso, o distanciamento entre as coisas da vida e os conhecimentos da escola acaba servindo como muro que separa a vontade de aprender e o saber ensinado. O conhecimento da realidade do educando é o primeiro passo para que o educador aproxime-se das vivências e necessidades que ele busca na escola. A prática educativa necessita estar encharcada da realidade, dos fatos e da vida dos educandos, para que a atração pelo que está em pauta, na sala de aula, seja um estímulo para a permanência na escola. Não há como pensar a prática pedagógica sem pensar a existência de sujeitos que aprendem ensinando e sujeitos que ensinam aprendendo.

Neste sentido, o tempo de afastamento dos bancos escolares, tornou-se uma importante constatação durante este estudo, pois foi possível verificar que 23% dos pesquisados colocaram que em nenhum momento ficaram sem ir à escola, enquanto 77% afirmaram que ficaram sem ir à escola, em média, 11 anos, conforme a tabela 7. Isto vem a caracterizar um dos perfis da EJA, qual seja, o retorno à escola de quem não teve oportunidade de prosseguir seus estudos em tempo hábil. Novamente a Escola Apparicio Silva Rillo apresentou o maior percentual de participantes que ficaram sem ir à escola pelo menos dois anos, mas com o menor índice de tempo médio de afastamento. É verificável, ainda, que, em todas as escolas, mais de 50% dos pesquisados ficou dois anos ou mais fora da escola, apesar da maioria dos pesquisados ser constituída por jovens. Esta situação tornou-se importante também para que a escola perceba que estes jovens mais jovens precisam de algum impacto para que iniciem o rito de passagem e não permaneçam jovens eternos, os quais fazem da EJA mais um espaço de sua transitividade e

impedem quem de fato quer construir aprendizagem, tanto educandos como educadores.

Tabela 7 – Tempo de permanência fora da escola dos educandos de EJA no município de São Borja, RS, 2007

Escola	Percentual de Participantes que ficaram pelo menos dois anos sem ir à escola	Tempo Médio de afastamento
Escola E. de Ensino Médio Aparicio Silva Rillo	86%	7 anos
Escola E. de Educação Básica Arnaldo Matter	57%	9 anos
Escola E. Padre Francisco Garcia	81%	12 anos
Escola E. de Ensino Médio Tricentenário	80%	15 anos
Escola E. de Ens. Fund. Tuseda Lima Barbosa	54%	13 anos

Fonte: Diagnóstico/2007.

Para apresentar e analisar a categoria final do diagnóstico, procurei identificar traços da sociabilidade do grupo por meio da participação social de cada educando e educanda em agremiações das mais distintas, entrelaçando blocos carnavalescos, círculo de pais e mestres e sindicatos, dentre outras. Sendo assim, quando questionados a qual agremiação faziam parte, um percentual de 29% respondeu que participava de bloco carnavalesco, preponderando esta agremiação sobre outras que se acreditava ser de maior representatividade dos problemas da vida e interesses da comunidade, como Associação de Moradores, Círculo de Pais e Mestres, Conselho Escolar e Sindicato de Trabalhadores, enquanto 49% afirmaram não participar de nenhuma agremiação.

Quando se pensa em EJA, tem-se a expectativa de uma correlação estreita com os movimentos sociais e, por conseguinte, na participação de decisões que estejam relacionadas aos problemas locais e também a problemas que extrapolam o local. No entanto, com as respostas obtidas nesta questão, ficou evidente que a representação popular, nas agremiações, ficou quase restrita ao bloco carnavalesco, eliminando outros movimentos que se supõe ter peso sobre o desenvolvimento da comunidade. A pouca participação dos são-borjenses em sindicatos, grêmios estudantis e associações de bairro está atrelada à própria história da comunidade descendente de índios e negros, escravos e peões de estância.

Além disso, o bloco carnavalesco, representado no município de São Borja

está fortemente vinculado aos Clubes Sociais, aos locais fechados com espaços delimitados e não ao carnaval popular, em seu sentido de atuação comunitária. Apresenta, contudo, uma particularidade que merece ser apresentada e analisada. Durante décadas, o carnaval popular foi característico desta localidade e, hoje, é representado pela comunidade de San Tomé, evidenciando a capacidade de entrecruzamento de culturas na formação das localidades de fronteira.

Para melhor entender a representação que estava contida na participação de blocos carnavalescos por parte dos educandos participantes do diagnóstico, adentrei pela história, novamente, buscando subsídios que contemplassem a minha indagação: Por que esses educandos participam de blocos carnavalescos e não de outros movimentos sociais, tão característicos da educação popular e da educação de adultos?

Imbuído desta curiosidade, lancei-me à procura de respostas para tal indagação. Primeiramente, a história de formação do povo são-borjense já remete a uma evidência. Os movimentos sociais não são desenvolvidos uma vez que o povo não está acostumado a participar democraticamente das decisões comunitárias. Isso ocorre por que quem está à frente dos sindicatos, principalmente, não são os verdadeiros interessados no movimento sindical. Criados em grandes estâncias e acostumados a obedecer às ordens dadas, os peões acostumaram-se a deixar que o outro decida o que é melhor para a comunidade. Outro fator relevante está relacionado à formação de lideranças estudantis, o que não ocorre hoje em São Borja, pois a maioria das escolas são-borjenses não tem Grêmios Estudantis inibindo o processo de formação de lideranças dentro dos espaços escolares.

Num segundo momento, evidenciei que no município de São Borja, especificamente durante as décadas entre 1950 e 1980, muito do carnaval popular foi cultuado. Durante a folia de momo, a cidade cedia espaço para a maior festa popular que existia até então. Reuniam-se os blocos carnavalescos e escolas de samba com o intuito de realizar desfile carnavalesco, cultuando o samba e sua representatividade cultural. Durante a década de 60, o então presidente do Brasil, João Goulart, deslocava-se do Rio de Janeiro, para ser presença marcante nas festividades ocorridas no município. A visita do ilustre filho são-borjense conferia à festividade um grau de representatividade máxima da cultura popular (Rillo, 1982).

A partir de 1990, restou pouco do popular nas festividades carnavalescas de São Borja, contudo, o município de San Tomé, localizado na Província de

Corrientes, Argentina, fazia surgir o que seria hoje a maior festa carnavalesca da fronteira. Com escolas de samba devidamente organizadas e uma batida forte no samba, caracterizando a música latina, San Tomé assume a festividade como sendo sua de origem. Nesse sentido, muito de samba tem sido importado da Argentina. É um trocadilho interessante, mas o samba cultuado pelos são-borjenses hoje é propriedade também dos san-tomenhos. Nos dias que antecedem o carnaval no município brasileiro, sambistas, mulatas e passistas argentinos fazem apresentações de suas escolas de samba, anunciando o evento que realizam do outro lado do rio Uruguai. É uma das maiores representações do hibridismo cultural que toma conta da fronteira oeste do Rio Grande do Sul e isso veio a ocorrer em função da relação econômica que São Borja desenvolve com San Tomé. Desde antes da construção da Ponte da Integração, em 1997, os são-borjenses, bem como os san-tomenhos, atravessavam o Rio Uruguai de balsa para comprar produtos que eram comercializados na outra margem do rio. Desta relação comercial de “contrabando” surge também a relação de hibridismo cultural em que a cultura de uma comunidade é incorporada à de outra.

É sobre essa ótica que a valorização da cultura popular enquanto dimensão constitutiva da existência humana torna-se necessária e permite que a fronteira represente “ao mesmo tempo estímulo para o desenvolvimento humano e preservação das tradições milenares” (Raddatz, 2008). Assim, as culturas que diferenciam espaços sociais tão próximos estão diretamente relacionadas com a educação de cada povo, onde sejam salientes as recordações de seus antepassados como formadores e construtores de seus espaços sociais. A viabilização de conhecimento e formação revela a suma importância dos espaços educativos em que todos sintam-se responsáveis pela preservação de suas origens históricas e culturais.

A dualidade dos espaços de fronteira é uma característica bastante evidente, explicitada, de um lado pela necessidade de se estabelecer separações, em nome de uma diferença cultural e da preservação da soberania nacional e, de outro, pelas práticas sociais e trocas que, em face da proximidade física e dos interesses comuns, se estabelecem. A fronteira é, a um só tempo, área de separação e de aproximação, linha de barreira e espaço polarizador. É, sobretudo um espaço de tensões, de coexistência das diferenças, e do estabelecimento de novas realidades sócio-culturais (Castello, 1995, p. 18).

Quando centros comunitários não têm força politizada, quando associações de moradores não são capazes de resgatar e manter a cultura, quando os sindicatos não têm integrantes por não terem onde trabalhar, e essa questão ficou evidente, quando apenas 56% dos pesquisados realizam alguma atividade remunerada e, mesmo assim, são atividades que não possibilitam um vínculo sindical, pois, na maioria das vezes, estão relacionadas ao comércio informal, emerge daí uma forte tendência do povo perder sua identidade, sem a qual torna-se impossível a sua manifestação, já que há coisas de que o homem depende e coisas que dependem do homem.

Portanto, o samba, como representação da cultura popular, retrata a cultura híbrida remanescente da fronteira entre os municípios de São Borja, no Brasil, e San Tomé, na Argentina, definindo o sentido de cultura de fronteira. Nesse sentido, é possível compreender a participação dos educandos da EJA nos blocos carnavalescos do município brasileiro. É a exibição de um sentimento que visa resgatar as origens e valorizar a cultura local, permeando a paisagem cultural para além do espaço geográfico. Assim, é possível entender que a participação em blocos carnavalescos não está atrelada somente à diversão e prazer fortuitos e momentâneos, mas especialmente a uma das formas de preservação da memória e da cultura local.

3 AS RELAÇÕES ENTRE A JUVENTUDE E OS ADULTOS E A APRENDIZAGEM NA EJA

Por educação de adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formal ou não, graças ao qual as pessoas consideradas adultas pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas capacidades, enriquecem os seus conhecimentos e melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais, ou as reorientam de modo a satisfazerem as suas próprias necessidades e as da sociedade. A educação de adultos compreende a educação formal e a educação permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes numa sociedade educativa multicultural, em que são reconhecidas as abordagens teóricas e baseadas na prática. (Declaração, 1997).

O enquadramento em uma determinada idade é algo transitório. De acordo com Levy (*apud* Arroyo, 2005, p. 267) “ao contrário do enquadramento em uma classe social [...] pertencer a determinada faixa etária representa para cada indivíduo uma condição provisória” em que cada sujeito está momentaneamente. Neste sentido, “os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam [...]” (Levy *apud* Arroyo, 2005, p. 267). Ontem eram apenas crianças, brincando de cavalgada em cabos de vassoura, hoje, são adolescentes com todas as alterações hormonais cabíveis ao seu tempo, amanhã serão adultos com a carga de responsabilidade que a idade carrega. Pensando assim, para o êxito desta pesquisa, eu precisava acolher meus pesquisados como quem acolhe um amigo em sua casa. Nesta relação, eu precisava estabelecer a comunicação entre os interlocutores, precisava ver além de suas idades, de seus cabelos brancos, de seu retorno para a escola, de sua família e de sua agitação, precisava identificar o momento certo de falar e de ouvir. Mas ouvir de outra forma, não tendo somente a condição biológica da audição, eu precisava saber escutar, pois “é escutando que aprendemos a falar com eles” (Freire, 2004b, p. 113).

Para a concretização do ato de ouvir é necessário que eu saiba escutar, pois não podemos apenas “fingir” que escutamos o outro, precisamos também falar com ele, e isso se torna possível, quando adentramos o seu falar e nos fazemos presente no diálogo. Saber escutar exige principalmente paciência, crítica e silêncio (Freire, 2004b). Paciência para escutar atentamente e realizar as intervenções necessárias, crítica para compreender que não há somente uma verdade, e silêncio para “que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure

entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem” (Freire, 2004b, p. 117).

