

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO: CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL**

**A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DA
EDUCAÇÃO POPULAR NA ESCOLA
PÚBLICA: TENSÃO ENTRE REGULAÇÃO
E EMANCIPAÇÃO**

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2009**

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

**A INSERÇÃO DOS EGRESSOS DA EDUCAÇÃO POPULAR NA
ESCOLA PÚBLICA: TENSÃO ENTRE REGULAÇÃO E
EMANCIPAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, cultura, movimentos sociais e ações coletivas.

Orientadora: Prof^a. Dra. Carmem Lúcia Eiterer

**Belo Horizonte
Faculdade de Educação/UFMG
2009**

R375i
T

Reis, Sônia Maria Alves de Oliveira, 1973-
A inserção dos egressos da educação popular na escola
pública: tensão entre regulação e emancipação / Sônia Maria
Alves de Oliveira Reis. - UFMG/FaE, 2009.
199 f., enc, il.

Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas
Gerais, Faculdade de Educação.
Orientadora : Carmem Lúcia Eiterer.
Bibliografia : f. 189-199.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Aspectos
sociais. 3. Educadores de adultos. 4. Escolarização.
I. Título. II. Eiterer, Carmem Lúcia. III. Universidade Federal
de Minas Gerais, Faculdade de Educação

CDD- 374

Catálogo da Fonte: Biblioteca da FaE/UFMG

Dissertação intitulada: *A inserção dos egressos da educação popular na escola pública: tensão entre regulação e emancipação*, de autoria da aluna Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, avaliada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Profª Dra Carmem Lúcia Eiterer-UFMG
Orientadora

Profª Dra Débora Alves Feitosa - UNEB

Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares UFMG

Profº Dr. Eduardo José Fernandes Nunes – UNEB

Profª Drª Francisca Izabel Pereira Maciel - UFMG

Belo Horizonte, 06 de agosto de 2009.

Dedico este trabalho *a todos os educadores* que acreditam que é possível reconstruir ou (re)significar o processo educativo, tendo como base e princípio fundante: uma formação alicerçada na articulação entre a teoria e prática, razão e emoção, ação e reflexão atrelados às dimensões ética, afetiva, histórica, social, política, cultural e outras.

Dedico, também, *a minha mãe (in memoriam)*, que foi um exemplo vivo de mulher forte e corajosa. Com sua sabedoria e humildade ensinou-me palavras e gestos que só agora entendo, mas que me provaram a força do amor.

AGRADECIMENTOS

Muitos são os agradecimentos a fazer, por ocasião do término deste trabalho. Primeiramente, agradeço a Deus pelo dom da vida, saúde, perseverança, serenidade, força e iluminação espiritual para caminhar rumo à conclusão de mais uma etapa no processo de formação docente.

Ao longo do mestrado, tive a oportunidade de conviver com várias pessoas que contribuíram, cada qual à sua maneira, para que eu chegasse até aqui. Lembrar-me de todas essas pessoas seria impossível, mas não posso deixar de registrar os nomes daqueles que estiveram mais próximos e até daqueles que, mesmo sem saber, sempre me estimularam/ajudaram nessa caminhada.

Dentre essas pessoas, agradeço, de maneira bastante especial, à equipe pedagógica, aos educadores e educandos do Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica - MEBIC e à coordenação da Educação de Jovens e Adultos da Secretaria Municipal de Educação de Guanambi-BA, aos professores, alunos, técnicos-administrativos e gestores da escola pesquisada que se dispuseram, generosa e gentilmente, a participar desta pesquisa, oferecendo não apenas dados e conhecimentos, mas principalmente vida, aconchego, confiança. Sem eles, este trabalho não teria sido possível!

A Carmem Eiterer, que, na condição de orientadora, acompanhou com entusiasmo o desenvolvimento da pesquisa, demonstrando, a todo momento, uma grande confiança na minha capacidade de enfrentar e concluir com êxito os desafios do mestrado. Sou-lhe grata pela interlocução e escuta ativa e pelo afeto, cuidado, amorosidade com que me acolheu e me estimulou a realizar este trabalho, tornando esse encontro especial para mim.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inclusão Social em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, que fazem parte desta construção de forma direta ou indireta.

Um agradecimento especial aos professores Léo e Ana Galvão, professores dedicados e competentes, que, em tão pouco tempo de convivência, me ensinaram tanto sobre os intricados processos que envolvem os estudos e pesquisas na EJA. Agradeço-lhes pelas valiosas sugestões feitas durante a elaboração do projeto que deu origem a esta pesquisa.

Aos colegas e companheiros da EJA, principalmente aos que compartilharam momentos comuns na disciplina Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos e que ajudaram bastante em minha formação como pesquisadora.

À Rose, pela atenção e amabilidade no trabalho que desenvolve na Secretaria da Pós.

Às Professoras Belma e Mariinha, pelo cuidado e esmero com que realizaram o trabalho de revisão final.

Ao meu pai, Francisco, meus irmãos, Sandra e Neto, meu sobrinho, Claudinho pelas orações, apoio, acolhimento e palavras de ânimo sempre na *hora certa*.

A D. Juscelina e Sr. Osvaldo, que, com carinho, compreensão e dedicação, sempre me apoiaram em todos os momentos.

A Kiu, que, ao acompanhar a minha caminhada na pós-graduação, se revelou um grande companheiro, amparando-me nos momentos mais difíceis, ao dividir as responsabilidades e os cuidados com a educação e o desenvolvimento de Ana, nossa filha. Agradeço por relembrar, em muitos momentos, a importância do equilíbrio entre a disciplina intelectual e a fruição do mundo e da vida.

À Aninha, que enche minha vida de sentido, por toda compreensão, carinho e paciência pelos *tempos roubados* da convivência familiar, dedicados à atividade de pesquisa.

À Dida e Fabiana, pelo cuidado que tiveram com a Ana durante o tempo em que estive fora da Bahia para cursar as disciplinas da pós-graduação e para as orientações. Sem a imensa dedicação e colaboração de ambas não teria conseguido enfrentar o desafio de conciliar os tempos da maternidade e do mestrado.

A Luiz Felipe, Catarina, Cláudia, Isamara, Júnior, Jerry, Juliana, Olavo, Fernanda, Cris, Mirella, Lígia, Rosa, Analise; Mel, Raquel, Ana Paula, mais que colegas, se mostraram grandes amigos nessa trajetória. Companheiros com quem dividi sonhos, alegrias, dúvidas e inquietações, num exercício de apoio mútuo, de encontro e de afetividade. Como foi bom tê-los conhecido!

Não posso deixar de registrar a importância e a amizade de Ana Cláudia, Jamila, Elenice, Patrícia, Tatyane, José Alves, Joseni, Betânia, Luzeni, que se revelaram grandes amigos, auxiliando-me de diversas maneiras, durante esse período.

À Universidade do Estado da Bahia-UNEB, em especial aos colegas do Departamento de Educação, Campus XII-Guanambi, por me liberarem para a realização desse curso. Agradeço também pela torcida e estímulo constante, pelo carinho, reflexões e solidariedade nesses dois anos de caminhada perseverante.

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia -FAPESB, pela concessão da bolsa de estudos que possibilitou o desenvolvimento deste trabalho.

Aos milhares de educandos jovens e adultos deste país, motivo, mais que suficiente, que me instiga a buscar a formação como pesquisadora para que, de forma mais qualificada, possa

continuar lutando pelo direito à educação para todos; uma educação de qualidade, pautada na ética e na cidadania.

Por fim, agradeço pela amorosidade àqueles que de certa forma são semelhantes a mim, porque acreditam na educação e na pesquisa, ousam, perseveram, buscam seus sonhos, reconhecem-se (im)perfeitos e (in)conclusos, são humildes, amam, choram, riem, por isso partilham da utopia de que a vida humana deve ocupar o lugar onde o sonho seja possível, e que “haverá girassóis em todas as janelas, que os girassóis terão direito a abrir-se dentro da sombra e que as janelas devem permanecer, o dia inteiro, abertas para o verde onde cresce a esperança”. Thiago de Melo.

Canção Óbvia

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã.

Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens, suarei meu corpo, que o sol queimará, minhas mãos ficarão calejadas, meus pés aprenderão o mistério dos caminhos, meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera porque o meu tempo de espera é um tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavida:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso esperar, na forma em que esperas

Porque esses recusam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciavam.

Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire

A Inserção dos Egressos da Educação Popular na Escola Pública: tensão entre regulação e emancipação

RESUMO

Esta investigação teve como fio condutor a pesquisa dos significados e sentidos atribuídos aos conhecimentos escolares pelos educandos jovens e adultos egressos de movimentos de educação popular, em continuidade ou não de estudos no ensino regular noturno em Guanambi (BA). A pesquisa tem como finalidade analisar se há ou não tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e regulatórias ao se *converter* a Educação de Jovens e Adultos, herdeira da tradição da educação popular, em educação escolarizada. Busquei verificar ainda em que medida essa tensão seria percebida e responderia pela continuidade ou não dos estudos por parte desses sujeitos. Para orientar a realização deste estudo, destaco Fávero (1983; 2006), Arroyo (2005, 2006), Haddad e Di Pierro (2000), Freire (1987; 1996), Santos (1997, 2000) e outros. A compreensão dos dados fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa. Do ponto de vista técnico-metodológico, utilizei diário de campo constituído a partir da observação nos espaços educativos e entrevistas, visando discutir os motivos que levam o jovem e adulto a buscar a escolarização, a permanecer na escola e/ou abandoná-la. Os resultados da investigação reafirmam a necessidade, ainda, de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escolarização de jovens e adultos; os modos de os professores lidarem não somente com os educandos, mas também com as práticas pedagógicas de EJA; e o movimento de tensão produzido nos grupos de diversas gerações e no processo de ensino e de aprendizagem que guarda em si tanto a potencialidade emancipatória quanto a regulatória. Por fim, esta análise sinaliza a necessidade de uma formação docente que contemple as particularidades da EJA, conhecimentos e saberes teórico-metodológicos que contribuam para uma prática educativa emancipatória nos espaços e nos tempos da EJA.

Palavras – Chave: EJA, escolarização, regulação, emancipação

The Insertion of Egresses from Popular Education to the Public school: tension between regulation and emancipation

ABSTRACT

This investigation had as conductive thread the research of the meanings and senses attributed to the school knowledge by the young students and adult egresses from movements of popular education, in continuity or not of studies in the nocturnal regular teaching in Guanambi (BA). The research has the purpose to analyze if there is or there is not a tension between the two pedagogical practices, the emancipative and the regulative, when coming to the Education of Youths and Adults, heiress of the tradition of the popular education, in school education. I looked for verifying and measuring if this tension would be noticed and if the subjects would answer for the continuity or not of the studies. To guide the accomplishment of this study, I highlight Fávero (1983; 2006), Arroyo (2005, 2006), Haddad and Di Pierro (2000), Freire (1987; 1996), Santos (1997, 2000) and others. The understanding of the data is based in the presuppositions of the qualitative approach. From the technician-methodological point of view, I used a field diary constituted of educational spaces and interviews' observation, discussing the reasons that take the youth and adults to look for education, to stay at the school and/or to abandon it. The results of the investigation reaffirm there is still necessity of reflection about the organization of the pedagogical work in the youths and adults' education; the teachers' manners to work not only with the students, but also with the pedagogical practices of YAE; and the tension movement produced in the groups of several generations and in the teaching and learning process that keeps in itself as much emancipative as regulative potentiality. Finally, this analysis signals the need of an educational formation for teachers to contemplate the particularities of YAE, theoretical-methodological knowledge that contribute to an emancipative educational practice in the spaces and times of Youth and Adults Education.

Keywords: Youth and Adult Education, literacy, regulation, emancipation

LISTA DE SIGLAS

AJA Bahia - Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos na Bahia
ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CEB - Câmara de Educação Básica
CEBs - Comunidades Eclesiais de Base
CETEP - Centro de Treinamento Pedagógico
CNPq - Centro Nacional de Pesquisas
CNEJA - Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CPA - Comissão Permanente de Avaliação
CPC - Centro Popular de Cultura
CEPLAR - Campanha de Educação Popular
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
DATASUS/MS – Departamento de Informática do SUS/ Ministério da Saúde
D.O.E - Diário Oficial do Estado
EAFAJT - Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira
EJA - Educação de Jovens e Adultos
ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos.
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FORUMEJA - Fórum de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases
MCP - Movimentos de Cultura Popular
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação e Cultura
MEBIC - Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica
MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

ONG - Organização Não-Governamental

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PDE - Plano de Desenvolvimento Educacional da Escola

PME - Plano Municipal de Educação

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PSF - Programa de Saúde da Família

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

RME - Rede Municipal de Ensino

SMED - Secretaria Municipal de Educação

SEC/BA - Secretaria Estadual de Educação da Bahia

TOPA - Todos pela Alfabetização

UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

LISTA DE FIGURAS

MAPAS

Figura 1 - Mapa da composição dos municípios da microrregião de Guanambi.	28
--	----

GRÁFICOS

Figura 2 – Alunos egressos do MEBIC no período de 1997 a 2008	32
Figura 3 – Continuidade ou interrupção dos estudos, no ensino regular noturno, pelos alunos egressos do MEBIC	32
Figura 4 - Atendimento à EJA no município de Guanambi/BA (2000 – 2008).....	45
Figura 5 - Procedência dos educandos – Matrícula /2008.....	65
Figura 6 - Grupos etários dos alunos matriculados nas turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série).....	66
Figura 7 - Número de filhos por aluno das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série).....	67
Figura 8 - Situação de escolarização dos filhos dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª) em 2008	68
Figura 9 – Número de alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª) que possuíam carteira assinada em 2008.....	68
Figura 10 - Renda mensal dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª) em 2008	68
Figura 11 - Situação de trabalho dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) em 2008..	69
Figura 12 - Escolarização alcançada pelos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) antes de ingressar na escola	70
Figura 13 - Procedência dos educandos do MEBIC – Matrícula /2008	81
Figura 14 - Grupos etários dos educandos matriculados no MEBIC	79
Figura 15 - Distribuição dos educandos por faixa etária no MEBIC	81
Figura 16 - Escolarização alcançada pelos educandos antes de ingressar no MEBIC	85
Figura 17 - Idade em que se matriculou na escola pela 1ª vez	85
Figura 18 - Número de filhos por educando do MEBIC	87
Figura 19 - Situação de escolarização dos filhos dos educandos do MEBIC.....	87
Figura 20 - Situação de trabalho dos educandos do MEBIC.....	88
Figura 21 – Número de educandos do MEBIC que possuem carteira de trabalho assinada ...	90
Figura 22 - Renda mensal dos educandos do MEBIC.....	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Indicadores da educação de jovens e adultos	33
Tabela 2 - Número de alunos matriculados e alfabetizados no município de Guanambi (2007 a 2010).....	43
Tabela 3 - Número de profissionais do Colégio Municipal <i>Cora Coralina</i>	53
Tabela 4 - Jovens e adultos atendidos no Colégio <i>Cora Coralina</i> (2002 a 2007).....	53
Tabela 5 - Vínculo Religioso dos alunos do Colégio Municipal <i>Cora Coralina</i>	66
Tabela 6 - Origem étnica dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série).....	67
Tabela 7 - Estado Civil dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série).....	67
Tabela 8 - Idade em que os alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) se matricularam na escola pela 1ª vez	69
Tabela 9 - Tempo dos alunos nas turmas de Aceleração I - Colégio <i>Cora Coralina</i>	69
Tabela 10 - Distribuição dos educandos por faixa etária no MEBIC.....	81
Tabela 11 - Estado Civil dos educandos do MEBIC	83
Tabela 12 – Origem Étnica dos educandos do MEBIC	83
Tabela 13 - Vínculo Religioso dos educandos do MEBIC.....	83
Tabela 14 – Tempo dos educandos no MEBIC.....	85

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO: SABERES ITINERANTES, DIZER DE MINHA HISTORICIDADE	18
2. PERCURSO METODOLÓGICO	27
2.1 Situando o local da pesquisa.....	28
2.2 Seleção da escola objeto da pesquisa	31
2.3 Procedimentos e instrumentos de coleta dos dados.....	34
3. ENTRELAÇAMENTOS: HISTÓRIAS E CENÁRIOS	41
3.1 Cenário da EJA no município de Guanambi-BA	41
3.1.1 A EJA e o Plano Municipal de Educação de Guanambi	48
3.2 O Colégio Municipal <i>Cora Coralina</i> como lócus da pesquisa.....	52
3.2.1 - Espaço físico, organização do trabalho e funcionamento da escola	54
3.2.2 – Perfil dos sujeitos envolvidos na EJA	59
3.2.2.1 – Perfil dos gestores.....	59
3.2.2.2 – Perfil dos professores	63
3.2.2.3 – Perfil dos alunos	65
3.3 MEB e MEBIC: referências históricas e pedagógicas.....	74
3.3.1 Situação atual do MEBIC: mapeando o perfil dos sujeitos atendidos.....	80
3.3.2 Perfil das educadoras de educação de base	91
3.4 – Organização dos tempos e dos espaços da EJA	94
4. A TESSITURA ENTRE AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS E OS ACHADOS DA PESQUISA	101
4.1 A Inserção dos educandos egressos da educação popular na escola pública	101
4.2 Estudos sobre a Educação de Jovens de Adultos no Brasil: breve histórico, movimentos e desafios	117
4.3 Modos e instâncias de regulação e emancipação na educação de jovens e adultos	125
4.4 Educação de Jovens e Adultos: tensão entre emancipação e regulação	133
5. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO COTIDIANO DA EJA	140
5.1 – Educação Popular: situar-se no presente, reconhecer o passado e vislumbrar o futuro.....	140

5.2 - Modos de aprender e relação com o saber: os significados da experiência escolar para os jovens e adultos egressos do MEBIC.....	152
5.2.1 História de vida escolar pregressa de jovens e adultos egressos do MEBIC	152
5.2.2 Os significados da escolarização	156
5.2.3 Escolarização como busca de emprego	159
5.2.4 Escolarização como valorização da imagem social.....	161
5.2.5 Escolarização como exercício da cidadania e uso da norma-padrão da língua.....	162
5.2.6 Relação familiar e a escolarização de jovens e adultos	164
5.2.7 Outras histórias escolares: idas e voltas	167
5.2.8 – <i>O abandono de um sonho acalentado</i>	172
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
7 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	189

1. INTRODUÇÃO: SABERES ITINERANTES, DIZER DE MINHA HISTORICIDADE

Eu agora diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. (FREIRE, 1982, p. 101).

O sujeito é um ser, portador de desejos e movido por eles, diz Charlot (2000) é um ser social e ocupa uma posição em um espaço social e nele estabelece relações sociais. É um ser singular e, como tal, possui uma história, interpreta significados e atribui significados ao mundo e às relações com ele estabelecidas. Concordando com esse autor, início este texto narrando minha trajetória pessoal, alguns episódios que marcaram minha vida com intuito de deixar claro meu interesse pelo campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cuja origem está nas minhas raízes familiares, camponesas, e, posteriormente nos movimentos populares. Já dizia Freire:

Estar no mundo sem fazer história, sem ser por ela feito, sem fazer cultura, sem tratar sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência ou teologia, sem assombro em face ao mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 1998, p. 64).

Escrever sobre experiências vividas significa um encontro com andarilhos que me fazem tomar nas mãos a minha própria existência, minha maneira de ver, sentir, reagir, optar, perceber e compreender as marcas que me constituíram e constituem-me como pessoa e educadora, como sujeito na tessitura da história. Faz-me lembrar minha infância, o significado que a escola sempre teve em minha vida. Faz-me lembrar a minha relação com o processo de conhecimento, os desafios e os caminhos percorridos nesse processo de formação, que é singular e inconcluso. Portanto, posso dizer que a temática desta pesquisa foi se constituindo ao longo da minha vida. Na militância, no encontro com as pessoas, no empenho pessoal, afetivo. Na ligação com os saberes e a vida cotidiana, com a possibilidade de escolher e buscar conhecimentos nos livros, independentemente daqueles selecionados pelos professores. Nos sentimentos e experiências que demarcam a minha trajetória de vida e sedimentam e significam minhas ações no mundo, meu modo de ser e de estar aqui.

Contudo, rememorar fatos ocorridos em nossa vida não é tarefa fácil e, como toda memória é seletiva, retorno ao espaço de um tempo vivido e seleciono acontecimentos, fatos,

vivências e experiências significativas que marcaram minha caminhada pessoal, profissional e também institucional. Retorno, portanto, a minha família, a minha infância, refaço caminhos, reportando-me aos tempos das minhas primeiras experiências como docente. Encontro-me com Freire, um interlocutor neste processo de imersão no vivido, quando ele diz:

Ninguém deixa seu mundo adentrado por suas raízes, com o corpo vazio ou seco. Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura, a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara, de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós, um gesto tímido, a mão que se apertou, o sorriso que se perdeu num tempo de incompreensões, uma frase, uma pura frase possivelmente já olvidada por quem a disse. Uma palavra por tanto tempo já ensaiada e jamais dita, afogada sempre na inibição, no medo de ser recusado, que implicando a falta de confiança em nós mesmos, significa também a negação do risco. (FREIRE, 1992, p.32-33).

Meus avós eram analfabetos, meus pais estudaram pouco. Meu pai e minha mãe frequentaram a escola por alguns meses. O pouco que aprenderam da cultura letrada foi comigo e minha irmã, que nos dispusemos a alfabetizá-los. Disso, minha mãe tinha muito ressentimento, dizia que fora impedida de estudar. De certo modo, o trabalho, as dificuldades econômicas e a responsabilidade doméstica impuseram ofuscando o desejo de estudar. Ela via, na escola, um valor social, capaz de promover mudanças na vida do indivíduo. O saber escolar, em sua visão, era a única herança que ela e meu pai podiam oferecer aos filhos. Mesmo não tendo estudado, sempre lutou por isso e defendeu, a seu modo, o direito dos filhos de frequentarem uma escola. Como lembra Bourdieu (1997), há elementos implícitos nas relações familiares que orientam a formação de um sistema de valores e constituem a base das suas decisões como herança cultural.

Posto isso, em 1990, concluí o curso de magistério, em 1991 prestei vestibular para o curso de Pedagogia e fui aprovada. Nesse período, realizei várias leituras, entre elas, a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire. Foi um momento de grande crescimento. Passei a ler poesia de Kalil Gibran, a ouvir música de Caetano Veloso, Gilberto Gil, Raul Seixas, Chico Buarque, e, ao mesmo tempo, a compreender conceitos como democracia, opressão, liberdade, justiça social... Nessa fase da minha vida, eu já havia rompido com muitos limites impostos a mim pela condição socioeconômica e cultural, pela condição de ser mulher baiana e do interior. Nesse momento surgiu outro espaço educador na minha vida: a participação nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs).

Assim, descobri que meu processo de busca seria longo e constante, que precisava avançar e, sobretudo, procurar conhecer a realidade em que me inseria tornando-me sujeito do

contexto de forma interativa. Assim, muitos caminhos foram percorridos nessa trajetória, muitas aprendizagens se constituíram. Entre esses diferentes trajetos que me pus a percorrer, chego a outros rumos, distanciando-me dos já percorridos, que me desafiavam a aproximar-me de caminhos aparentemente distantes, mas podendo vir a ser extremamente próximos de muitos outros já trilhados.

Foi então que, em 1992, fui convidada a fazer parte da equipe de coordenação do MEB (Movimento de Educação de Base) do município de Candiba-BA¹. Mesmo com muitas incertezas, aceitei o convite. Foi um momento de muitas dúvidas, pois me sentia desafiada a interagir num novo contexto, no qual novas aprendizagens seriam necessárias. Assim, surgiram várias preocupações: como seria trabalhar com pessoas adultas, excluídas da escola ou a ela nunca tinham tido acesso? Que formação deveria buscar para dar conta dessa realidade? O que precisaria saber para trilhar esse novo caminho? Não encontrei respostas, mas, mesmo assim, lancei-me na caminhada.

A experiência no MEB foi muito importante para meu crescimento pessoal e profissional. Possibilitou-me aprendizagens ímpares, ensinou-me a leitura do cotidiano, a história das coisas do mundo. Aprendi muito sobre a vida e as pessoas, com pessoas de origens diversas, de camponeses a doutores. Nesse contexto, o saber escolar ganhou outro significado para mim. A participação dos alunos nessas comunidades, desejosos de mudança, mostraram-me a importância desse saber como ferramenta na luta social, e foi apostando nisso que ingressei na universidade. Entendo, hoje, que a relação com o saber é uma “relação de sentido, e portanto de valor, entre um indivíduo (ou um grupo) e os processos ou produtos do saber” (CHARLOT, 1996, p. 49).

Com efeito, ao iniciar o curso de Pedagogia, eu tinha muito claro o que queria. Já trabalhava como educadora popular de jovens e adultos no MEB e, como professora da rede municipal, trabalhava com os filhos de trabalhadores (turma multisseriada) na comunidade de Vila Neves, município de Candiba-BA. Fui desafiada a estudar muito, pois o trabalho exigia leituras, informações sobre como atuar com jovens e adultos trabalhadores, crianças e adolescentes com dificuldade de aprendizagem, defasagem série/idade marcada pela extrema pobreza econômica e social. Talvez, minha força e entusiasmo para o trabalho comunitário e popular viessem dos entrelaçamentos inerentes à minha condição de jovem cheia de sonhos e

¹ Candiba é um município que está situado na mesorregião da Região Centro-Sul da Bahia, às margens da Serra Geral da Bahia, a 825 Km a sudoeste de Salvador-BA. Possui uma população total de 12.352 habitantes (IBGE, 2007) e uma área de unidade territorial de 398 km², clima semiárido. Segundo dados do IBGE (2000), o índice de analfabetismo da população (15 anos ou mais) era de 32,17%. A cidade de Candiba fica a 29 km do município de Guanambi-BA.

da necessidade de participar de um grande projeto coletivo de construção de um mundo diferente. Nesse contexto encontrava as pessoas que ali buscavam a escolarização como forma de garantir melhor condição de vida para si e para seus filhos. Tais gestos representavam um ato de amor e também uma forma de olhar para si e de buscar a emancipação. Como diziam: *“Quero estudar professora, para poder ensinar meus filhos e conseguir um trabalho melhor”*.

No curso de Pedagogia procurei compreender melhor a prática educativa que desenvolvia junto aos grupos populares, buscando fundamentos teóricos que me possibilitassem fazer uma leitura qualificada da realidade e compreender melhor o fenômeno da educação. Sempre procurei fazer o exercício da reflexão prática-teoria-prática, vinculando os saberes aos quais tinha acesso, ao trabalho que desenvolvia. Realizava esse trânsito de forma solitária uma vez que o universo ao qual estava vinculada era desconhecido dos meus colegas e alguns professores conheciam-no apenas de forma distanciada. Poucos professores traziam para o cotidiano da sala de aula problematizações de situações vivenciadas na escola e na comunidade numa perspectiva em que se instaurassem “a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 38).

Durante todo o curso de Pedagogia, nunca deixei de lecionar, pois ele possibilitou-me fazer realmente a ponte entre teoria e prática, refletir nelas, senti-las e compreendê-las como realmente se processam. Foi enriquecedora a vivência dessa experiência para a minha construção de conhecimentos entre o ser docente e o ser discente, e, como diz Freire (1998), não há educador que não seja educando, nem educando que não seja educador.

Além das contingências da vida, o que me motivou a trabalhar na escola pública da Rede Municipal de Educação de Candiba-BA foi a necessidade de conhecer, de fato, esse espaço na condição de educadora de classes populares. De qualquer modo, continuava atuando junto a grupos nas camadas populares em condição de carência extrema, tanto os meninos do Projeto Ação Fraterna da comunidade de Vila Neves, tanto os adolescentes e jovens do Colégio Dom José Pedro Costa – Candiba-BA. Todos eles exigiam de mim ação educativa crítica e comprometida com o contexto social. Desse modo estava sempre buscando mais informações, além das veiculadas pela Faculdade. Diga-se de passagem, que minha atuação em outros grupos me auxiliavam bastante nesse sentido. Concluído o curso de Pedagogia, fui convidada a coordenar o curso de Magistério, desta vez, no Colégio Dom José Pedro Costa - Candiba-BA.

Nessa nova fase, procurava desenvolver algumas ações voltadas para a educação escolar, como: promover reuniões com educadores para conhecer a organização pedagógica da escola e as condições de trabalho docente; discutir com professores formas para construção

de novas práticas educativas, etc. Na ocasião, muitas inquietações e angústias levaram o grupo a organizar encontros fora de nosso horário escolar para discutir a questão da conquista formal do direito à educação e a negação real desse direito. Conversas também com pais de alunos, orientando-os a cobrar do poder público local uma educação pública que favorecesse melhor formação de seus filhos também faziam parte das discussões dos professores.

Essas iniciativas mobilizaram os educadores e educandos sensíveis aos problemas educacionais a lutarem por melhores condições de trabalho e contra a forma de tratamento usada. O Poder Público daquela época não tinha a educação como ponto de reflexão. Sempre que o grupo levantava essa discussão em alguma reunião/assembleia, percebia-se o desinteresse do então prefeito e vereadores. Entendiam que aquela era uma preocupação menor, preocupação de professor.²

Assim, a organização e mobilização do grupo, as reivindicações e a participação da comunidade escolar geraram melhoria salarial e outras conquistas, como: a formação dos professores, aquisição de material didático, fiscalização da aplicação dos recursos do FUNDEF³, entre outras. As reivindicações foram aprovadas, mas, por retaliações e perseguições políticas, eu e outras companheiras fomos demitidas da instituição. Houve enfraquecimento do grupo, ficando a educação mais uma vez para depois.

Esse foi um período de muitas tensões, pois, além da perseguição política (demissões dos líderes do movimento ou transferências dificultando o acesso ao trabalho, contratações de substitutos sem concurso público, redução de salários, etc.), houve também muita pressão psicológica. Os servidores públicos entraram em contato com a Prefeitura da cidade na tentativa de discutir o problema, porém, foi negada qualquer possibilidade de diálogo e de negociação. A Justiça, a partir daí, foi acionada pelo Sindicato dos Servidores Públicos Municipais e decidiu pela reintegração dos transferidos e demitidos.

Contudo, em uma assembleia de 115 professores, fui ameaçada, à mão armada, pelo prefeito. Houve muito medo e indignação. Diante desse fato, minha mãe sofreu um aneurisma cerebral e faleceu com 41 anos de idade. Um acontecimento muito doloroso. Nesse período, havia sido reintegrada pela Justiça, mas não tive condições de retornar ao trabalho, pois o prefeito me lotou em uma escola da zona rural, distante de onde residia. Então, a partir daí, minha vida tomou uma direção diferente.

² Nesse contexto, a experiência e os aprendizados da militância mostraram-me o significado da participação e das ações coletivas.

³ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

Assim sendo, em 1999, prestei concurso público na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XII⁴, localizado na cidade de Guanambi, sudoeste da Bahia. A condição de professora-formadora na área de Educação de Adultos e de Estágio Supervisionado possibilitou-me ampliar o conhecimento de vozes de alguns sujeitos da escola em relação à EJA. Em encontros destinados ao planejamento do trabalho pedagógico, deparei com depoimentos dos professores e outros sujeitos da escola que se referiam aos jovens e adultos não escolarizados como estudantes carentes tanto nos aspectos afetivos, quanto nos intelectuais, distantes em relação ao saber escolar; seria cada um “alguém que não sabe ler e escrever, alguém que não é capaz, não é preparado, não é informado, não tem conhecimentos”, como mostram Galvão e Di Pierro (2007, p.10).

Nessas circunstâncias, minhas preocupações com a EJA permaneceram, ganharam novos elementos e motivações, indagações e significados. E, assim, a busca de formação, de entendimento e de atendimento à realidade me levou para além da sala de aula, transportando-me para o Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica - MEBIC⁵, que realiza um trabalho com EJA nos bairros periféricos da cidade de Guanambi, situados próximos ao Campus XII-UNEB.

A experiência de educadora popular nas CEBs⁶, no MEB⁷, MEBIC⁸ e a condição de professora/educadora da rede pública no ensino médio ou na educação superior possibilitaram-me observar que os jovens e adultos egressos da educação popular se sentem incapazes e desmotivados de fazer parte do processo de escolarização na rede regular de ensino. As vozes deles revelam que a escola oferece poucas (ou nenhuma) oportunidades de entrosamento entre escola e comunidade. Como lembram Galvão e Di Pierro, “[...] a relação que as pessoas, de modo geral, têm com o analfabeto é mediada por preconceitos, por prejulgamentos, por estigmas” (2007, p.10). Infelizmente esse sujeito é sempre visto naquilo que lhe falta, segundo um modelo pré-constituído, e não a partir daquilo que já tem

⁴ O Departamento de Educação de Guanambi, Campus XII é um dos 24 Campi da Universidade do Estado da Bahia-UNEB. Foi criado em 1990, com o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, com duas habilitações: Magistério das Matérias Pedagógicas do segundo grau e Magistério para as Classes de Alfabetização. Este Campus atende parte da população do Sudoeste da Bahia e do Norte de Minas Gerais. Atualmente, oferece os seguintes cursos: Licenciatura Plena em Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Licenciatura Plena em Educação Física, Enfermagem e Administração.

⁵ O projeto de Educação de Jovens e Adultos *MEBIC* quer proporcionar aos jovens, a partir dos quinze anos de idade, e aos adultos da Paróquia de Santo Antônio, município de Guanambi-BA, que ainda não sabem ler, escrever e contar, a oportunidade de dominarem essas habilidades, através da alfabetização e das primeiras séries do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries). Funciona nas salas da Igreja Católica ou nos salões comunitários.

⁶ Comunidade Eclesial de Base

⁷ Movimento de Educação de Base

⁸ Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica

desenvolvido. Poucos param para captar o mundo deles em toda a complexidade e diversidade.

Por outro lado, o acompanhamento de experiências nas classes de educação de pessoas jovens e adultas, no ensino fundamental e no Projeto MEBIC, desenvolvidas durante o estágio supervisionado, mostraram-me situações de sala de aula reveladoras da distância entre aquilo que se discute, propõe-se na universidade e o que os graduandos-estagiários desenvolvem como práticas alfabetizadoras.

Assim sendo, esta dissertação é fruto das minhas reflexões, experiências e observações surgidas do lugar que ocupo como professora da disciplina Educação de Adultos e de Estágio Supervisionado, no Curso de Pedagogia na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, Campus XII. Além disso, por três anos acompanhei, como educadora e coordenadora do NEJA do Campus XII, vários cursos de extensão destinados a educadores de movimentos populares e da rede pública de ensino que atuam com EJA. Desse modo, participei da discussão, elaboração, implementação, acompanhamento e avaliação de práticas educativas de EJA. Por conseguinte, pude observar, por meio do diálogo com os professores, as tensões presentes nos espaços de EJA.

Tais experiências resultaram em questionamentos com alguns professores, alunos, moradores, lideranças comunitárias, gestores, etc., sobre o paradigma da educação popular e a escola pública. E, então, me perguntava como se configuraria a *tensão* entre o que há de *regulador* e/ou de “*emancipatório*”, no campo da EJA no Brasil hoje, especificamente em Guanambi-BA. Por sua vez, a definição do problema de pesquisa desta dissertação fundamenta-se nas seguintes indagações:

- Existe algum fator responsável pelos altos índices de evasão e repetência nas turmas de EJA no ensino regular noturno, apresentado nos documentos da Secretaria Municipal de Educação e nos encontros de planejamento dos professores de EJA? No entendimento dos alunos, por que eles evadem/interrompem o processo de escolarização?
- Como ocorre a inserção dos educandos jovens e adultos egressos do Projeto MEBIC no ensino regular noturno? Que significado eles atribuem a essa escola? Na visão de mundo deles, como é construída essa significação de escola? Como se dá o encontro deles com a escola, e o que isso lhes provoca? O que dizem sobre os saberes escolares? Qual o significado da escola noturna no contexto de vida das pessoas de comunidades carentes? Como a escola dessas comunidades se relaciona com eles e se coloca no cotidiano?

- Como sujeitos que vivenciaram o processo de alfabetização de adultos no MEBIC representam sua nova identidade, tendo deixado de ser analfabeto para ser alfabetizado?

Em resumo, essas e outras perguntas a respeito do processo de escolarização da EJA, a meu ver, evidenciam uma situação de tensão entre o que há de regulador e de emancipatório no campo da Educação de Jovens e Adultos. Como hipótese desta pesquisa, foi gerada no fértil contexto das práticas realizadas no Projeto MEBIC, provocadas pelas dúvidas e pela indissociabilidade entre o pensar e o fazer, num fazer reflexivo, curioso, observador. Daí, a captura de questões inquietantes, estimulantes para um pensar a longo prazo.

Ressalto, porém, que tais questionamentos foram se tornando mais específicos, até se afunilarem ao ponto de constituir o seguinte problema de pesquisa: existe tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e reguladoras ao *converter* a EJA, herdeira da Educação Popular, em educação escolarizada? Se há, como se configura/constitui?

Por fim, diante do exposto, optei por organizar esta dissertação em seis capítulos. O primeiro, a introdução, narra alguns episódios que marcaram minha vida com intuito de deixar claro meu interesse pelo campo da Educação de Jovens e Adultos, estabelecendo relações pessoais, profissionais e institucionais com o objeto e objetivos da pesquisa.

No segundo, descrevo os procedimentos metodológicos utilizados na investigação e no modo de compreensão do contexto investigado. Delineio o local da investigação, procuro fazer um esboço dos passos que foram dados durante todo o processo de sistematização do estudo. A pesquisa foi realizada no Projeto de Educação Popular - MEBIC e numa escola da rede pública na cidade de Guanambi-BA⁹. A coleta de dados ocorreu mediante a observação e acompanhamento, durante dez meses, das atividades escolares de uma turma de EJA da rede municipal de ensino, que recebe alunos egressos de Projetos de Educação Popular de Jovens e Adultos. Além do registro em diário de campo, realizei entrevistas semiestruturadas com dez alunos egressos da Educação Popular-MEBIC que ingressaram no ensino regular noturno, com as duas professoras e a coordenadora responsáveis pela turma da escola municipal e com uma professora e a coordenadora responsáveis pela Educação Popular-MEBIC somando, ao todo, quinze entrevistas realizadas entre os meses de abril e setembro de 2008.

⁹ Guanambi é um município que está situado na mesorregião da Região Centro-Sul da Bahia, às margens da BR-030 e BR-122 – a 796 Km de Salvador-BA. Sua população: 76.230 habitantes (IBGE/2007); destes, 49.774 têm 15 anos ou mais, 10.816 são analfabetos, estando 6.326 na zona urbana e 4.490 na zona rural. Segundo dados do IBGE (2000), 50,3% da população têm menos de 4 anos de escolarização e o índice de analfabetismo atinge um percentual de 23%.

O terceiro capítulo traz a descrição do local da investigação e seu entorno. Além disso, descrevo o atendimento à EJA, sua organização e funcionamento no município de Guanambi-BA. Os gestores, professoras e alunos do Colégio Municipal *Cora Coralina* e do MEBIC são caracterizados, na forma de perfis. Entre as características apresentadas, são priorizadas as que se referem à procedência, situação do trabalho, inserção na escola, escolarização, vínculo religioso, grupos etários, quantidade de filhos e situação de escolarização. A intenção é que essa descrição possibilite a compreensão das singularidades e das regularidades entre os sujeitos da Educação Popular e da Escola Pública.