Possuído pela vontade de escutar meus pesquisados, lancei-me à pesquisa como um desbravador que explora novos mundos, novas falas, novas vidas, certo de que encontraria a aceitação ou estranhamento necessário à pesquisa. Nesse sentido, escolhi a totalidade nove da Escola Tricentenário, como já informei anteriormente, em que se encontravam matriculados quatorze educandos, com frequência regular à disciplina de matemática³⁸, com idades distintas, o que pode ser observado na tabela abaixo.

Tabela 8 – Idade dos Educandos Pesquisados, 2008

Faixa Etária	Número de Pesquisados
19 anos	01
20 anos	03
21 anos	01
22 anos	01
23 anos	01
24 anos	01
30 anos	01
31 anos	02
35 anos	01
42 anos	01
53 anos	01

Fonte: Pesquisa/2008.

No instante em que optei por realizar a pesquisa com esta turma, fui calorosamente acolhido pela equipe diretiva e professores da escola que se mostraram disponíveis e receptivos à realização do estudo, colocando a minha disposição um espaço que fosse aconchegante e discreto para a realização das entrevistas. É preciso esclarecer, no entanto, o porquê da escolha desta escola e desta turma para o estudo em tela. A opção pela Escola Tricentenário recai por esta ter-se tornado referência, pois foi a primeira escola a oferecer, no município de São Borja, a matrícula na Educação de Jovens e Adultos, em 1998. Com a escola já definida, verifiquei qual das totalidades oferecidas por ela contemplava o conjunto de sujeitos que mais satisfazia aos critérios demandados por este estudo. Assim, com as informações obtidas junto à secretaria da escola, verifiquei que a totalidade nove

³⁸ A Escola Tricentenário proporciona a matrícula por componente curricular, oportunizando ao educando o prosseguimento nos estudos.

era a que dispunha de maior variabilidade, quanto à idade dos sujeitos jovens e adultos em convivência no mesmo espaço de aprendizagem, ou seja, de 19 a 53 anos. As idades apresentadas pelos educandos desta totalidade eram as mais distintas possíveis, o que permitiria a concretização dos objetivos propostos inicialmente. Feita a escolha da turma, optei por utilizar, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semi-estruturada.

Um dos meus momentos de hesitação foi manifestado durante o processo de elaboração do instrumento de coleta de dados. Senti que era preciso um instrumento que me proporcionasse dados confiáveis e que eu pudesse, de alguma forma, ser um ouvinte não só das respostas que saíam pela boca, mas das respostas vindas da “alma” de cada entrevistado. Com este intuito, foi elaborado o instrumento, contendo quinze questões pré-definidas que abarcavam desde dados pessoais até questões referentes ao relacionamento em sala de aula entre os próprios educandos e entre eles e os seus educadores. Minha preocupação estava direcionada para que a intervenção, resultante da pesquisa, fosse proveitosa e culminasse com o recebimento da confiança por parte dos pesquisados de modo que sua espontaneidade permitisse expor seus sentimentos e seus saberes.

Como procedimento para a realização da pesquisa, optei pela entrevista individual, que foi gravada com a utilização de gravador digital e com autorização dos entrevistados, seguido de intervenções em sala de aula e no intervalo das aulas. A intervenção relativa à sala de aula ocorreu durante um momento de confraternização em que estive presente com o intuito de observar como era a relação dos pesquisados, quando estavam em momentos de descontração, de modo que fosse possível associar suas respostas as suas ações em sala. Enquanto que, durante os intervalos do período em que realizei a pesquisa de campo, estive próximo das “rodas de colegas” tentando capturar suas falas fora do contexto da entrevista e observando as suas relações com os demais colegas de aula.

No que tange à análise das respostas às entrevistas e das observações retidas durante as intervenções, esta ocorreu de forma coerente com o que propõe a pesquisa qualitativa, em que recai a opção pela análise descritiva das respostas, relacionando-as com a teoria escolhida. Como categorias de análise, propus neste estudo, cinco pontos-chave que propiciaram uma forma sistemática de abordagem da problemática em estudo e refletir sobre a veracidade das respostas obtidas, sendo eles: o regresso à sala de aula, a importância do ato de estudar, a relação

estabelecida entre o conteúdo ensinado e a vida cotidiana, os vínculos que se estabelecem na sala de aula e sua interferência na aprendizagem e, por fim, o modo como ocorrem as trocas de experiências entre os jovens e os adultos durante a aprendizagem. Friso, também, que o presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, em reunião ocorrida em 12 de setembro de 2008, sem ressalvas, tornando-se, portanto, apto a ser aplicado.

Estabelecidas estas definições metodológicas, necessárias ao encaminhamento da pesquisa, faltava conhecer os pesquisados, ver seus rostos, ouvir suas vozes e escutar suas falas, identificar suas aproximações/distanciamentos com os colegas e professores. Em minha primeira visita à sala de aula, tinha por objetivo expor os objetivos da pesquisa, como ela transcorreria e da necessidade da participação deles para a sua execução. Senti neste momento que seus olhos começavam a brilhar. Estávamos apenas no primeiro contato, mas soube naquele instante que teria subsídios para muitas histórias. Deixavam transparecer a vontade de ser ouvidos.

Entrevistei-os individualmente durante seis dias. Algumas entrevistas foram relatos que me deram possibilidade de analisar a relação existente entre os jovens e adultos que faziam parte da turma. Em outros momentos, obtive material suficiente para identificar se as suas experiências de vida são aproveitadas em sala de aula. Visando preservar a individualidade dos pesquisados, os seus nomes foram alterados. Contudo, dos fatos registrados é que traço este capítulo, realizando a análise temática de cada questão com a interlocução em bases teóricas que respaldem os relatos e minha escrita.

3.1 PARA A VONTADE, UM CAMINHO: O REGRESSO À SALA DE AULA

Eu parei mesmo de estudar foi na 6ª série, aí depois eu terminei o primeiro grau num projeto que teve no Sindicato da Alimentação. Depois era para ter seguido, mas fui deixando e acabei voltando em 2007 para o colégio. (Rubem³⁹).

³⁹ Rubem tem 35 anos, exerce atividade remunerada, é casado e pai de dois filhos. Ficou fora da escola por um período aproximado de 20 anos. “Parei de estudar na 6ª série, depois terminei o 1º grau num projeto que teve no Sindicato da Alimentação e acabei voltando em 2007 para o colégio. Fiz as provas da Coordenadoria de Educação, o supletivo e passei. Ficou faltando só matemática que estou fazendo agora”. (Rubem).

O caminho se faz caminhando, refere-se Freire no título de uma de suas obras. E é o caminho que os pesquisados trilharam, enquanto escolares, que agora faço emergir com a intenção de compreender o porquê do abandono da escola e o porquê da escolha pela EJA. Detenho meu olhar sobre as entrevistas já transcritas e identifico os motivos pelos quais pesquisados e pesquisadas abdicaram ao ensino escolarizado. Um deles está relacionado diretamente ao gênero feminino: ser mãe. O processo de gestação e de cuidado com os filhos acaba por afastar as mulheres dos bancos escolares, uma vez que ainda persiste uma incumbência em nossa sociedade de que a mulher é a responsável pelo acompanhamento do filho durante seu crescimento.

Com minhas interlocutoras não poderia ser diferente. Aquelas que eram mães tinham ficado pelo menos dois anos sem ir à escola em virtude dos filhos, dedicando seu tempo ao cuidado materno. O distanciamento de Lya⁴⁰, durante treze anos da escola, ocorreu em virtude de ter casado e “optado” por criar os filhos que, nas palavras dela, agora “já tão maiores, já tão mais firmes, aí resolvi tomar meu caminho novamente”. Este também é o caso da Hilda⁴¹, ela disse que perdeu “um tempo de aula nos meses de gestação” por isso ficou afastada da escola.

No entanto, se por um lado os filhos foram “o motivo” do distanciamento da escola, agora estes também são os responsáveis por grande parte das mulheres retornarem aos bancos escolares. A necessidade de auxiliar nas tarefas escolares dos filhos e a preocupação com um futuro que oportunize melhores condições para eles foram salientadas em várias respostas, permitindo identificar e reforçando que a condição de mãe está à frente de outros anseios. Esta percepção se faz presente na fala de Clarice⁴², quando ela argumenta o porquê de ter ficado quatro anos fora da escola:

⁴⁰ Lya tem 31 anos, é casada, não exerce atividade remunerada e é mãe de dois filhos, uma menina de 14 anos e um menino de 10. “Eu estudo na EJA para recuperar o tempo perdido. Fiquei muito tempo fora da escola, mais ou menos uns 13 anos. Até mesmo para ajudar meus filhos, lembrando o que já tinha aprendido e aprender o que não cheguei a aprender no tempo certo”. (Lya).

⁴¹ Hilda tem 20 anos, não exerce atividade remunerada e é mãe. “Escolhi a EJA, porque para mim é mais fácil. Perdi um tempo de aula durante a gestação, tive uma complicação na gravidez, pois o sangue do meu filho não era compatível com o meu e eu estudava em outra escola. Meu amigo mesmo é o Manuel, principalmente porque ele mora perto da minha casa, nós vamos juntos para o colégio e retorna junto também”. (Hilda).

⁴² Clarice tem 23 anos, é casada, não exerce atividade remunerada e é mãe de uma menina de 4 anos. Durante a pesquisa, ela manifestou a vontade de cursar a faculdade de Logística, principalmente por ser um curso que está em alta. Trabalhou como operadora de caixa em um supermercado durante 3 anos. “Para você ter um futuro digno, pelo menos eu penso, tu tens que estudar, eu não vejo outra maneira” (Clarice).

Porque eu fiquei grávida, eu podia ter estudado só que ela era pequena, nasceu em abril; em março começou só que ela mamava no peito e eu quis parar pra ficar perto dela, então voltei, voltei porque eu quero fazer faculdade e tenho que terminar o segundo grau se Deus quiser.

Outro fator relevante para o afastamento da escola implica a condição sócio-econômica. Muitos educandos postergaram seus estudos em função do trabalho remunerado, auxiliando no pagamento das despesas da família. Num país de excluídos e de sujeitos empobrecidos financeiramente, o acesso à escola, muitas vezes, é substituído pela geração de renda. A sustentabilidade financeira toma a dianteira das preferências, assumindo até mesmo o posto de itens como saúde e educação. Por muitos anos, a falta de escolaridade proporcionou uma mão-de-obra barata e, por conseguinte, uma maior rotatividade de empregados e de empregadores, propiciando ainda mais a exploração e o descumprimento por parte dos empresários às leis do trabalho.

Muitos dos pesquisados, em especial os que estão na faixa etária acima dos 40 anos, não frequentaram à escola no período apropriado em virtude deste comprometimento com a manutenção da renda familiar. É o caso do Fernando⁴³, que, em sua fala, explica porque parou de estudar e ficou afastado da escola por 23 anos.

Por motivo de, quando eu era menor, pra eu ajudar a própria família e meu pai, eu prejudiquei o colégio e parei na 5ª série. Nós éramos eu e mais quatro irmãos, só quem trabalhava era meu pai, então no momento que deu pra começar a trabalhar a gente começou.

Outro pesquisado, nesta condição, é Rubem, que ficou fora da escola em torno de dezoito anos por ter de “ajudar financeiramente em casa” e agora, com filhos dependentes, teve de voltar à escola para uma melhor qualificação no mercado de trabalho. Para os educandos, depois de algum tempo de afastamento

⁴³ Fernando tem 42 anos, é casado e exerce a função de chefe de resíduos em uma empresa de beneficiamento de arroz. “A minha vontade era fazer o curso de Técnico em Segurança do Trabalho, mas como é muito distante e caro, fica difícil. Eu saio de casa às 6h20min e só vou retornar agora depois que eu sair do colégio. Pego o ônibus na frente de casa, ao meio-dia a gente almoça na empresa e de noite eu venho direto para o colégio. Mas é muito bom, me sinto muito bem aqui”. (Fernando).

da escola, o retorno à sala de aula tem muitos motivos. Para Florbela⁴⁴ a opção pela EJA vem em decorrência da facilidade de concluir dois anos do ensino médio em apenas um, pois havia reprovado em outra escola no segundo ano do ensino médio como ela diz “optei pela EJA por ter rodado e daí pra não perder mais tempo é que estou aqui”. O tempo de duração do curso é um atrativo aos educandos que pretendem concluir rapidamente o Ensino Médio, no entanto, alguns deles são atraídos por este fator e acabam encontrando na EJA um comprometimento muito maior do que o esperado. Vinícius⁴⁵ é um desses casos. Segundo ele,

Eu achava que era por um motivo que havia escolhido a EJA, mas hoje sei que não. Antes eu dizia que ia estudar na EJA porque iria concluir mais rápido. Hoje, conhecendo a EJA do jeito que conheço, eu penso diferente. Eu optei pela EJA pelo fato da turma ser adulta, não tem palhaçada, como tem no turno da noite de outras escolas, apesar de serem umas pessoas adultas tem muita criança. Outra coisa, o aprendizado aqui, as professoras entendem que todos que tão ali, ou a maioria pelo menos, trabalham, não ficam pegando no pé da gente pelas mínimas coisas.

Mas regressar aos bancos escolares exige um comprometimento maior, tanto de educandos quanto de educadores. Destes últimos exige, ainda, bom senso. Preciso remeter ao conceito de bom senso utilizado por Freire (2004b) em sua *Pedagogia da Autonomia* para que possa referir-me ao bom senso, enquanto aquele que permeia a prática com autoridade e com sensatez. É perceptível o quanto faz diferença aquele carinho demonstrado pelo educador com seu educando, o respeito pelas suas limitações e o incentivo para que supere os obstáculos encontrados na retomada dos estudos. Para Freire (2004b, p. 64) “é o meu bom senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola [...] alhear-se das condições sociais culturais, econômicas de seus alunos, de suas famílias, de seus vizinhos. Nesse sentido, outra colocação da Hilda, se refere à

⁴⁴ Florbela tem 19 anos, não exerce atividade remunerada. É solteira e não tem filhos. “Pretendo cursar Publicidade e Propaganda ou Matemática, que é meu sonho, só que eu pretendo estudar e eu pagar, porque quero me formar em alguma coisa, adquirir algo meu, administrar meu dinheiro. Tenho pessoas do meu lado que me incentivam muito que é meu pai e minha mãe, então eu acho que não depende só de nós, depende de cada pessoa que está do nosso lado”. (Florbela).

⁴⁵ Vinícius tem 21 anos, é solteiro e é músico do Exército. “O primeiro teste de músico que eu fiz foi lá em Ijuí e eu tinha 8 anos. Os músicos de hoje pegam um instrumento e começam a tocar de ouvido, agora músico que lê partitura, ele não quer ir para o Exército, o cara quer tocar na Banda Eva, quer tocar numa orquestra sinfônica. Eu não, quero continuar tocando no Exército, mas quero ser sargento músico, para poder dar um futuro melhor para minha família, pagar uma faculdade para meus filhos, não quero ter poucos filhos, uns três, eu gosto de casa cheia”. (Vinícius).

sensação que ela tem da escola onde ela cursa a EJA, isto fica claro quando menciona que

[...] eu estava em outra escola, como eu tinha perdido umas provas e tava com umas dificuldades financeiras em casa, acabei perdendo umas provas, aí surgiu a oportunidade de fazer o EJA, recomeçar, porque eu ia ter que parar esse ano de novo, foi um recomeço pra mim o EJA, e aqui é mais família do que na outra escola. O pessoal aqui é mais família, lá na outra é bem diferente, as classes, já ficam complicando, em grupinhos.

Outra situação relatada reflete o distanciamento por parte do próprio educando. Para Adélia⁴⁶, apesar da pouca idade, está impregnada na sua fala a discriminação existente no ensino regular. A resposta dada por ela, quando questionada sobre o porquê tinha optado pela EJA foi a seguinte:

Ah, por causa que eu estou com 20 anos. Imagina eu no 3º ano, normal, que tem alunos de 16 anos, jovens, mais jovens do que eu. Não me sentia bem. [...] A minha idade já é mais do que a deles e o meu pensamento é diferente do deles. É por isso.

Esse momento, de relativo distanciamento do outro e da sensação de opressão, direcionando para o outro o ponteiro que encaminha as decisões e as opções diante dos fatos, é um dos estranhamentos mais latentes nas discussões em que há uma necessidade de assumir-se como parte integrante da sociedade e participe das resoluções que influenciam na tomada de decisão. Nesse sentido, colocar no outro a possibilidade de exercer a opressão e, mais, consentir que isso ocorra, é como acreditar que o mundo sempre foi e sempre será assim. Com esse entendimento, é inevitável questionar-se sobre o momento de sujeição a que se submete o oprimido frente a seu opressor. Afinal, como é possível ao sujeito sentir-se intrinsecamente oprimido?

Com a sensibilidade de ouvir, identifiquei pontualmente o quanto a pesquisada, mencionada anteriormente, sentiu-se oprimida pelos outros grupos na

⁴⁶ Adélia tem 20 anos e não exerce atividade remunerada. “Eu quero fazer uma faculdade se Deus quiser e, através da faculdade poder ajudar a minha mãe. No ano que vem, pretendo fazer magistério e depois, mais para a frente, fazer Direito, que é o que eu quero desde criança, me chama a atenção. Nesta turma não tem divisão, temos até o planejamento de fazer sempre uma festa para os professores nas quartas-feiras, toda a turma ajuda e todos participam”. (Adélia).

escola em que estudava antes de iniciar na EJA, afinal, ela também era uma jovem dentre outros jovens, mas pelo fato de ter sido reprovada algumas vezes, mantinha dentro de si um sentimento de que os outros a rejeitavam. Uma sensação de autodesvalia, como mencionaria Freire (2005), pode ser percebida em sua fala. Para ela, na sua condição de reprovada, estar entre os “não-reprovados” a tornava diferente e sofredora de uma opressão por não se encaixar nos padrões de idade que a escola estabelece como normais para a frequência em cada série. Freire aponta que de tanto o sujeito ouvir que é incapaz, que não sabe algo, que é negligente, de tanto ouvir o que os outros dizem dele, ele acaba por se convencer das suas inabilidades. Por isso, “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração” (Freire, 2005, p. 57-8).

Impor-se contra a autodesvalia é imperativo na sala de aula. Enquanto educador, necessito permitir ao meu educando compreender que o mundo é feito de “gentes” que em suas atitudes diárias reforçam ou fragilizam os laços de opressão. Necessito indicar caminhos por onde possam seguir de modo que a sua força, na coletividade, seja capaz de transformar o mundo.

3.2 A IMPORTÂNCIA DO ATO DE ESTUDAR

A importância pra mim? Acho que o importante é o conhecimento, e o que a gente quer ser no futuro. Que não depende só da gente, mas depende de todos os que estão a nossa volta, não só de mim, nem só de ti. Você tem um monte de professores que lhe ensinam, lhe educam e te incentivam a fazer tudo que tu faz, tu vais dizer que não tem uma pessoa do teu lado te incentivando? (Florabela).

Partindo dos depoimentos coletados, foi possível delinear a segunda categoria de análise, que se refere especificamente à questão “qual a importância de estar estudando para você?”. Emanando das temáticas exemplificadas pelos pesquisados é que tomo emprestadas as suas falas para compor esta parte do estudo.

Num primeiro momento, a importância de estar na escola relaciona-se intimamente com a necessidade de conclusão do ensino médio, para que tenham a

possibilidade de almejar melhores oportunidades de emprego. Para Manuel⁴⁷, não há outra forma de conseguir um trabalho melhor a não ser por meio da conclusão do ensino médio. Ele colocou que sempre trabalhou na zona rural do município de São Borja, e que sua percepção da necessidade de concluir o ensino médio veio de uma viagem que fez a Santa Catarina.

Eu tive trabalhando numas firmas lá, e eu cheguei nas firmas, os caras olhavam meu currículo, que eu já tinha trabalhado e diziam, 'não, tu estarias empregado se tivesse o 2º grau completo'. Hospitais, mercado, tudo que foi coisa eu estive. Não que essa minha ida não tenha valido a pena, porque eu sempre trabalhei com esse serviço, sempre foi cavalo, mas isso também é para dar uma arejada, se um dia eu precisar eu estou com meu 2º grau completo e um monte de curso que precisa fazer, eu tinha idéia de fazer uns cursos, mas precisa estar com o 2º grau pronto pra poder fazer.

A escola tem disso também. E não só ela, mas a sociedade, cada um de nós incute no outro que a “saída” é ter o Ensino Médio completo, no mínimo. É como, se para ser bem sucedido, as únicas coisas que importassem fossem aquelas apreoadas pela educação sistemática. E as experiências pessoais? E a construção de novos conhecimentos e novos saberes? Como é possível querer padronizar o que é diferente por natureza? Isso é tão forçado que o sujeito acaba desenvolvendo uma sensação de “ser menos”, se não estiver sistematicamente escolarizado. Essa sensação é evidente na fala acima. A raiz deste discurso de que “tem de completar o Ensino Médio” para “conseguir um trabalho melhor” está relacionada com o modo de produção uma vez que quanto melhor capacitado estiverem os sujeitos, melhor estarão supridas as necessidades de mão-de-obra.

A importância por estar estudando, para o pesquisado, não está vinculada a uma satisfação pessoal ou a uma vontade de ‘ser mais’, mas a uma necessidade imposta pelo mercado de trabalho, visando à competitividade. Outros pesquisados recorreram a este mesmo argumento para referendar a sua resposta. Vinícius, por exemplo, diz que estar estudando

⁴⁷ Manuel tem 24 anos, é separado e não tem filhos. Trabalha com a doma e o trato de cavalos em um estabelecimento rural, localizado no interior do município de São Borja. “O meu pai é do interior, sempre moramos no interior, e ele sempre trabalhou com o trato e doma de cavalos. Quando a gente mora pra fora pega gosto por essas coisas e eu desde pequeno ajudei-o. Depois, quando saí de casa, foi para trabalhar com isso e fui fazendo curso, porque tem curso para domar cavalos. Fui me aprimorando e sempre trabalhando com isso”. (Manuel).

[...] é muito importante porque eu sei que se eu não conseguir concluir no mínimo o Ensino Médio eu sei que não vou ter futuro nenhum aí fora, porque eu não quero ficar capinando o resto da minha vida, não quero isso. Não que não seja um trabalho, é melhor do que estar roubando, mas eu não quero pra mim. Eu quero ter um futuro bom pra eu oferecer pra minha família. Se eu não me esforçar hoje enquanto eu to novo, eu sei que não vou poder oferecer nada pra mim mesmo.

O embate entre trabalho e educação sistematizada é profícuo no momento em que oportuniza uma reflexão sobre a prática do sujeito. Para Frigotto (2006), as relações sociais historicamente estabelecidas entre os sujeitos acabaram por reforçar a ideia de que o trabalho intelectual é superior ao trabalho material. Nesta perspectiva, para a realização do trabalho material é necessário que o sujeito saiba como proceder para a sua concretização. Essa pode ser a resposta também para a ideia de que tantas pessoas ficaram sem ir à escola por tanto tempo e, agora, tenham regressado aos bancos escolares em função da crescente necessidade social de mão-de-obra formal.

A escola assume então o papel de forjar sujeitos capacitados para o trabalho, pautando sua prática na competitividade e na valorização do desempenho intelectual dos educandos, o que possibilitaria a transformação da sociedade em moderna e plausível de maior industrialização contribuindo para o fortalecimento do sistema econômico hegemônico. Neste sentido, é possível constatar o surgimento da Teoria do Capital Humano na década de 50 e que, segundo Frigotto (2006) implica a concepção de que as desigualdades entre nações e indivíduos deve-se ao diferencial de escolaridade da classe trabalhadora. Para ele, a educação, o treinamento e a saúde estariam associadas à produtividade. Nesse aspecto, quanto mais escolaridade detiver o sujeito, melhor treinado estará e maior produtividade resultará do seu trabalho.