No quarto capítulo, são abordados diferentes motivos que levam o jovem e adulto a buscar a escolarização, a permanecer na escola e/ou abandoná-la. Em seguida, são apresentados estudos que tratam da inserção, interrupções, (in)frequência dos jovens e adultos em processo de escolarização. Por fim, apresento a discussão teórica, caracterizada como modos e instâncias de regulação e emancipação na Educação de Jovens e Adultos. Neste exercício de apresentação da fala dos jovens e adultos, apreendidos por meio das entrevistas e da observação, arquitetei um diálogo entre os sujeitos da pesquisa e as referências teóricas escolhidas para acompanhar o meu olhar no percurso da pesquisa.

O quinto capítulo apresenta uma discussão teórica do que caracterizei como *tensão* entre as práticas pedagógicas *emancipatórias* e *reguladoras* na Educação de Jovens e Adultos. Para finalizar analiso as entrevistas realizadas e apresento os modos de aprender e os significados da experiência escolar para os jovens e adultos egressos do MEBIC.

Finalmente, são expostas as considerações finais sobre o problema investigado apontando sua importância para a área da educação e a necessidade, ainda, de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escolarização de jovens e adultos; os modos de os professores lidarem não somente com os educandos, mas também com as práticas pedagógicas de EJA; e o movimento de tensão produzido nos grupos entre gerações e no processo de ensino e de aprendizagem. Os limites da pesquisa e futuras questões de investigação também são explicitadas.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.
(FREIRE, 1998, p. 32)

Este capítulo trata da metodologia utilizada, apontando características da pesquisa qualitativa. Em seguida, contextualizo as instituições envolvidas nesse processo, seus interlocutores e os critérios de escolha tanto das instituições quanto dos sujeitos envolvidos na investigação. Prosseguindo, descrevo o trabalho de campo, a escolha e a operacionalização dos procedimentos metodológicos de coleta e análise dos dados.

Posto isso, a natureza do tema: *A Inserção do jovem e adulto na escola: tensão entre processos de regulação e emancipação*, levou-me a optar por uma *metodologia de pesquisa predominantemente qualitativa*, devido às características das questões e objetivos que norteavam o processo de investigação. Assim, como Alves-Mazzotti e Gewandszajder (2004), sugerem: a investigação naturalística; o recurso descritivo; a interpretação em contexto; maior ênfase no processo que no produto; a valorização da apreensão dos significados atribuídos pelos pesquisadores aos fenômenos estudados foram observados neste estudo.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), numa pesquisa qualitativa, o pesquisador deve: ter como fonte direta de dados, o ambiente natural e o pesquisador como instrumento fundamental; destacar a palavra escrita nesta abordagem, tanto para a obtenção de dados como para a disseminação dos resultados; buscar, como preocupação essencial do investigador, o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida. Esses autores concordam com a necessidade do contato direto do pesquisador com a situação em que o fenômeno esteja sendo pesquisado, uma vez que as pessoas, os gestos, as situações, as palavras estudadas devem ter sempre referência no contexto onde aparecem.

Em suma, fundamentei-me nesses pressupostos da abordagem qualitativa, com as seguintes características: interação entre o pesquisador e o objeto pesquisado; ênfase no processo; permissão da modificação de técnicas de coleta; a revisão de questões; a localização de novos sujeitos; a revisão de toda a metodologia durante o desenrolar do trabalho; a preocupação em retratar a visão pessoal dos participantes; o trabalho de campo; a descrição e a indução. Pretendo, assim, buscar novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade (GREEN et al, 2005).

2.1 Situando o local da pesquisa

Escolhi o município de Guanambi para análise por ser o local onde desenvolvo a docência, atuando no curso de Graduação da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação – Campus/XII, bem como pela falta de pesquisas sobre EJA naquele município e região.

Guanambi é um município situado na mesorregião da Região Centro-Sul da Bahia, às margens da BR-030 e BR-122 – distante a 796 km de Salvador-BA. De acordo com dados do IBGE (2007), sua população é de 76.230 habitantes. Seguindo a tendência nacional, a população guanambiense está concentrada na zona urbana, com menos de um terço residente na zona rural: 23,84% habitantes na Zona Rural e 76,16% habitantes na Zona Urbana. Localiza-se em uma área territorial de 1.302 km², clima semiárido e a taxa de urbanização é de 79,20%.

A microrregião de Guanambi é composta dos seguintes municípios:

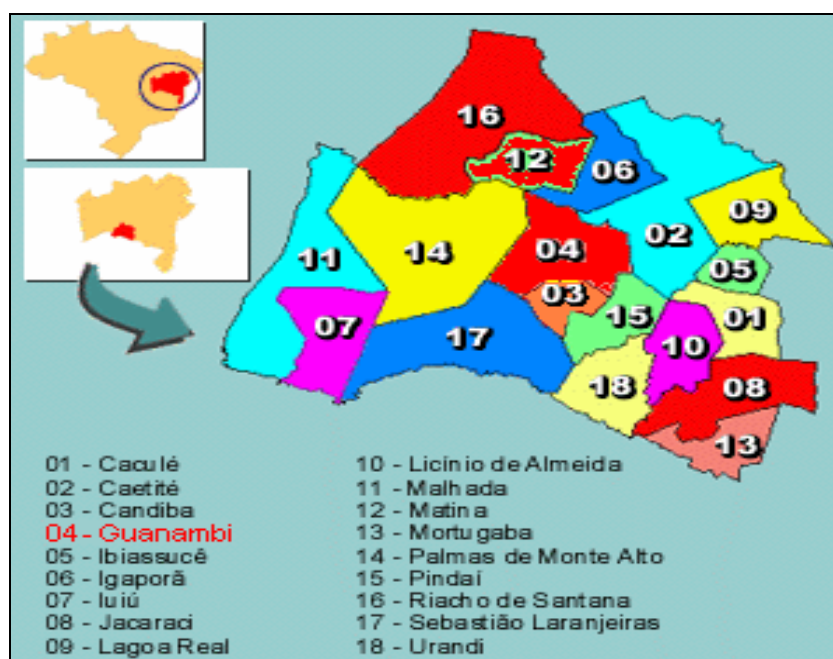


Figura 1 – Mapa da composição dos municípios da microrregião de Guanambi
Municípios de Guanambi

Fonte: PME-SMED, Guanambi-Junho de 2008

Na área de produção econômica, dados oficiais¹⁰ indicam que Guanambi se destaca como centro regional em relação ao comércio local e à prestação de serviços, especialmente, serviços públicos. A cidade chama a atenção dada à diversidade de seus serviços relacionados às atividades bancárias, educacionais e de saúde. O município já foi muito conhecido devido à

¹⁰ As informações são oriundas de pesquisas e levantamentos correntes do IBGE e dados de outras instituições, como INEP/MEC; DATASUS/MS e publicações da SMED/Guanambi, 2007.

intensa produção de algodão na década de 1980, especialmente, no ano de 1985, quando atingiu a marca de 7.576 toneladas. Daí, até o final da década, era conhecido como Capital do Algodão. Milhares de trabalhadores, impulsionados pela grande colheita, vieram para Guanambi em busca de vida mais digna; alguns conseguiram, mas vários caíram na miséria vítimas do êxodo rural, inchaço das periferias, analfabetismo, prostituição, alcoolismo, fome, desemprego, etc. Com a crise da cultura do algodão, em consequência do surgimento de pragas na lavoura algodoeira do município, a cidade, que até então era conhecida como a Capital do Algodão, caiu no esquecimento.

A produção do algodão gerou não somente o crescimento urbano e econômico na cidade de Guanambi-BA, mas também encantamentos que acalentaram sonhos e levaram muitas pessoas do interior do município e das cidades vizinhas a migrarem, visando à melhor condição para viver, vislumbrando possibilidades de usufruir os *benefícios* da vida urbana: educação, saúde, luz elétrica, água, etc. É como relata Raquel (49 anos): *“Morava na roça de uma cidade vizinha daqui, lá na roça tinha muita dificuldade porque faltava água, faltava energia, faltava trabalho, não tinha escola, aí ouvi falar que aqui tinha muito trabalho, aí vendi tudo que tinha e vim morar aqui”* (Informação verbal) ¹¹.

Tanto na escola investigada quanto no MEBIC, pude observar relatos semelhantes a esse, nos quais as pessoas apontavam as motivações que as levaram a abandonar a ocupação anterior e/ou propriedade no campo, em pequenas localidades da região, para se fixarem na periferia de Guanambi-BA.

“Eu vim para Guanambi trabalhar em casa de família”. (Isabel, 55 anos).

“Vim para Guanambi porque é uma cidade grande, tem muitas festas, diversão e trabalho (Ana, 28 anos)”.

“Morei sempre na roça, mas tive que mudar pra cidade pra colocar os filhos na escola, não queria deixar a roça, mas foi preciso, porque tinha que acompanhar e ficar perto dos filhos que vieram estudar e também trabalhar, porque somos fracos e não dava pra eu e a mulher dá conta de tudo que eles precisavam”. (Pedro, 58 anos).

“Morava em Malhada, mudei pra cá porque sou doente e precisava de um tratamento médico e na cidade minha não tinha os recursos da saúde que aqui tem (Tomé, 66 anos)”.

“Depois que aposentei, fiquei com medo de ficar na roça, na roça tem mais violência contra os velhos aposentados, mais que na cidade, tem muitos

¹¹ Embora a ABNT recomende o uso do termo informação verbal dentro de parênteses, ao final de cada dado coletado em entrevista, etc, seguido de nota de rodapé, adotei, aqui, a forma acima, para não carregar o texto de rodapés. Ao longo desta dissertação, foram adotados nomes fictícios aos sujeitos e instituições para preservar a identidade deles. Para os sujeitos da pesquisa escolhi nomes bíblicos e no ato da escolha tentei relacionar suas características com as dos personagens bíblicos.

velhos sendo espancados na zona rural por conta da aposentadoria [...] quem não quer sair da roça até rejeita a aposentadoria [...]”. (Josué, 78 anos).

A pesquisa documental, a aplicação de questionários e entrevistas realizadas como estratégias de coleta de dados da presente investigação apontam que 83% das pessoas pesquisadas têm origem rural e migraram para a cidade de Guanambi nas décadas de 1980 e 1990. Os depoimentos apresentados anteriormente mostram que muitos jovens e adultos saíram do campo rumo à cidade na expectativa de vida melhor, baseada na obtenção de bom emprego, de moradia confortável, bem como na possibilidade de os filhos concluírem os estudos, enfim, buscando vida melhor para si e seus familiares em todos os aspectos.¹²

Nesse sentido, parece-me importante destacar que os jovens e adultos, ao relatarem suas vivências de infância e juventude, mergulharam em lembranças expressando seus vínculos com a trajetória escolar. E, se emocionaram ao recordar suas andanças e falar do campo como uma lembrança significativa, uma nostalgia de tempos difíceis, quando sofriam para estudar, quando não havia luz, quando não havia mercados ou médicos. Mas também enfatizaram, com emoção, que era um lugar onde se dava valor ao que se conseguia com esforço, onde os filhos obedeciam aos pais, onde a família era mais importante do que tudo - vinha em primeiro lugar - onde a comida era saudável. Produzia-se ali praticamente tudo o que necessitavam para sobreviver e se alimentar. Além disso, a medicina natural era considerada eficiente, estando os camponeses, naturalmente, menos expostos à ação dos malefícios da vida moderna das cidades.

Por fim, com referência à educação formal, os níveis de ensino oferecidos pelo município de Guanambi-BA são:

- 1) Educação Infantil com 307 alunos matriculados em creche e 1467 alunos matriculados em pré-escolas;
- 2) Ensino Fundamental (anos iniciais) com 4713 alunos matriculados e, nos anos finais do Ensino Fundamental, uma matrícula de 3235;
- 3) Educação de Jovens e Adultos (somente noturno) com 787 alunos matriculados;
- 4) Educação Especial tem um total de 53 alunos matriculados¹³.

¹² Preciso destacar que a maioria dos sujeitos entrevistados migrou já há algum tempo e as dificuldades relatadas, nos dias de hoje não são as mesmas de duas décadas atrás. O cotidiano do campo (a partir da mobilização conjunta dos seus habitantes) tem conseguido melhorias indispensáveis (energia elétrica, canalização de fontes, transporte escolar, estradas, etc.), que dependiam de vontade e iniciativa por parte, principalmente, do poder público para serem postas em prática, nas localidades onde esses serviços se encontravam precários ou inexistiam.

¹³ Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/matricula/censoescolar_2008>. Acesso em 08/11/2008

2.2 - Seleção da escola objeto da pesquisa

A escolha do Colégio Municipal *Cora Coralina* ocorreu por duas razões. Em primeiro lugar porque localizei, nas listas de transferências e relatórios do MEBIC, 75 alunos que concluíram a alfabetização e foram inseridos no ensino regular noturno, nesse Colégio, com a intenção de dar continuidade aos estudos na rede municipal de ensino. Em segundo, porque pretendo verificar como se dá a inserção dos jovens e adultos egressos das práticas educativas do movimento popular na escola pública regular de EJA. Sobre os cursos regulares, Paiva afirma:

A escola, seja ela diurna ou noturna, precisa resgatar a idéia de que *regular* tem que ser a sua oferta, a sua organicidade, a sua constância e o compromisso com o cumprimento do direito à educação, que passam pelo questionamento de suas práticas e de suas concepções discriminatórias, como as que afirmam serem alguns capazes de aprender e outros não, naturalizando o fracasso, como se fosse normal que muitos não venham a aprender. Regular tem que ser o compromisso com a qualidade, para todos, tanto do que se ensina, quanto das condições físicas, materiais e de recursos humanos para permitir o acontecimento de processos de aprendizagem, indissociáveis da vida dos sujeitos e das práticas sociais e culturais da população. (PAIVA, 1998, p. 101, grifo da autora).

Mas, não são as concepções e, sim, especialmente as práticas pedagógicas que vêm definindo a atuação na área de EJA, na vertente escolarização. Essas práticas, por muito tempo, e até hoje, estão compreendidas como aquelas que prestam atendimento aos que se encontram privados da rede de conhecimento que se produz, se organiza, se dissemina, se socializa por meio dos processos de escrita. (PAIVA, 2005). Nesse sentido, minhas perguntas norteadoras deste estudo podem ser assim resumidas, no tocante à escolarização da EJA: que significados e sentidos são atribuídos aos conhecimentos escolares pelos educandos jovens e adultos egressos do MEBIC, em continuidade ou rupturas de estudos no ensino regular noturno? Existe tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e reguladoras ao se *converter* a EJA, herdeira da educação popular, em educação escolarizada? Se há, como se configura?

Para responder a essas perguntas, levantei dados relativos aos jovens e adultos egressos das turmas de EJA do MEBIC, com menos de quatro anos de escolarização, no período de 1997 a 2008, conforme se vê no gráfico a seguir:

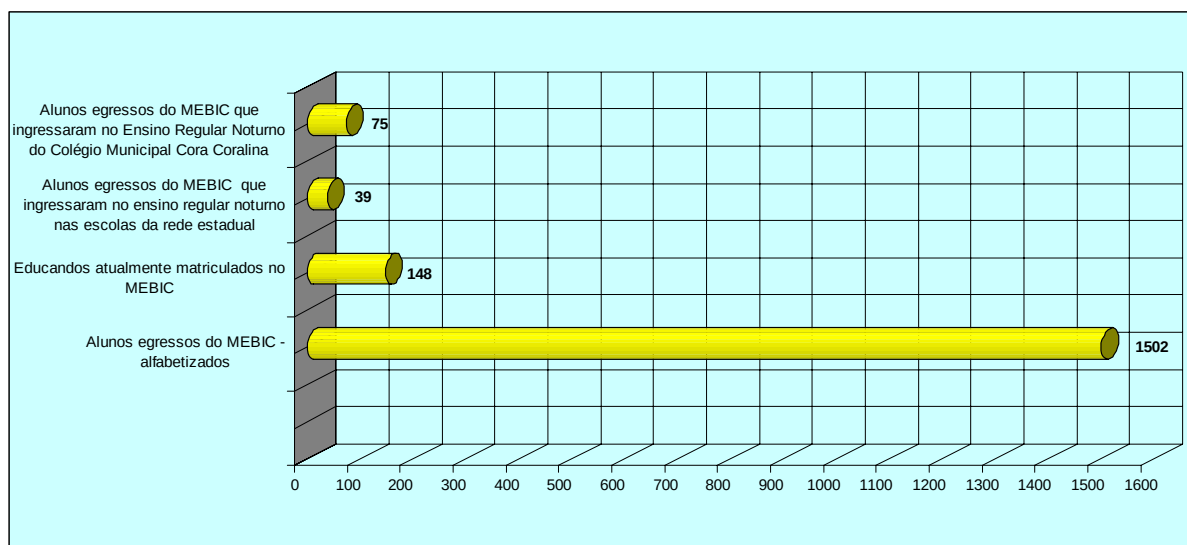


Figura 2 - Alunos egressos do MEBIC no período de 1997 a 2008.

Fonte: Livro de ata de matrícula, transferências e resultados finais do MEBIC - 1997 a 2008.

A seguir, o gráfico abaixo, ilustra o percurso escolar dos 75 alunos egressos do MEBIC os quais ingressaram no ensino regular noturno do Colégio Municipal *Cora Coralina* de 2002 a 2008:

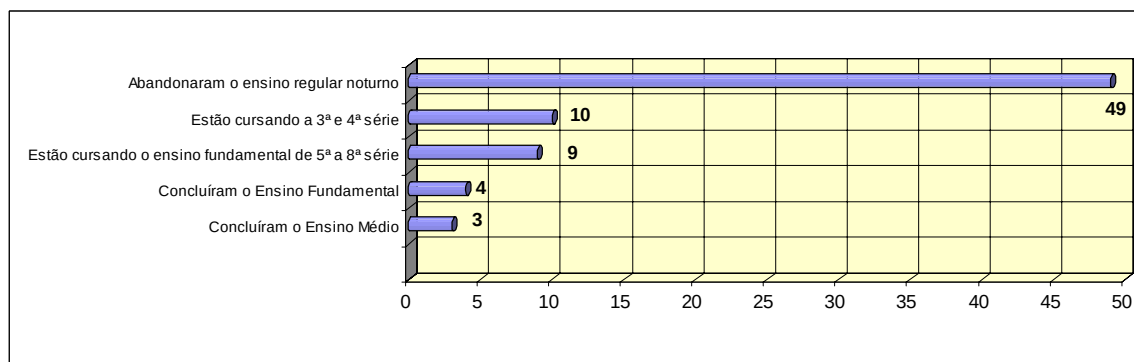


Figura 3 – Continuidade ou interrupção dos estudos, no ensino regular noturno, pelos alunos egressos do MEBIC
Fonte: Livro de matrícula e resultados finais do Colégio Municipal “Cora Coralina”- 1997 a 2008.

Segundo informação da coordenadora do MEBIC, dos 49 alunos que abandonaram o ensino regular noturno do Colégio *Cora Coralina*, como mostra o gráfico anterior, 32 alunos pediram para retornar ao MEBIC. Ainda, com base nos dados registrados em relatórios dos anos anteriores (1997 a 2007), assinalou que muitos alunos deixaram o MEBIC porque retornaram a suas cidades de origem; outros porque mudaram de emprego; outros, porque já haviam aprendido o que necessitavam, logo não havia necessidade de continuar frequentando o Projeto, nem outra escola.

Outro aspecto que contribuiu para que eu escolhesse o Colégio Municipal *Cora Coralina* como lócus da pesquisa se deve aos altos índices de reprovação e abandono da EJA

encontrados (conforme mostra a tabela adiante). Para maior esclarecimento dos motivos que levam os jovens e adultos, especificamente da Aceleração I (3ª e 4ª), da escola investigada a frequentarem o colégio ou abandonarem os estudos, destacarei os fatores que possam ser determinantes do cobijado sucesso escolar na especificidade da EJA.

Tabela 1 – Indicadores da educação de jovens e adultos¹⁴

INDICADORES	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS					
	ACELERAÇÃO I – EJA I			ACELERAÇÃO II – EJA II		
	Estágio I (1ª e 2ª)	Estágio II (3ª e 4ª)	GERAL	Estágio I (5ª e 6ª)	Estágio II (7ª e 8ª)	GERAL
Taxa de Aprovação	11,8%	26,2%	19%	21,6%	42,3%	32%
Taxa de Reprovação	50%	24,6%	37%	43,3%	38%	41%
Taxa de Abandono	28,2%	49,2%	44%	35,1%	19,7%	27%

Fonte: Livro de Resultados Finais do Colégio Municipal “Cora Coralina” - 2007.

Na segunda quinzena de março de 2008, sob orientação dos professores, como atividade de sala de aula, a meu pedido, foi aplicado um questionário nas duas turmas de EJA: Aceleração I, Estágio II (3ª e 4ª série), visando a diagnosticar e conhecer o cenário da EJA no colégio *Cora Coralina* e traçar um perfil dos sujeitos atendidos. Buscava, principalmente, o aprofundamento das discussões sobre interesses, preocupações, necessidades, expectativas dos alunos em relação à escola, habilidades, vivências, níveis de escolaridade, diferenças regionais, origem campo/cidade, diferenças étnicas, gênero, religiões/crenças, entre outras. Acredito que, por meio desse levantamento, pude conhecer e analisar o perfil dos sujeitos da EJA de 15 anos ou mais de idade, com menos de quatro anos de escolarização que frequentavam, ainda, a escola regular e eram egressos do MEBIC.

A interlocução com esses sujeitos que frequentaram o MEBIC e, posteriormente, o ensino regular noturno (3ª e 4ª série) no Colégio Municipal *Cora Coralina* - Guanambi-BA possibilitou-me conhecer a história de vida escolar pregressa deles e identificar fatos que contribuíram para a sua ruptura ou continuidade no processo de escolarização. Além disso, pude verificar continuidades e rupturas entre a prática pedagógica desenvolvida no movimento popular e na escola pública.

O conhecimento desses dados levou-me a agrupar os sujeitos em estudo em segmentos distintos, formados por:

¹⁴ Embora a ABNT recomende que as tabelas devem possuir traços horizontais separando o cabeçalho, sem linhas de separação de dados; podem possuir traços verticais separando as colunas de dados, sem fechamento lateral, adotei, ao longo desta dissertação, a forma acima, porque a meu ver facilita a visualização dos dados.

- quatro alunos do Colégio Municipal *Cora Coralina*, egressos do MEBIC, que continuam frequentando, assiduamente, a escola regular noturna (Jeremias, João, Ana, Priscila);
- quatro alunos que interromperam os estudos no Colégio e retornaram ao MEBIC, frequentando-o assiduamente (Isabel, José, Raquel, Pedro);
- dois alunos que desistiram de frequentar a escola e não retornaram ao MEBIC¹⁵ (Tomé e Madalena);
- duas professoras da turma de Aceleração I, Estágio II (3ª e 4ª série, respectivamente Eva e Ester);
- uma professora da Pós-Alfabetização do MEBIC (Sara);
- coordenadora do MEBIC (Maria);
- coordenadora da EJA da Rede Municipal (Marta).

Independentemente da experiência de inserção, rupturas ou continuidade no processo de escolarização da EJA, a escolha dos sujeitos pautou-se pelo fato de os alunos serem egressos do MEBIC e possuir trajetória de escolarização marcada por constantes interrupções. Vale lembrar que, em todos os casos, houve aceitação por parte dos sujeitos para participarem da pesquisa. No início, ficaram inibidos, mas, aos poucos, descontraíram-se e falaram com maior espontaneidade.

2.3 Procedimentos e instrumentos de coleta dos dados

O processo da entrada em campo teve início em janeiro de 2008, por meio do contato com as coordenadoras do MEBIC e da EJA da Rede Municipal de Educação de Guanambi-BA. Objetivava explicitar-lhes os propósitos da investigação, bem como fazer os acertos necessários para a aplicação de questionário, análise documental, realização de entrevistas semiestruturadas e de observações. O trabalho de campo foi concluído em outubro de 2008, totalizando dez meses, conforme detalharei a seguir.

Com efeito, comecei o trabalho de campo no MEBIC, pesquisando, nas fontes documentais, informações sobre o maior número possível de alunos egressos do MEBIC que ingressaram na escola pública, visando a continuar os estudos. Após o levantamento dos

¹⁵ Dos 17 alunos que abandonaram os estudos, somente sete continuaram residindo em Guanambi, os demais migraram para São Paulo para trabalhar no corte de cana.

nomes desses alunos, consulte os livros de atas de matrícula do Colégio *Cora Coralina* para identificar as turmas em que eles estavam matriculados e os seus professores regentes. Não foi difícil localizá-los, pois eram poucos alunos egressos do MEBIC que continuavam frequentando as aulas. Feito isso, numa conversa informal com as professoras das turmas (Aceleração I - 3ª e 4ª série), percebi o interesse delas em colaborar na pesquisa planejada.

Fazendo um parêntese, quero ressaltar que os documentos usados como fonte de informação (atas de reuniões, de matrícula, transferência, frequência e resultados finais, relatórios, cartas e arquivos) foram solicitados à coordenadora do MEBIC e à secretária do Colégio *Cora Coralina*. A consulta a esses documentos foi imprescindível para a identificação dos sujeitos desta pesquisa. Documentos como Projeto para Organização das Classes de Aceleração de Educação de Jovens e Adultos, Projeto Político-Pedagógico da Escola (PPP), Plano de Desenvolvimento Educacional da Escola (PDE), Plano Municipal de Educação foram solicitados à Coordenadora Municipal da EJA e à Direção da escola investigada. Os planos de curso e de aula foram oferecidos pelas professoras das classes observadas.

Isso posto, a análise documental dos PPP, PDE, planos de aula e material didático-pedagógico elaborados e utilizados pelas professoras que trabalham com EJA na escola investigada permitiu-me pensar a relação entre o que se propõe fora da escola e o que se realiza. Aliás, as professoras entrevistadas esclareceram que o PPP deixa lacunas no tocante à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos, ou simplesmente consideram-na como um apêndice da escola, pois não apresenta objetivos, metas e ações específicas para as classes de EJA. Nesse sentido, Veiga (2003) discute o significado de inovação e projeto político-pedagógico sob duas perspectivas: como uma ação regulatória técnica e como uma ação emancipatória ou edificante, como expresso a seguir:

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso se deixa de lado o processo de produção coletiva. A inovação de cunho regulatório nega a diversidade de interesses e de atores que estão presentes. Sob a perspectiva emancipatória, a inovação e o projeto político-pedagógico estão articulados, integrando o processo com o produto porque o resultado final é não só um processo consolidado de inovação metodológica, na esteira de um projeto construído, executado e avaliado coletivamente, mas um produto inovador que provocará também rupturas epistemológicas. (VEIGA, 2003, p. 267).

No período de 11 a 28 de fevereiro de 2008, acompanhei a matrícula dos jovens e adultos do Projeto MEBIC. No ato da matrícula, as educadoras populares do MEBIC, numa

conversa com os educandos, preencheram o questionário que eu elaborara. Este mesmo questionário foi aplicado também na turma de Aceleração I (3ª e 4ª série) do Colégio Municipal *Cora Coralina*. Nessa época participei dos encontros de formação e planejamento das atividades realizadas pela equipe de coordenação e pelas educadoras.

O referido questionário continha perguntas relacionadas à vida de cada aluno, tanto no aspecto profissional quanto no pessoal (faixa etária, estado de origem, estado civil, renda mensal familiar e individual e situação de trabalho). Sobre os filhos, as perguntas referiam-se ao número deles e se estavam na escola. E, em caso positivo, o tempo de frequência à escola, ou se havia casos de evasão, quais motivos. Procurei conhecer também, por meio desse questionário, a trajetória educacional dos educandos, os motivos que os tenham levado a abandonar a escola e quais as atuais expectativas ao retornar aos estudos. Os questionários foram aplicados nas turmas que funcionam nos bairros Lagoinha, Belo Horizonte e Alto Caiçara (este atende, também, alunos moradores dos bairros Brasília e Santa Catarina).

Dentre os procedimentos de coleta de dados, recorri, também, aos da observação, por permitir que o observador se aproxime da perspectiva dos sujeitos. Desse modo, ressalto a opção desse procedimento, acatando o que diz este trecho:

A observação ocorre no âmbito de um contexto que expressa realidades entre pessoas que agem, se comunicam e interagem com os demais membros do grupo, observando uns aos outros e ao próprio observador. Assim, se um observa um grupo e dele participa, estará sendo simultaneamente observado e comentado pelos integrantes, desse modo, que o observador se apresente ao grupo, evitando que seja considerado um *estranho no ninho*. (VIANNA, 2003, p.41, grifos do autor).

À medida que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias das pessoas, poderá apreender a visão de mundo delas, em outras palavras, o significado que elas atribuem à realidade que as cerca e às suas próprias ações. Para isso, o observador, segundo Vianna (2003), deve procurar identificar: *quem* integra o grupo; *o que* ocorre no grupo; *onde* se localiza o grupo; *quando* o grupo se encontra e interage; *como* os elementos do grupo se inter-relacionam; *qual* o significado atribuído pelos participantes ao grupo.

Seguindo essas orientações, observei, durante todo o primeiro semestre de 2008, na sala de aula de EJA do Projeto MEBIC e da Escola Pública citada os alunos objeto desta pesquisa, tendo o cuidado de registrar, no diário de campo, os dados que me possibilitassem descrever a rotina desses espaços educativos. Além das atividades de sala de aula e do espaço escolar, observei outras ações, como jornada pedagógica, planejamentos mensais dos professores com a coordenação, celebrações na comunidade, organização e participação dos alunos nas festas

juninas e discussões sobre problemas da EJA tanto no MEBIC quanto na rede municipal. Acompanhei as audiências públicas e o processo de elaboração, discussão e aprovação do Plano Municipal de Educação, especificamente, o capítulo desse documento que diz respeito à modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Na visão de Vianna, essas notas de campo devem retratar aquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa,

[...] devem preservar a sequência em que essas interações ocorrem, devem relatar ao máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, *aquilo que ocorreu, quando ocorreu, em relação a que ou a quem está ocorrendo, quem disse, o que foi dito e que mudanças ocorreram no contexto*. (BAILEY, apud VIANNA, 2003, p.31, grifos do autor).

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsnaider (2004), Flick (2004) e Vianna (2003), a observação permite ao pesquisador: documentar as fontes de informações e comentários casuais, sempre que possível e apropriado, para evitar falsas interpretações posteriores; descrever os vários contextos em que as perguntas foram propostas aos entrevistados e as situações que foram observadas; buscar não apenas comportamentos, mas também atitudes, opiniões e sentimentos. Vianna salienta que é impossível observar a tudo e a todos:

A observação, em que pese o fato de ser uma das características fundamentais de qualquer atividade científica, possui suas limitações. É impossível observar a tudo. Assim, o que observar – situações, ocorrências, comportamentos, ações – depende, naturalmente, como observa Wilksinson (1995), do problema a ser investigado ou do objeto em estudo (VIANNA, 2003, p.44).

Além disso, conversava quase diariamente com as professoras sobre os procedimentos tanto delas quanto dos alunos nas atividades escolares na sala de aula. Anotava os avanços e os problemas, em especial, as preocupações com alguns alunos jovens da escola pública e os idosos no MEBIC. Os registros no diário de campo não se limitaram somente a retratar o que vi, mas também os sentimentos, o silêncio carregado de emoção ou de indiferença, os conflitos, as tensões, as dúvidas ocorridas naquele contexto. A técnica da observação me permitiu compreender que os professores tecem suas práticas cotidianas mediante redes, muitas vezes, contraditórias, de convicções e crenças, de possibilidades e limites, e, também, como espero demonstrar, de regulação e emancipação. Conforme observou Oliveira (2003) em uma de suas pesquisas, propostas de inspiração emancipatória não garantem práticas emancipatórias, do mesmo jeito que propostas em tom mais regulador não implicam, necessariamente, práticas reguladoras. O mesmo posso dizer das práticas

pedagógicas de EJA, observadas no projeto de educação popular e na escola pública da rede municipal que acompanhei.

Quanto à entrevista semiestruturada a que também recorri como instrumento de coleta de dados, realizei-a no período de abril a julho de 2008. Tive a pretensão de conhecer os princípios que fundamentam o trabalho e a proposta pedagógica para a EJA nos movimentos populares e na escola pública. Além disso, procurei aprofundar, em especial, as informações sobre a trajetória escolar e o sentido dado pelos jovens e adultos à escola. Também procurei investigar os motivos da inserção na escola, a interrupção ou continuidade dos estudos. Para isso, solicitei-lhes que descrevessem as preocupações e opiniões sobre o tema em análise. Esse recurso foi fundamental para aproximar-me dos alunos e seus universos.

A entrevista semiestruturada, segundo Gil (1996), permite certa liberdade de expressão. Possui relativa flexibilidade que permite, segundo Laville e Dionne (1999), contato maior entre o entrevistado e o entrevistador. Afinal, o entrevistador colhe informações com o intuito de obter, além da compreensão da realidade social do entrevistado, o conhecimento das motivações pessoais dele, bem como a exploração desses conhecimentos, suas crenças, valores, sentimentos e opiniões. A ausência da estrutura rígida, que diferencia uma entrevista semiestruturada da entrevista estruturada, possibilita a espontaneidade e o caráter pessoal das respostas, pois facilita o desenvolvimento do papel exploratório que caracteriza esse tipo de pesquisa.

González Rey aponta elemento importante a considerar sobre a entrevista:

A condução rígida de uma entrevista e a pouca simpatia de quem a aplica fazem o sujeito entrevistado se sentir como um estranho em relação ao pesquisador, o que leva a um formalismo na realização da entrevista, limitando as expressões das emoções e reflexões mais íntimas do sujeito e empobrecendo a informação.
[...] Não se deve usar a entrevista na perspectiva qualitativa como um instrumento fechado, em que a resposta seja utilizada como unidade objetiva de análise [...]. A entrevista, na pesquisa qualitativa, tem sempre o propósito de converter-se em um diálogo, em cujo curso as informações aparecem na complexa trama em que o sujeito as experimenta em seu mundo real. (REY, 2002, p. 88-89)

De fato, a realização das entrevistas semiestruturadas permitiu captar e analisar as falas e ações dos sujeitos da EJA e os sentidos nelas subjacentes. Dessa forma, pude conhecer alguns significados atribuídos ao saber escolar pelos sujeitos egressos do MEBIC em continuidade de estudos via EJA.

Discutidos os aspectos positivos desse tipo de entrevista, restou-me descrever os procedimentos adotados para a sua execução. Depois de elaborado o roteiro de perguntas, foi feito um pré-teste. Para isso, contei com os professores e alunos. Desse modo, foi possível fazer ajustes melhorando horários para sua realização. Gravadas e transcritas, foram, posteriormente validadas por eles, segundo critérios que possibilitaram a verificação das respostas dadas e sua fidedignidade para a análise.

Afinal, realizei as entrevistas semiestruturadas com dez alunos, duas professoras da RME, uma educadora popular, a coordenadora do MEBIC e a coordenadora de EJA da rede municipal. Dos dez alunos, duas alunas foram entrevistadas no local de trabalho. Uma era empregada doméstica e naquele período os patrões estavam de férias em Salvador, de modo que ela passava o dia todo quase livre. Então sugeriu que eu fosse até a residência onde trabalhava e morava. A segunda aluna também empregada doméstica e, à tarde, ficava sozinha em casa. Segundo ela, o trabalho resumia em atender ao telefone. Nesse caso, consultou a patroa e pediu permissão para que eu fosse entrevistá-la em sua residência. A patroa dela me ligou, autorizando a ida à sua casa. Duas entrevistas foram realizadas na escola, a pedido dos entrevistados e seis nas residências dos alunos. Percebi que os alunos entrevistados nas residências ficaram descontraídos, mais à vontade para responderem as perguntas que os alunos entrevistados na escola. Já as professoras, as coordenadoras e a educadora popular, a pedido delas, foram entrevistadas em seus locais de trabalho. Quanto ao tempo da entrevista, variou de 45 minutos até mais de duas horas, conforme o ritmo e as características do entrevistado. Logo, algumas entrevistas foram longas, detalhadas e outras sucintas. Isso, no entanto, não comprometeu o objetivo do trabalho porque todas foram ricas em informações.

As respostas à pergunta acerca da trajetória escolar do aluno, desde a infância, revelaram informações que buscava sobre, por exemplo: o contexto familiar do entrevistado; a influência do trabalho na (re)inserção na escola; a interrupção ou continuidade dos estudos; a maternidade precoce; a migração do campo para a cidade; a denúncia e a indignação em relação à negação de direitos sociais¹⁶ e práticas escolares para além ou aquém de suas necessidades e interesses. Trata-se de características comuns no grupo de alunos que frequentam o MEBIC, ou dele egressos tornando-se alunos do ensino regular noturno.

¹⁶ Os alunos mais idosos que migraram do campo para a cidade e agora, completando a idade (55 anos para as mulheres e 60 anos para os homens), não conseguem o benefício da Previdência e ficam inconformados. Esse foi um tema bastante discutido no MEBIC durante o período em que estive observando (março a outubro de 2008) o trabalho.

Por fim, por meio dos dados coletados quando a coordenadora do município, da educação de jovens e adultos da Rede Municipal de Ensino foi entrevistada, constatei que essa modalidade educativa exige mais maturidade de seus professores e fundamentos sobre as especificidades dos alunos. Ficou evidente para mim que o município não possui política pública específica para a Educação de Jovens e Adultos, ou melhor, existe só nos documentos, pois nos discursos só se preocupam com o quantitativo: número de alunos matriculados. A qualidade do ensino desenvolvido não é levada em conta.

Nesse capítulo busquei discorrer sobre a metodologia de pesquisa utilizada, mostrando como se desenrolou o processo de seleção e de coleta e análise dos dados para melhor compreensão do problema proposto. No capítulo seguinte aprofundo a apresentação das instituições envolvidas neste processo de investigação e analiso os perfis dos sujeitos e as particularidades da experiência de EJA, seus fundamentos e como ela se aproxima ou se afasta das condições demandadas por seus alunos.

3. ENTRELAÇAMENTOS: HISTÓRIAS E CENÁRIOS

A educação de jovens e adultos é um campo carregado de complexidade que carece de definições e posicionamentos claros. É um campo político denso e carrega consigo o rico legado da Educação Popular. (SOARES, 2005, p.7).

Ao concordar com a epígrafe acima, assumo, neste capítulo o desafio de mergulhar nesse amplo campo tomando-o como local da investigação e seu entorno. Portanto, descreverei o atendimento à EJA, sua organização e funcionamento no município de Guanambi-BA. Também apresentarei as características dos gestores, professoras e alunos do Colégio Municipal *Cora Coralina* e do MEBIC delineando o perfil deles. Entre as características apresentadas darei prioridade as que se referem à procedência, situação do trabalho, inserção na escola, escolarização, vínculo religioso, grupos etários, quantidade de filhos e nível de escolarização. A intenção é que essa descrição possibilite a compreensão das singularidades e das regularidades entre os sujeitos da Educação Popular e da Escola Pública.

3.1 - Cenário da EJA no município de Guanambi - Bahia

Segundo dados do IBGE (2000), a taxa de analfabetismo da população acima de 15 anos na Bahia é de 23,15%, quase o dobro da taxa nacional, que é de 13,63%, e muito próxima da taxa da Região Nordeste, que é de 26,20%. Além disso, o índice de analfabetismo dessa população na zona rural é um dos mais altos do país - 31,6%. É importante saber, também, que, quando analisadas as taxas de analfabetismo funcional, esse quadro se torna ainda mais crítico. A Bahia praticamente dobra a média geral, indo para 35,6%, e no campo ela sobe para 55,6%.