Para Kruppa (2005) a Teoria do Capital Humano, de Theodore W. Shultz e Gary Backer, analisa o crescimento econômico dos países desenvolvidos e afirma a existência de um “capital não-material”, distinguindo, como modalidades, o capital físico e o capital humano e considera o investimento em capital humano um dos fatores explicativos para o crescimento da sociedade. Tomando por base essa teoria, os trabalhadores transformam-se em “capitalistas de si próprios, ao investirem e/ou procurarem aumentar sua escolaridade e/ou competência para produzir, com maior eficiência e produtividade, obtendo com isso maiores ganhos, num tempo relativamente curto” (Kruppa, 2005, p. 24). Nesse sentido, a escolaridade tornou-se

um investimento necessário para a manutenção do emprego e da condição do sujeito de mantenedor da economia.

Como condicionante do crescimento econômico dos países em desenvolvimento, a teoria do capital humano tornou-se referência para a tomada de empréstimos junto a órgãos internacionais, como o Banco Mundial que, não raras vezes, influencia na formação técnica e nos projetos de escolaridade básica dos países que são subsidiados por ele. Dessa forma, e coerente com essa perspectiva, o desenvolvimento da sociedade é considerado condicionado à escolaridade dos indivíduos e a sua capacidade de gerar renda. Frigotto (2006) suscita que “à medida que crescem os bens materiais, as relações de trabalho tornam-se mais complexas e exigem competências técnicas e políticas”. Assim, os conteúdos escolares, fortemente influenciados pelos organismos financiadores do desenvolvimento industrial nos países em desenvolvimento, atuam a serviço do capital.

Nessa arquitetura, a escola não analisa as razões das desigualdades produzidas pela economia capitalista, mas passa, em si mesma, a ser a justificativa da desigualdade, criando a ilusão de que o diploma é garantia de êxito futuro e que sua conquista depende de esforço e capacidade individuais (Kruppa, 2005, p. 25).

Quanto aos pesquisados, independente da faixa etária, as respostas repetiam-se e firmavam, cada vez mais, a necessidade de estar estudando para a sua inserção ou manutenção no mercado de trabalho. Fernando, por exemplo, necessitou retomar os estudos, porque foi promovido a chefe de setor na empresa onde trabalha, contudo, fizeram-lhe uma exigência, para que assumisse o cargo. Deveria retomar os estudos e completar o Ensino Médio. Ele havia parado de estudar na 5ª série do Ensino Fundamental e precisava dar continuidade à escolarização, se quisesse assumir o cargo oferecido. Então “vim aqui na escola e consegui minha matrícula, consegui a vaga. Comecei na 5ª série e hoje estou terminando o Ensino Médio”, afirma ele.

3.3 IDENTIFICANDO A APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO ENTRE OS CONTEÚDOS PROGRAMÁTICOS E A EXPERIÊNCIA DE VIDA

Eu consigo sim relacionar os conteúdos, e até procuro fazer isso

porque é a melhor forma de eu aprender. Por exemplo, Trigonometria eu nunca me interessei e daí, isso vai do conhecimento geral da gente, mas porque estudar Trigonometria? Então fui ver, e acabei me interessando e aprendi muito mais quando eu descobri que usavam na agrimensura de terras, tudo e qualquer coisa, qualquer plano tu vais medir, até nas irrigações também. Então tudo eu vou tentando, Física, por exemplo falam em medidas de sons, então eu vou relacionando tudo, e eu acho que, além de eu conseguir é um dever meu fazer isso para aprender melhor (Casimiro⁴⁸).

Experiências de vida. Quando pensei nesta categoria, para analisar as respostas dos pesquisados, tinha em mente a concepção de que, quando se trabalha com sujeitos já conhecedores do mundo, o que lhes faltava era organizar as ideias pertencentes a este mundo. As experiências de vida dos educandos são o que Freire (1997) denomina de “saberes de experiência feitos”, os quais educadoras e educadores progressistas não podem deixar de lado, afinal, esses saberes não podem ser considerados como o final do processo educativo, mas o princípio. É preciso respeitar esses valores, mas é preciso também superá-los, torná-los meio, para que o educando vença suas dificuldades.

Sendo assim, a terceira categoria deste estudo resulta da necessidade de identificar, nos próprios educandos, se as suas expectativas e os seus conhecimentos são aproveitados em sala de aula e se eles conseguem relacionar os conteúdos, apresentados pelos educadores, com as atividades diárias de vida. A narração não poderia preencher os espaços com um saber advindo de outra realidade e que não estivesse ao alcance dos saberes dos educandos. Isto porque Freire (2005) argumenta que o processo didático e pedagógico, muitas vezes, contempla o processo de “narração e dissertação” em que um sujeito, detentor do saber narra/disserta sobre o conhecimento a ser aprendido por outro sujeito que se torna o ouvinte paciente sobre o que “precisa saber”. Nesta concepção, o educador torna-se o que sabe, e o educando o que não sabe, constituindo o que vem a ser a “educação bancária”. Nela, “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 2005, p. 65).

⁴⁸ Com 22 anos, Casimiro reside em São Borja desde 2004, sendo originário do município de Criciúma. Está no Exército Brasileiro e é solteiro. “Estar estudando é um pouco de satisfação pessoal, vou dar baixa agora e se o cara não estiver estudando, fica para trás. Tem que pensar alto. Tenho colegas que já estão se formando e o cara vai ficando, vai ficando. Fiquei 4 anos sem estudar mas não senti muita dificuldade quando retornei. Deve ser por causa da internet, dos livros que leio, a gente vai se mantendo um pouco equilibrado, se o cara deixasse totalmente de lado aí sim teria dificuldade”. (Casimiro).

As primeiras constatações quanto à categoria em tela, remetem ao sentido de humanização dos sujeitos. Não foram poucas as referências às aulas que traziam no seu bojo, além dos conteúdos disciplinares, questões relativas às relações humanas. O sentimento de “ser no mundo” preenchia os relatos com exemplos de atividades realizadas pelos educadores que conduziam para a percepção destes sujeitos no mundo, enquanto seres com sentimentos, necessidades e indagações. Freire (1997) salienta que, independente do gênero, uma das melhores coisas que se pode experimentar é a “boniteza” nas relações entre os sujeitos, mesmo estando por vezes permeadas por estranhamentos, mas que, mesmo assim, comprovam a nossa “gentetude”. Para Fernando,

[...] no caso da Sociologia aquilo que a professora está explicando é o que até a gente faz no dia-dia na empresa, porque às vezes tem um colega ou tem uma pessoa que trocam de setor e tem de ser meio aos empurrões para realizar as atividades, e a aula não, na aula nós estamos todos reunidos, então, eu me refiro que eu tiro uma base do meu serviço para a aula, entendeu? Que a aula não precisa estar cobrando, a gente sabe o que tem que fazer, e eu sei, eu trabalho com esse pessoal. Eu não gosto de estar repetindo todos os dias a mesma função que tem que fazer (Fernando).

Essa mediação entre o eu e o outro, que perpassa os limites da escola, acaba instigando os educandos a construir a sua prática profissional com base nas relações interpessoais estabelecidas na sala de aula. As práticas, as relações, os afetos e desafetos contribuem para que cada um aprimore o conhecimento de si e do mundo que está à sua volta. Nesse sentido, Florbela colocou que a professora de Filosofia “passou um filme baseado no dia-a-dia, o que está acontecendo, até o professor de História passou um muito bom com umas mensagens que é para a gente parar e pensar também. Parar e pensar, porque o mundo está girando em torno de nós e a gente não está vendo”.

Tem certas conversas que até não seria dentro daquela matéria ali, mas conversas de cidadania, de humanidade, a parte da pessoa mesmo, que às vezes o cara tem que praticar. Praticam no dia-dia, tudo vem, tão conversando e vem o tipo da pessoa, como a pessoa tem que ser, ajudar os outros, essas coisas, isso acontece muito no dia-dia da gente, com os companheiros de serviço. Não vem a ser só da matéria, mas às vezes pega uma conversa com os professores que não chega a ser dentro de uma matéria exclusivamente (Manuel).

Enquanto seres, os humanos são os únicos com a capacidade de pensar. É o único com a condição de refletir sobre seus próprios atos. Nessa situação, a sua vocação é para a humanização que, conforme Freire (1997), passa pela “ruptura das amarras” de intencionalidade econômica, política, social, ideológica dentre outras tantas que estão condenando-o à desumanização, o que é encarado pelo autor como uma “distorção da vocação”. Sendo assim, a constituição do homem é para ele um ser em construção de humanização, capaz de ser generoso, amável e compreensivo, ciente de sua condição de inacabado e incompleto, de sua posição na sua vida e na vida dos outros. No entanto, se isto não for possível, é porque a sua condição de humanização foi violada.

A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si, não teria significação (Freire, 2005, p. 32).

Outra abordagem, presente em grande parte dos relatos dos pesquisados, fazia referência à aplicação, na prática, dos conteúdos estudados em aula. Não foram poucos os exemplos dados, quando questionados, se os conhecimentos de sala de aula estavam relacionados com o seu cotidiano. Há 25 anos, atuando como administrador de uma propriedade rural no município, Álvares⁴⁹ colocou que a matemática auxiliou-o no momento de regular a máquina de aplicação de insumos “para ver a quantidade de insumo a ser aplicado na área”.

Já Clarice, consegue ler os títulos dos filmes a que assiste, mesmo eles estando em inglês, e credita isso ao ensino de língua estrangeira na EJA. A educanda faz referência também ao método de ensino utilizado pela educadora para o ensino de inglês, salientando que “a professora é bem legal, ela já vai traduzindo e a gente já vai entendendo o que diz o texto”.

Defendendo a necessidade que educadoras e educadores progressistas têm

⁴⁹ Álvares tem 53 anos, é divorciado e administra uma propriedade rural no município de São Borja. Está na EJA para “não ficar parado”. “Quando me aposentar, não quero mais trabalhar com serviço pesado. Já tenho 33 anos de carteira assinada e destes, 25 anos são administração de uma fazenda. Todos somos uns irmãos na sala porque nos respeitamos”. (Álvares).

de jamais “subestimar ou negar os saberes de experiência feitos” dos educandos, Freire (1997) argumenta quão importante é valorizar o que os educandos trazem consigo “de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte” (1997, p.86). Entretanto, para alguns pesquisados não foi tarefa fácil estabelecer uma relação entre o que estava sendo trabalhado em sala de aula e o seu cotidiano. Rubem não conseguiu lembrar de um exemplo, mas, mesmo assim, afirmou que conseguia relacionar os conteúdos com o seu dia-a-dia. Essa mesma dificuldade foi apresentada pela Cecília⁵⁰ que também não soube responder, quando questionada. Houve, também, aqueles que, como Olga⁵¹ e Mário⁵², responderam que não conseguem estabelecer relações entre a aula e suas atividades, o que dificulta a aprendizagem. Estabelecer relações entre o universo do educando e o mundo dos conteúdos escolares é uma necessidade, superando a transmissão de conteúdos. A superação da educação “bancária”, como diria Freire (2005), dá-se pelo processo de ensinar, enquanto “ato criador” em que a curiosidade faz-se presente na relação estabelecida entre educador e educando.

Para Freire (2004b), no instante em que a curiosidade está “domesticada”, é que se torna possível a educação “bancária”, em virtude da anulação do educando e do educador, enquanto seres curiosos e indagadores. Por isso, a curiosidade assume papel importante no rompimento com o ato de “depositar conteúdos”. É a partir dela, que educando e educador assumem uma postura “dialógica”, aberta, curiosa que faz parte da “existência humana”.

3.4 OS VÍNCULOS ENTRE OS EDUCANDOS QUE POSSIBILITAM/OBSTRUEM A APRENDIZAGEM

Assim, têm alguns que no momento em que os professores estão explicando, conversam, dão risada. Para mim, é uma coisa que interfere

⁵⁰ Cecília tem 31 anos, é natural de Umuarama, no Paraná. É casada e tem dois filhos. “Tem 2 anos que vim para cá. Meu marido trabalha com compra e venda de arroz e aqui seria o lugar ideal para ele vir trabalhar. Fiquei 13 anos sem ir à escola e depois não tinha estímulo para voltar. Quando eu comecei aqui, eu vim desanimada porque eu ainda estava em depressão. Foi meu marido que me incentivou, ele veio aqui e me matriculou. Agora eu estou adorando”. (Cecília).

⁵¹ Olga tem 30 anos, tem uma filha. “Eu moro no interior e pego transporte escolar todas as noites. Fiquei 4 anos sem estudar e nos outros anos eu começava e desistia. Quero estudar para dar um futuro melhor para meus filhos”. (Olga).

⁵² Mário tem 20 anos, é açougueiro. “Estou trabalhando há 8 meses e gosto dos trabalhos em grupo porque um auxilia o outro e agora eu trabalhando não tenho tempo de estudar, então no trabalho em grupo é uma forma da gente estudar junto”. (Mário).

muito no aprendizado dos que sentam na frente, aquela conversa no fundo, dando risada. Eles levantam, vão ao banheiro e voltam, conversam. É assim que interfere um pouco. (Adélia).

“O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca” (Freire, 1986, p. 28) sendo então uma ilha, dependo dos outros, para me tornar sujeito deste mundo. Escolho esta assertiva de Freire intencionalmente para adentrar neste tópico da pesquisa, momento este, em que meu pensamento é delineado por inúmeras indagações. Quais as atitudes dos educandos que dificultavam o andamento das aulas? E por que dificultavam? O inverso era contundente também, afinal, quais atitudes deles favoreciam o processo educativo? Em busca destas respostas, como aquele que sai em busca de um tesouro, utilizo as respostas dos pesquisados, para traçar um dos marcos desta pesquisa.

A primeira constatação vem ao encontro de uma das principais reclamações de toda sala de aula: conversa paralela. Os próprios pesquisados assumem que conversam durante a explicação e entendem que isso pode prejudicar o andamento da aula, mas, mesmo assim, continuam conversando. Mário, por exemplo, assume que conversa durante as explicações e que “leva xingada” dos professores. Olga diz que “às vezes alguns colegas conversam demais, quando o professor está explicando ou está passando alguma coisa no quadro, e levam umas xingadas por isso”.

Olha, naquela aula acho que o que geralmente dificulta são os assuntos paralelos, que às vezes deixam o ambiente prejudicado. É interessante para nós conversarmos e nos conhecermos ali, mas a gente está falando um assunto e o professor está meio com pressa, e cai num outro assunto que foge das atividades da aula. (Casimiro).

As reclamações quanto às conversas paralelas, enquanto o professor está explicando, são oriundas geralmente daqueles que ficaram algum tempo sem ir à escola e que estão na faixa etária acima dos 30 anos. Este é um dos indicadores da obstrução da aprendizagem entre os educandos de idades diferenciadas. Para os que têm idade entre 20 e 30 anos, as conversas são consideradas como atitudes normais. Eles assumem que isso atrapalha o andamento da aula, mas mesmo assim não deixam de conversar durante as explicações. De acordo com Brunel (2004), os

professores da EJA deparam-se diariamente com jovens que têm muito presente a repetência, o abandono da escola e a desmotivação. Nesta condição, os adultos, que tentam recuperar o tempo perdido, entram em conflito com os jovens que ainda não encontraram o seu espaço no mundo. De um lado, ficam os que querem prestar atenção e, de outro, os que estão com os hormônios borbulhando de anseios, necessidades e desejos.

Não vamos citar nomes, né? Mas existem colegas, eu não tenho nada contra, me receberam muito bem, só que às vezes ficam brincando e isso acaba atrapalhando. Às vezes a professora tem que chamar a atenção do pessoal que senta no fundo. Explicação é coisa séria. Depois que termina, tudo bem. (Clarice).

Para Hilda, “as conversas são tranquilas, é um cochicho, acho que não chega a atrapalhar”. Mas não foram somente os conflitos que foram citados. Em suas falas, os pesquisados deixam claro que o questionamento também se faz presente na sala de aula e acreditam que quanto mais perguntarem melhor será o entendimento. “A hora que eles perguntam, tiram as dúvidas, facilita bastante a aula, porque a professora ao invés de simplesmente escrever o cálculo, ela explica formas diferentes de fazer” (Hilda). Nesse aspecto, os adultos são os que mais questionam, de modo que a dúvida de um gera o entendimento dos jovens, que, por timidez ou vergonha de demonstrar que não sabem, não perguntam e aguardam um adulto perguntar, para compreenderem melhor o conteúdo.

Dentre as atitudes que favorecem a aprendizagem, destacaram-se, na fala dos pesquisados, o companheirismo, a confraternização e o vínculo afetivo entre eles e os educadores. A própria formação da turma oportunizava este estreitamento de relações, já que apenas um dos educandos era de outra escola e estava entrando nesta turma no período em que a pesquisa foi realizada.

O companheirismo, entendeu? Tem um colega na sala de aula que ele adora explicar Física, e eu amo por isso. Física é complicado, você sabe, o professor passa a fórmula e se der tempo ele explica, mas talvez você consegue pegar a explicação. Ele não. Ele faz os trabalhos dele e sai de carteira em carteira auxiliando os outros. Então é muito bom. E outras matérias também. Tenho uma amiga mesmo, é a Florbela, ela me ajudou muito porque eu tinha uma viagem para fazer, tinha prova de avanço e tinha matéria que eu não estava conseguindo pegar em sala de aula. Pois ela foi lá em casa, passou a tarde toda comigo, me explicou, eu vim, fiz a

prova e tirei cem. Então, se ela não tivesse vontade de me ensinar, não fosse companheira, não resolveria. (Cecília).

A estes educandos, já não satisfaz ser somente colega, pois suas necessidades e anseios exigem do outro que este partilhe de seu mundo e de sua vida. Aquele que se quer colega, precisa ser mais. Precisa compartilhar do ato da aprendizagem e do ato de amar. Com o estreitamento dos vínculos afetivos, eles se permitem dizer que “aprenderam” ou “não aprenderam”, evocando algum colega que tenha aprendido para ensinar-lhe o conteúdo. Isto é não ser ilha. É não se sentir sozinho diante de tantas pessoas. Identifico, nos depoimentos destes pesquisados, que os próprios colegas detêm certa preocupação com a aprendizagem dos outros, permitindo uma relação confiável de solidariedade e de companheirismo.

Assim, tem um colega que ele termina, aí ele vê se está certo e vai ajudar os outros que precisam de ajuda, ou tipo se eu preciso de ajuda eu pergunto pra gurias prontamente elas param às vez de fazer o que estão fazendo para prestar atenção no que eu falo, são muito solidários. Eles procuram ver se tu estas aprendendo, os colegas mesmo se preocupam se tu estas aprendendo, se estas conseguindo fazer o exercício ou não. Nas outras turmas, do ano passado, não tinha isso, se sabia sabia, se não sabia pronto. E aí essa turma agora eu achei assim muito bacana mesmo e se tu não sabes o primeiro que terminar já vai te ajudar. (Clarice).

A confraternização é outro importante fator que facilita a aprendizagem, de acordo com Fernando. Para ele, estar com os colegas é um momento de “recarregar as energias” e os problemas de trabalho devem ficar do lado de fora da escola. “Em minha opinião, a gente tem de entrar com aquela animação na sala de aula. Eu chego sempre. Se eu chegar chorando não vai adiantar, por isso chego alegre” (Fernando).

Para Brunel (2004, p. 50), nos últimos anos, houve um aumento considerável de jovens nas salas de aula de EJA, e esta nova realidade exige do professor um novo olhar sobre estes alunos. Este novo olhar decorre da necessidade de compreensão dos tempos de vida de cada educando e de como cada um relaciona sua aprendizagem com o seu cotidiano. Na turma pesquisada, dois extremos foram definidos pelos educandos, para definir a sua relação com os educadores. De um lado, estão os professores, em minoria, que só querem vencer o conteúdo e que “dificultam” a aprendizagem por não permitirem que sejam formados grupos para os

trabalhos e também os que ainda não entenderam que a EJA não é uma educação de adultos infantilizada. “Eu também não vou mentir aqui. Tem professor que não quer nem saber se a gente chegou cansado, ou brigou com o superior. Até inclusive foi tema de uma discussão minha com uma professora que tratava a gente que nem criança” (Vinícius). Conforme Pinto (2007, p. 87) a concepção ingênua do processo de educação de adultos considera o adulto como uma criança que “cessou de desenvolver-se culturalmente”. Sendo assim, “esta concepção conduz aos mais graves erros pedagógicos pela aplicação ao adulto de métodos impróprios e pela recusa em aceitar os métodos de educação integradores do homem com a sua natureza”.

Este tratamento infantilizado dado ao adulto, inibiria a capacidade do educando de compreender e modificar a sua comunidade, pois não seriam estes possuidores de consciência crítica que os permitisse dialogar com a realidade existente e propor soluções aos problemas coletivos. Desta forma, a educação de adultos consistiria na “retomada do crescimento” mental de um ser humano que teria estagnado na fase infantil e que teria prosseguimento na EJA (Pinto, 2007).

Entretanto, como em toda relação binária, em outro lado da questão estão os professores que são considerados amigos dos educandos e que conseguem estabelecer fortes relações afetivas. “Os nossos professores são amigos, às vezes, começa assim que nem parece que são professores. Nas outras turmas tem um distanciamento, mas na nossa é bem tranquilo, a maioria muito gente boa” (Lya). Esta relação afetiva, conforme Freire (2004b), estabelece-se somente, quando o educador encontra-se tomado pelo saber de que precisa estar aberto “ao gosto de querer bem, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa” (Freire, 2004b, p. 141). Muitos educadores, no entanto, descaracterizam a afetividade por acreditar que ela esteja associada à perda de autoridade, contudo, Freire alerta para esse perigo, mas esclarece que uma aula pode ser alegre, divertida e nem por isso o educador precisa perder sua autoridade. “O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade” (Freire, 2004b, p. 141).

Quanto à realização de atividades em grupo, esta é muito bem aceita pela maioria da turma e o principal motivo para isso é a troca de experiências que ocorrem, enquanto o grupo está formado para a realização do trabalho.

A realização de trabalhos em grupo favorece muito porque há a troca de experiências. Tem coisas, vamos citar Geografia, sobre o clima, que o seu Álvares que é mais experiente, explica como era o clima antes e como é agora. Então acontece a troca de experiências nos trabalhos em grupo. Quando eu faço trabalho sozinho, coloco somente o que eu sei e acabou ali, agora se eu estou fazendo eu e outro colega, daí então coloco o que eu sei, seu Álvares fala o que ele sabe e que eu não sabia e então já vou assimilando. Já é mais uma carga para o meu conhecimento. (Vinícius).

O trabalho em grupo também é o momento para que as dúvidas, que ainda persistem, sejam sanadas com o auxílio dos colegas. Para Fernando, este tipo de dinâmica, “facilita porque às vezes, se eu tenho dúvida de uma pergunta, outro colega ou outra colega, me explica de outra maneira, de outro jeito, e eu aprendo”. Este entrosamento entre os pesquisados gera um clima que propicia a aprendizagem e a troca de experiências que se complementam. Freire (1986, p. 28) defende a ideia de que “o homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta”, sendo assim, cada um dos educandos é detentor de saberes que para muitos outros são desconhecidos e, durante a realização dos trabalhos, as experiências individuais de vida vão se constituindo nas experiências de vida de todos. “No momento em que tu tens um colega do lado ou um grupo, tu sabes que vais passar alguma coisa e aquela pessoa pode estar te ajudando nas tuas dificuldades” (Clarice). Desta forma, os “saberes de experiência feitos” daqueles que integram o grupo de trabalho tornam-se necessários, para que a aprendizagem concretize-se.