No caso de Guanambi, 50,3% da população têm menos de 4 anos de escolarização e o índice de analfabetismo atinge um percentual de 23,10%.¹⁷ O município de Guanambi/BA possui uma população de 76.230 habitantes (IBGE/2007); destes, 49.774 têm 15 anos ou mais; 10.816 são analfabetos, estando 6.326 na zona urbana e 4.490 na zona rural.

Cerca de 2,1 milhões de baianos não sabem ler nem escrever. Esse resultado coloca o Estado em primeiro lugar no *ranking* de analfabetismo, em termos absolutos, no Brasil. O ministro da Educação (MEC), Fernando Haddad, lançou no dia 09/05/2007, em Salvador, as Novas Diretrizes do Programa Brasil Alfabetizado. Na ocasião, o governador da Bahia,

¹⁷ Dados estatísticos do analfabetismo – IBGE, censo, 2000.

Jaques Wagner, fez o lançamento do Programa de Erradicação do Analfabetismo, Todos pela Alfabetização (Topa), que tem como meta *Alfabetizar*, durante o quadriênio 2007-2010, um milhão de pessoas de 15 anos ou mais¹⁸. No entanto, espera-se mais. Espera-se que, além das ações de alfabetização, jovens e adultos continuem os estudos ou a escolarização em sistemas de ensino, conforme determina a Constituição de 1988, dentro de uma política de educação universal. Sem a garantia de continuidade escolar, o máximo que se conseguirá é aumentar o número de analfabetos funcionais.

Dos 417 municípios baianos, apenas 36 não aderiram ao TOPA. A Secretária Estadual de Educação da Bahia informa:

O Programa TOPA buscará sistemática para permanentemente formular políticas de educação de jovens e adultos com vistas à sua escolarização e inclusão social [...]. Para isso, estarão sendo realizados estudos e pesquisas, formação continuada de professores alfabetizadores, desenvolvimento de instrumentos e mecanismos de acompanhamento e avaliação, produção de material didático-pedagógico, dentre outras ações que assegurem a sua efetividade.¹⁹

O município de Guanambi, lócus desta pesquisa, aderiu ao TOPA e cadastrou 1653 alfabetizandos (562 masculinos e 1091 femininos); 93 alfabetizadores (6 masculinos e 87 femininos); 92 turmas (55 urbanas e 38 rurais). As turmas funcionam na casa do alfabetizador (1), nas escolas da Rede Municipal de Ensino (69), em igrejas (10), salão comunitário e salões de associações (12). No que se refere à ocupação dos alfabetizandos, 1245 estão empregados e 408 estão desempregados. Em relação à ocupação dos alfabetizadores, 29 são educadores populares, 22 são trabalhadores rurais, 20 são professores do ensino fundamental, 7 são professores da educação infantil, 6 são professores alfabetizadores, 6 são desempregados, 2 são trabalhadores urbanos e 1 é estudante. Quanto à faixa etária dos alfabetizandos cadastrados no TOPA, observa-se maior número nos grupos etários entre 35 e 54 anos²⁰. A tabela a seguir apresenta as metas propostas em termos de número de alunos matriculados e alfabetizados que o município de Guanambi pretende alcançar no quadriênio de 2007 a 2010:

¹⁸ Disponível em: notícia jornal a Tarde Salvador, 10/05/2007.

¹⁹ Disponível em: <<http://www.sec.ba.gov.br/topa/topa.htm>>. Acesso em 19/09/2008

²⁰ Disponível em MEC / SBA <<http://mec.gov.br/secad/sba/alfabetizando>>. Acesso em 20/09/2008.

Tabela 2: Número de alunos matriculados e alfabetizados no município de Guanambi -(2007 a 2010)

Ano	Zona urbana	Zona rural
2007	750	520
2008	1000	550
2009	1000	550
2010	1200	550
TOTAL	3950	2170

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Guanambi, 2008.

Dentre os aspectos polêmicos do Programa TOPA, destaco: o desenho assemelhado ao das campanhas de alfabetização do passado, a ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, a improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica, a falta de mecanismos que assegurem aos alfabetizandos a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens. A propósito, eis o relato de dona Isabel, 55 anos, aluna do MEBIC:

“Esse ano mesmo tem um tal de TOPA, uma professora passou lá em casa querendo que eu fosse para o TOPA. Ela prometeu caderno, lápis, borracha, bolsa e até exame de vistas e óculos. Mas mesmo assim não fui. No MEBIC não tem nada disso, mas a escola é o ano inteiro e essa aí dura só seis meses; quando pensa que não, já tá terminando, viu? É assim menina, quando pensa que tá começando, tá acabando. Esse Topa é igual um que teve uma vez, o AJA BAHIA e também uma outra que chamava Solidária. A gente não aprende nada. A professora passa na casa só porque quer ganhar dinheiro naqueles meses. Sabe como são essas professoras, menina? É assim, elas formam, não acha emprego, aí quer ensinar os analfabetos, pensa que a gente é besta. Ainda mais quando chega perto da política, todo mundo acha emprego, como não pode fazer isso com as crianças pequenas, faz com nós, que nunca fomos respeitados. Eu sinto muito, pois assim como eu quero e preciso ganhar dinheiro, todo mundo precisa [...], mais eu na escola quero aprender, preciso aprender”.

Esse depoimento revela que as iniciativas e ações da EJA na Bahia e no Brasil se concentram apenas nas campanhas e programas de alfabetização. Observa-se clara ausência de política unitária e fecunda que vise, de forma segura, à efetiva democratização do acesso aos estudos para um grande contingente populacional sem escolaridade completa. Segundo Andrade e Paiva (2004), o que se observa, analisando os dados de atendimento de jovens e adultos e, principalmente, comparando-os com a demanda potencial, é que a política pública de EJA é sempre uma política de migalha, uma espécie de *sobra*. Não se preveem nem metas compatíveis com o dever do Estado e com o direito da cidadania; nem recursos orçamentários dignos; nem espaço próprio nas escolas; nem integração com o projeto político-pedagógico;

nem, ainda, a incorporação dos espaços e ambientes educativos já conquistados, como bibliotecas, salas de informática, de vídeo, etc.

Embora os direitos educativos formais da população jovem e adulta tenham-se alargado no período de redemocratização da sociedade e do Estado brasileiro, posterior a 1985 (CURY, 2000), as políticas educacionais para esse grupo social situaram-se no âmbito do que Andrade e Paiva (2004) classificaram como processos de inclusão precária e marginal. Assim, a educação desses grupos é território particularmente vulnerável à redefinição dos papéis do Estado e das organizações sociais, das fronteiras entre a responsabilidade pública, privada e entre as políticas sociais compensatórias e a filantropia. Esses movimentos informam o comportamento dos agentes públicos governamentais e não-governamentais na formação das políticas públicas do período recente.

Nesse sentido, a história da EJA no município de Guanambi nos remete a uma estrutura bastante conhecida em relação à oferta dessa modalidade em tempos passados e recentes. Antes de 2000, a EJA foi oferecida pelo Mobral e pela Fundação Educar; de 2000 a 2004 estruturava-se na forma de Ensino Supletivo, como modalidade de suplência, por meio de convênios entre o poder local, entidades da sociedade civil e da rede privada. Assim, era concebida como reposição de escolaridade não-realizada. A partir de 2005, a EJA passa a ser oferecida na modalidade de Ensino Fundamental Regular Noturno²¹. O gráfico a seguir visualiza o atendimento pela EJA (Ensino Supletivo e Ensino Fundamental Regular Noturno) no período de 2000-2008, nas redes estadual, federal, municipal e privada do município de Guanambi.

²¹ O Ensino Fundamental Regular noturno, em Guanambi-BA refere-se aos alunos que o censo escolar considera matriculados na modalidade EJA presencial com avaliação no processo. Todo o atendimento que se destina ao adulto e ao jovem a partir dos 14 anos e seis meses, em defasagem idade/série, matriculados no noturno é tratado como EJA.

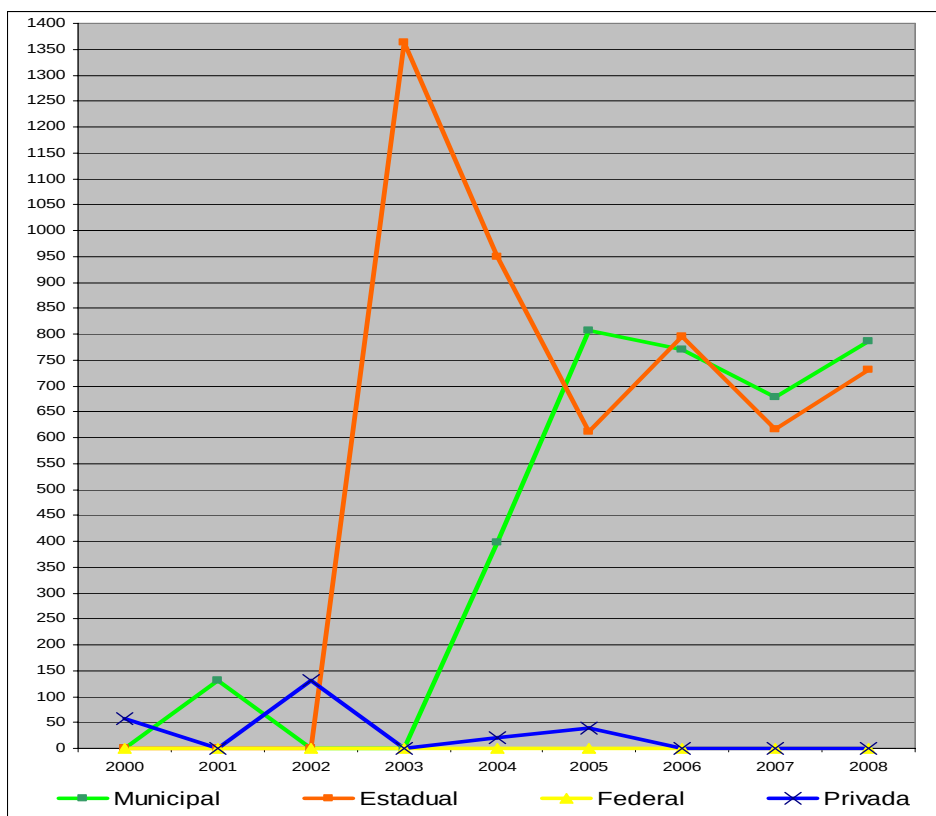


Figura 4 - Atendimento à EJA no município de Guanambi/BA (2000 – 2008)

Fonte: INEP/MEC para os anos de 2000-2008

Por conseguinte, em 2000, somente 58 alunos foram matriculados na EJA na rede privada. Em 2001, quem assumiu a EJA foi a rede municipal, atendendo 132 alunos. Novamente em 2002, a rede privada assumiu a EJA, matriculando 132 alunos. Em 2003, foram atendidos 1364 alunos na rede estadual. Em 2004, a rede estadual matriculou 949 alunos, a rede municipal matriculou 397 e a privada, 20 alunos. Em 2005, foram matriculados 611 alunos na rede estadual, 806 alunos na rede municipal e 40 alunos na rede privada. Em 2006, matricularam-se 796 alunos na rede estadual e 770 na rede municipal. Em 2007, foram matriculados 615 alunos na rede municipal e, por fim, em 2008, temos uma matrícula de 732 alunos na rede estadual e 787 alunos na rede municipal²².

A EJA, como modalidade Fundamental Regular, foi implementada na Rede Municipal de Guanambi por meio do Projeto de Organização das Classes de Aceleração de Educação de Jovens e Adultos nº14/2004, no dia 15 de dezembro de 2004. Essa proposta denominava-se

²² A Escola Agrotécnica Federal Antônio José Teixeira (EAFAJT), de Guanambi/BA, atende 73 alunos no Ensino Médio (PROEJA). São oferecidas quarenta vagas no turno matutino. Nas conversas realizadas com a coordenação de EJA do município de Guanambi e a direção da escola investigada, percebi desconhecimento em relação ao Curso Técnico em Informática, vinculado ao Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, PROEJA, oferecido, há dois anos, pela EAFAJT, de Guanambi-BA.

Aceleração I²³ e Aceleração II²⁴, correspondendo ao primeiro e segundo segmento do ensino fundamental para jovens e adultos. Razões relacionadas às políticas de financiamento a programas de EJA levaram a SMED/Guanambi a utilizar essa nomenclatura. Eis uma das justificativas do projeto:

A SMED de Guanambi empreenderá os esforços necessários a fim de proporcionar aos jovens e adultos o acesso e a continuidade aos estudos no ensino fundamental que passa a ser chamado curso de Ensino Fundamental EJA I e II ou curso de Aceleração I e Aceleração II porque acredita que algumas medidas *reparatórias e compensatórias* são necessárias para atender mesmo que precariamente os anseios da população jovem e adulta não escolarizada [...] justifica que se faz necessário garantir o Direito Constitucional ao Ensino Fundamental gratuito para todos que não tiveram acesso ou não conseguiram concluí-lo. (Projeto para Organização das Classes de Aceleração I e II – EJA na Rede Municipal de Ensino, 15/12/2004. Grifos meus).

Paiva (2005)²⁵, ao apresentar e discutir o Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e as formas como foi concebido, encaminhado e assumido, afirma que as estratégias de organização da EJA (Aceleração I e II) não se restringem somente ao caso da Bahia, mas alcançam vários estados e municípios. Segundo a autora, essas táticas foram usadas pelos poderes públicos para vencer as restrições impostas pelo FUNDEF à EJA, concorrendo, assim, a recursos de programas federais (Programa de Aceleração da Aprendizagem) e aplicando-os na EJA.

Apesar de a lei que regulamentou o FUNDEF ter desestimulado o setor público a expandir o ensino fundamental de jovens e adultos (HADAAD e DI PIERRO, 2000), no caso de Guanambi, a Secretaria Municipal de Educação buscou saídas para contornar o problema do financiamento e efetivar o atendimento à demanda por essa modalidade de ensino, considerando a EJA, uma modalidade do ensino regular. Dessa forma, o município garantiu o acesso aos recursos do FUNDEF. Eis a forma de reagir à exclusão que tal procedimento impôs à ação educativa de alfabetização de adultos e sua continuidade nos sistemas públicos.

Nesse modo de conceber e estruturar a EJA no município de Guanambi, previu-se a formação inicial e continuada para os professores, aquisição de material didático e a merenda

²³ Aceleração I destina-se a alunos matriculados nas 1ª e 2ª séries que, se aprovados, serão promovidos para a 2ª ou 3ª série do Ensino Regular ou para o Estágio II, que se destina a alunos matriculados nas 3ª e 4ª séries que, se aprovados, serão promovidos para a 4ª ou 5ª série do Ensino Regular.

²⁴ Aceleração II destina-se a alunos matriculados nas 5ª e 6ª séries que, se aprovados, serão promovidos para a 6ª ou 7ª série do Ensino Regular, ou para o Estágio II, que se destina a alunos matriculados nas 7ª e 8ª séries que, se aprovados, serão promovidos para a 8ª, ou para a 1ª série do Ensino Médio.

²⁵ Paiva (2005), em sua pesquisa de doutorado, investigou os modos como as propostas de atendimento à EJA de seis entidades – dentre elas foi selecionado o Programa de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação do Estado da Bahia - têm enunciado as formulações na área e realizado práticas, visando a compreendê-las na história nacional e internacional da educação de jovens e adultos.

escolar para os alunos do noturno. Como consequência da vontade política e da destinação de recursos obtidos do FUNDEF²⁶ e FNDE, a proposta trouxe importante impulso para a EJA no município, já que em 2004 eram atendidos cerca de 397 alunos e, em 2005, o atendimento chegou a 806 alunos.

Em termos gerais, houve crescimento das matrículas de EJA no município de Guanambi. Mas, no dizer de um gestor, há muitos desafios, tensões e contradições que devem ser enfrentados, para rever as práticas pedagógicas, propor a reestruturação da EJA, quebrando, principalmente, as relações mantidas com a serialização. Esse aspecto tem causado tensões dentro da rede, pois, de acordo com relatos de professores e gestores, falta clareza e compreensão em relação à organização do trabalho pedagógico da EJA, falta coerência entre o que se propõe e o que se realiza, conforme relata Lucas²⁷, membro do Conselho Municipal de Educação:

“A Educação de Jovens e Adultos no município de Guanambi é ensino regular noturno [...]. A intenção é EJA, mas as práticas ainda são do ensino regular. Apesar de que está no documento que é Aceleração I e II ou ensino fundamental de EJA I e II, na prática, não funciona assim. Até o ano passado, a gente declarava como ensino regular. Até porque não era muita vantagem ser declarado como EJA no Município de Guanambi. Ainda mais aqui, que o poder público não prioriza a EJA, não dá muita atenção. Então, é vantagem pra escola declarar como ensino regular. Esse ano, como eu ainda não sei como vai ser declarado no censo, está funcionando como se fosse EJA, modalidade EJA. A gente está dando esse nome”.

Afinal, este depoimento evidencia a desvinculação entre o que propõe e pensa a SMED para a EJA e o que professores e diretores em suas escolas, com suas experiências, realidades, isolamentos, restritos recursos, etc., conseguem implementar. Os professores, no momento do planejamento, relatam dificuldades em lidar com propostas pedagógicas não-seriadas, pela cristalização de concepções tradicionais da educação. Entendem que propostas educacionais somente se tornam legítimas se expressam aspirações dos diretamente envolvidos, se são exercitadas no cotidiano de cada sala de aula, com clareza de finalidade e objetivos. Para isso, os professores e diretores das escolas municipais sugerem o estudo do documento *Organização das Classes de Aceleração de Educação de Jovens e Adultos*, que sistematizou,

²⁶ A EJA foi financiada com recursos advindos do FUNDEF e outros, sem fazer distinção de profissionais que atuam em outras modalidades ou níveis de ensino.

²⁷ Lucas é membro do Conselho Municipal de Educação e vice-diretor de uma das escolas da rede municipal que trabalha com EJA. Esse depoimento foi registrado na reunião do CME, em 08/08/2008 que teve como pauta: discussão do Projeto para Organização das Classes de Aceleração I e II – EJA (já adotado pelas escolas da rede municipal, conforme Resolução nº 14/2004); financiamento da EJA; currículo da EJA e organização do tempo e do espaço.

organicamente, as ações de atendimento à EJA no município de Guanambi-BA, verdade é que nem todos os professores conhecem esta forma de organização e muitos deles, em vários momentos, declaram sentir-se confusos em relação a ela.

3.1.1 – A EJA e o Plano Municipal de Educação de Guanambi

O Plano Municipal de Educação de Guanambi é fruto das audiências realizadas na sede e no interior do município para a discussão e elaboração das propostas para a educação.

Acompanhando essas audiências públicas, especialmente no que se refere à Educação de Jovens e Adultos, presenciei moradores da zona rural e de todos os bairros da cidade solicitarem turmas para o atendimento de jovens e adultos. Ouvi reclamações a respeito das dificuldades de idosos e até mesmo de adultos de locomoção da zona rural para a cidade para estudar. Logo, a EJA sendo oferecida próximo à localidade onde residem, a frequência é garantida. Outra preocupação expressa nas falas dos pais e de representantes das comunidades diz respeito ao fechamento das escolas rurais e à migração dos jovens do campo para a cidade. Segundo eles, os adolescentes e jovens saem para estudar à noite, na cidade, mas, chegando a Guanambi, saltam do ônibus, tiram o uniforme e vão namorar ou vão para os bares. Infelizmente, não frequentam as aulas e aprendem muitas coisas não tão desejáveis que a vida noturna ensina.

Em linhas gerais, em conjunto, os participantes das discussões do Grupo EJA salientaram que o município de Guanambi precisa reconhecer que todos têm direito à escolarização, independentemente de idade e, do local onde residem, o que implica nova concepção de educação. Para isso o PME deverá assegurar que a formação de classes de Educação de Jovens e Adultos (I Segmento do Ensino Fundamental) em todos os bairros e comunidades do meio rural deve ter a duração de quatro anos. Mas, indo além, os participantes sugeriram a necessidade de professores e gestores discutirem e reverem práticas pedagógicas específicas para o contexto da Educação de Jovens e Adultos e não mais centrarem em padrões do ensino fundamental para crianças e em materiais didáticos que não respeitem o ritmo e o tempo cognitivo de cada sujeito. Ao contrário, deve-se considerar a diversidade desses ritmos em sala de aula. Propuseram, também, a revisão do currículo, do processo de avaliação e do financiamento para a EJA. (Esses dados estão registrados no Diário de Campo, audiência PME, 10/04/2008).

Os questionamentos e proposições, na plenária de apresentação e discussão do PME, revelaram que a EJA não é oferecida em todas as escolas da RME porque muitos diretores não a aceitam. A justificativa deles é que a escola não dispõe de funcionários e curso noturno gera muitos problemas para a instituição, logo, a solução é extingui-lo. De acordo com a SMED, alguns gestores e professores de duas grandes escolas, situadas em dois bairros mais populosos de Guanambi, compreendem que, extinguindo o noturno, os problemas de violência e droga na escola serão resolvidos e a destruição do mobiliário da escola será evitada.

A propósito da violência, segundo Ana, aluna da EJA, a violência no bairro continua, independentemente do fechamento da escola. Para ela, esse problema deve ser resolvido com segurança pública e políticas educativas. Se não se oferece educação para todos, como é que vão acabar com a violência? Ela argumenta que os problemas devam ser enfrentados e não ignorados; afinal dificuldade existe em todo lugar, distribuição de drogas há em muitas escolas da RME. Mas infelizmente as pessoas rotulam a escola e camuflam os problemas de outras.

No caso da Escola *Raquel de Queiroz*, situada no bairro Beija-Flor, professores, alunos e representantes da comunidade relataram que sempre houve grande demanda dessa modalidade de ensino, mas, em 2008 a escola deixou de oferecê-la para muitos adolescentes, jovens e adultos sem escolarização e sem condição de estudar durante o dia. Além disso, o bairro é afastado da cidade, o que dificulta, ainda mais, o deslocamento. No decorrer da pesquisa, observei que mais ou menos quarenta jovens e adultos do bairro Beija-Flor foram estudar no Colégio Municipal *Cora Coralina*: a maioria formada por jovens e senhoras que cursavam Aceleração I (3ª e 4ª série). Nessa medida, são oportunas as palavras do professor Marcos na ocasião da audiência pública do PME:

“Acho um absurdo e desrespeitoso ter fechado a escola de EJA de um bairro tão populoso igual ao bairro Beija-Flor; além de ter um alto índice de analfabetismo, há muita evasão escolar no diurno [...]. É desestimulante estudar depois de um dia cansativo de trabalho quando é perto de casa, pior ainda quando as pessoas têm que se deslocar, principalmente as donas de casa, para estudar em outro bairro, uma vez que poderiam estar estudando ao lado de suas residências”.

De acordo com os depoimentos e as rodas de conversa observadas, os alunos da escola do bairro Beija-Flor são adultos e idosos que migraram do campo para a cidade, são pessoas que estão com um pé na cidade e o outro pé no campo, pois trabalham nas roças próximas a Guanambi ou em fazendas da região. Trata-se, em grande parte, de adolescentes e jovens que

sofrem as marcas do fracasso escolar, do preconceito e da discriminação. Uma jovem, que estuda no Colégio Municipal *Cora Coralina* e reside no Bairro Beija-Flor, comentou, com indignação, em uma das aulas a que eu assisti, que o fato mais marcante na vida dela foi ter engravidado aos 12 anos. A forma desdenhosa como os colegas, a direção, a coordenação e professores enfrentaram o problema, e pior, a atitude punitiva, preconceituosa e prejulgamento, no lugar de acolhimento, de atenção, de carinho, de compreensão foi tudo que recebera naqueles momentos difíceis de sua vida.

Assim sendo, tem razão a opinião de gestor de que a EJA precisa ser levada a sério pelo Poder Público em Guanambi, devendo ser defendida como política de Estado e não de Governo. É preciso evitar campanhas e programas temporários e compensatórios. A EJA tem que ser prioritária e universal em Guanambi.

Nesse contexto, foi relatado pela coordenadora de EJA que, em 2007, os moradores de um povoado de Guanambi reivindicaram a oferta dessa modalidade de ensino na escola da localidade, mas, como só havia 16 alunos matriculados, a SMED não autorizou o funcionamento da turma. Após a mobilização e um termo de compromisso assinado pelos alunos em participar assiduamente das aulas, o funcionamento foi autorizado para aquele ano. Vale lembrar que a autorização de turmas de EJA só é permitida a partir 35 a 40 alunos matriculados. Os critérios observados para tal são a quantidade de alunos por turma e não as necessidades locais. Além disso, para as escolas da RME oferecerem a EJA no noturno, é necessário que funcionem 50% mais um das salas do diurno (matutino ou vespertino).

A propósito, percebi, nas falas dos participantes durante as audiências públicas para a elaboração do PME, uma nova visão de sujeito da EJA, que se traduzia num novo modo de participação e acolhimento efetivo dos educandos em relação às discussões sobre o processo de escolarização deles. Percebi isso não somente em relação ao modelo de currículo a ser adotado, mas também na forma como os conteúdos são incorporados no cotidiano da sala de aula. De acordo com Haddad (2007), isso significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo. Para tal, se faz necessário reconhecer os sujeitos históricos que compõem as classes de EJA na sua condição de demandadores de direito à educação.

Nessa direção, os participantes da audiência PME sinalizaram que é importante reconhecer e considerar a história e os princípios da Educação Popular no Brasil, tomando, como referência, as contribuições práticas, o caráter emancipador e a dinamização dos tempos

e dos espaços no campo da EJA. Entre outros aspectos, foi proposto pelo grupo de discussão da EJA, serem incorporadas no PME as seguintes ações:²⁸

- Incentivar e motivar as instituições públicas e privadas, principalmente a Prefeitura Municipal de Guanambi, a reduzir a carga horária de trabalho (8h para 6h diárias) dos alunos que são funcionários públicos, estão matriculados e frequentam, com assiduidade, a escola, objetivando garantir disponibilidade de tempo e espaço para o estudo.
- Efetivar políticas públicas de formação continuada dos profissionais que atuam na EJA no município, o que implica: rever a condição do trabalho docente nessa modalidade, evitar a precariedade das condições objetivas de sua realização, realizar concurso público para a contratação de professores e coordenadores para atuarem na EJA, cuja exigência mínima é ser formado em Magistério ou em Pedagogia, preferencialmente que tenham experiência comprovada nesse campo de atuação.
- Oferecer apoio aos adultos responsáveis por crianças, viabilizando um local adequado (salas de leitura, jogos, vídeo) para que eles possam acomodar-se, enquanto seus responsáveis participam das aulas presenciais.
- Incentivar e orientar os alunos da EJA em relação às práticas e possibilidades da Economia Solidária.
- Estabelecer parcerias entre as secretarias de Educação, Saúde e Assistência Social para a melhoria da qualidade de vida de jovens e adultos no município, garantindo-lhes atendimento médico e aquisição de documentos pessoais e óculos.
- Implantar, nas unidades prisionais e estabelecimentos que atendam adolescentes, jovens e adultos em situação de risco/infratores, programas de Educação de Jovens e Adultos de nível fundamental e médio.
- Implantar e garantir classes de Educação de Jovens e Adultos no turno diurno.
- Oferecer aos educadores de jovens e adultos orientações didático-pedagógicas em relação ao processo de inclusão de pessoas jovens e adultas com necessidades educativas especiais nas turmas de EJA.
- Incentivar e apoiar os sujeitos da EJA a participarem dos encontros do Pró-Fórum Regional de EJA em Guanambi.

Finalizando, na construção do PME, professores, alunos, representantes das comunidades e gestores assumiram papéis de protagonistas no processo educativo de

²⁸ As ações listadas foram transcritas das anotações do Diário de Campo, feitas na ocasião da audiência de apresentação e aprovação do Plano Municipal de Educação de Guanambi-BA, em 10/04/2008.

mobilização, organização e intervenção, escutando e promovendo o diálogo como princípio gerados da democracia e da participação.

3.2 – O Colégio Municipal *Cora Coralina* como lócus da pesquisa

Em decorrência do crescimento da população urbana do Bairro Brasília e, consequentemente dos bairros adjacentes (o Beija-Flor, Alto-Caiçara e Sol Nascente), passou a ser preocupação da comunidade local o atendimento educacional de suas crianças que se deslocavam para o centro da cidade para cursar os anos finais do ensino fundamental (5ª a 8ª série) e, posteriormente, o ensino médio. Assim, para atender à demanda de uma comunidade emergente, que crescia e precisava de escola, o Poder Público local iniciou a construção do Colégio Municipal *Cora Coralina*, inaugurando-o no dia 22 de março de 1992.

Assim, criado pelo Decreto Municipal 090/91, esse colégio foi autorizado a funcionar com Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série, através da Portaria nº. 416, publicada no D.O.E em 18/11/1992. O Parecer CEE 177/94 autorizou o funcionamento do Ensino Médio, oferecendo o Curso de Formação em Magistério (1ª a 4ª série), Técnico em Contabilidade e Técnico em Enfermagem. Com o processo de municipalização da educação, a SMED de Guanambi assumiu a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e o Ensino Médio foi assumido pela Rede Estadual. Foi reconhecido pelo Conselho Municipal de Educação mediante Parecer 004/02 e Resolução nº 09/02. É mantido pela Prefeitura Municipal de Guanambi, atende, por ano, uma média de 1.200 alunos.

Quanto à sua gestão, na época da inauguração, era cargo de confiança do prefeito do momento, podendo uma mesma diretora ficar no cargo por tempo indeterminado. As eleições para diretor e vice-diretor passaram a ocorrer no final da década de 1990. Em 1996, deu-se início à construção do projeto político-pedagógico, uma exigência da Rede Municipal de Educação. A tabela a seguir mostra o número de funcionários à época desta investigação, e a distribuição deles por cargo e função:

Tabela 3 – Número de profissionais do Colégio Municipal *Cora Coralina*

Cargo ou Função²⁹	Número de Profissionais	Formação
Diretora	01	Licenciatura em Pedagogia
Vice-diretora	03	Licenciatura em Pedagogia
Coordenadora pedagógica	01	Licenciatura em Pedagogia
Professoras	51 (13 professoras atuam nas turmas de 1ª a 4ª série e 38 nas turmas de 5ª a 8ª).	43 professores têm licenciatura em Pedagogia ou nas áreas específicas e 08 estão em fase de conclusão.
Secretária escolar	01	Ensino Médio
Auxiliar de secretaria	03	Ensino Médio
Merendeiras	02	Ensino Fundamental
Serviços gerais	09	Ensino Fundamental
Agente de portaria	03	Ensino Fundamental

Fonte: Secretaria do Colégio Municipal *Cora Coralina*, julho de 2008.

O atendimento aos jovens e adultos no Colégio Municipal *Cora Coralina* iniciou-se em 2002, com uma turma multisseriada, com aproximadamente 30 alunos.³⁰ Esse número foi aumentando nos anos posteriores, conforme mostra a tabela abaixo:

Tabela 4 - Jovens e adultos atendidos no Colégio *Cora Coralina* (2002 a 2007)**Turmas de ACELERAÇÃO I – EJA I - ESTÁGIO I - (1ª e 2ª série) / ESTÁGIO II - (3ª e 4ª série)**

Ano	Série	Nº de alunos	Apro- vados	Repro- vados	Eva- didos	Trans- feridos	Aprov. p/ 2ª série	Aprov. p/ 3ª série	Aprov. p/ 4ª série	Aprov. p/ 5ª série
2002	Multis- seriada	30	14	04	12	-	04	03	07	-
2003	Estágio I (1ª e 2ª)	28	15	03	10	-	08	07	-	-
	Estágio II (3ª e 4ª)	46	14	01	31	-	-	02	12	-
2004	Estágio I (1ª e 2ª)	35	07	07	19	-	05	02	-	-
	Estágio II (3ª e 4ª)	35	11	05	21	-	-	-	08	03
2005	Estágio I (1ª e 2ª)	43	14	07	22	-	07	06	-	-
	Estágio II (3ª e 4ª)	50	16	06	25	03	-	-	11	05
2006	Estágio I (1ª e 2ª)	30	13	07	10	-	04	09	-	-
	Estágio II (3ª e 4ª)	71	20	16	25	-	-	-	10	10
2007	Estágio I (1ª e 2ª)	34	04	17	13	-	01	03	-	-
	Estágio II (3ª e 4ª)	61	17	15	29	-	-	-	07	10

Fonte: Livro de Matrícula e ata de Resultados Finais do Colégio Municipal *Cora Coralina*, 2008.

²⁹ Na Rede Municipal de Guanambi, os diretores e vice-diretores atualmente são eleitos pela comunidade escolar. O processo eleitoral ocorre a cada dois anos. Os profissionais da educação são admitidos por meio de concurso público. Predominantemente, as mulheres assumem a gestão, o trabalho docente, serviços de secretaria, cantina e limpeza. Os homens são agentes de portaria (responsáveis pela segurança) e trabalham na docência nas séries finais do ensino fundamental. Todos os docentes que atuam na EJA, no município de Guanambi, são do sexo feminino.

³⁰ Nos documentos analisados na SMED de Guanambi, não encontrei registro de atendimento à EJA nos anos de 2002 e 2003, mas há o registro de atendimento nos livros de matrícula e resultados finais do Colégio *Cora Coralina*.

Assim, o Colégio Municipal *Cora Coralina* apresenta uma trajetória de sete anos de atendimento à EJA na Rede Municipal de Educação, sem interrupções, o que não é comum aos outros colégios do município. Além disso, congrega o maior número de turmas destinadas a essa modalidade de ensino na sede do município. Segundo as informações da secretaria do colégio, no ano de 2008 foram matriculados 380 alunos no ensino noturno, nas classes de Aceleração I e II, porém, no início do segundo semestre, só aproximadamente 220 alunos frequentavam as aulas. Esses dados representam 42,2% de evasão. Segundo depoimento da coordenadora municipal de EJA e dos gestores dessa escola, que a evasão nesse curso ocorre mais intensamente no segundo semestre. De fato, como mostra a tabela anterior, nos anos de 2003 a 2005 a evasão foi de aproximadamente 55%. Nos últimos anos houve uma queda em relação à taxa de evasão, porém, aumentou o índice de reprovação. Será que esses jovens e adultos não se adaptariam melhor a outras trajetórias educacionais e de vida, se a escola lhes oferecesse outras oportunidades?

Na opinião das professoras, como percebi durante as entrevistas, a evasão e a reprovação são vistas pelos jovens e adultos como *fracasso escolar* levando ao desânimo. Por vivenciarem tal experiência, terminam, na maioria das vezes, abandonando a escola e, quando resolvem retornar aos estudos, procuram programas de EJA, principalmente da Educação Popular.

Concluindo diria Silva e Lima (2007), a ausência de políticas públicas destinadas aos jovens e adultos resulta no desestímulo desse público específico em relação à escola, perpetuando processos de experiências escolares descontínuas, vividas pelos sujeitos que já experimentaram isso no passado e que continuam experimentando essa descontinuidade escolar, atualmente na EJA.

3.2.1 - Espaço físico, organização do trabalho e funcionamento da escola

O Colégio Municipal *Cora Coralina*, como já dito, localiza-se no Bairro Brasília, contornado por casas populares e estabelecimentos de pequeno porte, como padarias, supermercado, mercearia e alguns barzinhos. Próximo à escola, há posto de saúde onde funciona o PSF³¹, igrejas católicas e evangélicas, uma creche municipal (que atende crianças de seis meses a três anos), uma escola municipal de educação infantil (que atende crianças de

³¹ Programa de Saúde da Família

quatro a seis anos), um parque de exposição, a Universidade do Estado da Bahia, Campus XII, etc.

Há dois anos a infraestrutura da escola foi toda reformada³². Em relação às dependências e às condições de uso, a escola é composta de uma diretoria, uma pequena secretaria, uma sala de professores (que não comporta todos os professores), uma sala de leitura e biblioteca (com pouquíssimos livros e onde funciona também sala de TV e vídeo), treze salas de aula amplas e bem-arejadas, porém, com pouca iluminação, principalmente à noite, quando há nove salas de aula funcionando. A escola possui, também, um pequeno almoxarifado, um pequeno depósito para material de limpeza, uma despensa pequena e sem ventilação, uma cozinha ampla, quatro sanitários: dois para os funcionários e dois para os alunos. O sanitário para portadores de necessidades especiais é inadequado e precisa de reparos. Além disso, há um pátio interno onde são realizadas as comemorações festivas e, próximo ao prédio, localiza-se a quadra esportiva. Aliás, no decorrer do ano de 2008, durante a coleta de dados desta pesquisa, nunca foi utilizada pelos alunos do curso noturno.

Mas, segundo a coordenação e a direção da escola, determinados espaços físicos, como alguns próximos à quadra de esportes e o pátio externo, por serem mal iluminados, os alunos mais jovens *matam* aula e fazem deles local para o uso de drogas, principalmente, a maconha. As situações de indisciplina também fazem parte da rotina da escola. Os professores de algumas séries estão sempre reclamando que não conseguem dar aulas em determinadas salas e que só o fazem quando retiram determinados alunos. Nesse sentido, conforme relatos das professoras e também dados colhidos de atas, antes da reforma do colégio, era muito difícil “suportar o ensino noturno”, como lembra a professora Lídia:

“Eu trabalho aqui há anos, isso aqui já foi um caos, principalmente no noturno, hoje, tem problemas, mas nem se compara com o passado [...]. Antes lidávamos com muita violência, tráfico de drogas, bombas, agressão ao professor, à direção, ao porteiro, etc. Com a instalação de câmeras, diminuiu a bagunça. Antes os alunos destruíam a escola [...]. Depois da reforma tem um barulho que incomoda muito, mas é a acústica. Mas aí é só fechar a porta e o barulho diminui. Os problemas de conduta existem, principalmente em relação aos jovens, mas não podemos nem comparar com o passado. Acredito que o noturno deveria funcionar com tranquilidade para ajudar a solucionar os problemas de aprendizagem e a demanda de alunos trabalhadores, mas nem sempre isso ocorre”.

De fato, no período da pesquisa, ouvi vários depoimentos de professoras, direção, coordenação, alunos e demais funcionários do colégio sobre os benefícios da reforma do

³² O Colégio estava todo depredado devido à intensidade do vandalismo na localidade.

espaço físico, segundo eles, fez melhorar a disciplina. Acreditam que o trabalho com a EJA poderá melhorar, pois esperam maior credibilidade e segurança por parte dos alunos, principalmente dos adultos e idosos.

Quanto à procedência dos alunos do Colégio *Cora Coralina*, a grande maioria, é proveniente do próprio bairro onde a escola se situa e de bairros vizinhos. Após a nucleação das escolas rurais, alguns alunos das regiões próximas também passaram a estudar no Colégio Municipal *Cora Coralina*. Quanto às condições socioeconômicas deles, todos os alunos participantes da EJA pertencem às camadas populares, fato que pode ser comprovado pelos questionários aplicados aos alunos da Aceleração I, Estágio II (3ª e 4ª) na segunda quinzena de março de 2008 e pela consulta à ficha individual desses alunos.

Nesse colégio, nas turmas de Aceleração I, Estágio II (3ª e 4ª), o tempo de aula é organizado em componentes curriculares que duram 3h30min; um professor fica na mesma turma durante todo o período. A turma em estudo começou com 59 alunos e, posteriormente, em decorrência da superlotação da sala de aula, foi dividida em duas: uma com 30 alunos e a outra com 29 alunos³³. A professora Ester assumiu os seguintes componentes curriculares: Português, Ciências e Educação Artística; a professora Lídia assumiu os demais componentes curriculares: Matemática, Geografia e História. Dessa forma elas se ajudam, fazendo a permuta. Na visão delas essa dinâmica de organização é interessante, pois evita a fragmentação dos conteúdos e amplia as relações dos alunos com os professores.

Mas, centrando-se no turno da noite, meu objeto de pesquisa de campo, funciona das 19h às 22h30 de segunda-feira a sexta-feira. A frequência às aulas às segundas-feiras e às sextas-feiras é mínima porque a maioria dos alunos trabalha na feira livre. Eis o relato de um aluno:

“Eu gosto muito da escola, eu espero aprender bastante e ser uma pessoa formada. Eu trabalho muito na feira e o meu serviço é muito pesado [...]. Tem dia que o cansaço é tanto, que não agüento vir pra escola, quando venho, é porque a força de vontade é grande [...]”. (Salomão, 18 anos, 4ª série).

Geralmente, os alunos chegam à escola por volta das 19h 20 min, mas muitos deles chegam um pouco antes, pois vão direto do trabalho para a escola. Às 20h, é servido um lanche, do qual a maioria participa, salvo alguns que não gostam do tipo de lanche que é servido. O cardápio do noturno é o mesmo servido no diurno. De acordo com a professora Ester, a merenda oferecida à noite é o resultado de reivindicação dos professores e alunos do noturno, pois

³³ No início do segundo semestre, a frequência oscilava entre 13 e 15 alunos em cada uma das turmas.

“antes os alunos da EJA não recebiam merenda, mesmo sendo cadastrados no censo escolar como aluno regular, de vir a verba para merenda. [...] escutávamos o secretário de educação dizer que não podia estender a merenda pro noturno, porque o dinheiro não era suficiente. Tomamos algumas providências e a merenda no noturno regularizou. Porém, acredito que a merenda do noturno deveria atender algumas necessidades específicas dos alunos trabalhadores. Porque a per capita e o cardápio são feitos para o aluno do diurno. No noturno nós temos pessoas adultas que têm que merendar como adulto e chegam aqui, às vezes, têm que tomar suco de maracujá e comer biscoitos de água e sal. Aí os adultos ficam ainda mais sonolentos!”. (Ester).

Acerca dos dois turnos da escola, intrigou-me o fato de, durante todo o tempo da pesquisa, não ter presenciado nenhum envolvimento dos alunos do diurno com o noturno. Campeonatos, festas juninas, show de calouro, etc., são atividades realizadas na escola no turno diurno, sem a participação do noturno. Somente a festa junina foi promovida também pelos alunos do noturno. Muitos alunos sentem desejo de participar dos eventos, de se envolver nas atividades que ocorrem durante o dia, principalmente os adultos e idosos, que têm filhos ou netos estudando no diurno. Na avaliação deles, seria uma forma de se integrarem com os colegas. Conforme lembra Andrade e Paiva (2004), o noturno é sempre desprivilegiado. Nesse sentido, presenciei a professora Ester propor à turma que descrevesse um fato ou lembrança marcante da escola. Eis como o aluno Tiago, 33 anos, relatou:

“A coisa mais marcante foi quando a professora falou pra eu participar de um festival de música, então participei e ganhei em 1º lugar, pra mim foi inesquecível, pois eu canto música gospel e, no meio de tanta música bonita, escolheu a minha em primeiro lugar. E eram grandes jurados, como Gil do Acordeon e outros que entende de música, não foi porque sou do noturno e ficaram com pena de mim, mas foi por competência. Tinha pessoas participando dos três turnos: manhã, tarde e noite. Eu consegui o primeiro lugar no município de Guanambi, representando os alunos do noturno... Eu fiquei em primeiro lugar e esse é um dos motivos que me deixa cada vez mais apegado à professora desse colégio”.

Segundo a professora Ester, os alunos do diurno são diferentes dos alunos do noturno, em relação à faixa-etária, às oportunidades, à disponibilidade para os estudos, à assiduidade nas tarefas escolares, à frequência às aulas, etc. Mas, não é por isso que deverão ser excluídos das atividades e projetos realizados pela escola e pela SMED. Por isso ela tem a preocupação de convidá-los para participarem, se quiserem, das diversas atividades promovidas pela escola. Ressaltou, na entrevista, que preocupa com a disposição física deles, pois sabe que muitos trabalham o dia todo e chegam à escola muito cansados, principalmente, os ajudantes de pedreiro e os trabalhadores rurais, cujas mãos bem calejadas, às vezes, dificultam a escrita.

De modo geral, os professores e coordenação da EJA assinalaram que o curso noturno necessita de organização de trabalho pedagógico diferenciado, mas não é isso que ocorre. Pelo que pude constatar, os programas e os livros didáticos usados no curso diurno são os mesmos do noturno. Soube por meio das conversas com os alunos que frequentam a EJA, que muitos abandonaram a escola para trabalhar e retornaram a ela ante as exigências do mundo do trabalho. Na verdade, o trabalho, no passado, motivava os adultos a abandonarem a escola, hoje, porém, é motivo de inserção e de continuidade do adulto na escola. Essa realidade, embora seja predominante, não é tocada no cotidiano da sala de aula, fica restrita às rodas de conversas nos corredores e ao redor dos bebedouros. É como se a escola se circunscrevesse apenas a ela mesma e não fosse atingida diretamente pelo que ocorre à sua volta; como se a realidade estivesse para além das possibilidades de intervenção ou discussão conjunta, corroborando o que afirma Arroyo (2007).

Assim, um olhar atento para a escola (seu espaço físico, bairro onde está localizada, seus professores e alunos) nos diz muito de sua atuação e seu significado para os sujeitos nela envolvidos. A prática docente e as atitudes dos discentes em sala de aula são elementos imprescindíveis para que possamos compreender como os sujeitos aí envolvidos constroem sua identidade, se apropriam de saberes e de práticas que lhes permitem vivenciar e sobreviver nesse espaço chamado escola.

A maioria dos jovens e adultos da EJA são trabalhadores com o desejo de crescer profissionalmente ou pessoas em busca de emprego. São pessoas com linguagem própria que carregam muitas experiências de vida e representações do mundo em que vivem. Ressalta Paulo Freire:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos 'conhecimentos de experiência feitos' com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade do educando não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 1998, p.71)

Paulo Freire destaca o protagonismo do educando em sala de aula mediado pelo estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas e os saberes anteriormente tecidos por eles e os conteúdos escolares. Segundo Oliveira (2005), o conhecimento se tece em redes tecidas por meio das experiências que vivemos, mediante os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta. Portanto, não tem nenhuma previsibilidade nem obrigatoriedade de caminho, nem pode ser controlado pelos processos formais de ensino/aprendizagem.

Quanto aos critérios de organização das turmas de EJA, a distribuição dos alunos e professores fica a cargo da escola. Mas, deve-se observar a Lei nº14/2004, que regulamenta a Organização das Classes de Aceleração de Educação de Jovens e Adultos na RME de Guanambi e a Portaria de matrícula, nº 109/2006, especificamente, o art. 21, que diz: “para distribuição das classes, a direção da Instituição Escolar deverá assegurar aos professores que tenham no mínimo 100 horas de capacitação específica na área, as classes da Educação de Jovens e Adultos - EJA”.

Em relação aos critérios definidos na Portaria de matrícula nº 109/2006, observei tensões e indignações entre gestores e professores. Alguns professores consideram que “os critérios de seleção de professores foram usados mais como desculpa pra excluir um ou outro professor, do que mesmo para atender as especificidades da EJA”. Outro aspecto enfatizado por um gestor é em relação à seleção dos professores para atuarem na EJA, ou seja, o “curso de formação intensivo, no final do ano letivo, com carga horária de 100h, para educadores de EJA, não capacita professor que não tem afinidade com EJA para atuar nessa modalidade”. Desse modo, professores que atuavam na EJA, e tinham interesse em continuar o trabalho, participaram do curso e automaticamente se habilitaram, enquanto outros professores que vêm se qualificando com a intenção de atuar na EJA, por escolha profissional e política, não tiveram oportunidade. Por isso, esse gestor, indignado, diz não ser de acordo com os critérios de seleção e formação do educador de jovens e adultos impostos pela SMED, pois reconhece que essa modalidade requer formação inicial e continuada de melhor qualidade.

Em última análise, a autonomia da escola exige participação, exige também o desenvolvimento de gestão democrática. No conjunto das falas de gestores escolares e professores, constatee, nessa escola, uma mescla de indícios do que chamo de regulação e emancipação. Assim, ora os gestores evidenciam a vivência de uma gestão democrática e preocupação com uma EJA voltada para a prática social cujos conteúdos concorrem para a formação e emancipação dos indivíduos; ora relatam atitudes que sugerem a regulação do meio educativo, sem apontar ações que permitam a construção da autonomia como se isso estivesse fora da esfera de ação deles.

3.2.2 Perfil dos envolvidos na EJA no Colégio Municipal Cora Coralina

3.2.2.1 – Perfil dos Gestores

No Colégio *Cora Coralina*, as gestoras (três vice-diretoras e uma diretora) atuam, ora como professoras, ora como diretoras, no colégio, desde a sua fundação em 1992. Todas são licenciadas em Pedagogia e trabalham somente nesse colégio, com carga horária de 40h. As vice-diretoras (uma para cada turno) trabalham 20h na função de gestoras e 20h na docência. A carga horária da diretora é dedicada integralmente à gestão e o seu tempo (40h semanais) é distribuído nos três turnos. Todas foram eleitas pela comunidade escolar por eleições diretas para dirigentes por um período de dois anos, podendo vir a ser reeleitas. A diretora e a vice-diretora do curso noturno já estão no quarto mandato. As vice-diretoras do matutino e vespertino estão no terceiro mandato. Ao relatarem as dificuldades enfrentadas na EJA e as conquistas, emocionaram-se. Um aspecto enfatizado por elas se refere às tensões entre flexibilização e institucionalização dessa modalidade de ensino.

Segundo Susana, a vice-diretora do noturno do colégio, uma dificuldade que enfrenta no turno da noite, é com a evasão. Os professores encaminham à direção e à coordenação de EJA listas com os nomes de alunos evadidos e eles se sentem impotentes e frustrados diante do problema, não sabendo o que fazer, pois até memorandos já enviaram aos alunos convidando-os a retornar à escola e não obtiveram respostas. Segundo elas, há salas de aula, por exemplo, em que o índice de evasão é superior a 50%. Essa realidade gera muitos questionamentos, preocupações e tensões no cotidiano escolar e mostra a necessidade de pensar uma proposta pedagógica própria, a fim de satisfazer as demandas dos jovens e adultos, como propõe o Parecer CEB nº 11/2000.

Com relação a coordenadores, em 2001, Marta, 32 anos, licenciada em Pedagogia, passou a coordenar a Educação de Jovens e Adultos na Secretaria Municipal de Educação (SMED) ³⁴ atendendo, principalmente ao apelo de colegas que participavam desse ensino. Iniciou seu trabalho na EJA em 1998, como professora, quando foi concursada para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental. Na época, era estudante do curso de Pedagogia; como estudava de manhã e não encontrou turma para lecionar no turno vespertino, migrou para o noturno. A experiência com trabalho comunitário na Pastoral da Juventude, nos projetos sociais da Paróquia e as ações coletivas realizadas com as colegas de trabalho que optaram pela EJA, associadas à falta de opção de trabalho no diurno, motivaram-na a assumir a EJA como um desafio ³⁵. Segundo as professoras, suas colegas de trabalho, ela é dinâmica,

³⁴ Marta foi apresentada como gestora do Colégio Municipal *Cora Coralina*, porque, além de ser a coordenadora geral da EJA da SMED, é também responsável pela coordenação pedagógica da EJA da Aceleração I (1ª a 4ª série) no colégio pesquisado.

³⁵ Como a maioria das alunas da escola eram trabalhadoras domésticas, foi proposto e realizado um curso de formação para domésticas. O curso foi realizado aos sábados, os professores da EJA ministraram a parte teórica

descontraída e bem-humorada; além disso, executa, com desenvoltura, várias tarefas ao mesmo tempo. Aliás, chama-me a atenção a maneira entusiasmada, acolhedora e alegre de se relacionar com os professores e alunos, o que a torna popular e respeitada entre eles. Ela considera essa experiência de educadora popular uma referência na sua formação profissional e é um *andaime* na EJA, principalmente no que se refere ao trabalho com os jovens.

A atividade de coordenação envolve questões político-administrativas e pedagógicas da SMED e das escolas que atuam na EJA. A coordenadora encaminha as solicitações e reivindicações dos professores à SMED, visita as turmas de EJA da RME, encontra, mensalmente, com os professores para elaborar os planejamentos, etc. A cada quinze dias, os professores têm reuniões de planejamento (uma vez é na escola, com os diretores, coordenação da escola e os outros colegas professores, outra vez é no CETEP³⁶).

No decorrer da pesquisa, participei desses encontros de planejamento no CETEP e, em um deles, uma professora³⁷ destacou:

“Acho interessante reunir no CETEP para planejar e receber sugestões de atividades. Aproveito muitas sugestões. Mas acredito que os encontros dos professores da EJA no CETEP deveriam ser melhor organizados, uma vez para planejar e trocar experiências e outra vez para estudar, para aprofundar questões sobre a EJA. Poderia convidar pessoas para dar uma palestra, etc. Penso que o planejamento da EJA na escola poderia nos ajudar a encontrar formas de integração dos alunos da EJA com os demais alunos da escola. A coordenadora da escola onde eu trabalho só pensa no diurno: sugere atividades para o diurno, planeja e orienta os professores do diurno, comemorações e festejos só para o diurno. Eu fico revoltada com isso, porque parece que os alunos do noturno não são da escola. Outra coisa, a coordenadora da escola nunca visitou as turmas do noturno, sei que ela só tem vinte horas na escola, mas poderia dividir o seu tempo de forma que atendesse também o noturno. Às vezes desanimo de trabalhar no noturno por causa dessas coisas. Parece que o compromisso e a responsabilidade com o noturno são somente dos professores e da coordenadora geral de EJA do município, que também está sobrecarregada e não dá conta de acompanhar todas as escolas. Espero que os gestores olhem mais para o noturno e que o noturno receba atenção, valorização e investimentos necessários”. (Profª Joana).

O grupo de professores da EJA foi unânime em concordar com o depoimento dessa professora. Salientaram que muitos saberes construídos na docência, na EJA, foram originários da própria prática pedagógica no *lócus* de atuação. De modo geral, as professoras de EJA reconheceram as lacunas e falhas no processo de formação docente no que diz

e a SMED, à época, contribuiu, contratando os serviços de nutricionistas, chefes de cozinha, etc., para orientar a parte prática. De acordo com os depoimentos, o curso foi uma experiência significativa, pois formou, informou e envolveu alunas, professoras da EJA e a SMED, além de melhorar as condições de trabalho de várias mulheres.

³⁶ Centro de Treinamento Pedagógico

³⁷ Trata-se da professora Joana. Ela não atua na Escola pesquisada, mas o seu depoimento foi validado por todos os professores presentes, inclusive, pela coordenação geral de EJA.

respeito à práxis pedagógica. Quanto à coordenadora de EJA, ressaltou o quanto o município precisava avançar no tocante às políticas públicas destinadas à educação desse público. Para ela, essa modalidade educativa ainda é vista como forma de educação compensatória, residual e marginal, sendo entendida, como salienta Paiva (2006), apenas como resgate da dívida social, razão pela qual o segmento padece de poucos investimentos. Portanto, muito ainda precisa ser feito pela EJA, principalmente no espaço escolar e na organização do projeto político-pedagógico.

Assim sendo, percebi nos gestores desse colégio, no conjunto, sensibilidade e boas intenções em relação à EJA. Por outro lado, no decorrer das entrevistas realizadas, verifiquei distância entre aquilo que discutem e propõem nos discursos educacionais e o que desenvolvem nas práticas pedagógicas e administrativas. Isso me tem levado a pensar sobre os porquês de os gestores e também professores, mesmo portadores de formação crítico-emancipatória (FREIRE, 1987; GIROUX, 1997), apresentam dificuldade para implementar tais propostas.

Nesse sentido, é oportuno o comentário da professora Ester sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Colégio Municipal *Cora Coralina*. Segundo ela, foi elaborado pelos gestores e alguns professores do diurno, no início do ano letivo, mas sem a participação dos professores e alunos do noturno. Para ela, o problema dos altos índices de evasão e de reprovação na EJA deveria ser pauta de discussão no momento da elaboração do PPP, envolvendo professores, alunos, funcionários e gestores do noturno. A professora enfatizou que o PPP não pode se resumir na confecção de um instrumento burocrático para satisfazer a uma exigência legal. Argumentou, ainda, que a necessidade de a escola construir seu projeto tem razões sociais e políticas, pedagógicas e administrativas. A esse respeito, lembra Freire:

Percebe-se que tal prática transpira autoritarismo. De um lado, nenhum respeito à capacidade crítica dos professores, a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos professores que para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (...) Em lugar de apostar na formação dos educadores o autoritarismo aposta nas suas “propostas” e na avaliação posterior para ver se o “pacote” foi realmente assumido e seguido. (FREIRE, 1997, p. 71 e 72).

Como atestam os depoimentos dos professores, não há clareza da própria escola que trabalha com EJA, no que se refere ao projeto político-pedagógico (PPP). Conforme salientou a professora entrevistada, que o PPP foi elaborado para atender, sobretudo, às exigências burocráticas da SMED e menos, às necessidades pedagógicas e demandas dos alunos. Por outro lado, se elaborado a partir de discussões conjuntas entre todos os segmentos que

compõem a comunidade escolar, as escolas poderão exercer a sua autonomia e tornar o processo de aprendizagem o elemento prioritário da gestão escolar. Assim construído coletivamente, o PPP expressará exigências democráticas, a *vontade geral* do grupo, ainda que precariamente interpretada e sujeita a revisões, amenizando com isso seu caráter regulador e heteronômico/ imposto de fora (VEIGA, 2003).

3.2.2.2 – Perfil dos professores

As professoras pesquisadas, Ester (38 anos) e Lídia (42 anos) são casadas e cada uma tem dois filhos. Os filhos de Ester estão matriculados no ensino fundamental da rede particular de ensino. Ela trabalha nos turnos matutino e noturno e, no vespertino, orienta as tarefas escolares dos filhos. Já a filha de Lídia cursa o ensino fundamental na escola pública e é estudiosa. Quanto ao seu filho, de 21 anos, deixou de estudar o que lhe causou sofrimento, críticas, incompreensões e cobranças dos colegas professores e de familiares. Em suas palavras, “*é grande o sofrimento de uma mãe que deseja e luta para que o filho estude e ele não quer*”.

Com referência à atuação profissional, essas duas professoras lecionam no Colégio Municipal *Cora Coralina* há 16 anos, e, nas turmas de Aceleração I e Estágio II (3ª e 4ª), há três anos. Ester foi convidada por Lídia para dividirem a turma e Ester, formada em Pedagogia, assumiu os componentes curriculares: Português, Ciências e Educação Artística. A professora Lídia, formada em Geografia, assumiu os componentes curriculares: Matemática, Geografia e História. A carga horária de ambas é de 40h semanais e trabalham somente no Colégio *Cora Coralina*: 20h no diurno, com crianças; e 20h no noturno, com jovens e adultos. Mesmo residindo próximo à escola, mas não têm vizinhança com todos os alunos, pois muitos vêm dos bairros adjacentes como o Beija-Flor, Alto-Caiçara e Sol Nascente.

O ingresso dessas professoras no colégio pesquisado se deu por meio de concurso público para atuarem no Ensino Fundamental. A seguir, apresento os depoimentos delas a respeito do ingresso na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos:

“Estou trabalhando com EJA há três anos. Confesso que caí de paraquedas na EJA. Minha colega estava trabalhando com EJA e ela não tinha experiência com matemática; como eu leciono esta disciplina no diurno, então ela me convidou para fazermos um trabalho juntas. A partir desse momento, passamos a dividir a turma e as disciplinas. Na 4ª série do diurno, a gente já trabalha dessa maneira há 13 anos [...]. Caí de paraquedas na EJA, mas gostei. Esse ano optei em ficar com a EJA, porque tinha outra opção de trabalhar com a 4ª série de crianças à tarde e eu quis o noturno.

No início foi um choque trabalhar com o noturno, pois me ensinaram trabalhar com crianças e adolescentes no diurno, turmas homogêneas, nem imaginava a dimensão da diversidade nas turmas de EJA”. (Profª Lídia).

“Antes de trabalhar com EJA, lecionava 40h para crianças (3ª e 4ª série), no diurno. Escolhi trabalhar à noite porque meus filhos estavam pequenos e eu queria a tarde livre para dar assistência e acompanhá-los nas tarefas escolares, pois eles estudavam pela manhã e estavam em casa à tarde. No noturno preferi trabalhar com a 4ª série, porque trabalhava de manhã com a mesma série. Inicialmente eu fazia um trabalho no noturno parecido com o trabalho da 4ª série do matutino porque alguns conteúdos serviam para eu trabalhar com os alunos da EJA. Algumas coisas eram diferentes porque os livros das crianças são mais voltados para o mundo das crianças [...]. Eu e Lídia trabalhamos juntas há muito tempo; quando vim pra trabalhar no noturno, a convidei para fazermos um trabalho conjunto à noite como fazemos durante o dia”. (Profª Ester).

Em geral, a docência em turmas de EJA é utilizada para complementar, em período noturno, a jornada de trabalho dos docentes que atuam com crianças e adolescentes no período diurno. A rotatividade de docentes e a inexistência de equipes especialmente dedicadas à EJA impedem a formação de um corpo técnico especializado e dificultam a organização de projetos pedagógicos específicos para essa modalidade de ensino, limitando as possibilidades e os resultados de eventuais iniciativas de capacitação em serviço.

Conforme assinala Di Pierro (2001), em virtude da ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos nas redes públicas de ensino básico, não há carreira específica para educadores dessa modalidade educativa. A situação mais comum é que os docentes que atuam com os jovens e adultos sejam os mesmos do ensino regular. Daí, tentam adaptar a metodologia usada nesses cursos a esse público específico, ou reproduzem, com os jovens e adultos, a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que estabelecem com crianças e adolescentes.

Diante desse quadro, não são raros os depoimentos das professoras apontando as dificuldades de trabalhar no noturno, principalmente no que se refere à diversidade da EJA.

“O nosso maior desafio é a evasão e a mistura de alunos mais velhos com alunos jovens na sala de aula. Os jovens são mais peraltas, às vezes não gostam das nossas atitudes, ou seja, do jeito como a gente lida com os adultos e idosos. É um dilema: os adultos e idosos querem ficar dentro da sala de aula o tempo todo, gostam de atividades calmas, de rotina, de silêncio, sentem segurança no lugar costumeiro, etc., enquanto que os mais novos saem toda hora da sala, falam alto, querem aulas mais movimentadas, atividades mais dinâmicas, espaços variados, etc”. (Profª Lídia).

“É muito difícil lidar com a diversidade, além das dificuldades de aprendizagem, diferenças de idade, começa chegar na EJA os portadores de dificuldades especiais e sinceramente eu não sei o que fazer. Não tenho vergonha de dizer que não sei lidar com esses alunos, não sei trabalhar com

Educação Especial [...] Na minha visão estas são algumas dificuldades que causam a evasão. Os alunos vêm para a escola, como o professor não dá conta de atendê-los eles saem da sala de aula e ficam caminhando no pátio da escola. E não é só com a 3ª e 4ª série, é o colégio inteiro.[...]” (Profª Ester).

Esses comentários revelam preocupação com a diversidade e a interrupção dos estudos por parte dos alunos. Eles apresentam dificuldades nas atividades pedagógicas, sobretudo no que se refere aos desafios que a diversidade lhes impõe. É importante destacar que os professores reconhecem as limitações pedagógicas em relação ao trabalho realizado. Observei que eles se veem, muitas vezes, constrangidos, sentem-se responsáveis pelo êxito ou insucesso dos alunos, considerando-se vítimas das precárias condições objetivas para a realização do trabalho pedagógico. Além disso, têm de responder a exigências que estão além de sua formação. Tais exigências contribuem para o sentimento de frustração, desprofissionalização e perda de identidade profissional.

Aliás, nos depoimentos colhidos nas entrevistas, os professores reivindicaram maior valorização profissional do trabalhador da modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos e formação inicial e continuada, condição para aprofundarem as temáticas de EJA e suas especificidades. Além disso, os professores sugeriram a construção coletiva do currículo para a EJA na Rede Municipal de Guanambi-BA.

3.2.2.3 – Perfil dos alunos

Para conhecer os alunos que participariam da pesquisa, na segunda quinzena do mês de março de 2008, os professores, a meu pedido, aplicaram um questionário a 49 alunos dos 59 matriculados na turma de Aceleração I (3ª e 4ª série). Dez não preencheram o questionário porque não frequentaram as aulas naquele dia. Desse modo, foi possível identificar a procedência deles, conforme registrado no gráfico abaixo:

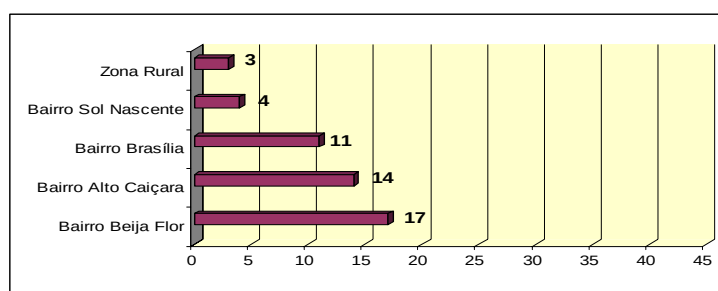


Figura 5 - Procedência dos educandos – Matrícula /2008
Fonte: Questionário e fichas de matrícula/2008

Quanto às crenças religiosas desses jovens e adultos da EJA, são muito diversificadas. De acordo com a vice-diretora (Suzana), nos últimos anos aumentou a presença de evangélicos entre eles. Segundo ela, os alunos dispõem-se a frequentar cursos noturnos na expectativa de aprender a ler a Bíblia. A tabela abaixo agrupa os alunos segundo a religião:

Tabela 5 – Vínculo religioso dos alunos do Colégio Municipal Cora Coralina

Vínculo Religioso	Nº de Alunos
Evangélicos	13
Católicos	12
Sem religião declarada	07
Candomblé	03
Espíritas	04
Total	49

Os dados coletados à época revelam uma situação preocupante: no Colégio Municipal Cora Coralina, frequenta à educação de jovens e adultos, cada vez mais, jovens, e a escola precisa considerá-los quando da organização do seu projeto pedagógico. Eis o que registra o gráfico abaixo:

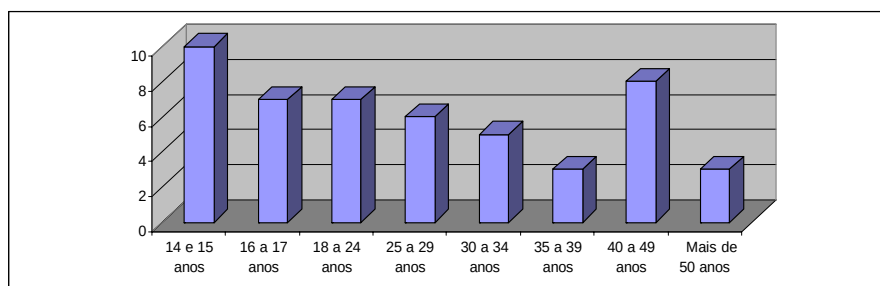


Figura 6 - Grupos etários dos alunos matriculados nas turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série)

Fonte: Secretaria do Colégio Cora Coralina, julho de 2008.

Analisando os questionários e as entrevistas dos alunos, verifiquei que a maioria deles migrou de cidades vizinhas ou do interior do município para a cidade de Guanambi, em busca de trabalho na construção civil, como motorista, trabalho doméstico, serviços gerais, mecânica e outros. Muitos chegaram à escola sem dominar o código da leitura e da escrita.

Na visão das professoras Ester e Lúcia, o aumento do número de jovens na EJA, além de decorrer da evasão e da repetência ocasionando a defasagem escolar idade/série, se dá, também, pela procura de certificação escolar para a disputa de trabalho no mercado atual. Segundo elas, os jovens manifestam constantemente, na sala de aula, que a permanência deles na escola se deve à necessidade de escolarização para não correrem riscos de não terem acesso ao mais simples dos empregos, visto que o grau de escolaridade é um dos principais requisitos para a obtenção de um lugar no mercado de trabalho.

No entanto, o número de alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) do Colégio Municipal *Cora Coralina*, em 2008, incide, de forma mais expressiva, sobre a população que se autodeclara negra, parda e mulata como evidencia a tabela 6 adiante. As informações expressas na tabela 7 mostram que grande parte dos jovens e adultos das classes populares casam e têm filhos antes de 18 anos de idade, portanto necessitam do desenvolvimento de alguma ocupação remunerada, como garantia da renda familiar.

Tabela 6 - Origem étnica dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) 2008

Origem étnica	Nº de alunos
Negros	20
Pardos/mulatos	16
Branços	12
Indígenas	01
Total	49

Tabela 7 – Estado civil dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) em

Estado civil	Nº de alunos
Solteiros	29
Casados	10
Amasiados	06
Separados	03
Viúvo	01
Total	49

O número de filhos desses alunos encontra-se registrado no gráfico abaixo:

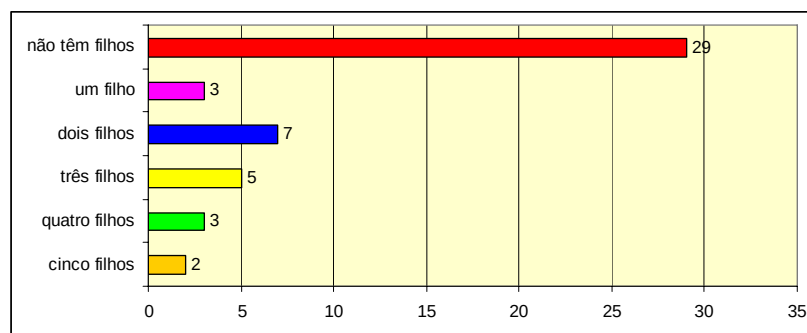


Figura 7 - Número de filhos por aluno das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série)

Desses 49 alunos, 20 informaram que têm filhos. As respostas ao questionário revelaram que do total de 54 filhos (crianças ou adolescentes), somente 36 em idade escolar estavam matriculados e frequentavam as aulas. Em relação aos motivos que levaram os filhos adolescentes a abandonar a escola, obtive as seguintes respostas: alguns saíram porque concluíram a quarta série; outros, a oitava; muitos referiram-se à dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos; alguns desistiram por desinteresse; outros, por dificuldades econômicas das famílias em mantê-los na escola. Segundo os pais, os filhos que têm mais de 14 anos deixam de estudar no diurno porque reclamam que não conseguem aprender e sentem-se humilhados e discriminados entre as crianças. Também lamentaram que as escolas a que seus filhos têm acesso não oferecem condições de aprendizagem adequadas. Abaixo está registrada a situação escolar dos filhos dos participantes desta pesquisa.

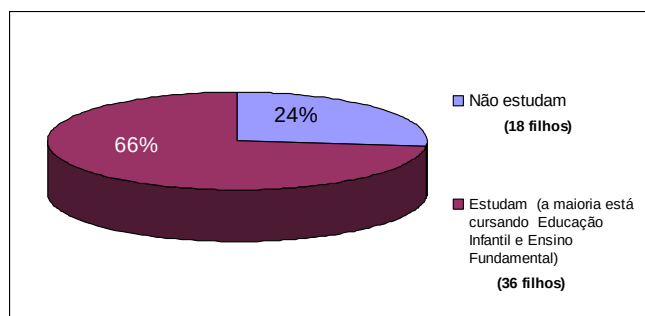


Figura 8 - Situação de escolarização dos filhos dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª) em 2008

De acordo com os dados dos questionários analisados, todos os alunos trabalham e ajudam nas despesas de casa. Dos 49 jovens e adultos trabalhadores, 24 recebem menos de um salário-mínimo e somente 7 possuem carteira assinada, conforme mostram os gráficos abaixo:

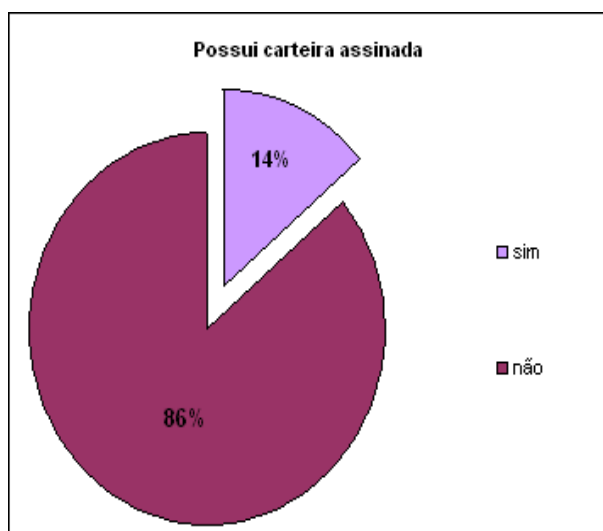


Figura 9 – Número de alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª) que possuía carteira assinada em 2008

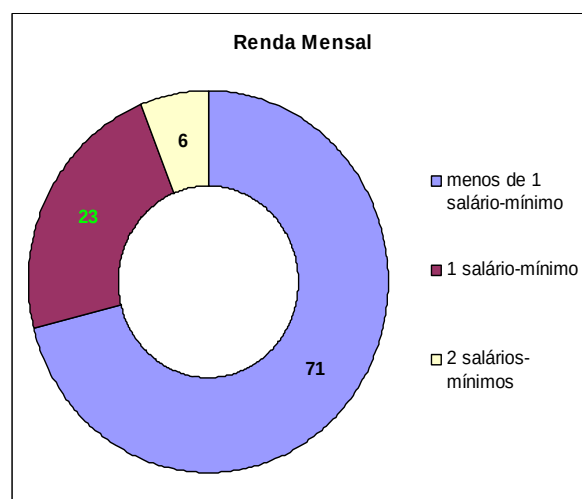


Figura 10 – Renda mensal dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª) em 2008.

Arroyo (2005, p.29) afirma que, desde que a EJA é EJA, os jovens e adultos são os mesmos: pobres, desempregados, vivem da economia informal, negros, vivem nos limites da sobrevivência. Esses jovens e adultos populares fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais.

A propósito, o gráfico a seguir visualiza a situação de trabalho dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) em 2008.

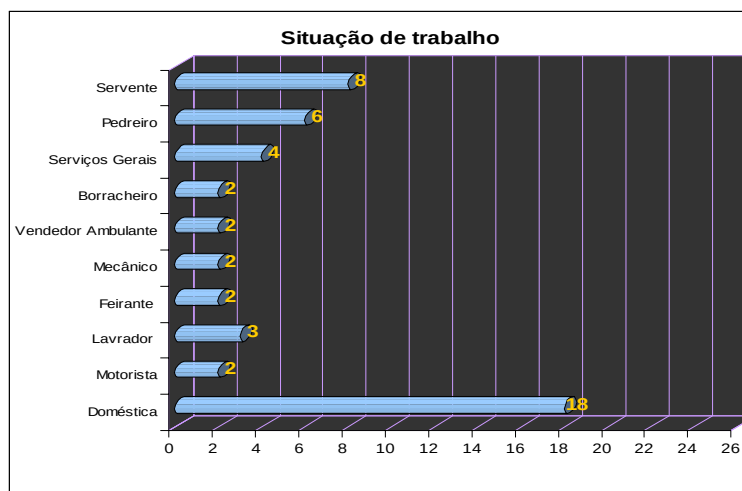


Figura 11 - Situação de trabalho dos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) em 2008.

Com efeito, todos os jovens e adultos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) são trabalhadores. Dispõem-se a frequentar a EJA na expectativa de melhorar suas condições de vida. Segundo seus relatos, é com sacrifício que estudam no noturno, pois acumulam responsabilidades profissionais e domésticas. Além disso, o estudo reduz o pouco tempo de lazer que possuem. Os alunos que frequentavam as aulas constantemente manifestaram esperança de continuar os estudos: concluir o ensino fundamental e médio, ter acesso a outras habilitações profissionais. Conforme mostram as tabelas 8 e 9 abaixo, cada vez mais tem aumentado a presença de jovens recém-saídos do ensino regular, cujas passagens por lá foram acidentadas.

Tabela 8 – Idade em que os alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) se matricularam no Colégio Cora Coralina pela 1ª vez

Ingresso na escola	Nº de alunos
Antes de 08 anos	27
Após 14 anos	22
Total	49

Fonte: Questionário, março de 2008.

Tabela 9 – Tempo dos alunos nas turmas de Aceleração I –Colégio Cora Coralina

Tempo no Colégio	Nº de Alunos
Menos de um ano	12
1 ano	18
2 anos	09

Fonte: Sec. Col. Cora Coralina, junho-2008.

Certo é que o histórico de inserções e constantes interrupções no ensino regular ou na EJA é comum, principalmente, em relação aos mais jovens. Quanto aos adultos e idosos, tendo abandonado os estudos quando crianças ou adolescentes, devido ao trabalho, no presente, não querem desperdiçar a oportunidade de estudar, pois percebem a relevância da escolarização nas demandas do mundo atual. No decorrer da coleta de dados, detectei que retomaram os estudos nas turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) do Colégio Cora Coralina

alunos que foram alfabetizados da seguinte forma: pelo MEBIC (faixa-etária entre 25 e 55); pelo MOBREAL; pelo Programa AJA Bahia, pela Alfabetização Solidária (faixa etária de 25 a 60 anos) e na escola regular quando crianças (faixa-etária entre 14 a 25 anos). Conforme mostra o gráfico abaixo, é cada vez mais reduzido o número de jovens e adultos que efetivamente frequentam a EJA e que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola.

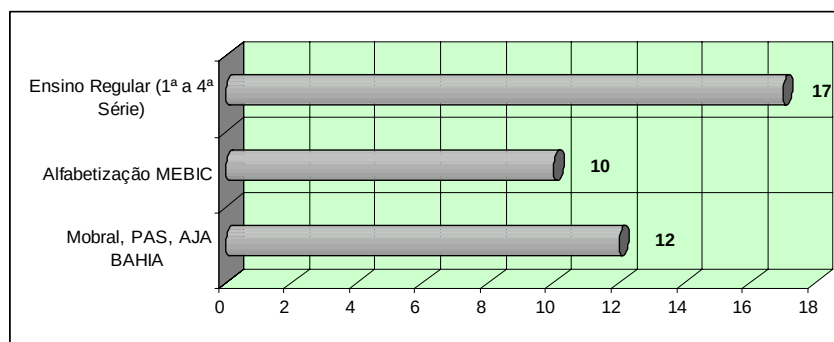


Figura 12 - Escolarização alcançada pelos alunos das turmas de Aceleração I (3ª e 4ª série) antes de ingressar na escola

Quanto às percepções deles da escola, para o aluno Jeremias (15 anos, 3ª e 4ª série), o colégio é bom [...], porém, gostaria que tivesse mais conteúdos e mais atividades escolares. Sente que está aprendendo pouco. Em sua opinião, *“a professora dá pouco conteúdo porque os adultos e os idosos que estão na mesma sala de aula demoram a copiar o exercício do quadro para o caderno enquanto que os jovens são rápidos”*. Segundo Jeremias, na escola, se sente *“um peixe fora d’água”*. Quando estudava no diurno, tinha vergonha dos colegas menores porque era o maior da sala e sabia menos do que eles. Já entre os adultos, sente-se muito novo e, quanto aos conteúdos, avalia que estão aquém do que deseja aprender na escola. Percebi, portanto, que a presença de jovens e adultos no mesmo espaço escolar gera tensões e conflitos na relação entre gerações. Isso demanda análise mais aprofundada, principalmente em relação ao atendimento desse público por parte da unidade escolar.