Entretanto, nem todos são a favor dos trabalhos em grupo e argumentam que tem “uns que vão nas costas dos outros” especialmente, quando os trabalhos são solicitados para serem realizados fora do horário de aula. Os argumentos para este tipo de atitude estão relacionados à questão do trabalho e da falta de tempo para encontros do grupo. Rubem argumenta que o trabalho em grupo é importante só que “tinha de ser realizado no horário de aula, para todos poderem participar”.

Para fazer um trabalho de pesquisa, um vai lá e faz, dá o dinheiro e pronto, coloca o nome sem saber o conteúdo do trabalho. Isso daí eu acho que é ruim, porque vai que depois o professor faz uma prova dizendo ‘ah, vocês fizeram aquela pesquisa, agora façam a prova’. Aquele que pesquisou vai se sair bem, com certeza, e o que não pesquisou vai mal. (Adélia).

Os trabalhos em grupo, quando bem conduzidos, produzem bons resultados.

O trabalho coletivo assume assim característica de transformação em que os sujeitos relacionam-se com um objetivo comum em busca da superação das dificuldades. Superando a si e aos entraves, tornam-se conscientes de sua realidade e, portanto, em condições de transformá-la.

3.5 A DIVERSIDADE DE TEMPOS NA EJA: COMO OCORREM AS TROCAS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE JOVENS E ADULTOS

Bem, na minha opinião facilita ter pessoas de diferentes idades na sala. Porque assim ó, por exemplo, tem o seu Álvares que é, como diz o professor, jovem há mais tempo, quando ele vai fazer uma determinada matéria, você tem um raciocínio diferente ou mais lento, depende de como você trabalha. Mas tem também o aprendizado da vida, porque às vezes você está vendo as coisas de um jeito e ele de outro e passa para você, então você terminada aprendendo. (Lya).

Diferentes sujeitos, diferentes idades, mundos e realidades distintas. Assim estão constituídas as salas de aula em qualquer espaço ou nível de ensino. Mas, na EJA, há uma particularidade que só é encontrada aqui. Jovens e adultos na mesma sala de aula, partilhando sonhos, experiências e conflitos. Aceitar o outro, com seus defeitos e suas qualidades, não é uma tarefa fácil. É preciso mais que aceitar, é preciso compreender. Desvincular a idade da forma de pensar e de agir, deixar cair os rótulos que são colocados antecipadamente. Ver o outro em sua plenitude.

Sendo assim, percorro agora um delicado trajeto. Se, por vezes alguns educandos apoiam a inserção dos sujeitos de diferentes idades na mesma sala de aula, outros nem tanto. Utilizam em suas falas de artifícios distintos, mas que, muitas vezes, são carregados de pré-conceitos⁵³. O questionamento que serviu como suporte para esta parte da análise era como os pesquisados sentiam a produção de conhecimento na sala de aula, com educandos de faixas etárias tão distintas e se isso auxiliava ou prejudicava a aprendizagem.

A diversidade de idades tem dois lados. O ponto positivo é que para ensinar algum conteúdo mais aprofundado, se pega uma pessoa com um

⁵³ Utilizo este conceito com esta escrita porque acredito que desta forma esteja expressando realmente o sentido que quero atribuir-lhe neste texto. Não só como um modo de sentido, mas como uma concepção antecipada de alguém e que acaba lhe sendo inerente. Neste caso, a condição de que os adultos são “lentos” e que os jovens “não querem nada com nada”.

pouco mais de idade, a professora já não vai ao ponto que ela queria chegar. Ela vem explicando o conteúdo anterior, esmiuçando bem o conteúdo, vai lembrando tudo de novo, para aquela pessoa mais velha, que é um pouco mais lenta, relembrar de tudo e isso para mim é melhor, porque a gente também lembra. E o ponto negativo é o fato de ter de perder muito tempo num conteúdo e não chegar a algum outro conteúdo para a gente aprender aquilo que vai cair no vestibular ou num concurso. (Vinícius).

Percebo assim que, mesmo os pesquisados, apesar de realizarem trabalhos em grupo, sentindo-se entusiasmados com a presença dos colegas mais jovens ou mais velhos, para alguns deles as turmas deveriam ser separadas por faixas etárias. “Na minha opinião, tinha de ser um padrão, no caso de 20 ou 25 anos, uma etapa e acima desta idade outra, pois a aprendizagem do jovem é melhor” (Fernando). É praticamente impossível não perceber que os próprios pesquisados auto-excluem-se do processo educativo, creditando maior capacidade de raciocínio aos jovens e mais, acreditando que se estiverem em uma turma formada somente por adultos a aprendizagem será melhor. Necessito chamar a atenção para este detalhe, porque não acredito que, separando os educandos por idades na EJA, seja uma forma plausível de permitir uma aprendizagem significativa. Acredito, isto sim, na construção diária do conhecimento e no aproveitamento das experiências vividas, para que a aprendizagem efetive-se.

Eu vim para a EJA porque as pessoas são mais maduras, com mais pensamento, não são só jovens e uma sala de aula de jovens é muito bagunçada e a EJA não. Tu tens que se conscientizar que os adultos têm mais cabeça que os jovens e como eles não tiveram tempo para eles estudar, agora estão estudando e querem aprender. Isso torna a sala de aula melhor porque eles querem aprender, querem saber, ter o conhecimento. (Florabela).

Uma constatação interessante, neste estudo, é que a maioria dos jovens pesquisados não demonstrou resistência em ter colegas adultos com idades diferenciadas, muito pelo contrário, acrescentaram que a presença destes é muito importante para que a turma reveja os conteúdos e compreenda o conteúdo explicado. “Tem pessoas de 40, de 30 anos que realmente não viram certas matérias de maneira aprofundada. Eu vi, mas muitas vezes esqueço. Quando eles fazem uma pergunta e a professora explica, eu lembro tudo novamente” (Hilda).

Entretanto, alguns pesquisados adultos acreditam que os jovens são mais “espertos” e “pegam tudo no ar”. Álvares comentou que “os mais jovens pegam tudo, mas tem uns que não querem nada com nada, ficam somente de bagunça”. Rubem que já havia estudado, na EJA, em outra escola, afirmou que foi muito bem recebido, quando chegou à escola Tricentenário e que “as turmas aqui são diferentes, todo mundo se respeita”. Este respeito entre os educandos pelas suas experiências de vida e por seus conhecimentos auxilia tanto na parte intelectual quanto na parte afetiva.

Quando eu estudava pela parte da manhã, os guris e as gurias iam só para conversar, não estavam nem aí se passassem ou não. Aqui é diferente, eles querem, eles pensam mais no futuro, têm família e tudo. Tem o seu Álvares que é mais velho e a gente aprende muito com ele. Quando temos algum problema, ele dá conselhos, fala uma coisa boa. Eu gosto muito deles. (Adélia).

Esta relação de afetividade entre os jovens e os adultos acaba estreitando os vínculos e permitindo que a aprendizagem estabeleça-se a partir da existência do outro. Neste sentido, Freire (2005) enfatiza que os homens constituem-se a partir da existência do outro e que isto possibilita a tomada de consciência da sua situação, sendo impossível compreender o homem fora das suas relações com o mundo. Diante disso, “a tendência, então, do educador-educando como dos educandos-educadores é estabelecerem uma forma autêntica de pensar e atuar. Pensar-se a si mesmos e ao mundo, simultaneamente, sem dicotomizar este pensar da ação” (Freire, 2005, p. 82).

Em minha opinião eu diria que entra aquela parte, como é que vou te dizer, da experiência, mas sem perder a juventude dos mais novos. As pessoas de mais idade com as pessoas mais jovens e é bem mais fácil de aprender do que ter só um grupo de, vamos dizer assim, adolescentes de 18, 20 anos. Com essa diversidade fica uma turma séria, mas ao mesmo tempo são brincalhonas, pessoas que sabem se divertir, conversar entre eles. Tem muitas vezes que tu aproveitas as experiências das outras pessoas, os conselhos de pessoas de mais idade, isto segura uma turma. (Manuel).

Destas relações é que se constituem homens e mulheres de seu tempo, de seu espaço e de seu mundo. Sujeitos críticos capazes de delinear a sua realidade e

suas histórias de vida. Construtores de seu próprio conhecimento. Assim são os pesquisados deste estudo. Homens e mulheres. Sensíveis e audaciosos. Inacabados e curiosos. Com um sentimento de querer sempre mais, de saber sempre mais, de “ser mais”.

E porque são assim, distintos, necessitam também ser tolerantes, reconhecendo no outro as diferenças e reconhecendo a si como diferente, deixando de lado a intolerância. Conforme Freire (2004a) a intolerância é definida como a “incapacidade de conviver com o diferente” em muitos casos por considerá-lo inferior. Entretanto a tolerância, proposta por Freire (2004a), não está vinculada à condescendência de um sujeito pelo outro ou com o sentido de inferioridade, mas sim como “virtude da convivência humana” em que se faça presente “a qualidade básica a ser forjada por nós e aprendida pela assunção de sua significação ética – a qualidade de conviver com o diferente” (p.24).

QUANDO A ÂNCORA É LANÇADA AO MAR

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos –, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada. (Freire, 2005, p. 96-7).

Esta pesquisa teve esta incumbência. Transformar em elementos estruturados as narrativas de jovens e adultos de uma turma de Educação de Jovens e Adultos tentando verificar como são estabelecidas as relações entre estes educandos durante a aprendizagem e que tipo de interferências na construção do conhecimento estas relações promovem.

Escrever sobre sonhos, anseios, inquietações, conflitos e confluências, é escrever sobre gente, sobre homens e mulheres curiosos que buscam um sentido para a sua vida. Lançar âncora ao mar não significa que a viagem tenha chegado ao final, mas que seja um, dentre tantos outros, momentos de parada, de reflexão e de novas inquietações, afinal, são destas insatisfações que homens e mulheres são movidos. Quando esses se reconhecem insatisfeitos é que começa a busca pela plenitude. Assim são os educandos de EJA que buscam, na escolarização, uma forma de “mudar de vida”, “alterar seu rumo” partir para novas conquistas.

A opção por começar o estudo com a história da formação do povo são-borjense recai sobre a curiosidade que tinha de compreender quais foram as manifestações da educação de jovens e adultos que influenciaram na formação educacional desta comunidade. Minha pretensão era aprofundar meu conhecimento sobre a comunidade são-borjense para que depois pudesse melhor interpretar os

dados coletados no diagnóstico. Sendo assim, no primeiro capítulo deste estudo demarquei o sentido histórico desta pesquisa articulando o que considero necessário para a compreensão de como se formou esta comunidade tomando como ponto de referência o ano de 1801, quando São Borja tornou-se possessão portuguesa. Esta referência foi imprescindível para compreender como hoje, jovens e adultos são-borjenses, não vivenciam plenamente o processo de participação em movimentos sociais. Com fortes raízes numa formação de escravidão e submissão, os são-borjenses não estão acostumados a manifestar a sua vontade por meio de participação em instituições. Percebi isso na elaboração do segundo capítulo quando observei que a agremiação da qual a maioria dos pesquisados do diagnóstico participava, era o bloco carnavalesco. Não poderia ser de outra maneira se as escolas não mantêm grêmios estudantis, os sindicatos ainda representam uma pequena parcela da população e as associações de bairros não direcionam suas ações segundo os interesses dos grupamentos sociais que representam.

Dessa referência histórica de opressão e limitação é que resulta a pouca participação nos movimentos sociais. A explicação para essa não participação encontra elementos na formação da população. Ao escravo e ao peão, restava somente a participação na festividade. Resulta daí que é mais interessante participar de uma agremiação como o bloco carnavalesco do que de um sindicato. Quanto à educação, que poderia contribuir sobremaneira para a formação de líderes envolvidos com os problemas de sua comunidade, constato que poucas são as escolas que fomentam a formação de grêmios estudantis incentivando a participação crítica nas tomadas de decisão. Partindo desta compreensão, tornou-se mais nítida minha percepção sobre quem eram os sujeitos “escolhidos” para participar da pesquisa. Homens e mulheres de história, de vida, de convivência.