A aluna Débora (15 anos, 3ª e 4ª série), por sua vez, espera mudanças na escola. Com relação aos seus sentimentos sobre o colégio, diz: *“É ruim ter 15 anos e ter pouco estudo, eu não me sinto bem na escola nem à noite, nem de dia”*. Devido à idade e a seu tamanho, ressaltou que teve vergonha de estudar durante o dia, então, para não ficar sem estudo, a mãe a acompanhava todos os dias a escola. Para ela, o ponto positivo de estudar à noite é que faz muitos amigos, alivia as tensões e aprende coisas bacanas. Como ponto negativo, destacou a falta, na escola, de atração para os jovens, práticas esportivas, gincanas, campeonatos e comemorações. Em sua opinião, os diretores deveriam pensar o tempo e o espaço escolar também para os alunos da noite. Assim, observei que não há, aqui, supervalorização dos

processos de escolarização dos jovens na EJA, mas sim reconhecimento de que a escola constitui, para os jovens, uma experiência em que entram em ação valores e expectativas.

Em suma, a procura pelo noturno por jovens no Colégio Municipal *Cora Coralina* é crescente, dada a *expulsão* deles da escola regular, ocasionada pelo mal explicado *fracasso escolar* e pela distorção série/idade. Há alunos que são *convidados* pela direção para se transferirem para o noturno e, desse modo deixam de *causar problemas*, como tem acontecido no Brasil todo³⁸. Outros aspectos que motivaram interrupção dos estudos pelos jovens e a procura pelo noturno foram: a entrada no mercado de trabalho, gravidez precoce, situações decorrentes da violência, envolvimento com drogas, timidez por ser mais alto da sala, e vergonha dos colegas menores, etc.

A inserção de jovens na modalidade de ensino de Educação de Jovens e Adultos e as especificidades desse segmento têm sido apontadas pelos pesquisadores Spósito (1997), Haddad e Di Pierro (2000), Brunel (2004), Andrade (2004) entre outros, como um campo de estudo importante para o entendimento da EJA, hoje. Assim, compreender, identificar e analisar os significados e os sentidos atribuídos aos processos de escolarização vividos por esses sujeitos na EJA nos ajudará a entender quem são e o que pensam esses alunos sobre essa modalidade de ensino, a sua inserção e vivência nela.

O aumento da presença de jovens atendidos na EJA, no Colégio Municipal *Cora Coralina*, especificamente nas turmas pesquisadas revela, ao que parece, que os responsáveis pelas propostas pedagógicas para a EJA não levam em conta a especificidade dos jovens, pois não há menção de atividades destinadas a eles. Os alunos são tratados em bloco, *como jovens e adultos*. Na visão de Andrade (2004, p.51), a entrada de jovens na EJA é um dos atuais desafios dessa modalidade de ensino, pois demandas apresentadas por esses sujeitos são diferentes das dos adultos. Além disso, acrescenta essa autora, é preciso valorizar o retorno do jovem pobre à escolaridade, isso é fundamental para torná-lo visível. Esse retorno, de acordo com a autora, representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar a sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica.

Nesse contexto, Brunel (2004, p. 23) diz que “precisamos repensar o espaço escolar e dessa maneira agirmos para mudar aquilo que não serve mais, que não acrescenta muito e trabalharmos na construção de novas relações entre os sujeitos que ocupam este espaço”.

³⁸ A esse respeito, vejam-se os estudos de Silva e Lima (2007), Andrade (2004) e Brunel (2004).

Nesse sentido, o aumento significativo da presença de jovens inseridos na EJA altera, de forma significativa, a organização do trabalho pedagógico na escola.

Sobre os motivos que os levaram a abandonar ou interromper os estudos, os entrevistados apresentaram os seguintes: medo de voltar a estudar, medo de conviver com os mais jovens e ser discriminado, distância da residência ou do trabalho, dificuldade de conciliar o tempo para o estudo e para o trabalho, problemas de saúde, insatisfação com as aulas, desinteresse pelos assuntos tratados, dificuldade de aprendizagem, problemas familiares, não gostar dos colegas ou do professor, padrão de trabalho muito acessível ou trabalhos pedagógicos muito difíceis, tempo para cuidar dos filhos, depreciação dos estudos pelos pais, não-consentimento dos pais. A tudo isso, soma-se a necessidade de ajudar no trabalho da roça.

Quanto aos motivos que os levaram a retornarem à escola e continuar estudando, destacam-se: considerar o estudo essencial para melhorar de vida; pretender fazer o ensino fundamental e médio; ser o estudo uma das condições para arrumar um serviço melhor; para aprender um pouco mais. Somam-se a esses motivos, razões sociais: arranjar amigos, passeios, troca de experiências; ler a Bíblia; ler e escrever bem; fazer anotações, contas, preencher nota promissória, cheque; aprender a escrever o nome; reconhecer as letras. Assim acreditam que a escola poderá proporcionar-lhes um futuro melhor, contribuindo para sentirem mais felizes, melhorando a vida pessoal e a vida dos filhos. Além disso, conforme Arroyo descreve, “os jovens e adultos que trabalham durante o dia e, à noite, frequentam a EJA dão valor à escola, ao estudo, a ponto de se sacrificar por anos, todas as noites, depois de um dia exaustivo de trabalho”. (ARROYO, 2004, p.118).

Na percepção de Eva (34 anos, 3ª e 4ª série), o Colégio *Cora Coralina* é bom. Diz que evita faltar às aulas e procura se esforçar para aprender. Para ela, se a escola fosse no Bairro Beija-Flor, seria bem melhor. Segundo a aluna, a direção da escola informou-lhe que não havia aula à noite por causa do vandalismo e da violência. Mas, a aluna comentou “*que nem todos os jovens e adolescentes são violentos*” e questionou: *como é que uma escola pública, situada em um bairro periférico, populoso, com alto índice de analfabetismo deixa de funcionar à noite por causa da bagunça e desordem de poucos alunos?*”. Em sua opinião, deveriam ter mais autonomia. “*Sabe o que eu penso? É que, se tivesse mais autoridade nas escolas, haveria mais respeito, mais alunos, menos evasão no noturno*”.

Por seu turno Ana (28 anos, 3ª e 4ª série) salientou que gostava da escola, porém, era preciso melhorar a segurança. Indignada, disse: “*Na 4ª série, deixei de frequentar a escola porque tinha medo da professora; será que agora tenho que deixar de ir à escola por medo*”.

dos colegas?” Ela reconhece que a violência na escola diminuiu, mas afirmou que ainda precisava melhorar. Comentou o caso de alunos que colocam os cadernos nas cadeiras e ficam no pátio externo da escola, fumando maconha.

Assim sendo, é necessário pensar, historicamente, quem são os sujeitos que ingressam na EJA; quais são suas expectativas diante do retorno à escola; que conhecimentos têm a respeito do mundo externo, sobre si mesmos e sobre as outras pessoas. Talvez, assim, não corremos o risco de defini-los por aquilo que não são e, em nome de uma educação igualitária, oferecer-lhes um ensino homogêneo que valorize determinado grupo cultural.

Do conjunto das falas de gestores, professores e de alguns alunos, concluo: alunos mais jovens desistem dos estudos mais cedo e com maior frequência da escola; alguns, logo nos primeiros dias. Como relatos deles, adultos e idosos são mais persistentes, principalmente os egressos do MEBIC. De acordo com o depoimento da direção, os alunos jovens têm comportamento mais instável, são menos assíduos às aulas e pontuais. Contudo, pude observar que a relação dos adultos e idosos tem proporcionado mudanças significativas no comportamento dos jovens, em termos de amadurecimento. E, também a presença dos jovens produz mudanças positivas no comportamento de adultos e idosos. O relato de Senhor Pedro (58 anos), por exemplo, dá a dimensão da qualidade da relação afetiva e de aprendizagem que se estabelece nas turmas entre gerações diversas:

“Eu defendo que os mais velhos têm que ter paciência e orientar os mais jovens, porque nós temos filhos e até netos da idade dessa mocidade. Além disso, os interesses deles na escola são diferentes dos nossos. Só sei que eu aprendo com eles e acredito que eles também aprendem comigo. A verdade é que tem jovens bagunceiros, mas também tem adultos bagunceiros [...]. Eu dou conselho para os jovens evitar as conversas paralelas, não faltar aula, não desrespeitar os colegas, professores e a direção da escola [...]. Peço para eles prestar atenção nas aulas, estudar bastante, aproveitar bem o tempo, zelar da escola, pois um dia o filho deles poderá estar estudando aqui, como os meus estão [...]. A maioria dos jovens da sala de aula tem compromisso com os estudos e com a vida, além disso, respeita os adultos e idosos, porque eu mesmo chamo atenção quando eles passam dos limites, é só eu ver. Acho que minha idade, meu comportamento e o exemplo intimidam os jovens e evitam algumas atitudes impensadas por parte deles.

Infelizmente, no ano passado, muitas pessoas adultas e idosas abandonaram a escola, porque não souberam lidar com a juventude. A indisciplina e o cheiro da maconha deixaram os alunos mais velhos com medo, assustados, fragilizados, apavorados diziam que não tinham condições de estudar ali. A professora chamava os alunos para estudar e eles não vinham. Os professores não davam conta. Era bagunça mesmo. Ainda bem que melhorou!”

Diante do exposto, conclui que um dos grandes desafios no ensino de EJA é reconhecer as especificidades do público atendido e perceber o conceito de jovem e adulto para além da delimitação da faixa etária. Nessa direção, de acordo com Fávero, Andrade e Brenner (2007,

p.97) o desafio de construir um trabalho pedagógico que atenda às expectativas e condições das diferentes faixas etárias não está dissociado do desafio de criar condições favoráveis para que o relacionamento entre os sujeitos seja positivo e produtivo. A presença crescente de jovens na EJA tem trazido novas questões que demandam preparo dos professores para enfrentá-las.

Assim, os dados aqui coletados sobre o tema investigado mostraram-me os fios que se entrelaçam e constituem histórias, cenários, definições e posicionamentos sobre a EJA. Na sequência apresentarei as referências históricas e pedagógicas de uma experiência de Educação Popular (MEB e MEBIC) que trabalha com EJA.

3.3 – MEB e MEBIC: referências históricas e pedagógicas

O Movimento de Educação de Base (MEB) é um organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB, constituído como sociedade civil de direito privado, sem fins lucrativos, com sede e foro no Distrito Federal. Foi fundado em 21 de março de 1961. Tem por missão a promoção integral, humana e cristã de jovens e adultos, desenvolvendo programas de educação de base.³⁹

Fávero (2006) faz uma análise da prática educativa desse organismo no período de 1961/1966. O autor diz que os movimentos de cultura e educação popular, nascidos no início dos anos de 1960, operam um salto qualitativo em relação às campanhas e mobilizações governamentais contra o analfabetismo de jovens e adultos ou à educação rural dos anos de 1940 e 1950. São propostas *qualitativamente* diferentes das ações anteriores. E o que as faz radicalmente diferentes é o compromisso explicitamente assumido em favor das classes populares, urbanas e rurais, além do fato de orientarem sua ação educativa para uma ação política. Uma geração de jovens vindos da Ação Católica, principalmente de seus ramos estudantil e universitário, colabora na criação desses movimentos e lidera vários deles.

Para o autor, a criação do MEB expressa o deslocamento da Igreja Católica institucional em direção às classes populares. No entanto, a proposta e as práticas iniciais do MEB, oriundas de experiências anteriores realizadas em estreita colaboração com o Estado, são bastante tradicionais. Após dois anos de experiência, por exigência da própria prática e por influência daquela geração, o MEB redefiniu seus objetivos e reviu sua metodologia, tendo em vista uma nova opção ideológica, sintetizada na conscientização. Em decorrência, deu nova dimensão à educação de base, nucleou o trabalho com as escolas radiofônicas e, apesar

³⁹ Disponível em: <<http://www.meb.org.br>> Acesso em 18/03/2008

da crise provocada pelo Golpe Militar de 1964, ampliou o contato direto com as classes populares, na perspectiva de uma verdadeira pedagogia da participação popular.

Além desse período relatado por Fávero (2006), o MEB reapareceu nas décadas de 1980 e 1990. Nesse período, realizaram-se ações diretas de educação de base em diversas dioceses do Nordeste do País, inclusive na diocese de Caetité-BA⁴⁰. A opção preferencial por essas regiões está definida em Estatuto, como áreas populacionais do País cujos indicadores socioeconômicos revelam situação de pobreza e, conseqüentemente, índices sociais e econômicos abaixo dos desejados. Entretanto, o MEB também atua no sistema de parcerias, levando sua ação a outras regiões do país. A coordenação pedagógica, o controle administrativo e a avaliação de resultados das ações em âmbito nacional são monitorados por uma Equipe Nacional localizada em Brasília e vinculada à CNBB.

Mas, em 1994, a diocese de Caetité-BA deixou de priorizar as atividades do MEB e transferiu a responsabilidade às paróquias. Assim, em 1996, uma comunidade de religiosas assumiu a alfabetização de jovens e adultos no município. Foi a partir daí que passou-se a chamar o Projeto de MEBIC (Movimento de Educação de Base de Iniciativa Católica). Segundo relatos em ata (1996) e informações de Maria, coordenadora do MEBIC, essa sigla surgiu em reunião com os educandos quando um deles disse que só não era do MEB o financiamento, porque os custos eram assumidos pelas Irmãs Pequenas Filhas de São José, mas os princípios metodológicos continuavam os mesmos. Daí sugeriram acrescentar duas letras (IC) em MEB, por ter sido assumido pelas irmãs.

Na sequência, lideranças das CEBs, representantes de movimentos sociais, educandos e educadores populares da paróquia de Guanambi – BA, preocupados com a continuidade do Projeto Popular de Alfabetização de Jovens e Adultos reuniram-se e fundaram, em 2002, a Associação Brotando Vida⁴¹. Desse modo, assumiram os Projetos de Educação Popular que atuavam com jovens, adultos e idosos não alfabetizados.

⁴⁰ A Diocese de Caetité-BA foi criada em 20 de outubro de 1913, possui uma área de 41.740 km², tem um total de 26 paróquias. Localiza-se na microrregião da Serra Geral. Sua sede está situada a 757 km da capital do Estado, a 45 km de Guanambi e 74 km de Candiba. A população está estimada em 708 mil habitantes, dos quais noventa por cento se consideram católicos.

⁴¹ Desde 2003, a Associação Brotando Vida está desenvolvendo o seu trabalho/atendimento social através dos seguintes Projetos: a) Projeto Monte Pascoal e Sol Nascente - reforço escolar e acompanhamento de crianças/adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; b) Projeto MEBIC - alfabetização de jovens e adultos; c) Projeto Tempero Verde - reforço escolar e cursos profissionalizantes para adolescentes e jovens; d) Casa de Acolhida – acolhe acompanhantes de doentes carentes e gestantes que vêm do interior do município ou de cidades vizinhas; e) Projeto Crescer Juntos - esporte, lazer, artesanato, diversas atividades lúdicas, contação de histórias para crianças/adolescentes e senhoras; f) Cesta Básica – Recebem donativos e distribuem para famílias carentes dos bairros de Guanambi; g) Coleta seletiva do lixo e distribuição para um grupo de catadores de papel.

Como o MEB, o Projeto MEBIC realiza o trabalho de alfabetização por meio do método das CEBs Ver, Julgar e Agir e dos princípios teórico-metodológicos da pedagogia libertadora⁴². O intuito é possibilitar aos sujeitos usos das práticas sociais da leitura e da escrita, oferecendo-lhes instrumentos para inserirem-se plenamente na sociedade grafocêntrica, dos códigos da escrita, para leituras diversas, desde a *leitura do mundo*, da realidade em seu entorno, até a leitura dos diversos textos que compõem este mundo. Como afirma Freire (1989), é esta leitura de mundo que antecede e perpassa a própria leitura da palavra. Fundamentado no paradigma da educação popular, o MEBIC estabelece, como princípios, a construção plena da cidadania e a transformação da realidade.

De acordo com o Relatório Síntese do MEBIC (2004), a realização e a manutenção de suas atividades ocorrem, exclusivamente, por meio de doações: recursos oriundos da comunidade externa (Itália), e da comunidade local (Guanambi). São vários os argumentos que justificam a criação do MEBIC pela Paróquia de Santo Antônio. Do ponto de vista legal, podem-se destacar: a Declaração Universal de Direitos Humanos (ONU, 1948), segundo a qual toda pessoa, independente de sexo, raça, idade, cor, religião, facção política e/ou partidária, classe social, tem direito à Educação Básica; a Constituição Federal de 1988 (art. 208, I), que estendeu aos jovens e adultos o direito à educação fundamental; a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) 9394/96 nos seguintes artigos:

Art. 5º - O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer grupo de cidadão, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

Art. 37 - A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Parágrafo 1º - Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

Outro argumento justifica a criação do Projeto de Educação de Jovens e Adultos *MEBIC* pela Paróquia de Santo Antônio: a efetiva demanda dos alunos pela Educação de Jovens e

⁴² O MEBIC, em seu Projeto Político-Pedagógico, chama de Pedagogia Libertadora a prática pedagógica baseada em princípios defendidos por Freire, tais como: a educação como ação presente no processo de libertação do homem através da sua humanização; a educação como práxis reflexiva sobre o homem, o mundo e a relação entre ambos na perspectiva de compreensão e transformação; a educação como ação dialógica e problematizadora da realidade, na qual os conteúdos não sejam palavras mortas, mas contextualizados e significados pelas necessidades reais do educando; uma educação, enfim, que não se sobreponha aos saberes culturais e cotidianos do sujeito, mas que, agregando-se a eles, potencialize o sujeito a produzir novos saberes, reconhecendo-o partícipe ativo do processo de aprendizagem.

Adultos no Município, devido à carência de escolas⁴³, na década de 1990, que oferecessem essa modalidade de ensino (Relatório MEBIC, 2000). Guanambi, nas últimas décadas, tornou-se um grande centro comercial da região, com uma população de quase oitenta mil habitantes. A cidade chama a atenção também pelas diversas instituições de ensino que concentram pessoas de vários municípios circunvizinhos⁴⁴. Mas, com todos os avanços da tecnologia, há ainda pessoas que não sabem assinar o nome por terem sido excluídas pelo sistema escolar e pela necessidade de sobrevivência. Lamentável é que, mesmo conhecendo a realidade do analfabetismo em Guanambi, no município, até o ano de 2005, não havia política pública de EJA.

Não deixar morrer minha esperança, esse é o espírito do projeto MEBIC, sugerido pelos próprios jovens e adultos beneficiados pelo trabalho. São essas pessoas de 15 a 80 anos que trazem a esperança no peito, marcadas pela dor, pela luta e pelo sofrimento e ainda sonham e desejam algo diferente para suas vidas. Muitas vezes, esse grito é sufocado por problemas como a timidez, autoestima em baixa, falta de confiança em si mesmas e exclusão. Foram essas as motivações que levaram pessoas sensíveis às questões educacionais a interessarem-se pelo assunto e engajarem-se nessa luta para oferecer aos jovens e adultos a oportunidade que lhes foi negada quando crianças. Por essa razão, em 1996, em Guanambi, nasceu o MEBIC.

Um fragmento da carta escrita pela Ir. Leonídia (Pequenas Filhas de São José) apresenta um pouco da história da alfabetização de pessoas jovens e adultas no MEBIC:

[...] É com o coração cheio de alegria que escrevo algumas reflexões sobre o começo do projeto de alfabetização de jovens, adultos e idosos que começou no Bairro Alto Caiçara no ano de 1996 (primeiras atividades). Vendo como tantos jovens e adultos precisavam aprender a ler e escrever, tivemos a oportunidade, com a ajuda de pessoas generosas, de construir algumas salas para o povo ter um lugar confortável para estudar (...). Quem compartilhou de perto deste projeto não pode esquecer o olhar brilhante de homens e mulheres, já de idade bem avançada, que conseguiram ler e escrever o próprio nome e as primeiras letras do alfabeto. Tudo isso depois de um duro dia de trabalho debaixo do sol quente do sertão. Eu tive a sorte de colher lágrimas de alegria por eles terem superado o medo, a insegurança, o preconceito de tornar-se grandes alunos nos bancos da escola. Muitas destas pessoas conseguiram se alfabetizar e algumas conseguiram dar continuidade aos estudos na escola pública e ingressar no ensino médio. Não

⁴³ Conforme documentos da SMED, a oferta de Educação de Jovens e Adultos no município de Guanambi iniciou-se a partir de 2002.

⁴⁴ No final da década de 1990 tornou-se um *polo* comercial na região. A cidade possui cinco agências bancárias (Caixa Econômica Federal, Bradesco, Itaú, Banco do Brasil e Banco do Nordeste), agência dos Correios, serviços de telefonia fixa e móvel, emissoras de rádio, canais de TV em sinal aberto, jornais de circulação interna, provedores de Internet, hospitais públicos e privados, universidades públicas e privadas, escolas, igrejas, etc.

é esta uma grande conquista e sonhos realizados? Agradecemos a todas as pessoas que souberam doar algo de si, para que outros irmãos pudessem descobrir os valores e os dons que têm! (Ir. Leonídia, dezembro de 2006).

O projeto *MEBIC* parte do seguinte pressuposto: “Alfabetizar é conscientizar-se, é aprender a escrever a vida, como autor e como testemunha de sua história, é biografar-se, é existir-se, é historicizar-se” (FREIRE, 1987, p.10). Como Paulo Freire, esses educadores concebem a alfabetização não apenas como a aquisição do domínio da leitura e da escrita, mas como o desenvolvimento da capacidade de usar essas habilidades no âmbito pessoal e coletivo, com vistas à construção de uma sociedade diferente desta que aí está.

O Projeto *MEBIC* visa possibilitar ao educando jovem e adulto, por meio do processo construtivo, a ampliação do próprio conhecimento. Tal processo se dá pela intervenção sistemática do próprio educador e da vivência com os colegas, numa relação dialógica. Seus objetivos são:

- a) facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita ao mesmo tempo em que os educandos se conscientizem da sua condição de sujeitos históricos e culturais, capazes de construir sua própria autonomia dentro das relações de produção local e global;
- b) incentivar atividades que envolvam a leitura e a escrita, visando a oferecer outras fontes de informação que não sejam somente de cunho oral;
- c) alfabetizar jovens e adultos por meio de um processo que os ajude a se tornarem cidadãos críticos, ativos e participativos dentro da própria comunidade;
- d) alfabetizar jovens e adultos das camadas populares;
- e) desenvolver e apoiar atividades de mobilização, integrando escola e comunidade, através das instituições: igrejas, escolas públicas, associação de moradores, fundações, Comunidade Eclesial de Base e outras;
- f) proporcionar aos alfabetizadores momentos de reflexão, estudo e planejamento de ações para a melhoria de seu fazer pedagógico em relação à educação de pessoas jovens e adultas;
- g) avançar na discussão e em práticas educativas sobre a alfabetização de pessoas jovens e adultas.⁴⁵

No ano de 2007, foram atendidos pelo referido projeto 135 jovens e adultos provenientes dos bairros periféricos: Alto Caiçara, Brasília, Belo Horizonte, Lagoinha e adjacências da cidade de Guanambi-BA, com idade entre 15 e 80 anos. Segundo a coordenadora do *MEBIC*, os alunos poderiam ter se matriculado na escola da rede municipal;

⁴⁵ Essas informações foram extraídas do Projeto Político-Pedagógico do *MEBIC*, ano de 2004.

mas preferiram não o fazer, pois o MEBIC oferece só alfabetização e pós-alfabetização. Vários alunos residem mais distante do local onde funciona o MEBIC do que da escola. Segundo a coordenadora, essa distância não é geográfica, pode ser social, cultural e entre gerações. A outra escola oferece outras vantagens como merenda e material escolar, mas mesmo assim, fazem opção de estudar no MEBIC, tendo que providenciar o material escolar pessoal e lanche.

De acordo com relatório do MEBIC (2007), os participantes do projeto apresentam bom desempenho em termos de oralidade, mas muita dificuldade e medo de escrever; enfatizam o tempo todo que não sabem escrever, que seu texto contém muitos erros e parecem morrer de vergonha quando têm de expor seus conhecimentos acerca da língua escrita. Nesse momento, percebo o quanto esses alunos internalizaram mitos como: a idade interfere na aprendizagem, a pessoa de pouca instrução não é inteligente, *papagaio velho não aprende língua*, entre outros. Nessa direção, Galvão e Di Pierro abordam que

as práticas educativas realizadas junto àqueles que não sabem ler nem escrever têm que considerar, de maneira contundente, que o jovem ou adulto analfabeto não é incapaz, não é ‘puro’ ou ingênuo, nem é uma criança crescida. O analfabeto é produtor cotidiano de riqueza material e cultural e não ignorante do saber. Nesse sentido, é preciso conhecer mais profundamente o que sabem, o que pensam e como aprendem os jovens e adultos em processo de escolarização. (GALVÃO E DI PIERRO, 2007. p. 99)

Claro me parece que os jovens e adultos voltam à escola em busca *do resgate do tempo perdido* e demonstram necessidades específicas. Os não-alfabetizados voltam, principalmente, para aprender a escrever o próprio nome e retirar, de seu documento de identidade, o nome *analfabeto*. Para Galvão e Di Pierro (2007, p. 66), “a capacidade de executar com autonomia a própria assinatura representa, assim, a superação do estigma que acompanha o analfabeto em sua vida e simboliza o passaporte de acesso à cultura letrada dominante na sociedade”. Outros querem aprender a ler para participar da vida escolar dos filhos e dos netos, ajudando-os nas tarefas escolares.

Finalizando, a maioria dos jovens e adultos que frequenta o MEBIC estão inseridos no mundo do trabalho. Confessaram sentir falta da habilidade na escrita e gostariam de “*saber escrever assim, com a facilidade que a professora escreve*”. Esses sujeitos são do tempo em que escrever era copiar do quadro ou do livro, mesmo sem compreender bem (ou de jeito nenhum) o que estava escrito. Lembrando mais uma vez Freire, o ensino da leitura e da escrita não pode ser a repetição mecânica das famílias silábicas, nem a memorização de uma palavra alienada, mas sim “a difícil aprendizagem de nomear o mundo” (1981, p. 39). Nesse sentido,

aprender a ler e escrever envolve reflexão e ação sobre a realidade na qual os sujeitos se encontram inseridos.

3.3.1 – Situação atual do MEBIC: mapeando o perfil dos sujeitos atendidos

Para conhecer a atual abrangência do MEBIC e o perfil de seus educandos, foram aplicados questionários no ato da matrícula, nas turmas dos bairros Lagoinha, Belo Horizonte e Alto Caiçara, e também nos bairros Brasília e Santa Catarina. Para desenvolver a pesquisa, selecionei as turmas do MEBIC que funcionam no Bairro Alto Caiçara, desde 1996 e a Escola Municipal *Cora Coralina*, conforme já citei, que se localiza no Bairro Brasília e recebe os alunos egressos do MEBIC desde 2002. O gráfico a seguir registra a procedência dos alunos inscritos no projeto.

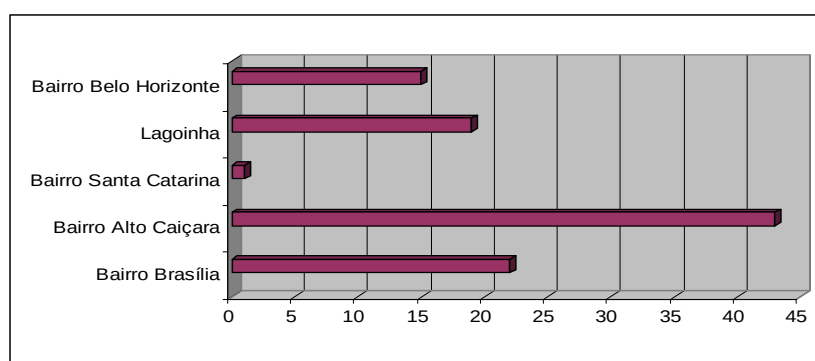


Figura 13 - Procedência dos educandos do MEBIC – Matrícula /2008

Fonte: Questionário e fichas de matrícula – 2008

Com base nos dados coletados, por meio das respostas dadas aos questionários aplicados no ato da matrícula e pela consulta aos relatórios e fichas individuais preenchidas nos anos anteriores, identifiquei dos alunos inscritos no MEBIC as seguintes características: dos 148 alunos matriculados no MEBIC em 2008, 100 alunos preencheram os questionários; desses, 59 encontram-se em processo de alfabetização e 41 alunos na etapa da pós-alfabetização (2ª, 3ª, 4ª). Em relação à faixa etária, a presença de jovens, no ano de 2008, é inexistente (veja-se o gráfico abaixo). Isso se explica pelo fato de o MEBIC atender a um público que nunca frequentou a escola ou nela permaneceu pouco tempo. Geralmente essas características atingem apenas setores da população com mais idade e regiões pobres ou de difícil acesso, onde a oferta de escolaridade é ainda pequena e/ou as condições para frequência são limitadas.

O gráfico seguinte registra o número de educandos por faixa etária.

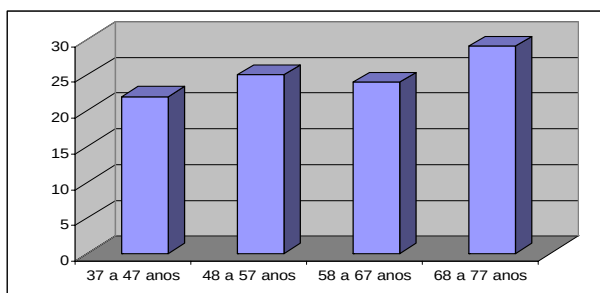


Figura 14 - Grupos etários dos educandos matriculados no MEBIC
Fonte: Matrícula MEBIC -2008

No caso de Guanambi, segundo informações da coordenação do MEBIC, os jovens, quando não são alfabetizados ou são pouco escolarizados, procuram o projeto, mas à medida que se alfabetizam, se sentem encorajados e motivados a continuar os estudos no Colégio *Cora Coralina*, enquanto os idosos resistem em deixar o MEBIC para prosseguir os estudos no sistema formal de ensino. Nesse sentido, Arroyo (2001, p. 122) destaca que “vendo os educandos apenas como discentes, como alunos, não daremos conta da totalidade de suas existências, nem dos tensos processos sociais e culturais em que se formam ou deformam”. O mesmo autor completa que é preciso: “reeducar o olhar docente para ver os educandos e educandas em suas trajetórias não apenas escolares, mas também de vida, sua condição de sujeitos sociais e culturais, de direitos totais” (ARROYO, 2001, 121).

A tabela abaixo apresenta a distribuição dos alunos de acordo com a faixa etária no projeto.

Tabela 10 - Distribuição dos educandos por faixa etária no MEBIC

Grupo de Idade por ano	1997/1999	2000/2002	2003/2005	2006/2008
15 a 25 anos	58	98	42	20
26 a 40 anos	71	137	112	120
41 a 55 anos	69	120	110	126
56 a 70 anos	54	99	128	135
Mais de 70 anos	16	35	54	46
Total	268	489	446	447

Fonte: Livro de ata de matrícula e resultados finais – 1997 a 2008

Esses dados podem ser visualizados conforme o gráfico abaixo:

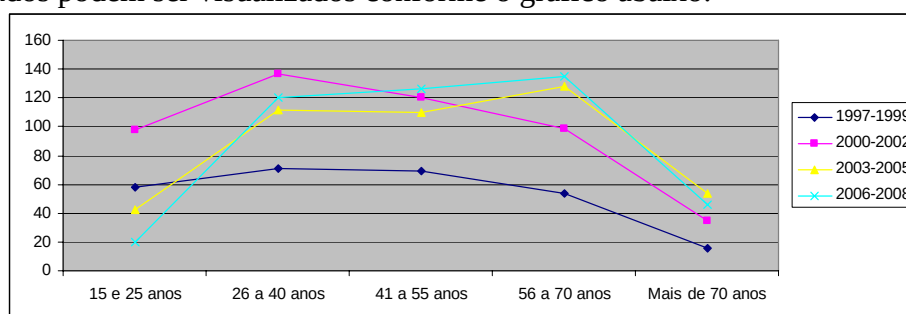


Figura 15 - Distribuição dos educandos por faixa etária no MEBIC
Fonte: Livro de ata de matrícula e resultados finais – 1997 a 2008

A educadora Sara esclarece o seguinte:

A maioria dos educandos que frequentam o MEBIC tem mais de 30 anos. Tive um educando de 19 anos, mas ele ficou pouco tempo na sala de aula, logo teve que ir embora para outro município, mas se deu muito bem com a turma. Eu admirei o entrosamento dele com os colegas. Todos gostavam dele. Ele tinha um respeito tão grande pelas pessoas mais velhas, até pedia a bênção [...]. O maior desafio é para o educador, que tem que evitar que o jovem fique ocioso na aula, porque fazem as atividades com maior rapidez enquanto que os idosos necessitam de um tempo maior, pois são mais lentos. O tempo do idoso é diferente do tempo do jovem, os idosos necessitam de tranquilidade, calma, se forem apressados, ficam apavorados, não conseguem fazer nada, então o segredo é não pressionar, tem que ter paciência [...].

A esse respeito, Silva e Lima (2007) pontuam que, de modo geral, os jovens, em situação escolar, desenvolvem comportamentos que exigem atenção específica e cuidados diferenciados daqueles que se dedicam à escolarização de adultos e idosos. A constatação da presença de educandos de diferentes gerações na sala de aula - jovens, adultos e idosos - e a implicação desse quadro no processo pedagógico mostram a importância do aprofundamento dos conhecimentos acerca da inserção do jovem na Educação de Jovens e Adultos.

Com efeito, do total de alunos do MEBIC, 79% são mulheres e 21% são homens. Em relação à origem dos adultos e idosos, 55% não nasceram em Guanambi e 45% são guanambienses. Desses sujeitos, 30 migraram da zona rural do interior do município. Isso sinaliza um dos aspectos demarcadores de desigualdade de escolarização relativamente à questão geográfica. A diferença entre campo e cidade: nas zonas rurais encontram-se os maiores índices de analfabetismo.

Os motivos que levaram os adultos e idosos a mudarem para Guanambi são os mais variados: necessidade de trabalho em decorrência da seca; casamento; tratamento médico; medo da violência na zona rural; acompanhar filhos que vieram para a cidade estudar e trabalhar; problemas familiares; dificuldades da vida na roça (falta água, falta energia, falta segurança, falta trabalho); desapropriação por conta da construção da barragem do Poço do Magro e outros.

Em relação aos aspectos estado civil, origem étnica, vínculo religioso, observem-se as tabelas a seguir:

Tabela 11 - Estado civil dos educandos do MEBIC.

..

Estado Civil	Nº de Alunos
Casados	41
Viúvos	23
Solteiros	18
Amasiados	10
Separados	08
Total	100

Fonte: Questionário, março de 2008.

Tabela 12 – Origem étnica dos educandos do MEBIC

Origem Étnica	Nº de Alunos
Negros	47
Pardos/mulatos	34
Branços	16
amarelos	02
Indígenas	01
Total	

Fonte: Questionário, março de 2008.

Apesar de o Projeto MEBIC ser de iniciativa católica e funcionar em espaços comunitários cedidos pela Igreja Católica, observei uma diversidade de religiões e crenças no MEBIC, conforme registro na tabela abaixo:

Tabela 13 - Vínculo religioso dos educandos do MEBIC

Vínculo Religioso	Nº de Alunos
Católicos	64
Evangélicos	25
Candomblé	05
Espírita	01
Sem religião declarada	05
Total	100

Fonte: Questionário, março de 2008.

O depoimento de Senhor Pedro (58 anos, pós-alfabetização) revela um pouco como a diversidade é vivida nesse espaço:

“Eu sou Diácono (quase pastor) da igreja Assembléia de Deus do bairro Alto Caiçara e aluno do MEBIC. Comecei a estudar depois de 40 anos. Eu morava na roça de outro município e vim pra Guanambi pra trabalhar. Meus filhos ficaram sabendo do Projeto MEBIC que funciona na igreja do bairro Alto Caiçara e me incentivaram a estudar pra eu aprender pelo menos o meu nome e, quem sabe, ler a Bíblia. No início fiquei meio cismado porque sou crente e lá era uma coisa oferecida pela Igreja Católica, mas mesmo assim eu fui ver como era, aí, eu fiquei surpreso com o tratamento e o respeito de todos. Uma coisa bonita é o respeito [...]. Antigamente era difícil dizer na escola que você era evangélico porque, infelizmente, havia preconceito e discriminação. Os evangélicos ficavam por fora de tudo porque não podia participar. No MEBIC a gente pode fazer apresentação em todos os eventos, virou uma união só, um sentido só. Todo mundo respeita o lado do outro, não vê ninguém ofendendo o lado do outro. Isso é muito bom, nos ensina a respeitar o diferente porque tem várias pessoas de muitas religiões aqui”. (Pedro, 58 anos).

Nessa direção, segundo a coordenadora Maria do MEBIC, ao ser elaborada a proposta pedagógica para a implantação do Projeto MEBIC em Guanambi, definiu-se que o ensino de religião, entendido como catequese ou pregação de determinada expressão religiosa, não

deveria ocorrer no âmbito do MEBIC. O que é proposto pelo Projeto é o ensino de religiões, estudo de diversidades, exercícios de alteridade, pois, segundo ela, não deve ser feita defesa de uma religião em detrimento de outras, mas discutir princípios, valores, diferenças, tendo em vista a compreensão do outro. Na concepção da coordenadora, o respeito à diversidade é um dos valores mais importantes do exercício da cidadania.

De acordo com essa coordenadora, com a LDB 9394/96, temos o desafio de pensar a educação integral do ser humano. A dimensão religiosa é parte integrante do ser humano. Apostar numa educação transformadora, que parte da pesquisa, das relações de poder, implica ir além da catequese e tornar a escola o lugar da pergunta e da pesquisa. A dimensão religiosa auxilia na reflexão sobre os limites e esperanças do ser humano. Paulo Freire (1981) caracteriza a educação como uma prática que pode conduzir à libertação. Como tal, implica uma concepção de ser humano e de mundo. Como seres históricos, inseridos no tempo e não imersos nele, os seres humanos se movem no mundo, sendo capazes de optar, de decidir, de valorar. A escola, a partir de Freire (1987), é o lugar da pergunta que instiga a busca e não a comunicação sobre um acontecimento. Trabalhar dessa forma exige, por parte dos educadores, humildade e coragem para se colocar no confronto quando o caminho epistemológico dos educandos assim o exigir. Exige, também, posicionamento ético e político; respeito ao saber e ponto de vista do outro.

A propósito, Gadotti e Romão (2000) afirmam que as condições de vida comprometem o processo de escolarização dos educandos jovens e adultos. Segundo os autores, as altas taxas de analfabetismo são decorrentes da estrutura social injusta. Isso está claro no depoimento de Adão (42 anos, pós – alfabetização):

“A escola é onde aprendemos a ler e escrever e a nos comunicar com a sociedade de hoje [...]. Eu não estudei quando era criança porque meu pai não permitiu. Minha família era muito grande, então, pra não passar necessidade, meu pai pegava serviço nas fazendas e eu e meus irmãos íamos trabalhar para não passar necessidade, o pior, meu pai bebia muito e, às vezes, mesmo trabalhando bastante, nem o necessário a gente tinha [...]. Agora tenho dignidade pois tenho um bom trabalho, construí uma família maravilhosa e tenho oportunidade de estudar [...] Sei que não recupero o tempo perdido e nem estou atrás disso, pois o importante é continuar aprendendo para trabalhar melhor, para saber conversar com as pessoas da sociedade e da igreja que frequento e, principalmente, para saber conviver e educar melhor meus filhos”. (Adão, 42 anos).

Posto isso, a maioria dos educandos do MEBIC frequentou a escola, programas e campanhas de EJA antes de ingressarem no MEBIC, como mostra o gráfico a seguir:

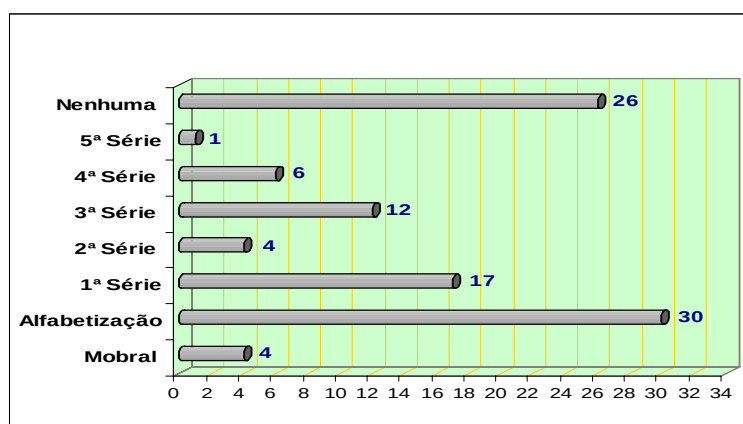


Figura 16 – Escolarização alcançada pelos educandos antes de ingressar no MEBIC
Fonte: Questionário aplicado - 2008

Segundo os educandos do MEBIC, a relação deles com a escola é marcada pelo insucesso ocasionado por fatores diversos. Os dados mostram que: para 34 educandos, a escolarização iniciou-se por volta dos 7 aos 14 anos; a grande maioria iniciou o processo de escolarização a partir dos 15 anos, conforme ilustra o gráfico abaixo:

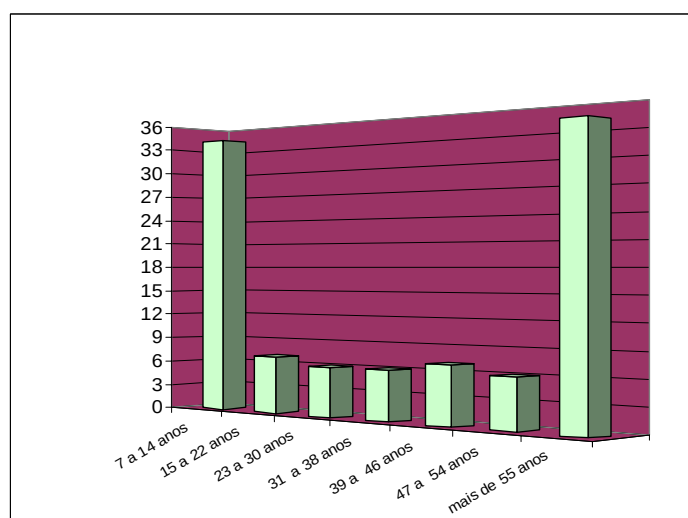


Figura 17 - Idade em que o aluno se matriculou na escola pela 1ª vez
Fonte: Questionário aplicado - 2008

Com relação ao tempo dos alunos no projeto, eis o que mostra a tabela abaixo:

Tabela 14 - Tempo dos educandos no MEBIC

Tempo no MEBIC	Nº de Alunos
Menos de um ano	07
1 ano	18
2 anos	25
3 anos	20
4 anos	13
Mais de 5 anos	17
Total	100

Fonte: Questionário, março de 2008.

Segundo Dona Isabel, uma aluna do MEBIC, ela nunca havia frequentado a escola antes de ingressar nesse projeto, pois, quando criança e adolescente, trabalhava bastante na roça com os pais e, infelizmente, não tivera oportunidade de estudar. Há oito anos está frequentando o MEBIC e, de acordo com ela, aprendera escrever o nome quando foi se casar. Seu futuro marido, todas as noites, escrevia o nome dela numa folha e ela treinava, treinava... *“Aprendi desenhar o meu nome e no dia do casamento, com muito pelear, eu assinei. Tive uma suadeira, fiquei com medo de não acertar, mas deu certo”*. Relatou-me que, quando jovem, ouvira falar do MOBREAL e sentiu muita vontade de frequentá-lo, mas não foi possível, pois no período trabalhava como doméstica e a patroa não permitiu. Em relação à atitude dos patrões, revelou indignação: *“Eu ficava com o coração doendo e os olhos cheio de lágrimas quando a patroa falava que eu não precisava de estudo, então, no silêncio me perguntava: por que ela, os filhos e o esposo estudavam?”* Contou-me que viera da roça para a cidade e morava na casa dos patrões, então, tinha que obedecer a eles e ressaltou: *“Hoje é diferente, no MEBIC eu aprendi os meus direitos, porque naquele tempo era só dever. A gente só servia para ser explorado”*.

Na entrevista, indagados sobre o que esperavam do MEBIC, os educandos responderam: para além da habilidade de ler e escrever melhor, esperam e desejam não esquecer o que aprenderam; a sociedade de Guanambi precisa conhecer o MEBIC e esperam que o MEBIC continue existindo. E, ainda, desejam ingressar na universidade da terceira idade; esperam se libertar do preconceito, discriminação e principalmente da vergonha que sentem de não ter estudo; desejam aprender a se expressar melhor, vencer a timidez; continuar fazendo amizades e alimentar as que têm; esperam que os educadores continuem tratando os educandos com respeito e que o MEBIC seja reconhecido pelos governantes. Manifestaram, também, o desejo de melhores condições de trabalho para os educadores e solicitaram apoio para o Projeto. Por fim, esperam e desejam: *Não deixe morrer nossa esperança*.

Outro dado obtido por meio do questionário diz respeito ao número de filhos dos participantes. Assim, dos 100 educandos do MEBIC, 92 têm filhos. Nas conversas informais, no decorrer do período de observação e nas entrevistas, relataram-me, constantemente, a preocupação com a qualidade e a continuidade dos estudos dos filhos. Nessa direção, em seus depoimentos, os adultos e idosos, deixaram claro que a escola é uma instituição que merece ser respeitada e valorizada porque ela é a garantia de vida melhor para eles. Reconhecem a importância da escola e a valorizam. Lamentaram não terem tido a oportunidade de estudar e não se conformam quando os filhos abandonam a escola.

O gráfico a seguir especifica o número de filhos dos alunos do projeto.

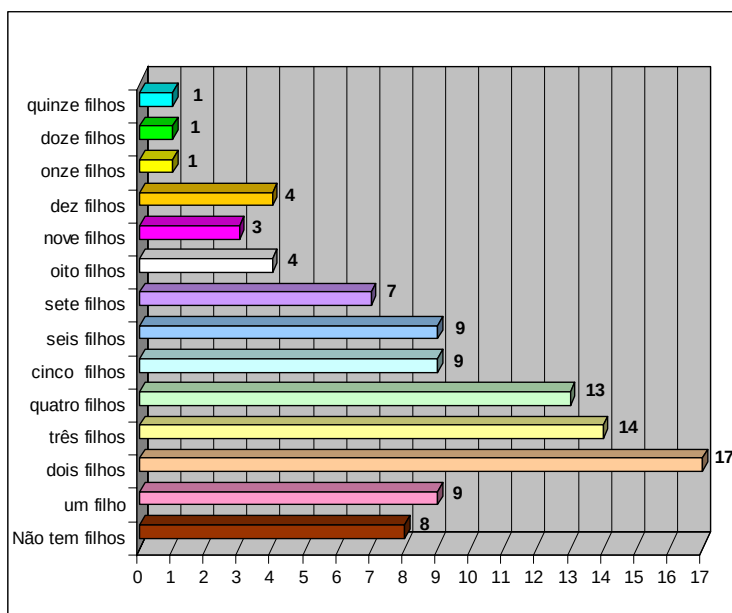


Figura 18 - Número de filhos por educando do MEBIC

Fonte: Questionário, março de 2008.

O gráfico abaixo apresenta o número de filhos dos educandos do MEBIC que concluíram o ensino médio e cursavam o ensino fundamental à época da pesquisa ou interromperam os estudos.

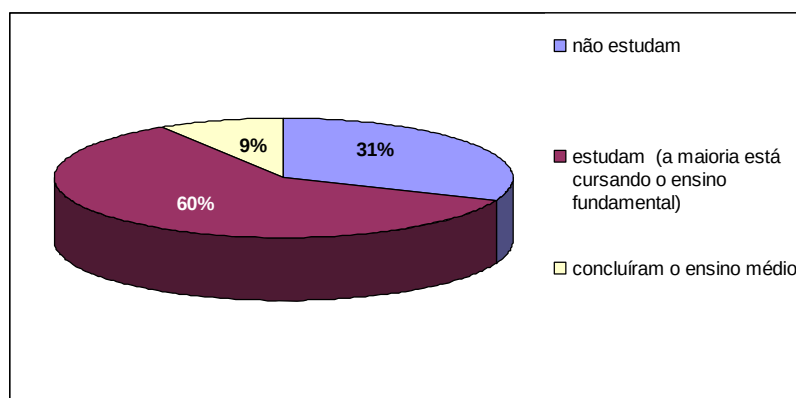


Figura 19 – Situação de escolarização dos filhos dos educandos do MEBIC

Fonte: Questionário março de 2008

Os diversos depoimentos dos alunos e as respostas aos questionários indicam baixas taxas de escolarização dos filhos dos educandos do MEBIC; principalmente dos adolescentes e dos jovens. De acordo com o levantamento feito pelo questionário, os motivos que contribuíram para que os filhos abandonassem a escola foram: distância da residência; mudança de bairro; nascimento de filho; casamento; mudança de cidade; problemas de saúde; conclusão da quarta série, conclusão da oitava série (já que poucos concluíram o ensino médio); alcoolismo; dificuldade de conciliar trabalho e escola; dificuldade de aprendizagem.

Durante a entrevista, ao perguntar o nível de escolarização dos filhos a Dona Isabel (55 anos, pós-alfabetização), ela se emocionou e, assim, respondeu-me: *“Fiz de tudo pra eles estudarem, mas, quando queriam uma coisa e eu não podia dar, meu coração ficava partido, então o jeito foi deixar de ir à escola para trabalhar”*.

Em relação às desistências dos filhos do processo de escolarização, a aluna Berenice, 74 anos, pós-alfabetização, comentou:

“Antigamente era mais difícil estudar, hoje tem mais facilidades, tem até dinheiro para o aluno, além de ônibus e outras condições. Agora meus filhos não podem estudar porque têm filhos pequenos e têm que trabalhar dobrado pra sustentar a família. Espero que, quando os filhos deles estiverem criados, eles possam estudar assim como eu estou fazendo agora, pois nunca é tarde”.

Boa parte dos filhos dos alunos mora com os pais, mesmo os casados. A quantidade de pessoas que reside na mesma casa varia entre duas ou mais de oito pessoas. Do total de pesquisados, 77% residem com até cinco pessoas no mesmo espaço físico.

Em relação ao trabalho, os educandos do MEBIC reconhecem a importância da contribuição deles para a renda da família. Os 53 educandos que declaram estar trabalhando à época da pesquisa, todos contribuíam com as despesas domésticas. Esses educandos exercem as mais variadas atividades; como registra o gráfico a seguir:

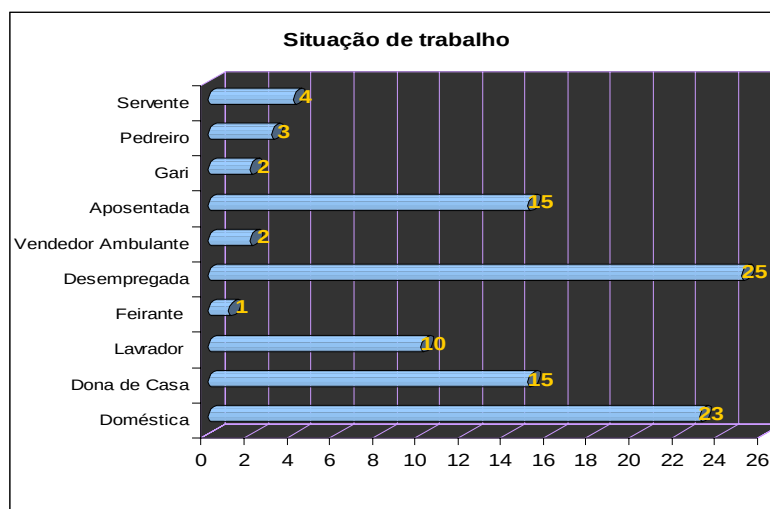


Figura 20 - Situação de trabalho dos educandos do MEBIC
Fonte: Questionário aplicado - 2008

Muitos trabalham numa jornada de oito horas ou mais seguidas, logo apresentam-se cansados durante o período das aulas. Quando ocorrem mudanças de local de trabalho acarretando-lhes dificuldade de deslocamento, a tendência é interromper os estudos, às vezes apenas temporariamente. Acerca do local da escola e o trabalho, verifiquei, ainda duas

situações relativas à relação entre gênero, trabalho e escolarização a saber: 1) as mulheres que, em sua maioria, trabalham como domésticas, quando mudam de local de trabalho para bairros distantes da residência, tendem a abandonar o MEBIC; 2) os homens que trabalham na construção civil e nas lavouras, quando terminam uma obra ou colheita próxima da localidade onde residem e vão trabalhar em locais distantes, terminam também por deixar o MEBIC. Alguns voltam no mesmo ano, outros não voltam mais. Isso aparece nos depoimentos dos entrevistados abaixo:

“Eu sou pintor e agora na época da campanha eleitoral surgiram muitos trabalhos, inclusive fui para Tanque Novo, uma cidade que fica a mais ou menos 80Km de Guanambi. Fiquei dividido entre os estudos e o trabalho, aí eu decidi ir, pois esse tipo de trabalho só acontece de quatro em quatro anos. Sabe como é? As coisas estão difíceis, a gente não pode perder oportunidade [...]. Fiquei 30 dias lá, quando cheguei, vim correndo para o MEBIC, estou cansado, mas não posso perder mais tempo. Eu quero agradecer até uma colega minha que ficou com meu caderno e copiou todos os assuntos pra mim. Quando a gente perde um mês de aula, a gente perde o fio da meada. Inclusive, eu tive agora várias propostas de trabalho em outros lugares, mas eu dispensei, por causa da escola [...]. Vai chegar um dia que os professores vão fadigar e perder a boa vontade e a tolerância comigo, então não posso abusar (risos)”. (Mateus, 37 anos, pós-alfabetização).

“[...] trabalho como doméstica e estudo no MEBIC há oito anos. Então, duas vezes ao ano (janeiro e julho) tenho que ir a Salvador ficar com os filhos dos patrões. Na minha idade não posso perder o emprego, então não posso deixar de ir trabalhar. Às vezes eu falto mais de um mês de aula no MEBIC, mas, quando volto de Salvador, vou direto para o MEBIC, nem descanso. Sabe o que eu gosto é que as educadoras me recebem de braços abertos, não reclamam, perguntam como foi a viagem e fazem uma festa (risos). Teve um ano também que eu nem terminei o ano no MEBIC e eu fui para Curitiba cuidar de minha filha que ganhou nenê. No ano seguinte eu retornei, sabe, na minha idade não quero ir para o Colégio, só quero não esquecer o que já aprendi e aprender mais”. (Dona Isabel, 55 anos, pós-alfabetização).

A destituição do emprego, agora muito mais visível e diretamente associada às transformações dos processos de trabalho, atinge os jovens, maciçamente, ampliando-lhes as dificuldades de entrada no mercado de trabalho e obtenção de salários justos. Assim, uma vez empregados, permanecem nos postos que conseguem ocupar. Os mais idosos não escapam dessa situação, principalmente aqueles cujos níveis de escolaridade, um dos requisitos exigidos pelo novo modelo produtivo, são mais baixos.

Além disso, a demora em encontrar um novo emprego, ou mesmo ausência de perspectivas, na conquista de um novo emprego é uma ameaça ao desempregado. Alguns buscam auxílio financeiro - familiar – para pagamento de possíveis prestações. Alguns direitos, como saúde, alimentação, transporte, lazer são findados, quando o funcionário é

demitido. Da mesma forma, aqueles que nunca se inseriram no mercado de trabalho vivem angustiados à espera de conseguir um emprego ou estágio. Muitos são obrigados a incluir-se no rol dos trabalhos temporários, precários, sem contrato, sem segurança. Assim, cada vez mais, aumenta-se o número de empregados sem carteira assinada, como mostra a figura 21, abaixo:

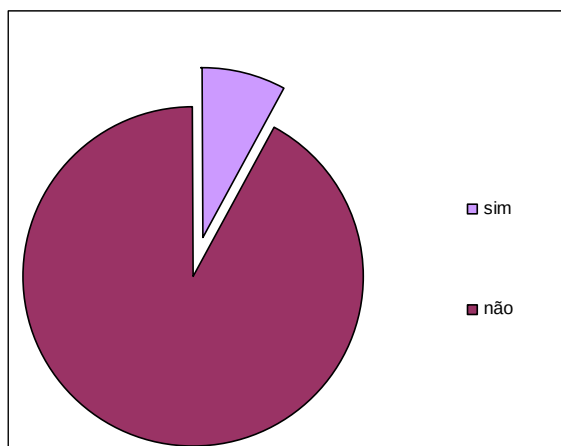


Figura 21 – Número de educandos do MEBIC que possuem carteira de trabalho assinada
Fonte: Questionário aplicado – 2008

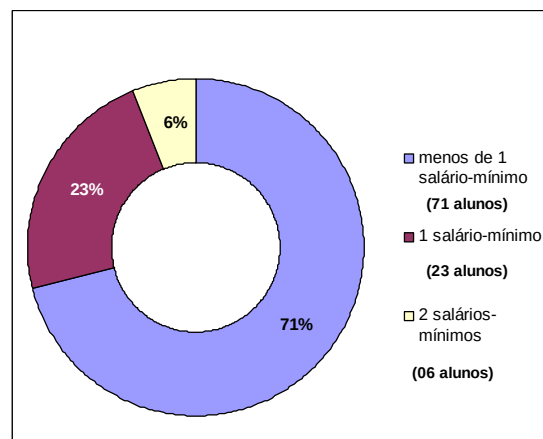


Figura 22 – Renda mensal dos educandos do MEBIC
Fonte: Questionário aplicado - 2008

Apesar da precarização do trabalho, exercer uma atividade produtiva que garanta algum ganho é parte das expectativas dos educandos, mesmo que essa atividade não lhes garanta o usufruto dos direitos trabalhistas. No caso em estudo, dos 100 educandos que responderam ao questionário, apenas oito possuem carteira assinada. Além da atividade semanal, alguns ainda declararam fazer *bicos* nos fins de semana. A renda mensal, como apresentada no gráfico acima (figura 22), não possibilita aos educandos jovens e adultos o acesso a determinados bens culturais, como cursos de informática, curso de pintura, viagens, etc.

Nessa direção, Marcos (37 anos, pós-alfabetização) relatou que era mecânico e precisava muito do estudo para ser um bom profissional. Segundo ele, os carros de hoje não são como os de antigamente. Para consertar os carros modernos, explicou-me, precisa saber lidar com o computador. Desse modo, precisa saber ler, escrever e compreender bem o que leu. Por fim, acrescentou: “*Antes, pensava que o que sabia estava bom, mas agora percebo que preciso me informar cada vez mais para realizar bem o meu trabalho*”. Segundo ele, a tecnologia o surpreende cada vez mais, então deseja acompanhar os avanços e para isso, acredita que necessita-se do estudo. Com orgulho, confessou-me que o patrão o considerava inteligente, curioso e eficiente no trabalho, por isso o incentiva a estudar para que ele tenha maior habilidade para lidar com os carros sofisticados: “*Sabe como é, a gente pode ser*

competente, ter o dom, mas, se tem pouco estudo, o patrão e, principalmente, o dono do carro, não dá muita credibilidade. O defeito eu percebo com os sentidos, com a intuição, coisa que mecânico com muito estudo não consegue ver e sentir [...]”.

Com referência às questões de inserção dos educandos do MEBIC no ensino regular noturno oferecido pela Rede Municipal de Ensino, constatei, também, que uma das maiores dificuldades deles relaciona-se à adaptação e ao receio de não acompanhar o processo de aprendizagem na modalidade ensino regular noturno – Classes de Aceleração, tendo de conciliar, ao mesmo tempo, estudo, família e trabalho. Em alguns casos, a necessidade da autorrealização, do crescimento pessoal e profissional, de maior reconhecimento no grupo social, bem como o desejo de concluir a Educação Básica para poder acompanhar e ajudar os filhos na escola, foram destacados como pontos que os motivavam a ingressar e permanecerem na escola.

Relembrando Paulo Freire, ao ressaltar que a educação pode contribuir para que as pessoas se acomodem ao mundo em que vivem ou se envolvam na transformação dele, que faces da Educação estão presentes na experiência do MEBIC?

De acordo com os relatos dos educandos do MEBIC que desejam continuar os estudos na RME, eles esperam encontrar escolas que sejam acolhedoras e cuja organização do trabalho pedagógico seja acessível a eles e satisfaça as necessidades do trabalhador. Nas falas dos educandos, a escola pública de EJA deve ser progressivamente construída com base nos princípios da universalidade do acesso a uma cultura comum, da igualdade das oportunidades e da continuidade dos percursos escolares, numa palavra, uma escola aberta à diversidade dos sujeitos. Esperam que a escola procure educá-los, ou seja, emancipá-los pelo saber, integrar e praticar uma política ativa de justiça social em benefício, principalmente, dos que são pouco escolarizados.

3.3.2 Perfil das educadoras de educação de base

Participam do MEBIC oito educadoras, das quais quatro são solteiras e não têm filhos. As outras quatro são casadas e cada uma possui dois filhos. Desses oito filhos das educadoras, seis cursam o ensino fundamental na rede municipal e dois o ensino médio na rede estadual. Para elas, o estudo dos filhos, além de ser uma prioridade da família, é um orgulho para a família.

Quanto ao grau de escolaridade dessas educadoras, seis são formadas em Magistério, uma é Técnica em Enfermagem e outra possui o Ensino Fundamental. Elas residem em

Guanambi, nos bairros onde funciona o Projeto, trabalham 15 horas semanais no MEBIC, nenhuma tem carteira assinada e recebem pelo trabalho realizado apenas uma colaboração econômica inferior a um salário-mínimo. No turno diurno, realizam outras atividades para complementar a renda. Assim, como assinala Brandão (2002), um dos desafios no campo da EJA é superar o assistencialismo, filantropia, voluntariado, caridade. Tudo isso contribui para a descontinuidade das ações nesse terreno. Esta condição docente gera constantes mudanças, como, por exemplo, a rotatividade que afeta o processo da EJA, como se verifica no MEBIC.

Segundo a educadora Dalila, não se pode medir a qualidade da educação de jovens e adultos pelo saber sistematizado que por eles foi assimilado. Na opinião dela, a qualidade deve ser medida pela possibilidade dada aos educandos de manifestarem seu ponto de vista e pela solidariedade criada entre eles. Daí, a importância da organização de práticas coletivas. Além disso, a educadora acrescenta que é preciso criar interesse e entusiasmo pela participação. Em sua visão, o educador popular é um animador cultural, um articulador, um organizador, um intelectual. Conforme Gadotti e Romão (2000), o educador popular não pode ser nem ingênuo, nem espontaneísta. O espontaneísmo - princípio que consiste em ficar esperando que a mudança venha de cima, sem esforço, sem disciplina, sem trabalho - é sempre conservador. O educador popular, no contato direto com a cultura popular, descobrirá, rapidamente, a diferença entre espontaneísmo e espontaneidade, que é uma característica positiva da mentalidade popular.

Nesse sentido, torna-se necessária a existência de profissionais que conheçam a realidade dos educandos, suas condições históricas e culturais de vida, as quais permeiam suas relações afetivas. Como afirmam Gadotti e Romão:

Sendo o educador do próprio meio é mais fácil... contudo, nem sempre é possível. É preciso formar educadores provenientes de outros meios não apenas geográficos, mas também sociais... No mínimo, esses educadores devem respeitar as condições culturais dos educandos, precisam fazer o diagnóstico histórico - econômico do grupo ou da comunidade onde irão trabalhar e estabelecer um canal de comunicação entre o saber técnico (erudito) e o saber popular. (GADOTTI e ROMÃO, 2000, p. 32).

Segundo esses autores, o educador deve se preocupar com as questões da comunidade e deve estar inteirado da realidade de seus educandos. Esse é o caso das educadoras do MEBIC. As condições de vida dessas educadoras não são muito diferentes das de seus educandos. Algumas educadoras, por exemplo, são ex-diaristas e, por terem mais escolaridade, tornaram-se alfabetizadoras na sua comunidade. Assim estão conectadas com os obstáculos e

dificuldades que perpassam a realidade dos jovens e adultos trabalhadores do local. Essa proximidade traz uma bagagem que ajuda bastante.

Por outro lado, a educação de jovens e adultos exige uma série de conhecimentos mais específicos em relação ao processo de aprendizado para entender como as pessoas aprendem e fazer intervenções adequadas. Então, há educadores que fazem uso de estratégias aprendidas em diferentes âmbitos, como: na escola quando foram alfabetizados, no grupo de jovens da igreja, na pastoral da criança, nos encontros das CEBs, etc. Baseando-se nessas estratégias usadas para coordenar um grupo desses, por exemplo, essas educadoras montam e organizam a aula de leitura. É interessante que, às vezes, essas estratégias são mais horizontalizadas, permitem que os alunos falem mais que em uma escola regular. Assim, essas educadoras também hibridizam aquilo que viram na escola, com o que viram na igreja.

Posto isso, atualmente, no município de Guanambi, não é oferecida a Educação de Jovens e Adultos no turno diurno, portanto, as turmas do MEBIC funcionam à noite, como as turmas da SMED. No MEBIC, as turmas têm aproximadamente 19 educandos matriculados e frequentando as aulas, enquanto nas turmas do Colégio Municipal *Cora Coralina* há em torno de 29 alunos matriculados e uma frequência entre 16 e 19 alunos.

De acordo com os relatórios da formação inicial e continuada dos educadores do MEBIC, os cursos, são orientados de forma a levar o futuro docente a compreender a história e os princípios da Educação Popular, as contribuições do MEB, as contribuições de Paulo Freire para a EJA, o Projeto Político-Pedagógico do MEBIC e o Método Ver, Julgar, Agir e Rever utilizado pelas CEBs. O professor Claudionor Alves da Silva, da UESB⁴⁶, um dos formadores dos educadores do MEBIC, no curso de formação, em março de 2008, relata:

“É incontestável a contribuição que o MEBIC tem oferecido para a comunidade guanambiense. É preciso ressaltar que as pessoas não fizeram opção por não aprender ler e escrever, mas alguns aspectos sociais que, inclusive ainda hoje não permitem que o grande número de brasileiros tenha acesso ao mundo da leitura e da escrita. Foi, portanto, com o objetivo de resgatar a dignidade da pessoa humana que o MEBIC se propôs a alfabetizar pessoas jovens e adultas. Não no sentido de ensinar a elas simplesmente “as primeiras letras”, mas também o uso efetivo da leitura e da escrita na vida cotidiana. Participar desse projeto foi muito gratificante para mim, no sentido de apresentar alguma contribuição para as educadoras e mais importante ainda foi poder presenciar de perto o trabalho que elas desenvolviam junto aos “educandos”. Nessa oportunidade, pude presenciar a satisfação com que eles se apropriavam da leitura e da escrita e afirmavam para si mesmos que eram outras pessoas. Enfim, a realização desse projeto significa que a educação faz a diferença”.

46 Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – Campus de Vitória da Conquista.

A cerca da formação desses educadores, percebi, durante o trabalho de campo realizado no primeiro semestre de 2008, nos depoimentos ocorridos nos momentos de planejamento e formação continuada, que as educadoras do MEBIC possuem uma imagem muito positiva de si mesmas. Elas mostraram como driblar as adversidades e as dificuldades que enfrentam para acessar a cultura escrita. Isso vai contra a própria condição social e as trajetórias escolares delas, que se mostraram bem irregulares. Um exemplo é que, na própria condução do trabalho, elas montaram uma rede de intercâmbio de leitura. Nos encontros de planejamento, trocam textos entre elas. Essa mobilização tem muito a ver com a ação delas na comunidade: são pessoas comuns que se transformaram em alfabetizadoras/educadoras populares. Esse tipo de rede não foi observada entre os professores do município, no ato do planejamento. Ao contrário, são dependentes do material impresso distribuído pela SMED.

Vale lembrar, aqui, as educadoras com as quais trabalhei no decorrer da pesquisa participam desse projeto há mais de três anos e, desde o início, passam por processos formativos, como as formações continuadas. No entanto, isso não modifica ou afeta em nada o *status* profissional e as condições de trabalho dessas educadoras, que continuam sendo consideradas *alfabetizadoras leigas, educadoras populares e voluntárias*.

A situação de ensino de jovens e adultos no MEBIC depende da ação social dessas educadoras e da coordenadora. São elas que organizam as turmas, arrumam os espaços físicos onde acontecem as aulas e muitas delas se responsabilizam, pessoalmente, pela organização e aquisição dos materiais didáticos. São pessoas articuladoras. Apesar de serem pessoas extremamente mobilizadas, conscientes e articuladas, percebo que ainda falta muito para que elas tenham conhecimento das competências e habilidades que elas estão desenvolvendo e das que elas ainda precisam adquirir em relação à Educação de Jovens e Adultos, principalmente em relação à alfabetização.

3.4 - Organização dos tempos e dos espaços da EJA

Pretendo, aqui, discutir o tempo e o espaço na configuração das práticas e saberes escolares em relação à Educação de Jovens e Adultos - EJA, tomando por base alguns questionamentos: A organização do tempo e do espaço escolares tem respeitado o tempo e o espaço dos jovens e adultos? A atual organização do tempo e do espaço escolares está estruturada para receber o jovem e o adulto, hoje concebidos como sujeitos de direitos? O espaço e o tempo escolares vêm sendo organizados de modo a garantir a participação do

jovem e do adulto no seu processo formativo? Eles são organizados para as crianças ou para os adultos?

Com efeito, no Colégio *Cora Coralina*, quando se fala em espaço e tempo na EJA, geralmente se pensa em aspectos bem concretos, como a divisão e duração dos horários, dos períodos letivos, das disciplinas, distribuição das salas, etc. No que se refere à organização do espaço físico, as carteiras estão dispostas em fileiras: os alunos sentam-se um atrás do outro, voltados para a lousa. Segundo alguns, eles encontram dificuldades para se ver como aluno e interagir com os colegas. A organização das carteiras na sala de aula está voltada para a lousa, para o professor, mas não para o grupo.

Em virtude da ausência de políticas que articulem organicamente a educação de jovens e adultos às redes públicas de ensino básico, não há espaço escolar específico para essa modalidade educativa. A situação mais comum, como já mencionei nos capítulos anteriores, é utilizar instalações escolares destinadas às crianças dos anos iniciais do ensino fundamental para atender aos jovens e adultos. Em geral, tenta-se adaptar o espaço e a metodologia às especificidades e demandas da EJA, isso quando não se reproduz, com os jovens e adultos, a mesma dinâmica de ensino-aprendizagem que se estabelece com crianças e adolescentes.

Não é o caso do Colégio *Cora Coralina*, mas a realidade material e espacial da EJA, no município de Guanambi, continua precária. Isso fica evidente na inadequação do mobiliário, bem como na organização do espaço escolar. Tudo isso desfavorece as interações e a criatividade dos jovens e adultos. Além disso, a afetividade é afastada do ambiente escolar e os jovens e adultos não conseguem se identificar com aquele espaço físico. Infelizmente muitos alunos da EJA são proibidos de usar as instalações básicas da escola e são culpados por qualquer problema em relação ao mobiliário ou à sujeira das salas de aula. Os professores são proibidos de afixar qualquer material didático de apoio nas paredes e não têm acesso ao material pedagógico e aos recursos tecnológicos.

Além disso, esquecem, segundo Ribeiro (1997), que os sujeitos-educandos trazem para o espaço escolar uma diversidade de conhecimentos e experiências adquiridos da vida cotidiana que, muitas vezes, não são valorizados no contexto educacional. Diante da diversidade do público da EJA, os sujeitos-educadores precisam elaborar estratégias pedagógicas que dialoguem com essa realidade. Assim deve-se considerar como espaço de formação escolar, todo local capaz de atender às necessidades dos sujeitos e no qual se possa realizar uma ação educativa formal, utilizando-se de todos os ambientes da unidade escolar (quadra, biblioteca, cantina, banheiros), como instrumentos formativos. Nesse sentido, os espaços culturais (museus, teatros, parques, aeroportos, feiras, etc.), normalmente

desconhecidos ou inviáveis para grande parte dos sujeitos-educandos, podem proporcionar vivências importantes para a formação do sujeito. Da mesma forma, a pluralidade de espaços alternativos em que se possa realizar a ação educativa formal, deve fazer parte da formação desse público. Só assim será possível garantir, o direito à educação para todos aqueles para os quais o acesso ao espaço escolar e/ou a permanência nele se apresentem como dificuldade.

Diante do exposto, a meu ver, os estudos sobre a organização do tempo e do espaço mostram a necessidade de mais conhecimento do tempo da escola e o significado dele para os sujeitos nela envolvidos. Também evidenciam a importância da categoria espaço da escola, enfocando a permanência nele e suas reconstruções por parte daqueles que o tiveram negado como direito, como é o caso dos jovens e adultos. A discussão nesse sentido conscientiza os professores para a necessidade de pensar práticas pedagógicas específicas para o contexto da EJA, práticas essas não mais centradas em padrões de educação infantil e uniforme com materiais didáticos que não respeitam o ritmo e o tempo cognitivo de cada sujeito. A ideia é, pois, considerar a diversidade desses ritmos em sala de aula.

Assim sendo, a organização do tempo em uma instituição que trabalha com jovens e adultos deve se compor dentro de uma rotina de trabalho e de vivências que se estruture no tempo a partir dos ritmos e marcas particulares desses sujeitos. Organizar o cotidiano desses jovens e adultos pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos desse grupo, a partir, principalmente, de suas expectativas. É importante que cada pessoa se sinta atendida em suas necessidades, por isso é preciso que a rotina conte com marcas bem definidas, equilibrando diversidade e constância, o tempo todo. Isso significa que, mesmo apresentando atividades variadas, a EJA precisa contar com uma rotina própria.

Nesse sentido, há jovens e adultos que se saem melhor em situações que requerem uso da lógica; há outros que circulam com sucesso por atividades mais convencionais, como realizar operações matemáticas. Daí, a importância de as atividades propostas, num mesmo dia ou ao longo de uma semana, serem diversificadas. Assim, sendo propostas seguidamente, o mesmo tipo de situação didática, o risco de favorecer apenas uma parte dos alunos será grande. Além disso, a diversidade permite que os alunos acompanhem um mesmo conteúdo sob diferentes olhares, por diferentes caminhos, o que lhes permite ter uma visão mais global sobre o que estão aprendendo. Assim, adverte Ireland:

O paralelismo, a fragmentação e as ações desencontradas só reforçam os estigmas que colocam a EJA independente e inferior em relação ao sistema regular, repetindo a seletividade, a exclusão, o ensino precário, a

centralidade nos conteúdos e a visão do educando como objeto passivo. Nesse processo é fundamental olhar para esses sujeitos, dar visibilidade e pensar a prática pedagógica voltada para os seus sujeitos, em que “a experiência complexa da vida seja o ponto de partida para o processo de aprendizagem, conjugando essa necessidade com a função ‘clássica’ da escola: socializar o saber sistematizado que faz parte da herança da humanidade”. (IRELAND 2004, p. 69)

Retomando Freire, a sala de aula como um espaço de vida caracteriza-se por ser um espaço dinâmico, em movimento, que engloba as *‘atividades ensinantes’*, as de caráter socializante e a construção subjetiva e intersubjetiva dos homens e mulheres que a transformam em espaço vivo. Por isso

o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p.102).

Por conseguinte, imaginando a organização do espaço escolar ocupado por jovens e adultos, sugiro que os alunos sejam dispostos em pequenos grupos e, no interior de cada grupo, que eles se olhem, falem diretamente uns com os outros e possam, mais facilmente, enxergar outros grupos. A lousa não deve ser o centro e o professor pode e deve estar em diferentes lugares, acompanhando os diálogos e os trabalhos de cada pequeno grupo. O nome, a proximidade, o olhar, o toque são elos que abrem possibilidades de continuidades, elementos essenciais para a inserção e o acolhimento do jovem e do adulto no espaço escolar.

Tal organização transforma o espaço diário de conversa em lugar de construção de afinidades e de intimidade. Aos poucos, cada um vai conhecendo melhor o jeito de pensar do outro, quais são seus valores, como se expressam as marcas da sua fala. Os idosos certamente têm muito o que dizer pelo próprio tempo vivido. Os mais jovens podem expor as questões que os preocupam, as expectativas que têm, as esperanças que os movem, os temores que sentem. Todos aqueles que trabalham com a EJA se surpreendem, a cada novo grupo, com as competências individuais de seus alunos e alunas. A cultura popular à qual pertencem, na qual foram formados e a qual expressa seu modo de ser e atuar no mundo, se revela como das mais ricas formas de manifestação humana. Nesse contexto, de que modo os jovens e adultos podem se sentir mais valorizados no universo da escola noturna? Como se constituem as práticas escolares num determinado espaço/tempo?

Por fim, é preciso considerar que os alunos da EJA chegam à escola todos os dias, depois de uma jornada de trabalho e que a diversidade pode contribuir para o dinamismo da

aula, para o despertar do interesse, da atenção e do envolvimento. É bom lembrar que diversificar as atividades na rotina da sala de aula não significa ter a responsabilidade de criar uma novidade a cada aula, a cada dia. Falo de diversidade de caminhos, tempos, lugares e de olhar; penso numa aula em que a lógica didática mais tradicional dê lugar à experiência inteira do aprender: ver, agir, pensar, fazer, experimentar, com todos os sentidos acionados.

Assim sendo, pensar o tempo na EJA vai além de definir uma medida. Pressupõe pensar que os sujeitos jovens e adultos estão envolvidos, enredados em várias temporalidades circunscritas à vida e não à escola. São os tempos do trabalho, das relações familiares, do cuidado com a saúde do filho, do lazer, de ir à igreja, do forró, da afetividade, etc. Assim, quero destacar que o tempo do trabalho se firma como ordenador dos outros tempos da vida desses sujeitos. A partir dele é que os sujeitos articulam os outros tempos, inclusive o tempo da escola. A propósito, esclarece Arroyo:

A maior parte dos jovens e adultos da EJA são vítimas, exatamente, da rigidez dos tempos escolares desde o pré-escolar e, ainda, teimamos que eles se adaptem à mesma rigidez no tempo da EJA. Será que não há percepção de que não é possível obrigar jovens e adultos que não dominam os seus tempos, que têm que esticá-los, sempre, para poder sobreviver, a modelos rígidos de organização dos tempos escolares? (ARROYO 2007, p.10)

Considerar, portanto, a condição de trabalhador do educando da EJA é imprescindível para se configurar o tempo escolar. A flexibilidade dos processos educativos é o imperativo que se apresenta aos projetos pedagógicos das escolas. Assim, as temporalidades escolares na EJA - horários, duração das aulas, calendários, tratamento dado à frequência - e a organização do trabalho não podem ser rígidas, não podem inviabilizar o direito à educação, têm que ser inclusivas de seus sujeitos. As temporalidades escolares é que devem ser adaptadas às temporalidades dos sujeitos e não o contrário. Aos professores cabe favorecer a criação de um ambiente escolar, um espaço e um tempo de encontro que levem em consideração as dimensões e responsabilidades da vida adulta dentro e fora da escola.