Esses homens e mulheres entregaram-se ao processo da pesquisa narrando suas vidas com a devida peculiaridade de quem narra uma história especial. Utilizavam da aproximação existente entre eles para realizar a aprendizagem. Permitiram que suas histórias de vida constituíssem o arcabouço do que foi apresentado. Desses relatos, retomo agora os principais tópicos que estão diretamente relacionados com os objetivos propostos e que permitem correlacionar a hipótese apresentada nas primeiras palavras deste estudo com as considerações obtidas a partir da análise dos depoimentos.

Sendo assim, menciono a partir de agora as principais considerações acerca deste estudo principiando pelos comentários acerca das relações afetivas estabelecidas entre os educandos. Nesse sentido, constatei que eles participavam ativamente das atividades promovidas pela turma e demonstravam que não eram apenas colegas, mas que os vínculos afetivos estreitavam-se a cada dia. As narrativas reforçavam que, mesmo fora da escola, as “conversas com os colegas geravam confiança” e que não era somente por conhecerem-se da escola que conversavam, mas porque havia uma consideração de amizade, de um pelo outro.

Essa relação entre os pesquisados foi observada durante um encontro de confraternização que pude presenciar. Em uma das noites em que estava envolvido com as entrevistas, fui convidado a participar do lanche coletivo organizado por eles. Estavam presentes também, vários professores da escola. Cada educando contribuiu à sua maneira para a realização do lanche. Demonstraram muita empatia e coleguismo, além de integração entre a turma e desta com professores, reforçando o que Freire (1986), muito bem apresenta, quando salienta que a capacidade de relacionar-se, de transcender é algo que o homem assume não só quando está no mundo, mas também “com o mundo”. Senti assim os pesquisados. Que a cada nova narração, suas realidades se configuravam à minha frente. Sentia que suas vidas estavam sendo narradas com a devoção de quem narra uma epopéia.

Depois de gravadas, as narrativas foram transcritas e só então tive a dimensão da minha pesquisa. Foram inúmeras páginas de transcrição que tornaram possível a verificação da importância deste estudo. Não era somente eu que estava em busca de respostas. Os pesquisados também buscavam alguém que ouvisse suas histórias, suas inquietações, seus problemas e suas conquistas. Cada entrevista durou mais de quarenta minutos, algumas chegando a mais de uma hora de duração, tamanha era a vontade que eles sentiam em falar. E eu, em ouvir. Senti-me comprometido com cada narrativa, cada experiência de vida.

Este “comprometimento” com os pesquisados é que me permitiu evidenciar os resultados obtidos relacionando-os com os objetivos primeiros. A este respeito, constatei que as relações estabelecidas entre os educandos eram muito positivas no sentido de constituidoras das subjetividades desses, mas, nem por isso, estavam destituídas de estranhamentos. Quando a temática girava em torno das atitudes que obstruíam a aprendizagem, a conversa paralela foi citada por todos os pesquisados. Os jovens assumindo que conversavam e muitos mais velhos reclamando porque os

jovens conversavam durante as explicações. Mas uma constatação interessante neste conflito está relacionada à participação de alguns adultos nas interlocuções. Para estes, as conversas não tinham nenhum problema e não “atrapalhavam a aula” não direcionando sobre ninguém a responsabilidade pela obstrução da aprendizagem. Esta relação de “amor e ódio” permite que eles se integrem melhor, pois acabam reconhecendo no outro uma pessoa diferente, com características definidas e passível de erros e acertos.

Os pesquisados relataram também sobre o sentimento de aceitação. Para Vinícius, na sala de aula, ele não sente a rejeição de nenhum colega, pois todos são aceitos do “jeito” que são, com suas características próprias, suas “imperfeições” e suas dificuldades. Esta sensação de aceitação é consequência da boa relação entre os pesquisados, caso contrário, os conflitos fariam parte da maioria dos relatos e não foi isso o que ocorreu. Todos os educandos relataram que conseguem se relacionar muito bem com os demais colegas e que, uma das formas utilizadas pelos educadores e que facilita tanto a relação afetiva quando a construção do conhecimento, é a realização de trabalhos em grupo. Para eles, o trabalho em grupo permite que os envolvidos possam, além de realizar a atividade proposta pelo educador, trocar experiências que fortalecem tanto aos jovens quanto aos mais velhos. Os primeiros querem aprender mais sobre as coisas da vida e ouvem com certa aprovação os conselhos dados pelos mais velhos que, por sua vez, sentem-se revigorados com a energia dos jovens.

Quando o educador não proporciona o trabalho em grupo, ele é “visto” pela turma como aquele que dificulta a aprendizagem, tamanha é a relação de coesão entre eles. Contudo, estão presentes também, os casos em que alguns dos colegas não participam do trabalho, mas a solução logo é demonstrada. Para que todos possam participar e trabalhar em conjunto, a solicitação deles é de que os trabalhos em grupo sejam realizados em sala de aula e não em outro horário. Esta solicitação faz-se pertinente uma vez que todos os pesquisados do sexo masculino são trabalhadores durante o dia e estudantes durante o período da noite, o que dificulta o encontro com os colegas. Além disso, alguns dos educandos residem no interior do município e dependem de transporte escolar para vir à escola. A solução para isto, está na realização dos trabalhos durante o período da aula, possibilitando que o educador conduza de maneira mais eficaz o processo de aprendizagem permitindo a construção do conhecimento em conjunto. Dessa maneira, o processo de ensinar

assume uma conotação de “ato criador, um ato crítico e não mecânico”, assegurando que a curiosidade do educador e dos educandos esteja na base do ensinar-aprender, como aponta Freire (1997).

Ao realizar o trabalho em grupo, está sendo oportunizado ao educando que faça parte do processo educativo, reconhecendo no outro a sua existência, de modo que as experiências de um, complementem os saberes de outro. Nesta relação entre homens e mulheres, é estabelecido o conceito de “inacabado” que, conforme Freire (1986), permite aos homens e às mulheres serem os sujeitos de sua própria educação. Esta educação só se estabelece quando homem e mulher se reconhecem como inacabados, o que lhes instiga a uma busca permanente de “si mesmos” em conjunto com outros seres.

Das narrativas, ainda é possível afirmar que a turma não se divide em pequenos grupos que, em muitos casos, acabam excluindo os sujeitos, sejam por questões de sexo, idade, religião, dentre outros fatores. Para os pesquisados, a turma é encarada como uma “família”, o que facilita o reconhecimento de alguém quando não está bem. Quando um deles está “fora do ar” é imediatamente indagado sobre o que está acontecendo e o motivo pelo qual está triste. A convivência diária entre eles permite que se reconheçam pela “fisionomia”, identificando quando os sentimentos estão alterados, delineando as relações afetivas entre os educandos. Nisso está também a “amorosidade” concebida por Freire (2005) em que o amor torna-se a essência do diálogo entre jovens e adultos que “pronunciando” o mundo, o transformam. O sentido de homem no mundo parte de um “profundo amor ao mundo e aos homens”.

Dessa forma, a aprendizagem estabelece-se a partir desta relação de cumplicidade, onde homens e mulheres reconhecem-se como seres históricos e sociais possuidores de sonhos, angústias e conquistas. Freire (2004a) lembra que, a cumplicidade, necessita ser entendida como companheirismo mas que não pode “resvalar para a complacência”. Cumplicidade deve ser sinônimo de participação e que se torna cada vez mais crítica na “busca da comunhão”. Quando os envolvidos no processo educativo abrem o seu mundo para a percepção do outro, se estabelece também a aprendizagem, pois essa afirmação da existência do outro é que permite a minha existência. É esse amor, enquanto tarefa humana, que me permite realizar a comunicação com o outro, estabelecendo os vínculos que fortalecem uma educação dialógica, que seja capaz de refletir sobre a nossa própria

existência no mundo. Amar o outro, não configura apropriar-se dele. Representa comunhão, participação, compartilhando cada momento de sua história.

Contudo, esta comunhão só se concretiza no instante em que o conhecimento é tido como não-pronto, inacabado e, portanto, passível de ser apreendido e transformado. Cortella (2004), no entanto, ressalta que na escola o conhecimento é concebido como “encerrado em si mesmo”, forma pela qual é reforçada a sensação de impotência e incapacidade cognitiva onde homens e mulheres são relegados a seu tempo e espaço, perdendo a força que constitui a sua história, as suas experiências. Neste sentido, Freire (2004a) chama a atenção para a ideia de que os processos de aprender e ensinar são, “antes de tudo”, processos de “produção de saber” e de “conhecimento”, e não uma mera transferência de conhecimento.

Esta noção de conhecimento pronto, acabado, permite a definição do que esteja certo ou errado. Desta forma, a escola se constituiu num espaço onde o conhecimento científico estabelece as regras de classificação entre o sim e o não, o certo e o errado, o falso e o verdadeiro. Neste contexto, a possibilidade de questionar, indagar, dialogar sobre o que está sendo exposto é representada como inadequada, subversão e desrespeito. Recorro a esta discussão para apresentar uma constatação nos jovens pesquisados durante as suas narrativas: “o medo de perguntar”. Se por um lado, o fato dos mais novos esperarem que os mais velhos façam perguntas durante a aula para sanar dúvidas ainda existentes, soa como acomodação, por outro pode assumir um sentido de amedrontamento. Advindos do ensino regular, muitas vezes diurno, os jovens trazem consigo a realidade deste tipo de educação, enquanto os mais velhos, que por já estarem incluídos em outros círculos sociais como locais de trabalho, família constituída, ou até mesmo por estabelecerem com o educador uma relação mais aproximada de afetividade, sentem-se à vontade para dialogar e estabelecer a construção do seu conhecimento.

O fato é que os jovens atribuem aos mais velhos o rótulo de “mais lentos”, mas ficam esperando que estes façam os questionamentos em sala, para que também possam aprender. Esta é outra forma pela qual é estabelecida a aprendizagem na turma pesquisada, um deles pergunta e todos aprendem. Para Hilda, nenhuma atitude dos colegas é prejudicial à aprendizagem, até porque “quanto mais perguntas forem feitas, melhor” e perguntar não está relacionado a “não saber”, mas a “querer saber”.

Durante a pesquisa, intencionava ainda, verificar como eram aproveitadas as experiências de vida dos educandos da EJA durante o processo de aprendizagem, e o estudo veio a confirmar que, grande parte dos educadores, se utiliza desta fonte de conhecimento para auxiliar no processo educativo. Isto torna-se evidente no momento em que os pesquisados relacionavam os conteúdos de sala de aula com o seu cotidiano. Independente do componente curricular, foram constantes as referências às aprendizagens que remetiam ao seu dia-a-dia. Sendo assim, o educador assume o teor do “educador progressista” proposto por Freire (1997), que não nega os “saberes de experiência feitos” dos educandos, mas, os utiliza como subsídios para alavancar a aprendizagem. Freire (1997) denota, ainda, que os saberes de experiência devem servir de ponto de partida para a compreensão de outros saberes e não como saberes fechados em si.

Várias temáticas foram exemplificadas durante as narrativas, sendo recorrentes aquelas que estavam diretamente relacionadas à convivência em sociedade. Conceitos de matemática e química também serviram como ponto de referência pelos pesquisados para demonstrar que eles haviam relacionado os conteúdos escolares com os seus conhecimentos. Por isso, a necessidade da educação problematizadora. Para que os educandos sejam chamados a “conhecer”, deixando de lado a memorização. Para Freire (2005), a educação “bancária” massifica o pensamento humano, pois, considera o homem como um ser vazio e passível de ser “preenchido” com os conteúdos memorizados. Esta prática interfere diretamente no poder criador do educando, negando o diálogo e permitindo uma educação “antidialógica”. No entanto, a educação problematizadora instiga os educandos a serem investigadores críticos, em diálogo com o educador, também crítico. Dessa prática, resulta a sensação de estar no mundo e com o mundo, permeado por desafios que permitem o seu reconhecimento enquanto homem e mulher deste mundo, homem e mulher deste tempo e deste espaço.