Nesse contexto, Arroyo (2007) nos lembra que uma questão importante, para a EJA, é pensar os seus sujeitos além da condição escolar. O trabalho, por exemplo, tem papel importante na vida dessas pessoas, particularmente por sua condição social, e, muitas vezes, é só por meio dele que os jovens e adultos poderão retornar à escola ou nela permanecer, bem como valorizar as questões culturais, que podem ser concretizadas com abertura de espaços de diálogo, troca, aproximação, resultando interessantes aproximações entre jovens e adultos.

Portanto, parece-me necessário pensar e definir caminhos pedagógicos de acordo os tempos e espaços da escola e da sala de aula que favoreçam o encontro da cultura dos jovens e adultos, valorizando as trocas entre todos os que ali estão. Desse modo, os alunos da EJA poderão expressar suas emoções e formas de ver e de significar o mundo, e tornarem-se seres autônomos. Esse é um momento propício para tratar dos aspectos que envolvem a escola e o conhecimento que nela é produzido tanto pelos próprios jovens e adultos, a partir do próprio olhar curioso deles sobre a realidade que a cerca, quanto pela mediação do professor.

Todavia o processo de ensino-aprendizagem não se dá apenas nos espaços escolares, mas também em espaços físicos diferenciados, envolvendo métodos e tempos próprios. Assim, os saberes são construídos na escola, na família, na cultura, na convivência social em que o encontro das diferenças produz novas formas de ser, estar e de se relacionar com o mundo.

Concluindo, pois, este capítulo resta-me dizer que as formas de atendimento, o financiamento, o contexto histórico e a organização do tempo e do espaço na Rede Municipal de Guanambi, especificamente, no Colégio *Cora Coralina* se diferem da Educação Popular-MEBIC. No que se refere aos gestores e professores da Escola Pública, constatei serem eles concursados para atuar no Ensino Fundamental e a docência em turmas de EJA é utilizada para complementar, em período noturno, a jornada de trabalho. Esses docentes atuam com crianças e adolescentes no período diurno. Já as educadoras do MEBIC e a equipe de coordenação não têm vínculo empregatício, são todas voluntárias.

Observei, ainda, que no Colégio *Cora Coralina* (Figura 6), a predominância é de jovens, enquanto que no MEBIC (Figura 13) é de idosos. No colégio a demanda maior é pela turma de Aceleração I - (3ª e 4ª série) enquanto que no MEBIC a procura maior é pela turma de alfabetização. A experiência de escolarização e inserção que os jovens tiveram na escola é diferente da experiência dos adultos e idosos. A grande tensão dos jovens está na escolaridade precária trazendo para a EJA essa experiência precária da escola que vivenciaram. Já a trajetória escolar dos adultos e idosos é marcada por constantes interrupções e inserção tardia na escola, principalmente em campanhas e programas de alfabetização. No que se refere à procedência e a situação de trabalho dos jovens, adultos e idosos, percebi características comuns. A participação em práticas religiosas mostrou-se bastante presente tanto no MEBIC quanto no Colégio *Cora Coralina*.

Conforme registram as Figuras 17 e 18, todos os educandos do MEBIC têm filhos e 60% deles não estudam. A escolaridade da maioria dos filhos ou netos dos jovens e adultos do MEBIC é superior a dos pais ou avós. Isso é que tem motivado os educandos do MEBIC a dar

continuidade aos estudos visando à aproximação do mundo da leitura e da escrita, além da possibilidade de colaborar no processo de escolarização dos filhos. Acredito que por ser um público mais jovem, menos da metade dos alunos do Colégio *Cora Coralina* informaram que têm filhos (Figura 7); desses 24% não estudam. Os pais lamentaram a interrupção dos estudos por parte de seus filhos e lamentam o fato de as escolas a que eles têm acesso não oferecem condições de aprendizagem adequadas.

No próximo capítulo, além de apresentar os motivos que levam o jovem e o adulto a buscar a escolarização, a permanecer na escola e/ou abandoná-la, farei um breve histórico da EJA. Em seguida, discutirei o que caracterizei como *tensão* entre as práticas pedagógicas *emancipatórias* e *reguladoras* na Educação de Jovens e Adultos, e em torno da qual se posicionam os autores Arroyo (2001, 2005), Haddad (2007), Fávero (2006) Di Pierro (2006), Santos (2000, 1995), Freire (1987, 1998) entre outros.

4 – A TESSITURA ENTRE AS REFERÊNCIAS TEÓRICAS E OS ACHADOS DA PESQUISA

Neste capítulo abordarei os diferentes motivos que levam o jovem e o adulto a buscar a escolarização, a permanecer na escola e/ou abandoná-la. Em seguida, apresentarei estudos que tratam da inserção, interrupções, (in)frequência dos jovens e adultos em processo de escolarização. Por fim, apresentarei a discussão teórica do que caracterizei como modos e instâncias de regulação e emancipação na educação de jovens e adultos. Neste exercício de apresentação da fala desses sujeitos, apreendida nas entrevistas e na observação, arquitetei um diálogo entre os sujeitos da pesquisa e as referências teóricas escolhidas para acompanhar meu olhar no percurso da pesquisa.

4.1 - A inserção dos educandos egressos da educação popular na escola pública

Conforme demonstrei no capítulo anterior, no período de 1997 a 2008, mil quinhentos e dois alunos foram alfabetizados pelo MEBIC. Observando os percursos escolares de 75 educandos egressos do MEBIC e que ingressaram no Colégio Municipal *Cora Coralina*, detectei que três concluíram o Ensino Médio, quatro concluíram o Ensino Fundamental, nove estão cursando o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série e dez alunos cursam a 3ª e 4ª série. Dos 49 alunos que abandonaram o ensino regular noturno, 32 retornaram ao MEBIC e 17 abandonaram a escola. Os dados do MEBIC⁴⁷ indicam que, na década de 1990, cerca de 15% dos educandos egressos, principalmente os mais jovens, ingressaram na Rede Estadual de Ensino e, atualmente, estão concluindo o Ensino Médio e outros se submeteram à Comissão Permanente de Avaliação (CPA) para aproveitamento de estudos e consequentemente a certificação.

O conhecimento desses dados remete-me a Simões e Eiterer (2005, p.171), ao dizer que o professor tem a árdua tarefa de, ao mesmo tempo, consolidar a valorização da cultura do aluno, de seus saberes vividos, sua troca de experiências e escuta do colega e evitar que o distanciamento entre suas concepções de aluno e a escola real o afaste novamente dela. Assim, para aprofundar essa reflexão, a interlocução com educadores, coordenadores e esses sujeitos, objeto de meu estudo, alunos no projeto Educação Popular e, posteriormente, no

⁴⁷ Relatórios e avaliações de desempenho para aproveitamento de estudos.

ensino regular noturno, possibilitou-me conhecer a história de vida escolar pregressa desses jovens e adultos, identificando fatos que contribuíram para a ruptura ou continuidade deles no processo de escolarização. Além disso, pude localizar continuidades e rupturas nas práticas pedagógicas desenvolvidas no movimento popular e na escola pública.

Nesse contexto, algumas perguntas me ocorreram, como: o que motiva os sujeitos jovens e adultos à re(inserção) na escola? Por que, após um período de permanência na escola, interrompem o processo de escolarização? Segundo informação da coordenadora do MEBIC, muitos jovens e adultos, sobretudo os mais jovens, buscam a (re)inserção na escola porque acreditam que a escolarização é um fator determinante para obter emprego ou melhorar as condições nos seus serviços. Alguns se referem à vontade de se expressar melhor, de não depender dos outros para a realização de atividades que requerem domínio da leitura e da escrita com fluência, outros sentem necessidade da titulação e certificação. De acordo com essa coordenadora do MEBIC

“muitos adultos e idosos têm vergonha de ingressar na escola pela idade avançada, outros porque não sabem nem assinar o nome, então preferem um local mais reservado, como é o caso do MEBIC. Porém, os que desejam continuar os estudos, à medida que são alfabetizados, se sentem mais seguros, menos ridicularizados e manifestam o desejo de inserirem na escola para obter a certificação/titulação”. (Maria, coordenadora do MEBIC).

Reportando à fala de Sara, citada em outras linhas, uma preocupação em relação aos alunos que estão no MEBIC há muito tempo, já se alfabetizaram, e sendo incentivados e orientados a dar continuidade aos estudos na escola pública, resistem em ir. Segundo essa educadora, elas acompanham o processo de inserção dos educandos do Projeto MEBIC para a escola, mas não impõem nada. Muitos vão à escola e não ficam, retornando posteriormente. Como lembrou a coordenadora alguns educandos residem ao lado da escola, mesmo assim se deslocam para o MEBIC. Outra preocupação é em relação à condição das mulheres que manifestam interesse em continuar os estudos, mas são impedidas pelos companheiros que reclamam do horário na escola pública.

Aliás, percebi isso na fala de Rebeca (45 anos). Em uma das rodas de conversa realizada pela educadora na sala de aula, a educanda contou que se matriculou no MEBIC, e, embora devagar, já sabia ler. Mas tinha dificuldade para pronunciar algumas palavras, não entendia acentuação e pontuação de um texto. Mas seu (re)ingresso na escola possibilitou-lhe aprender o nome dos sinais de pontuação e acentuação, e sua função. Portanto, *“Agora sei ler quando os encontro no texto”*. Assim, compartilhou com o grupo que às vezes é difícil usá-los quando

escreve, tem dúvidas, mas reconhece a sua importância e necessidade na escrita. Ainda nesse encontro, manifestou o interesse em continuar aprendendo, mas, apesar do incentivo da educadora para que ela se matriculasse na escola do município, não pôde fazê-lo, pois seu companheiro não permitiu, alegando que as aulas do colégio do município terminavam muito tarde. Além do mais, para ele, o que ela sabia era suficiente. Percebi que ela não se conformava, porque desejava muito mais e sabia da necessidade de avançar nos estudos. (Dados coletados em 20/07/2008).

Por sua vez, os educandos mais jovens são os que demonstram interesse em continuar na escola com a finalidade de obter um certificado e aprofundar os conhecimentos, enquanto que idosos gostam de estar na escola, não querem esquecer o que aprenderam, mas não sentem necessidade de serem promovidos, de continuar os estudos. A esse respeito, observe-se o depoimento da aluna Berenice:

“Frequentei o MOBREAL e, se não tivesse parado de estudar, eu já estava formada há muito tempo. Naquela época eu tinha quarenta anos e achei que era velha demais pra estudar. Hoje eu tenho outra cabeça, não desejo formatura, mas também não quero sair do MEBIC, pois não quero esquecer o que eu aprendi. Eu quero pegar as publicações da minha igreja e ler. Eu ainda leio devagar, quero ler igual à professora e aos irmãos da igreja. Essa é minha vontade, ler, saber falar, escrever os nomes, aprender a conversar direito com as pessoas. Não quero formatura, pois eu não vou mais trabalhar. Se fosse nova, queria ter um emprego melhor, pra ganhar melhor, mas, com 74 anos, o que eu vou arrumar mais? Eu faço bordado em casa e vivo de artesanato, infelizmente não consegui me aposentar”.
(Berenice, 74 anos)

Efetivamente, as experiências que os jovens e adultos egressos do MEBIC vivenciaram na escola e as condições de acesso à escola são diferentes das experiências dos jovens egressos do diurno. A grande preocupação deles, de modo geral, é com a inserção precária na escola, que se deu na infância. Assim, trazem para a EJA, marcas de *fracasso, dificuldades, frustrações*. Por sua vez, para a maioria dos adultos, o MEBIC foi a sua primeira experiência de escolarização.

Segundo relatos de alguns jovens e adultos sobre interrupção do processo de escolarização, eles deixaram a escola pública porque, apesar de atender jovens e adultos das classes populares, ela não se tornou, de fato, uma escola pública onde se realiza a educação popular. Salientaram que a EJA deve ser re-configurada, tendo por base o perfil do jovem e do adulto que demandam escolaridade, ou melhor, aprendizagem de fato.

Ainda, conforme a educadora Sara, os educandos egressos do MEBIC que continuam os estudos na escola pública são aqueles que reconhecem as próprias capacidades cognitivas e as

necessidades da escolarização e sonham concluir o ensino fundamental e o ensino médio. Exemplo nesse sentido é o depoimento de João, 50 anos, mestre-de-obras, pastor e músico, no qual ele explica como se deu sua inserção no MEBIC, o seu ingresso e a continuidade de estudos no ensino regular noturno:

“Comecei a estudar depois de adulto, com os filhos todos criados e na escola. [...] estudei três anos no MEBIC e as educadoras sugeriram e me incentivaram a ir para o colégio do município. Tive muito medo de ingressar no Colégio! Mas, quando eu cheguei lá, aquele corre-corre, por conta do serviço, então no primeiro ano eu não aguentei escola e serviço, aí eu sai da escola e retornei para o MEBIC, porque, no MEBIC, tem exigências, mas não tem essa cobrança com horário, não tem prova... Somos todos adultos, acho desnecessárias algumas exigências que fazem com o adulto e com idoso. Às vezes a escola nos trata como se fôssemos meninos, sem juízo [...]. A gente vem para a escola porque precisa e quer aprender, com os adolescentes é diferente, eles estão aqui por motivos diferentes dos nossos, é só prestar atenção, que vocês vão perceber. [...] desisti um ano da escola e no ano seguinte eu voltei para o colégio do município. Agora eu peguei firme e não tenho vontade de parar [...]”. (João, 50 anos)

Mais adiante, com emoção ele conta como foi seu processo de alfabetização no MEBIC e revela que o motivou a continuar os estudos na escola pública noturna: as necessidades profissionais. Além disso, destaca a importância da acolhida da educadora tendo compreendido suas necessárias ausências:

“No MEBIC eu aprendi as primeiras letras. Foi juntando as letras, de duas, de três, de quatro que aprendi a escrever o meu nome e aprendi a ler e a escrever as palavras e os textos. Nessa época estava passando por dificuldade financeira, então faltava muito à escola porque trabalhava demais. Mas a professora era compreensiva, entendia as minhas faltas; quando retornava, sempre era bem recebido. Se não fosse essa tolerância, essa paciência comigo, eu não tinha aprendido nem o que eu sei hoje [...]. Eu já desisti da escola e me arrependi muito porque, se não for à base de esforço, a gente não consegue ficar na escola. Todo adulto que está formado ou está perto de se formar passou pelo que eu estou passando. Eu não posso só estudar, tenho também que trabalhar, preciso das duas coisas. Eu necessito muito do estudo porque eu mexo com construção, com obras e os projetos cada dia estão se modificando. Antigamente, os projetos eram mais simples, que dava pra você entender sem estudo, hoje vêm através de letras: A, B, C. Agora mesmo, eu estou com a planta de um prédio toda definida com letras. Se a gente não souber fazer a leitura dessas plantas, os outros vão rompendo e a gente vai ficando pra trás. É preciso estudar, correr atrás, lutar pra ir acompanhando as mudanças no trabalho, senão a profissão termina parando”. (João, 50 anos).

Embora cientes do valor do estudo, muitos alunos são levados a abandonar a escola, segundo Fonseca (2005), principalmente pelos seguintes motivos: para trabalharem; quando as condições de acesso à escola e segurança são precárias; quando os horários escolares são incompatíveis com as responsabilidades que se veem obrigados a assumir; quando há choque

de gerações; quando há problemas familiares. Além desses fatores, também abandonam a escola por considerar que a formação escolar que recebem não ocorre de forma significativa para eles, como relata Gabriel (36 anos):

“Quando eu tinha 16 anos, eu sai da escola porque a professora me colocou pra ler em frente aos colegas. Ela mandava ensaiar as palavras todas e depois ler. Era o momento mais difícil pra mim, porque eu não sabia ler e tinha que ler! Aí, eu chegava lá na frente e começava a gaguejar, tentava falar e não saía nada, e o pior que a professora dizia: vai pra seu canto, vai aprender mais, vai estudar mais... Então, na escola, na sala de aula, o que eu mais detestava era ir ler lá na frente, porque eu não sabia ler. Tentei lutar contra isso, mas não consegui superar, então o jeito foi abandonar a escola, mesmo contra a minha vontade. No MEBIC é diferente, a professora sabe lidar com minhas dificuldades e os colegas respeitam o meu jeito de ler. Quando eu gaguejo, eles não corrigem de imediato, nem sorriem de mim. A professora disse que eu estou lendo e escrevendo bem e me incentivou a continuar os estudos na escola, mas eu tenho medo de voltar pra escola, mesmo sendo outra escola, e acontecer tudo que aconteceu 20 anos atrás”. (Caderno de Campo, 20/07/2008).

No ponto de vista de Gabriel, as tentativas de retornar à escola são marcadas pelas dificuldades em se manter no espaço escolar, devido à postura do professor, ao lugar de passividade do aluno, ao sentimento de não pertença a esse lugar e de negação desse espaço como espaço de direitos. Assim sendo, o espaço escolar deveria primar por reais condições de acesso, qualidade no trabalho dos professores, material adequado, procedimentos metodológicos adequados às necessidades dos alunos da EJA e perspectivas de continuidade. Conforme evidencia Fonseca, essas dificuldades ocorrem também devido ao

descrédito que o jovem e adulto tem na instituição que lhe deveria ensinar aquilo que ele não aprendeu, ou a mágoa por se ver discriminado por não ter correspondido às expectativas de desempenho que sobre ele se fizeram pesar, ou desânimo diante da ineficácia entediante das estratégias de ensino perpetradas enquanto ali permaneceu. (FONSECA, 2005, p. 33).

Afinal, esses trechos dos depoimentos arrolados mostram a presença de diversas manifestações daquilo que se caracteriza na literatura como tensão entre regulação e emancipação na EJA. A análise deles revela a distinção entre conhecimento-regulatório e conhecimento-emancipação, conforme proposta por Boaventura Souza Santos (2000). Tal distinção aparece na fala do educando que reconhece que a escola o trata como criança e não como adulto e trabalhador; na fala da mulher que conta ter seu direito negado porque a escola atende apenas à noite, entre outros.

Mas, identifiquei, também, ou melhor, percebi um silenciamento que cabe denunciar aqui. Ele está vinculado a processos sociais hierarquizados em que o outro é destituído de sua

dimensão de sujeito e tratado como objeto, “tornando impronunciáveis as necessidades e as aspirações dos povos ou grupos sociais cujas formas de saber foram objeto de destruição.” (SANTOS, 2000, p. 29). As práticas pedagógicas, por serem práticas sociais, carregam as marcas dessa destruição em suas atividades tecidas pela ideia de homogeneidade. O processo estabelecido alimenta a exclusão cultural e a redução da complexidade humana, o sujeito é recortado para se adaptar aos moldes estabelecidos como desejáveis e aquele, que a eles não se adaptam, são excluídos. (ESTEBAN, 2004).

Contudo, para as educadoras do MEBIC, não basta um prédio recheado de recursos materiais, onde estão presentes pessoas para ensinar e aprender. Escola, para jovens e adultos, deve ser espaço- tempo-vivido, compartilhado, tecido pelas múltiplas interações humanas que o prédio e os recursos podem, ou não, propiciar. Assim, como lembra Esteban (2004), a mera presença do outro não garante a interação pedagógica. Aprendizagem demanda encontro com o outro, portanto, ruptura com a cultura do silêncio que vem caracterizando as práticas escolares. Essa cultura se inscreve em práticas escolares cotidianas impedindo a expressão dos conhecimentos que os educandos possuem, desqualificando os saberes das classes populares e, ainda, não reconhecendo a validade dos seus modos singulares de aprender e de fazer.

De acordo com Freire (2000), educar pressupõe formar pessoas críticas, de raciocínio rápido, com sentido do risco, curiosas, indagadoras. Nessa perspectiva, educar não significa levar os alunos a exercitarem a memorização mecânica, treiná-los, em lugar de formá-los. Logo, educar não significa depositar conteúdos na cabeça *vazia* dos educandos, mas pelo contrário, desafiá-los a pensar certo. Nesse sentido, o autor defende que

a educação necessariamente tem de estimular a superação do medo da aventura responsável, tem de ir mais além do gosto medíocre da repetição pela repetição, tem de tornar evidente aos educandos que errar não é pecado, mas um momento normal do processo gnosiológico. (2000, p. 100).

Na verdade para Freire, é fundamental que o educando experimente o saber de que errar é momento do processo de conhecer. Além disso, ele adverte que é necessário que o educando supere o erro e não se iniba como se errar fosse um pecado e se punir por isso. Afinal, a melhor maneira de evitar o erro é não ter medo de nele incorrer, mas tornando-se, cada vez mais, criticamente cautelosos.

É preciso sublinhar a educadoras e educadores de boa vontade, mas equivocados, que, quanto mais se esvazie a educação dos sonhos, por cuja realização se lute, tanto mais o lugar dos sonhos vai sendo preenchido pelas técnicas até chegar o momento em que a educação é a elas reduzida. Aí,

então, a educação é puro treino, é pura transferência de conteúdo, é quase adestramento. (FREIRE, 2000, p.100).

Quanto aos relatos, especialmente sobre a inserção na escola, continuidade e abandono dela por parte dos jovens e adultos, os dados evidenciaram que os alunos da EJA se inserem num contexto marcado por adversidades que, muitas vezes, dificultam ou mesmo inviabilizam a inserção e a permanência nela. Reportando, pois, novamente a Fonseca (2005), compreendo que, se de um lado a busca do sentido na/para a educação escolar não se relaciona apenas à EJA, de outro, é nessa modalidade de ensino que se deve ter as atenções cada vez mais voltadas para o entendimento das razões que levam pessoas que não tiveram acesso à escola ou nela não permaneceram (re)ingressar no processo de escolarização. Em relação a alunos da EJA, a autora assim se expressa:

Lidamos aqui com estudantes para quem a Educação Escolar é uma opção *adulta*, mas é também uma luta pessoal, muitas vezes penosa, quase sempre árdua, que carece, por isso, justificar-se a cada dificuldade, a cada dúvida, a cada esforço, a cada conquista. É permeada e constituída por essa demanda que a busca do sentido da escolarização se coloca na EJA como uma indagação fundamental (afлита ou latente) a todos quantos se envolvem com o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, particularmente em tempos de questionamento da identidade profissional do professor, dos objetivos, das responsabilidades e das perspectivas da Educação e dos papéis institucionais (FONSECA, 2005, p.74) (grifo da autora).

Acrescenta, ainda, essa autora que a compreensão do sentido da educação escolar, especialmente de pessoas adultas, torna-se mais necessária quando estamos diante de sujeitos que, apesar das dificuldades na vida particular, profissional, comunitária e também escolar, decidem inserir-se na escola ou nela permanecer. Afinal, “o que surpreende e demanda investigação não é a evasão que esvazia as salas de aula ao longo do ano, mas justamente as razões da permanência daqueles alunos e daquelas alunas que prosseguem seus estudos” (FONSECA, 2005, p.74).

E, a respeito da evasão escolar na EJA, ela salienta que, mesmo com todas as condições adversas que esses sujeitos enfrentam no cotidiano, muitos conseguem *acessar* a escola, mas poucos nela permanecem. Nessa medida, quais “as razões da permanência que estariam ligadas à possibilidade e à consistência dos esforços de constituição de sentidos nas atividades que na escola se desenvolvem, nas idéias que ali circulam, nas relações que ali se estabelecem.” (FONSECA, 2005, p.74).

Também Lúcio (2007) buscou compreender as razões da interrupção do processo educativo por parte daqueles que, do ponto de vista da autora, poderiam dar continuidade ao

processo de aprendizagem da leitura e da escrita, mas optam por não fazê-lo. Assim, Lúcio, em sua pesquisa realizada no Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos na UFMG, percebeu que os alunos da EJA compartilham o desejo de aprender a ler e a escrever para lidar com as questões do cotidiano de maneira autônoma. Desejam inserir-se num espaço formal de aprendizagem da palavra escrita, em momentos distintos de suas vidas, o que significa para eles uma maneira de participar de eventos e práticas de letramento, sem que seja necessária a ajuda dos outros. Lúcio observa que a evasão na EJA ocorre com a não-concretização das expectativas do aluno em torno do ingresso na escola. Segundo ela, porém, ocorre também interrupção nos estudos quando a aprendizagem e o conhecimento desejado pelo aluno⁴⁸ são alcançados, independentemente de concluir ou não o curso em que está matriculado.

Para além desse objetivo pontual, o depoimento a seguir, de José (46 anos), assinala a importância da construção de sentidos para o ato de ensinar e aprender na escola.

“No MEBIC eu quero aprender ler e escrever melhor [...]. Acho que o ditado ajuda a gente a escrever melhor. Quando a gente escreve uma palavra errada, é corrigida na hora. A educadora explica por que se escreve de um jeito e não de outro, aí todo mundo escreve certo. Tem hora que eu deixo de colocar acento, troco C com S; Z com S. [...] quando a palavra termina em “AU”, eu não sei se devo usar um L ou U [...]. Acho os conteúdos de Geografia, História e Ciências importantes, mas não é isso que procuro aqui. Quero aprender fazer leitura da planta de uma casa, coisas da construção civil, acho que minhas colegas querem saber coisas de trabalho doméstico e de salão de beleza, etc. A gente deve pensar no presente e não no passado ou no futuro que ninguém sabe se vai alcançar. Nós temos que aprender agora para usar agora, não dá tempo pensar no ontem nem no amanhã [...]. O estudo hoje é a base de tudo, tanto faz no sentido religioso, no trabalho, na vida familiar, com os amigos, etc. Se a pessoa não tiver estudo, ela é reprovada, pode ter a experiência como for. Ele pode ser bom, mas, se ele não tiver o curso profissionalizante daquilo que trabalha, ele é reprovado. Então, tem que estar aprendendo, por isso precisa de leitura, precisa saber escrever bem. Precisa muito de aprendizagem, é por isso que estou no MEBIC”. (José, 46 anos).

Nessa direção, Arroyo (2007) propõe que, ao direcionar nosso olhar para jovens e adultos que buscam a educação formal, devemos, em primeiro lugar, identificar as especificidades desses sujeitos. Para tal, deve-se, primeiramente fazer um balanço das trajetórias de vida desses sujeitos, ou melhor, do malviver dessa população que retornam à escola. Segundo o autor, hoje, os sujeitos envolvidos na EJA são demarcados pela concretude de suas histórias de vida, de seus trabalhos, de suas maneiras de sobreviver em um presente que é mais importante que o futuro. Nesse contexto, Arroyo salienta que educadores,

⁴⁸ Segundo Lúcio (2007), muitos alunos (re)ingressam na escola objetivando, por exemplo, a aquisição e a ampliação de determinadas habilidades de leitura e de escrita; à medida que os objetivos são alcançados, eles consideram o curso concluído.

educandos, pesquisadores e gestores devem buscar caminhos que articulem a vida dos sujeitos da EJA e suas especificidades, para, a partir daí, pensar e construir um currículo e uma escola que atendam às suas necessidades.

O relato de José (46 anos) vai ao encontro do que Arroyo (2007) apresenta em relação aos tempos e, sobretudo, às imagens que vêm sendo construídas sobre o que é ser jovem e adulto na EJA. Para Arroyo, não se vive da esperança de um futuro, tem que se viver é dando um jeito no presente. O depoimento de José nos revela que o presente passa a ser mais importante do que o futuro. Arroyo acrescenta, ainda, que essa realidade traz consequências muito sérias para a educação por vinculá-la a um projeto e não à situação atual. Ele lembra que muitos jovens e adultos que ingressam na EJA ainda sonham que, por meio da educação, terão outro futuro.

Complementando esse raciocínio, a necessidade de retornar à escola em termos subjetivos, transforma o acesso a ela e permanência nela como direito dessa população e não como obrigação da sociedade de fazer valer esse direito, oferecendo-lhes uma escola que se paute pelas necessidades e desejos da EJA.

Com referência à apreciação do MEBIC, verifiquei que os estudantes gostam do projeto porque não é só espaço e tempo para aprender os conteúdos escolares, mas é principalmente o espaço para conquistar novas amizades. Segundo um dos alunos, foi um dos seus colegas, que é mestre de obras e conseguiu um emprego para ele de ajudante de pedreiro que o aconselhou a estudar ali. Esse seu colega foi seu professor na construção civil, aconselhou-o a aprender a trabalhar de pedreiro; além de incentivá-lo, o ensinou mostrando solidariedade ao colega. Também a já mencionada, aqui, aluna Rebeca relatou a sua satisfação acerca do Projeto por isso não falta às aulas. Para ela, é um espaço terapêutico e a professora é sua psicóloga. Nesse sentido, Santos (2000) afirma: que a solidariedade, como forma de conhecimento, engendra práticas emancipatórias, que, produzidas nas dobras da realidade cotidiana, se afirmam no silêncio das vozes silenciadas que ecoam do passado e recriam o futuro pela produção de novos tempos e sentidos.

Ainda a respeito do retorno à escola, observei alguns episódios que revelam que os alunos que dão continuidade aos estudos, buscam, na escola, diversas coisas como assinar o próprio nome, compreender conhecimentos fragmentados, lidar com o tempo fracionado, com relações entrecortadas. Procuram superar os ritmos que alimentam o medo de *ir ficando pra trás* ou atropelam o modo de ler *devagarzinho*, ou, ainda, que trazem dificuldades para que as dúvidas sobre os modos corretos de escrever possam ser esclarecidas. Acerca disso, Miguel Arroyo adverte:

Deveríamos destacar com maior cuidado as tensas relações entre suas trajetórias de vida, trabalho, sobrevivência, exclusão, vulnerabilidade social... e as trajetórias escolares nas modalidades e nas lógicas de ensino que participam desde crianças. A maior parte desses jovens e adultos já tentaram articular suas trajetórias de vida com as trajetórias escolares. A maior parte com experiências frustrantes. Elas revelam a incompatibilidade entre trajetórias populares nos limites da sobrevivência e a rígida lógica em que se estrutura nosso sistema escolar. O que nos garante que essas tensas relações serão superadas se o sistema escolar continua tão apegado a suas inflexíveis lógicas? (ARROYO, 2005, p.46).

Com efeito, vários fatores contribuem para que os alunos da EJA abandonem a escola: inadequação da estrutura da escola noturna para os jovens e adultos; o trabalho, que rouba, cada vez, mais tempo; o sono devido ao cansaço físico; a família que ficou em casa; problemas de saúde; a busca por melhores condições de vida em outros cantos do país; o medo de errar; a *mão pesada*; a dificuldade em *lembrar das coisas*; o *não enxergar*; e, outros. De acordo com Silva (2007, p. 145), “este quadro nos coloca o desafio de buscar formas de organização do trabalho escolar que procurem reverter os desencontros entre trajetórias de vida e trajetórias escolares”. Complementando com Arroyo, a flexibilização das *inflexíveis lógicas* escolares é uma das principais tarefas a serem enfrentadas por aqueles que trabalham com EJA.

Certamente, esse quadro da chamada evasão escolar na EJA assume uma relevância e característica próprias. As trajetórias desses educandos, sobretudo a dos adultos, são marcadas por diversas saídas da escola e reentradas na escola, conforme a necessidade do trabalho e da família lhes impõe. Mas, a frequente interrupção de estudos é significativamente verificada entre os jovens que não exercem nenhum tipo de trabalho. Minha análise, nesse caso, é que o trabalho não é o único fator responsável para a presença ou ausência das pessoas na escola. Ester, professora de EJA da rede municipal, em seu depoimento revela que, em comparação com os anos anteriores, a escola recebe cada vez mais jovens. De acordo com ela, alguns jovens só encontram um meio de frequentar a escola, se for à noite, pois necessitam de dormir durante o dia; outros, mesmo sem se envolverem com as atividades escolares, frequentam a escola à noite porque desejam prosseguir os estudos, pretendem prestar concursos ou fazer cursos profissionalizantes.

Outro dado apresentado por Ester, diz respeito à visão de muitos jovens e adultos da escola. Para uns é uma experiência angustiante, enquanto que para outros é uma possibilidade de mobilidade econômica. Segundo ela, o espaço escolar é vivenciado pelos jovens e adultos de maneiras distintas, constituindo-se como local de encontros, para bater papo, namorar, ou

seja, um espaço de estabelecimento de relações sociais. Ir à escola e estar na sala de aula para eles “é também uma das estratégias para enfrentar a exclusão, pois na escola podem aprender não só a dominar a leitura, a escrita, o registro convencional do cálculo matemático, mas também reorientar sua subjetividade e conduta para fazer frente aos padrões culturais dominantes” (GALVÃO E DI PIERRO, 2007, p.27).

Refletindo acerca da natureza das relações estabelecidas nos distintos espaços (movimento popular e escola) e tomando por base as entrevistas realizadas com educadores e educandos do MEBIC, bem como minhas inserções e experiências no projeto de EJA, concluo que, nesse espaço de educação não-formal, adultos e idosos⁴⁹, em luta coletiva, com consciência clara de direitos, demandam por projetos coletivos, por práticas emancipatórias. Diversamente, na escola encontram-se muitas vezes, sujeitos jovens e adultos com demandas de cunho individual, imediatista, esporádicas, do tipo *quero meu emprego, quero minha certificação, quero namorar, quero encontrar um grupo de amigos*.

As conclusões apresentadas na pesquisa coordenada por Haddad (2002)⁵⁰ reportam à minha percepção. Os pesquisadores reafirmam um dilema que a EJA carrega consigo: pretender dar garantias de um direito que foi negado a esses alunos, que é acesso à escolarização básica, e, ao mesmo tempo, criar grande expectativa naqueles que frequentam os cursos quanto às mudanças no seu cotidiano, principalmente, na sua realidade profissional. Ora, isso não depende apenas da escola. Há ganhos para quem está vivenciando a experiência de voltar à escola depois de adulto, mas há também decepções por a escola não corresponder a tudo o que se espera dela.

Todavia, os dados obtidos por meio dos depoimentos dos educandos egressos do MEBIC que ingressaram na escola pública e continuam ou não frequentando os estudos no Colégio *Cora Coralina* indicam que muitos jovens e adultos abandonam a escola devido a fatores pessoais, como: autoconfiança em baixa, medo de ler em voz alta diante dos colegas, medo de não conseguir aprender e se sentir ridículo. Além desses fatores, outros aspectos mencionados pelos alunos referem-se à organização do trabalho pedagógico na escola.

Desse modo, não é estranho dizer que a relação do aluno com o conhecimento escolar na EJA seja também marcada por tensões e desafios que a eles se impõem pela prática escolar. Tais desafios se traduzem em dificuldades de adaptação ao currículo ou mesmo de

⁴⁹ A maioria desses sujeitos migraram do interior do município e vieram de experiências como CEBs e Sindicato dos Trabalhadores Rurais.

⁵⁰ Estado da arte, coordenada por Haddad, engloba a produção acadêmica discente em EJA de programas nacionais de pós-graduação em educação expressa, exclusivamente, em teses e dissertações no período de 1986-1998.

permanência nele; de desenvolver materiais e estratégias do ensino regular. Enfim, na EJA, desconsideram-se as especificidades desses educandos como sujeitos que construíram saberes ao longo dos anos de suas vidas. (SIMÕES & EITERER, 2005).

Assim, a busca de entendimento dos motivos que levam o educando da Educação Popular a ingressar na escola e, posteriormente, a interromper os estudos, levou-me a indagar o que eles pensavam das suas experiências escolares. O resultado foram respostas ambíguas, mostrando uma relação marcada pela tensão e pelo desânimo, mas, ao mesmo tempo, pela valorização dela como espaço de sociabilidade e de crescimento pessoal. Como disseram chegam à escola com disposições e hábitos diferentes que entram em conflito com o ambiente e a cultura escolar. Além disso, a rotina escolar, a burocracia, a organização e as condições de trabalho pedagógico e docente na EJA impedem uma aproximação maior entre eles e os professores.

Outros desafios foram apontados por alguns educadores de EJA nas entrevistas. Por exemplo, sentem dificuldade em conciliar as concepções interacionistas de ensino-aprendizagem com as concepções tradicionais que os alunos trazem. Na verdade, a representação que alguns alunos possuem de escola, aula, professor e aprendizagem, muitas vezes, é diferente das propostas pelas concepções interacionistas. Essa divergência gera estranhamento nos alunos, pois eles esperam que a escola lhes proporcione aprendizagem segundo o entendimento deles relativo a conteúdo, isto é, transmissão de informações. (SIMÕES E EITERER, 2005, p. 171-172).

Na verdade, no decorrer da pesquisa, ficou claro para mim que o processo de formação dos professores de EJA da rede municipal é referendado na práxis pedagógica, porém, a prática observada mantém-se, em geral, conservadora, tradicional, incoerente com os princípios e propostas de cunho transformador (FREIRE, 1987; GIROUX, 1997; CAGLIARI, 1999; SOARES, 2001). Assim, assisti a situações de sala de aula que revelavam distância entre aquilo que era discutido e proposto nos espaços de formação inicial e continuada e o que os professores, de fato, desenvolviam como práticas educativas na EJA.

Mas, voltando ao problema da tensa relação entre a EJA e o sistema escolar, Arroyo mostra que a diferença, potencialmente geradora de turbulência, é apreendida como algo que foge à norma, como desvio, como deficiência, como impossibilidade, como incapacidade, como insuficiência, como falta. Desse modo, deve ser, segundo o conhecimento-regulação, ordenada, controlada, reduzida e negada. Nesse caso, a EJA, por não ter se deixado regular por normas mais definidas, como: exigências de frequência e de cargas horárias; definição de conteúdos a serem ministrados, aprendidos e avaliados; organização dos conteúdos, dos

tempos e do trabalho docente numa sequência mais ordenada, entre outras, é vista como distante do ideal prefigurado pelo sistema escolar.

Argumenta Arroyo (2005) que o sistema escolar continua a pensar em sua lógica e estrutura interna e nem sempre tem facilidade para abrir-se à pluralidade de indicadores para uma nova configuração da EJA que vem da sociedade, dos próprios jovens-adultos e de outras áreas de políticas públicas. A EJA no sistema escolar vai sendo demarcada pelos atos que priorizam a transmissão/reprodução de conhecimentos elaborados no marco da cultura hegemônica, dificultando o debate entre as diversas perspectivas que penetram no cotidiano escolar, nos atos inscritos, na dinâmica do conhecimento-regulação (SANTOS, 2000). Assim, que, tendo a ordem como seu principal norteador, a EJA instaura procedimentos com o objetivo de silenciar o que expressa a possibilidade de desordem, de caos. Essa modalidade de conhecimento fabrica um consenso pela eliminação do debate, da redução do potencial problematizador das práticas educativas, da inexistência do diálogo.

Isso posto, para os jovens e adultos entrevistados, os motivos da interrupção aos estudos foram: sentimento de frustração; medo e impotência diante do processo de ensino-aprendizagem; tensões e conflitos na relação intergeração; falta de atração para os jovens, como práticas esportivas, gincanas e campeonatos, etc.; gravidez precoce; situações decorrentes da violência; envolvimento com drogas; dificuldade de conciliar o tempo de estudo com o trabalho; problemas de saúde; insatisfação com as aulas; desinteresse pelos assuntos tratados; problemas familiares; vínculo negativo com os colegas, professor ou a escola; padrão de trabalho muito acessível ou trabalhos pedagógicos muito difíceis; tempo para cuidar dos filhos e outros.