Enfim, jovens e adultos num mesmo espaço de aprendizagem é realmente um grande desafio, mas também uma experiência passível de grandes descobertas. São tempos diferentes de pensar e de agir, momentos distintos de falar e de ouvir, reações inesperadas ou já previstas. São momentos de descobertas do “eu” no mundo e com o mundo, da condição de “inacabado” e de humano. Para que a aprendizagem se efetive neste contexto, faz-se necessário que existam educadores críticos, problematizadores e principalmente “humanizadores”, com atitudes que

permitam aos educandos de EJA sentirem-se construtores de seu conhecimento, de suas experiências, de suas histórias e de seus sonhos. Afinal, de tudo, fica a certeza de que, como diria Freire (1997), “ninguém caminha sem aprender a caminhar” e as histórias, as experiências, a vida, o caminho, “se faz caminhando”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: ALFABETIZAÇÃO e Cidadania. Práticas Educativas e a Construção do Currículo. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Universidade Federal de Minas Gerais, n. 11, abril de 2001.

_____. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pensar a Prática*. Escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984.

BRANDÃO, Marisa. Educação básica de jovens e adultos e trabalho. In: *Construção Coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, p. 109-120.

BRASIL. *Constituição Federal*. Brasília: Senado federal, 1988.

_____. Lei nº 9394/96. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996.

_____. Parecer 11/2000 de 10 de maio de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 10 de maio de 2000a.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. In: *Diário Oficial da União*, Brasília, 5 de julho de 2000b.

BRUNEL, Carmem. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUARQUE, Chico; BOAL, Augusto. *Chico Buarque – letra e música*. São Paulo:

Companhia das Letras, 1989.

CASTELLO, Iara Regina. Áreas de fronteira: territórios de integração, espaços culturalmente identificados. In: HAUSEN, Ênio Costa, LEHNENE, Arno Carlos (orgs.) *Prática de integração nas fronteiras: temas para o Mercosul*. Porto Alegre: Editora UFRGS: Instituto Goethe/ICBA, 1995.

CHRISTENSEN, Teresa Neumann de Souza. *História do Rio Grande do Sul em suas origens missionárias*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. Col. Ciências Sociais.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

COSTA, Maria Aída B.; JACCOUD, Vera; COSTA, Beatriz. *MEB: uma história de muitos*. Petrópolis: Vozes, 1986, Cadernos de Educação Popular, n. 10.

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

DECLARAÇÃO de Hamburgo sobre Educação de Adultos. Hamburgo: UNESCO, 1997.

DECLARAÇÃO de Jontiem. Tailândia: UNESCO, 1990.

DELORS, Jacques (org.). *Educação para o século XXI*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da educação de jovens e adultos no Brasil*. Cadernos CEDES – Políticas Públicas e Educação, 2001, n. 55, p. 58-77.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: CONSTRUÇÃO coletiva: *contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

ESTATÍSTICAS da Educação. Secretaria da Educação do Estado do Rio grande do Sul. Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 02 de julho de 2009.

FALKEMBACH, Elza Maria Fonseca. Tolerância (intolerância). In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 411-3.

FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

____ (org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

FERNANDES, Dorgival Gonçalves. *Alfabetização de jovens e adultos: pontos críticos e desafios*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

____. *Educação e mudança*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

____. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP, 2004a.

____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004b.

____. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e sociedade*. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Maria Virgínia de. Jovens no ensino supletivo: na escola e na rua. In: SILVA, Luiz Heron de (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (orgs.). *A formação do cidadão produtivo: a cultura de mercado no ensino médio técnico*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. *São Borja*. Disponível em: <http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_municipios_detalhe.php?municipio=S%E3o+Borja> Acesso em: 21 de junho de 2009.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

GALVÃO, Clarice de Oliveira; SOARES, Leôncio J. Gomes. História da alfabetização

de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). *A alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. *História da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. In: *I Seminário Nacional sobre Educação para Todos: implementação de compromissos de Jontiem no Brasil*. INEP/MEC, Brasília, DB: 10-11/06/1999.

_____. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. *São Paulo em Perspectivas*, Jan./Mar. 2000, vol. 14, n. 1, p. 29-40.

_____. História Recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: *Encontro Estadual de Coordenações de EJA/MOVA-RS*, Porto Alegre, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Censo demográfico - 2000: educação – resultados da amostra*. Brasília. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2000/default_educacao.shtml> acesso em 27 mar. 2004.

_____. *Taxa de analfabetismo das pessoas com 15 anos ou mais de idade*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/series_estatisticas/exibedados.php?idnivel=BR&idserie=ECE303> Acesso em: 21 de junho de 2009a.

_____. *Educação e condições de vida*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/tabela3.shtml>> Acesso em: 01 de junho de 2009b.

KRUPPA, Sonia M. Portella (org.). *Economia solidária e educação de jovens e adultos*. Brasília: INEP, 2005.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude. Histórias dos jovens. In: ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. *EJA: uma educação possível ou utopia?* Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 05 de janeiro de 2009.

MARQUES, Mario Osorio. *A aprendizagem na mediação social do aprendido e da docência*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

MOLL, Jaqueline (org.). *Educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

OLIVERIA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*. Set./Out./Nov./Dez. 1999, n.12, p. 59-73.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos: contribuição à história da educação brasileira*. São Paulo: Loyola, 1973.

PALACIOS, Jesús. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Tradução de Marcos Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, v. 1.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

RADDATZ, Vera Lucia Spacil. *Identidade cultural e comunicação de fronteira*. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/dspace/bitstream/1904/17243/1/R0522-2.pdf>> Acesso em: 24 de janeiro de 2008.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (coord.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo: Ação Educativa, 1997.

RILLO, Apparicio Silva. *São Borja em perguntas e respostas*. São Borja: São Borja, 1982.

RIO GRANDE DO SUL. *Andragogia – novo caminho na educação de adultos*. Porto Alegre: Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul, 1979.

_____. *Padrão Referencial de Currículo: educação de jovens e adultos, ensino fundamental*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1998.

_____. *Diretrizes Político-Pedagógicas: ressignificando a educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: DEJA/DP/SE, 2003.

_____. *Diretrizes político-pedagógicas: ressignificando a educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2003-2006.

RODRIGUES, Cláudio Oraindi. *São Borja e sua história*. São Borja: [s.ed.], 1982. Col. Tricentenário, n. 1.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. Tradução: Mônica Stahel. São Paulo: Planeta do Brasil, 2005.

SILVA, Camila Pompeu da; VILLA, Vivian. Teoria e prática da educação de jovens e adultos no Brasil e a formação dos professores. In: VIII Congresso de Educação, 2008, Curitiba. *Anais*. Curitiba: EDUCERE, 2008.

SILVA, Camila Croso; GIL, I Juca Pirama Camargo, DI PIERRO, Maria Clara. Avaliando o primeiro ano de implantação do FUNDEF. *Observatório da Cidadania*, Rio de Janeiro, n. 3, pp. 167-172, 1999.

SPÓSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. *Revista USP*. Seção Textos, n. 57, março/maio 2003.

STRAMARE, Odilon. Concepção de adulto. In: RIO Grande do Sul. *Padrão Referencial de Currículo: educação de jovens e adultos, ensino fundamental*. Porto Alegre: Secretaria da Educação, 1998, p. 12-3.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002, col. Questões da Nossa Época, v. 47.

VELHO, Gilberto. *Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

WADI, Naíma Marmitt. *Educação de jovens e adultos: práticas, histórias e narrativas biográficas*. Dissertação de Mestrado em Educação nas Ciências da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Ijuí: 2005.

ZARTH, Paulo Afonso. A Região Missioneira após as Missões. In: X Simpósio Nacional de Estudos Missionários, 1994, Santa Rosa. *Anais*. Santa Rosa: UNIJUÍ, 1994, v. 1. p. 458-471.

ZITKOSKI, Jaime José. Condicionado/Determinado. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 89-90.

ANEXOS

ANEXO A
AUTORIZAÇÃO DA 35ª COORDENADORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A
REALIZAÇÃO DA PESQUISA

ANEXO B
QUESTIONÁRIO UTILIZADO PARA REALIZAÇÃO DO DIAGNÓSTICO NO ANO
DE 2007

Prezado/prezada estudante,

Esta pesquisa está sendo realizada com o intuito de obter o perfil do/da estudante que compõe a Educação de Jovens e Adultos no município de São Borja, para tanto necessitamos de sua colaboração respondendo às questões propostas neste formulário.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Edson Camargo – Mestrando em Educação nas Ciências – UNIJUÍ – RS

Profª Drª Elza Falkembach – Professora Orientadora – UNIJUÍ – RS

Escola: _____

Totalidade: [] 3 [] 4 [] 5 [] 6 [] 7 [] 8 [] 9

Sexo: [] Masculino [] Feminino

Idade: _____

Estado Civil

[] Casado/casada

[] Solteiro/solteira

[] Viúvo/viúva

[] Outro _____

Você tem filhos?

[] Não

[] Sim Quantos? _____

Em toda a sua vida escolar você já reprovou alguma vez?

[] Não

[] Sim Quantas vezes? _____

Você ficou algum tempo sem ir à escola?

[] Não

[] Sim Quantas anos? _____

Você trabalha?

[] Não

[] Sim

Há quanto tempo? _____ Qual a sua profissão? _____

Onde você nasceu?

[] Zona Urbana

[] Zona Rural Até que idade morou na Zona Rural? _____

Marque as agremiações das quais você participa:

[] Associação de Moradores

[] Bloco de Carnaval

[] Círculo de Pais e Mestres

[] Grêmio Estudantil

[] Conselho Escolar

[] Grupo de Danças – Tipo de Dança: _____

[] Grupo Musical – Tipo de Música: _____

[] Partido Político

[] Sindicato de Trabalhadores

[] Outras: _____

[] Não participo de nenhuma agremiação.

ANEXO C
ROTEIRO UTILIZADO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Prezado/prezada estudante,

Esta pesquisa tem como objetivo constatar como são estabelecidas as relações entre os jovens e os adultos que frequentam a EJA no município de São Borja durante a aprendizagem. Nesse sentido, solicitamos sua colaboração respondendo aos questionamentos propostos.

Desde já, agradecemos a sua colaboração.

Edson Camargo – Mestrando em Educação nas Ciências – UNIJUÍ – RS

Profª Drª Elza Falkembach – Professora Orientadora

- 01)** Qual a sua idade?
- 02)** Qual a série que você estuda?
- 03)** Por que você estuda na EJA?
- 04)** Você trabalha? Qual atividade realiza? Há quanto tempo?
- 05)** Qual a importância de estar estudando para você?
- 06)** Você participa de alguma agremiação? Qual?
- 07)** Você consegue relacionar os conteúdos de sala de aula com o seu dia-a-dia? Dê algum exemplo:
- 08)** Como você considera o seu relacionamento com seus colegas? Por quê?
- 09)** A turma se divide em pequenos grupos? Como é a constituição deles? Em qual grupo você se situa?
- 10)** Você realiza alguma atividade juntamente com algum colega, que não seja estudar? Qual?
- 11)** Quais atitudes de seus colegas que dificultam o andamento das aulas? Por que dificultam?
- 12)** E quais atitudes favorecem o andamento das aulas? Por que favorecem?
- 13)** Você considera importante a realização de trabalhos em grupo na sala de aula? Por quê?
- 14)** Com quem você gosta de formar grupo para trabalhar em sala de aula? Por quê?
- 15)** Como você sente a produção de conhecimento na sala de aula com educandos de faixas etárias tão distintas? Você acredita que esta diversidade auxilia ou prejudica a aprendizagem? Em que auxilia? Em que prejudica?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)