Aliás, todos os alunos entrevistados têm um histórico de inserções e constantes interrupções no ensino regular ou na EJA, principalmente os mais jovens. Quanto aos adultos e idosos, abandonaram os estudos quando crianças ou adolescentes por causa do trabalho e, então, não querem desperdiçar a oportunidade de estudar novamente, pois percebem a relevância da escolarização nas demandas e exigências do mundo atual. Segundo as entrevistas, a questão do trabalho é apresentada pelos jovens e adultos como motivo principal para o abandono da escola regular e, simultaneamente, é justificativa para a procura da EJA. Afinal, cada vez mais, são impostos às pessoas, pelos mercados de trabalho, níveis de escolaridade mais elevados.

Além disso, outros motivos têm levado os jovens e adultos entrevistados a retornarem à escola e continuar estudando dado o papel pragmático de auxiliá-los nas atividades do cotidiano como: ler a Bíblia; ler e escrever bem o nome em lugares públicos; fazer anotações;

fazer contas; preencher nota promissória e cheque; orientar as tarefas escolares dos filhos; não esquecer o que aprendeu na escola; crença na escola como veículo de mobilidade e ascensão social. A propósito, um desses alunos relatou que retornar à escola não é um movimento simples e fácil de ser feito; mas, isso ocorre quando há motivações e expectativas importantes e inadiáveis.

Na visão dos professores desta pesquisa, apresentada durante as entrevistas, verifiquei que a evasão e a repetência constituem um problema que se mostra ainda mais expressivo no âmbito da educação de jovens e adultos. Por vivenciarem a situação de defasagem escolar, adolescentes, jovens e adultos terminam, na maioria das vezes, por deixar a escola e, quando resolvem retornar a ela, procuram os programas de EJA. Segundo as professoras entrevistadas, isso ocorre dadas as facilidades de inserção e permanência nessa modalidade de ensino. Essa realidade tem ampliado o ingresso significativo na EJA de sujeitos que buscam dar continuidade à escolarização interrompida⁵¹.

Concluindo, o quadro até então descrito (baseando-me nos depoimentos dos sujeitos jovens e adultos e nas situações analisadas) revela o quanto valores contraditórios e complexos surgem nos diversos momentos do fazer pedagógico da EJA, requerendo uma nova maneira do pensar e do fazer a Educação de Jovens e Adultos. Nessa perspectiva, apontaria o desenvolvimento da capacidade de diálogo para a superação da tendência do modelo tradicional de atendimento à população em apreço. Assim, a EJA deixaria de ser identificada como reposição da escolaridade, tomando-se, como espelho, o ensino regular (Haddad, 2007). Notadamente as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos deverão influenciar a organização do trabalho pedagógico na EJA, considerando-se não só a flexibilidade de tempos e espaços em que as práticas educativas se dão, como também dos conteúdos e das formas de avaliação.

De modo geral, os estudos sobre essa temática têm ganhado cada vez mais espaço nas pesquisas sobre educação no Brasil. Nos últimos anos, por exemplo, houve um crescimento do número de estudos que se propõem a compreender as dimensões desse campo⁵². Cabe ressaltar, também, que a configuração do campo educacional da EJA se dá não somente pela sua trajetória de lutas e ações socioeducativas destinadas ao direito à educação básica de

⁵¹ De acordo com as informações obtidas da coordenação do TOPA e leitura das diretrizes do Programa, um dos seus objetivos principais é inserir, na EJA, os alunos que foram alfabetizados no período de 08 meses.

⁵² Veja-se estudo de HADDAD, Sérgio. (Coord.). Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998). Brasília, DF: MEC/INEP, 2002. (Estado do Conhecimento, 8).

qualidade, mas também por meio de realizações de pesquisas⁵³ acadêmicas que, problematizam esse campo educacional.

Revedo, pois, a literatura, vejo que muitas pesquisas⁵⁴ na área de EJA se debruçam sobre diferentes enfoques, tais como: políticas públicas de EJA; alfabetização e letramento; formação de professores; escolarização; sujeitos da EJA; mundo do trabalho; currículo e práticas pedagógicas e outros.

De acordo com Haddad (2002), apesar do aumento do número de teses e dissertações em torno da EJA⁵⁵, bem como a ampliação da produção de artigos e documentos que tratam dessa modalidade de ensino, há campos ainda pouco ou mesmo não explorados, como, por exemplo: EJA e Cultura, Espaços e Processos Formativos; TICs; Educação a Distância; Educação Prisional; Educação Especial; Organização do trabalho pedagógico na EJA; Inserção e (des)continuidades na EJA; tensão entre a institucionalização e não-institucionalização na EJA.

Sobre os motivos que levam jovens e adultos a ingressarem, abandonarem ou continuarem os estudos, Campos (2003), em sua pesquisa de mestrado, investigou os aspectos inerentes à condição do aluno trabalhador que influenciam a busca da escolarização. O objetivo da autora foi compreender, de um lado, as razões que levam o adulto trabalhador a procurar a escola e, de outro, identificar as possíveis causas da (in)frequência às aulas. A autora revela que os problemas de ordem social e, sobretudo, econômica são fortes condicionantes para a evasão na EJA.

De acordo com Campos (2003), a evasão não é um fator isolado deste ou daquele programa, pelo contrário, ela ocorre pontualmente em diversos programas de EJA. Ragonesi (1990) fez um levantamento de dados a respeito da evasão escolar em cursos de Educação de Jovens e Adultos. Ao analisá-los, concluiu que a evasão constitui uma síntese de múltiplas determinações.

Dentre os autores que evidenciam a questão da evasão na EJA, como principal foco de discussão, destaco as pesquisas de Brito Filho (2001) e de Reneude de Sá (2002). Esses

⁵³ Veja-se levantamento da produção do GT 18, Educação de Jovens e Adultos da ANPED, no período de 1998-2008, realizado durante o primeiro semestre de 2008 pelos participantes da disciplina Estado da Arte em EJA da Pós-Graduação em Educação da UFMG e apresentado por Leôncio Soares, Fernanda Rodrigues Silva, Luís Olavo Ferreira em 20/10/2008 na 31ª Reunião Anual da ANPED. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/gt18/files/ANPED%20-%20Estado%20da%20Arte%2020-10-08.pps>> Acesso em: 27/12/2008.

⁵⁴ Dentre outras, a busca bibliográfica foi realizada no Google acadêmico, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), no Centro Nacional de Pesquisas (CNPq) base Lattes e, também, no banco de teses e dissertações do Portal Capes, durante o primeiro semestre do ano de 2008.

⁵⁵ Segundo Haddad (2002), dos 1.300 títulos levantados, 183 pesquisas compuseram o corpo do estado da arte, sendo 166 dissertações e 17 teses.

autores analisaram as representações sociais dos professores e dos alunos sobre a escola noturna e os fatores condicionantes que geram o fracasso escolar. Suas reflexões centram-se nos problemas do ensino público brasileiro dirigido aos alunos-trabalhadores e oferecem subsídios para a compreensão das condições sociais e suas influências no fracasso da escola, especialmente, no ensino noturno.

Segundo Brito Filho (2001) e Reneude de Sá (2002), as causas da perda da motivação e consequente abandono dos processos de escolarização pelos jovens e adultos estão ligados à não concretização das aprendizagens desejadas e esperadas. Os autores evidenciam que outro fator gerador de fracasso escolar está ligado a questões mais amplas que remetem aos tipos de políticas públicas de educação, promovidas, historicamente, pelo estado brasileiro. Tais políticas caracterizam-se por ações emergenciais, de curta duração, sem continuidade, desenvolvidas em condições precárias, especialmente pela improvisação de professores e da infraestrutura.

Em suma, os estudos sobre a trajetória escolar e a vida de adultos egressos de um programa de EJA (FARIA, 2008), a pesquisa sobre os sentidos que mobilizam jovens e adultos a buscar e a permanecer na escola na fase adulta (FORTES, 2006), a análise das percepções desses sujeitos sobre o analfabetismo, focalizando-se as representações do significado de ser analfabeto num grande centro urbano e observando a aquisição das habilidades de leitura e de escrita como condicionantes para a interrupção do processo de escolarização (LÚCIO, 2007) mostram que a evasão é uma das facetas que compõem um corpo de discussões mais amplas.

Noutra direção, a pesquisa de mestrado de Feitosa (2001) sobre o processo de escolarização e o imaginário de mulheres recicladoras enfatiza o diferencial e a importância que os sujeitos da EJA dão ao fato de serem respeitados, ouvidos e, assim, poder participar dos processos decisórios na escola. Também aparece muito, nesse estudo, a relação afetiva como elemento que contribui para a permanência dos alunos na escola e para a satisfação dos trabalhadores da educação.

Por fim, Canário (2006) destaca que não é possível adivinhar, nem prever o futuro da EJA, mas é possível problematizá-lo. Na visão desse autor, é desejável agir estrategicamente, no presente, para que o futuro possa ser o resultado de uma escolha e não a consequência de um destino. É nessa perspectiva que pode ser fecundo e pertinente, imaginar uma *outra* escola para os jovens e adultos das classes populares criticando-se o que já existe. O autor recomenda que é necessário pensar a escola a partir do não-escolar. No caso de Portugal, a experiência mostra que a escola é muito dificilmente modificável, a partir da sua própria

lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realiza-se fora da escola, de modo informal e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, aparecem como portadoras de futuro.

4.2 Estudos sobre a educação de jovens e adultos no Brasil: breve histórico, movimentos e desafios

No passado, tanto quanto no presente, a educação de jovens e adultos caracterizou-se como um denso campo de práticas e reflexões. Assim, compreendeu um conjunto muito diverso de processos formais e informais relacionados à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Segundo Di Pierro e Haddad (2000), muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático, fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação a distância.

A fundamentação histórica e sociológica da educação de jovens e adultos no Brasil apoia-se em reconhecidos autores nacionais, entre os quais se destacam Paiva (1973), Beisiegel (1974), Haddad (1997), Haddad e Di Pierro (2000), Di Pierro (2005), Galvão e Soares (2006), Fávero (2006), Oliveira e Paiva (2004) entre outros. Essa reconstrução histórica oferece elementos que evidenciam as variações ocorridas na oferta da educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade que lhes era de direito ou que as tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do ensino fundamental. Nessa medida,

[...] o desafio da expansão do atendimento na educação de jovens e adultos já não reside apenas na população que jamais foi à escola, mas se estende àquela que frequentou os bancos escolares, mas neles não obteve aprendizagens suficientes para participar plenamente da vida econômica, política e cultural do país e a seguir aprendendo ao longo da vida. (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 126).

Conforme destacam Galvão e Soares, “o Brasil é um país diversificado e, desde o período colonial, experiências de alfabetização de adultos têm sido vivenciadas de maneiras diferentes nas diversas capitanias, províncias e Estados” (2006, p. 28). A ação educativa de

adolescentes, jovens e adultos no Brasil não é nova. Como assinalam Di Pierro e Haddad (2000), já no período colonial, os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, encarregaram-se das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 1930, quando, finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no país. Ao final dos anos 40 do século passado, foram implementadas as primeiras políticas públicas nacionais de educação escolar para adultos que disseminaram, pelo território brasileiro, campanhas de alfabetização.

Por sua vez, Paiva (1973) ressalta que, desde o final da década de 1950 até meados da década de 1960, se viveu, no país, uma verdadeira efervescência no campo da educação de adultos e da alfabetização. Nesse sentido, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos constitui um marco histórico para a área. Paulo Freire, liderando um grupo de educadores pernambucanos, apresenta e defende o relatório intitulado *A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos*. Defendia ele e propunha uma educação de adultos que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Na opinião de Beisiegel (1974), o pensamento pedagógico de Paulo Freire, bem como sua proposta para a alfabetização de adultos inspiraram os principais programas de alfabetização e educação popular que se realizaram no país, no início dos anos 1960. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política juntamente com grupos populares.

Esses diversos grupos de educadores foram se articulando e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e estabelecesse uma coordenação nacional de iniciativas. Assim, em janeiro de 1964, aprovou-se o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, da proposta orientada por Paulo Freire. A preparação desse plano contou com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época.

Como assinalam Gadotti e Romão (2000), o pensamento de Paulo Freire foi construído numa prática baseada num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Se antes o problema social era visto como uma causa da pobreza e da

marginalização, o analfabetismo passava a ser interpretado, então, como efeito da situação de pobreza gerada por uma estrutura social não igualitária. Fez-se necessário, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. Por isso, a alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre do exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação de origens dos seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Para Paulo Freire a sociedade tradicional brasileira fechada se havia rachado e entrado em trânsito, ou seja, chegara o momento de sua passagem para uma sociedade aberta e democrática. O povo emergia nesse processo, inserindo-se criticamente, querendo participar e decidir, abandonando sua condição de objeto de história. (PAIVA, 1973, p. 251).

Nessa ocasião, início da década de 1960, no nordeste brasileiro, metade de seus 30 milhões de habitantes eram analfabetos. Foi nesse contexto em que Freire desenvolve suas ideias, contrapondo-se às ideias e métodos empregados até então. As primeiras experiências empregando sua metodologia ocorreram na cidade de Angicos (RN), em 1962. A matriz de sua pedagogia é a educação concebida como um momento do processo global de transformação revolucionária da sociedade. Conscientização é a sua palavra-chave, pois Freire só vê sentido na alfabetização como práxis político-pedagógica. Considera o analfabeto como portador de cultura e conhecimentos. Três são as etapas do método: *investigação*, que é a descoberta do universo vocabular; *tematização*, quando os temas levantados na etapa anterior são codificados, decodificados e contextualizados; *problematização*, ou seja, o conceito é problematizado, visando à conscientização crítica dos educandos.

Nessa mesma direção, Feitosa (2008) apresenta, de modo extensivo e profundo, os princípios e práticas do método freiriano, já que o próprio Paulo Freire entendia-se tratar muito mais de uma *teoria do conhecimento* do que de uma *metodologia de ensino*; muito mais um *método de aprender* que um *método de ensinar*.

Freire propunha uma educação problematizadora e crítica. Para ele, os alfabetizandos necessitavam aprender a *escrever* a sua vida e a *ler* a sua realidade, o que só era possível se eles tomassem a história nas mãos para, que ela fosse feita e refeita por eles. Assim Freire explica seu método:

O que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as *palavras da escola*, e não as *palavras da realidade*. O outro mundo, o

mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão por aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. Você pode pensar nessa dicotomia como uma espécie de *cultura do silêncio* imposta aos estudantes. A leitura da escola mantém silêncio a respeito do mundo da experiência, e o mundo da experiência é silenciado sem seus textos críticos próprios. (FREIRE, 2000, p. 164, grifos do autor).

Assim, no início da década de 1960, movimentos de educação e cultura popular ligados a organizações sociais, à Igreja Católica e a governos desenvolveram experiências de alfabetização de adultos orientadas a conscientizar os participantes de seus direitos, analisar, criticamente, a realidade e nela intervir para transformar as estruturas sociais injustas. Como afirmam Galvão e Soares (2006, p. 44), “nesse contexto, o saber e a cultura populares são valorizados e o analfabeto é considerado como produtor de conhecimentos: a educação deveria ser, assim, dialógica e não bancária”.

Segundo Góes (2002), podem ser considerados como experiências matrizes advindas desses movimentos, os Movimentos de Cultura Popular – MCP, que atuavam em atividades amplas e sistemáticas, tendo a alfabetização e a educação de base como um de seus pilares. Esse movimento tinha como finalidade desenvolver uma prática educativa ligada às artes e à cultura do povo. Suas atividades voltavam-se para o teatro, os núcleos de cultura popular; para o incentivo às artes plásticas e ao artesanato, à dança e à música popular; para as atividades educativas, tanto a educação de base quanto a alfabetização. Por meio dessas atividades, esses movimentos procuravam valorizar a produção cultural da população, resgatando o significado do que produziam e levando-os, também, a usufruir de sua própria produção cultural. Enfim, o resgate da produção cultural, sua valorização e conscientização política e social proporcionariam a efetiva participação desses indivíduos na vida política do país.

Além do MCP, surgiram outros movimentos, como o Centro Popular de Cultura – CPC, ligado à arte e ao teatro, ao trabalho com a alfabetização, chegando a elaborar material didático. A CEPLAR – Campanha de Educação Popular, a Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler, da Prefeitura de Natal (RN) buscavam atender ao vazio de oportunidades de educação para as populações mais pobres da cidade, levando, em consideração, as sugestões das comunidades que se traduziam, segundo os comitês, no combate ao analfabetismo, problema que carecia de atenção urgente.

De acordo com Fávero (2006), os passos iniciais para a criação do Movimento de Educação de Base - MEB foram dados antes da posse de Jânio Quadros à Presidência da

República, através de uma carta-proposta, que sugeria a prática política recomendada pela Carta de Princípios de 1958 - programas privados com financiamento público. Dessa forma, o MEB foi oficializado pelo Decreto nº 50.370, de março de 1961 e estabelecia as linhas gerais do convênio entre o MEC e a CNBB. O convênio tinha como base as experiências já demonstradas pela Igreja Católica, em seus sistemas de educação pelo rádio, nas arquidioceses de Natal e Aracaju.

Esse decreto estabelecia que a atuação da CNBB se limitava às regiões e populações rurais. Pelo convênio, o MEB executaria um plano quinquenal (1961-1965), através da instalação de escolas radiofônicas. Sob a responsabilidade da Igreja, o MEB foi conduzido por leigos, muitos provenientes das próprias organizações católicas que pretendiam realizar um trabalho de promoção humana através da educação.

O MEB funcionava da seguinte forma: sua unidade era o *sistema*, composto de professores, supervisores, locutores e pessoal de apoio, cuja tarefa era preparação dos programas, sua execução através da emissora da diocese local e o contato com os grupos de educandos. Os monitores, presentes no funcionamento das escolas radiofônicas, eram escolhidos na própria comunidade, capacitados pelo MEB e tinham como função provocar discussões sobre o assunto da aula transmitida pelo rádio, avaliar os exercícios e incentivar os alunos para o estudo. Eram todos colaboradores voluntários do MEB.

Mas, como lembram Jóia e Ribeiro (2001), Haddad (2002); Di Pierro e Vieira (2004), o Golpe Militar de 1964 provocou uma ruptura política nos movimentos de educação e cultura populares. Assim, essas e outras experiências acabaram por *desaparecer ou desestruturar-se*⁵⁶ sob a violenta repressão dos governos do ciclo militar.

Levando em conta apenas esses estudos, diria que os movimentos de educação e cultura populares defendem a educação como direito universal e bem público, buscam sentidos emancipatórios nos fazeres pedagógicos. Esses trabalhos, de fato, procuram abordar aspectos da grande questão, que é a tessitura da emancipação social no cotidiano, palco privilegiado do conjunto das lutas processuais (SANTOS, 1995, p.277).

Todavia, diretriz totalmente contrária teve o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), da década de 1970, conduzido pelo Regime Militar, em termos de legitimação. Nesse mesmo período, a escolarização básica para jovens adultos tornou-se institucional nas redes de ensino: a Lei 5.692 de 1971 reformou o ensino de 1º e 2º graus e regulamentou o

⁵⁶ O MEB, por exemplo, sobreviveu à repressão dos governos do ciclo militar, porém, sob outra forma, outra estruturação.

ensino supletivo, conferindo à suplência a função de repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem.

Apresentando um cunho ideológico completamente diferente do que vinha sendo feito pela Educação Popular, o MOBRAL tinha como meta principal apenas fazer com que seus alunos aprendessem a ler e escrever, pois na década de 1970 o analfabetismo no País era de 33%. Não demonstrava nenhuma preocupação com a formação integral do homem. Assume, portanto, a educação como investimento, qualificação de mão de obra para o desenvolvimento econômico. O analfabeto, nessa concepção de educação, é visto como um ser incapaz, que seria capacitado pela ação do MOBRAL; visto como *marginalizado, inválido*, que é validado pelo MOBRAL, como afirma Jannuzzi (1979, p. 54).

A final de contas, a finalidade da educação no desenvolvimentismo era fazer com que o mobralense aceitasse o desenvolvimento tal como foi colocado pela política econômica, sem questionamentos. Para que esse objetivo fosse alcançado, o MOBRAL possuía um método, definido em seus documentos básicos, como eclético, baseado na decomposição das palavras geradoras; só que as palavras geradoras não eram captadas no meio em que o analfabeto vivia, conforme a proposta de Freire. Eram as mesmas palavras para o Brasil inteiro, estudadas pelo mesmo material didático. Justificavam essa medida, alegando que as palavras escolhidas exprimiam as necessidades básicas do homem, a saber: sobrevivência, segurança, necessidades sociais, autorrealização. Assim, segundo o Movimento, seriam garantidos os princípios que apoiavam seu método: funcionalidade e aceleração, (JANNUZZI, 1979). Tal consideração já prenuncia a discussão sobre a tensão entre o processo regulador e emancipatório no campo da EJA no o qual quero deter.

Certo é que, após a redemocratização do país, o MOBRAL não tinha condições políticas de sobrevivência. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o programa foi alvo de várias críticas, entre elas: o pouco tempo destinado à alfabetização (5 meses e 2 horas diárias de aula); sua concepção funcional de educação de adultos; o despreparo dos monitores, muitas vezes, leigos, sem sequer a formação primária completa. Assim, no início do governo Sarney, o movimento foi extinto pelo Decreto 91.980, de 25 de novembro de 1985. Em seu lugar, foi instituída a Fundação Educar (HADDAD, 1991).

Na opinião de Di Pierro (2005), a década de 1980, marcada por intensa mobilização da sociedade civil e do movimento social organizado, trouxe inúmeros avanços legais ao campo da EJA. Esses avanços consubstanciaram-se nos princípios estabelecidos pela Constituição Federal de 1988, que estendeu aos jovens e adultos o direito à educação fundamental. O estabelecimento da norma, entretanto, não foi suficiente para o desenvolvimento de políticas

públicas consistentes voltadas a essa modalidade de ensino. Desde o início dos anos 1990, a União vinha se desobrigando dos encargos da EJA, transferindo-os aos Estados e, principalmente, aos Municípios, com apelos para o envolvimento de organizações não-governamentais e da sociedade civil. Essa desobrigação teve como marco, o fim da Fundação Educar, em 1990, no início do governo Collor. Esse órgão, desde 1986, vinha induzindo as políticas de EJA em todo o País.

Nesse contexto, nos anos 1990, a EJA gradualmente perdeu os direitos assegurados em períodos anteriores. Isso significa que “o discurso da inclusão que vinha sendo crescente até aquele momento, passou a ser substituído pelo discurso da exclusão, do estabelecimento de prioridades, com restrição de direitos” (HADDAD, 1997, p.109). Esse abandono da EJA pelo Poder Público e, mais notadamente, pela União deve-se, entre outros fatores, ao convencimento de que a solução, em médio prazo, para o problema do enorme contingente de pouco ou não escolarizados seria o investimento na escolarização de crianças e jovens em idade escolar.

Na sequência, em 2003, o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva inicialmente numa mudança discursiva, propõe que a alfabetização de jovens e adultos passasse a ser mencionada no rol de prioridades governamentais, ao lado de programas emergenciais de alívio da pobreza, como o Fome Zero. Contando com recursos orçamentários limitados e operando com um conceito estreito de alfabetização, a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo lançou o programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido, de modo descentralizado, pelos estados, municípios e organizações sociais que a ele aderiram. Dos aspectos polêmicos desse Programa, destaca-se o desenho assemelhado ao das campanhas de alfabetização do passado, como a curta duração do módulo de ensino e aprendizagem, ausência de instrumentos de acompanhamento e avaliação, improvisação de alfabetizadores com nenhuma ou escassa formação pedagógica, falta de mecanismos que assegurassem aos alfabetizando a continuidade de estudos e consolidação das aprendizagens.

Analisando as iniciativas empreendidas pelo Governo Federal, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores, no Brasil, no período de 2003 a 2006, Rummert (2007) parte do pressuposto de que o campo da EJA é fortemente marcado por condicionantes estruturais e que as ações de governo constituem expressão dos processos de correlações de forças. O governo procura pôr em evidência nos documentos oficiais, que essa modalidade de ensino reforça a dualidade característica do sistema educacional do país, que, até os dias atuais, distribui, de forma profundamente desigual, as condições de acesso às bases do conhecimento e, por decorrência, à educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, algumas indagações ocorreram-me decorrentes de leituras realizadas sobre a história da educação de jovens e adultos no Brasil (OLIVEIRA e PAIVA, 2004) sinalizando marcas reguladoras do processo de escolarização de adultos, traduzidas em uma visão compensatória cujo objetivo de alfabetizar não se fazia acompanhado do reconhecimento da especificidade dos alfabetizandos. Além disso, com base nos dados desta pesquisa citaria, ainda, os seguintes aspectos negativos: a infantilização das experiências vividas e dos trabalhos escolares; a fragmentação do mundo dos jovens e adultos do ensino regular e dos currículos; a educação a serviço do mercado; a falsa autonomia; avaliação de desempenho; participação de baixa intensidade, rotatividade e precariedade do trabalho docente da EJA e outras.

Conforme demonstra o breve histórico da EJA no Brasil, a escolarização de jovens e adultos é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de iniciativa do sistema educacional. Este impõe uma série de barreiras, desde as próprias condições limitadas de acesso à escola até a inadequação de espaço físico, currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos.

No entender de Santos (1996, p.33), um projeto emancipatório deve ser presidido por uma pedagogia da conflituosidade dos conhecimentos, ancorada em três grandes conflitos epistemológicos: “o conflito entre a aplicação técnica e a aplicação edificante do conhecimento; conflito entre conhecimento como regulação e conhecimento como emancipação; conflito entre imperialismo cultural e multiculturalismo”. A explicitação desses conflitos terá como objetivo a vulnerabilidade e a desestabilização dos modelos epistemológicos dominantes e a recuperação da capacidade de espanto, de indignação, de rebeldia e de inconformismo, como possibilidade de “aprender um novo tipo de relacionamento entre os saberes e, portanto entre pessoas e entre grupos sociais [...] que nos faça aprender o mundo de modo edificante, emancipatório e multicultural” (SANTOS, 1996, p. 33).

Nos dois casos que estudei, as propostas são emancipatórias e percebidas como partes que compõem suas respectivas totalidades. No caso da Secretaria Municipal de Educação, sua proposta está inserida em uma totalidade maior, ou seja, no sistema educacional brasileiro e trabalha a partir da regulação construída e imposta pelo Ministério da Educação e Cultura e pela autorregulação, evidenciada pelos seus Regimentos, Estatutos, normas e culturas. O MEBIC também possui suas formas de se organizar e construir seus próprios marcos reguladores evidenciada pelo seu Projeto Político Pedagógico, Regimentos, Estatutos, normas e culturas. Ao cotejar a presença de estruturantes reguladores, observei que o processo de

regulação na SMED é de cunho mais vertical (global), enquanto que no MEBIC é de cunho mais horizontal (local).

No tópico a seguir apresento outras instâncias, que, mesmo sem o caráter legal, observado como legislação, como é o caso do MEBIC, também têm efeito regulador da educação de jovens e adultos ou sobre as instituições educacionais.

4.3 - Modos e instâncias de regulação e emancipação na educação de jovens e adultos

Muitos são os desafios que a EJA tem enfrentado, como tenho mostrado ao longo deste texto. As políticas públicas relativas a essa modalidade de ensino têm lutado para superar a posição marginal ocupada pela EJA na reforma educacional da segunda metade da década de 1990. Diante disso, focalizarei aqui os modos e instâncias de regulação e emancipação na Educação de Jovens e Adultos – EJA procurando evidenciar, nos documentos oficiais que essa modalidade de ensino constitui uma das mais claras expressões da dualidade característica do sistema educacional do país, que, até os dias atuais, distribui, de forma profundamente desigual, as condições de acesso às bases do conhecimento.

Começando, pois, pelo argumento de que o analfabetismo seria resolvido pela universalização do ensino básico de crianças e jovens em idade apropriada, Beiseigel (1997) cita um dos pronunciamentos do Ministro da Educação José Goldemberg, que reflete a visão de EJA do governo da segunda metade da década de 1990. Assim,

[...] o grande problema do país é o analfabetismo das crianças e não o de adultos. O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro, ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar nossos esforços em alfabetizar a população jovem. Fazendo isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo (GOLDEMBERG apud BEISEIGEL, 1997, p. 30).

Nesse contexto, Di Pierro (2001) afirma que as reformas foram regidas por premissas econômicas e procuraram, sobretudo, dotar os sistemas educativos de *maior eficácia* com o menor impacto possível nos gastos do setor público, de modo a cooperar com as metas de estabilidade monetária, controle inflacionário e equilíbrio fiscal. Seguindo essa orientação, o objetivo explícito da reforma educacional implementada pelo Governo Federal brasileiro, na segunda metade dos anos 1990, foi racionalizar o gasto público e redistribuí-lo entre os níveis

de ensino, de modo a aumentar a *eficiência interna* do sistema, ampliando a cobertura, melhorando o fluxo escolar e elevando os níveis de aprendizagem dos alunos. Para atingir esses fins, a reforma educacional obedeceu aos vetores comuns às demais políticas sociais públicas, como as da saúde e da previdência social. Desse modo, a reforma operou observando: descentralização da gestão e do financiamento; focalização dos programas e populações beneficiárias; privatização seletiva dos serviços; e desregulamentação, que, nesse âmbito, implica a supressão ou flexibilização de direitos legais e a permissão de ingresso do setor privado em âmbitos antes monopolizados pelo Estado.

O Governo Federal dessa época, por meio do Ministério da Educação, conferiu lugar marginal à educação básica de jovens e adultos na hierarquia de prioridades da reforma e da política educacional. Fechou o único canal de diálogo então existente com a sociedade civil organizada – a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA) - e, por meio do Programa Alfabetização Solidária (PAS), remeteu à esfera da filantropia, parcela substancial da responsabilidade pública pelo enfrentamento do analfabetismo⁵⁷. Ainda que tenha renunciado à coordenação interministerial dos programas de educação de jovens e adultos, o MEC não abriu mão de instrumentos de controle e regulação nacionalmente centralizados: regularizou a coleta e divulgação de estatísticas educacionais, criou exames de certificação (Exame Nacional de Certificação de Competências para Jovens e Adultos), instituiu referenciais curriculares, formulou programa de formação (Parâmetros em Ação) e subsidiou a produção de materiais didáticos (Coleção *Viver, Aprender*). Só tiveram acesso aos recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação os Estados e Municípios que aderiram a essa proposta político-pedagógica.

Como assinala Ball (2000, p.1116), “essa novidade surge das mudanças nos papéis do Estado, do capital, das instituições do setor público e dos cidadãos e nas suas relações entre si. É a mudança/passagem no que diz respeito às atividades do setor público”, [...] do Estado como provedor para o Estado como regulador, estabelecendo as condições sob as quais vários mercados internos são autorizados a operar, e o Estado como auditor, avaliando seus resultados (o novo Estado avaliador). Deu-se, assim, um corte com o tradicional pensamento

⁵⁷ Nesse contexto, o PAS não era apenas uma política de erradicação do analfabetismo, uma prática de alfabetização qualquer, mas a transferência de responsabilidade do setor público para o privado. Prática *solidária*: a *adoção* de analfabetos e a instituição de parcerias. A eficiência do Estado era buscada na parceria com empresas privadas. Na década de 1990, a doação era feita por meio da destinação de recursos financeiros para viabilizar os cursos de alfabetização. Entre 1997 e 2002, o PAS ocupou o vácuo que o FUNDEF não preenchia, com parte de recursos advindos do âmbito privado (empresários e individuais). Os empresários e suas instituições recebiam destaque nas publicações do PAS: Boletim Alfabetização Solidária. Assim, com esse dispositivo das doações privadas, o PAS convertia um direito garantido na Constituição em um ato filantrópico. (TRAVERSINI, 2005).

social-democrata para situar novamente “o Estado como avalista, e não necessariamente provedor”, nem financiador, de *bens de oportunidade*, e como usuário de mecanismos de avaliação e definição de alvos que lhe permitissem dirigir as atividades do setor público *a distância*.

Segundo Haddad (1997), uma leitura atenta da LDB 9394/96⁵⁸ revela o caráter flexível atribuído à EJA, que, mesmo sendo considerada como pertencente à educação básica, tem um tratamento insuficiente. Expressando a lógica dominante, seguindo os padrões que regem, no Brasil, as políticas públicas, a LDB pauta as ações no campo educacional estritamente pela relação custo/ benefício.

Esse autor destaca, ainda, alguns pontos referentes à nova LDB os quais traduzem em perdas para a EJA: a Lei trata a EJA de forma parcial e sob a ótica da reforma do Estado, que prioriza a educação fundamental das crianças; não dedicou nenhum artigo à questão do analfabetismo, ignorando os compromissos firmados no Plano Decenal de Educação para Todos (1993- 2003); o conceito de Suplência permanece, o que remete à reposição de estudos no ensino fundamental e médio; deixa de contemplar uma atitude ativa por parte do Estado para criar condições de permanência dos alunos de EJA na escola; o currículo é o mesmo do ensino fundamental oferecido às crianças, quando o projeto de lei da Câmara sugeria um currículo centrado na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno; não toca na formação de professor para esse tipo de ensino; a nomenclatura ensino supletivo é retomada, colocando ênfase nos exames, diminuindo, assim, as responsabilidades do sistema público perante os processos de formação de jovens e adultos, ou seja, o Estado garante apenas os mecanismos de credibilidade e certificação.

Por conseguinte, a educação de jovens e adultos tem passado por intensas mudanças. Muitas práticas têm sido desenvolvidas para responder às exigências da sociedade. A EJA é entendida como um campo vasto, atualmente como espaço do aprender por toda a vida. A EJA não despreza o sentido da escolarização- que inclui a alfabetização, por não ser ela ainda direito de grandes contingentes populacionais- e a entende e a considera insuficiente. Assim defende a educação básica, que, no Brasil, só está garantida como dever do Estado e direito do cidadão até o nível de Ensino Fundamental (OLIVEIRA e PAIVA, 2004).

⁵⁸ Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, constam, no Título V, Capítulo II, Seção V, dois Artigos (37 e 38) relacionados, especificamente, à Educação de Jovens e Adultos.

Diante da complexidade da definição de conceitos e diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, as CONFINTEAs⁵⁹, os ENEJAs⁶⁰ e o FORUMEJA⁶¹ são espaços permanentes de militância, negociações e proposições para essa modalidade de ensino. Portanto, parece-me necessário analisar a evolução das concepções de educação de jovens e adultos presentes nas cinco Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA). Esclarece o texto abaixo:

O Brasil sediará em 2009 a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA. Pela primeira vez na história, um país localizado no hemisfério sul organizará, juntamente com a UNESCO, o mais importante evento mundial sobre a educação de adultos. Desde os anos 40 do século passado que essa agência internacional ligada à ONU vem realizando, a cada década, uma Conferência Internacional, sendo o hemisfério norte palco das edições anteriores, começando pela Dinamarca (1949), passando pelo Canadá (1960), pelo Japão (1972), pela França (1985) e, por último, a Alemanha (1997). (SOARES & SILVA 2008)

A *I CONFINTEA* realizou-se no ano de 1949, em Elsinore, Dinamarca, ocasião em que se reuniram 106 delegados, 21 organizações internacionais e 27 países. Foi marcada pelo espírito de reconstrução do pós-guerra, da criação da Unesco. Teve como finalidade contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura. Estiveram, na pauta de discussão, temas como a Educação de Adultos e entendimento internacional, cooperação necessária para desenvolver Educação de adultos. Assim a cada dez anos, aproximadamente, especialistas e gestores de políticas educacionais reúnem-se para avaliar iniciativas e tendências, fixando diretrizes para a UNESCO e recomendações aos países. As decisões das conferências internacionais têm caminhado à frente das reformas educativas implementadas ao redor do mundo. Ireland (apud SILVA, 2008).

A *II CONFINTEA*, realizada em Montreal, Canadá, em 1960, retratou o contexto de um mundo em mudança e de crescimento econômico. Participaram dela em torno de cinquenta estados membros, mais ONGs. Os delegados participantes eram, em sua maioria, profissionais da Educação de Adultos. A Educação de Adultos passou a ser vista sob dois enfoques distintos: uma continuação da educação formal permanente e como educação de base ou comunitária. O trecho a seguir apresenta as bases da EJA:

Nesta edição cada país-membro elaborou seu relatório nacional com base nos seguintes tópicos: 1. Natureza, objetivo e conteúdos da Educação de Adultos; 2. Educação cidadã; 3. Lazer e atividades culturais; 4. Museus e

⁵⁹ Conferências Internacionais de Educação de Adultos.

⁶⁰ Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos.

⁶¹ Fóruns de Educação de Jovens e Adultos.

bibliotecas; 5. Universidades; 6. Responsabilidade para com a educação de adultos; 7. Urbanização; 8. Educação das mulheres. O produto final das discussões consolidou-se na elaboração da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos, a qual apontou, também, a influência das novas tecnologias, da industrialização, do aumento populacional, dos desafios das novas gerações e a aprendizagem como tarefa mundial, no sentido de que os países mais abastados devessem cooperar com os menos desenvolvidos. (SOARES & SILVA 2008)

Em 1972, a *III CONFINTEA* reuniu em torno de quatrocentos participantes de oitenta estados-membros e ONGs. No contexto de rápido crescimento econômico, pós-independência para muitos países, especialmente da África, foram discutidos temas como Educação de Adultos e Alfabetização; Educação de Adultos, Mídia, Cultura; Aprendizagem ao Longo da Vida. A Educação de Adultos volta a ser entendida como suplência da Educação Fundamental, reintroduzindo jovens e adultos, principalmente analfabetos, no sistema formal de educação. O relatório final fechou com a seguinte conclusão: a educação de adultos é fator para a democratização da educação e para os desenvolvimentos econômico, social e cultural das nações. Foi também ressaltado o lugar da educação de adultos, devendo ela ser integrada ao sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida. (SOARES & SILVA, 2008).

O desencanto com a crise econômica e seu impacto socioeducacional marcou a *IV CONFINTEA*, que trouxe o lema *Aprender é a chave do mundo* discutido com aproximadamente oitocentos participantes de mais de cem estados-membros, Agências das Nações Unidas e ONGs, que se reuniram em Paris, França, no ano de 1985. Segundo Soares e Silva (2008), esse encontro salientou a importância do reconhecimento do direito de aprender como o maior desafio para a humanidade. Entendendo por direito o aprender a ler e escrever, o questionar e analisar, imaginar e criar, ler o próprio mundo e escrever a história, ter acesso aos recursos educacionais e desenvolver habilidades individuais e coletivas, a Conferência incidiu sobre as lacunas das ações governamentais quanto ao cumprimento do direito de milhares de cidadãos a passagens pelos bancos escolares com propostas adequadas e com qualidade.

Em 1990, com a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, sediada em Jomtien, na Tailândia, entendeu-se a alfabetização de Jovens e Adultos como a primeira etapa da Educação Básica, consagrando a ideia de que a alfabetização não pode ser separada da pós-alfabetização. Além disso, operou o conceito de *satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* para adequar os diferentes contextos socioculturais à promessa de educação para todos.

A *V CONFINTEA*, realizada em Hamburgo, na Alemanha, em julho de 1997, contou com representações de 170 países. Discutiram temáticas como aprendizagem de adultos: como direito, ferramenta, prazer e responsabilidade compartilhada; aprendizagem de adultos e participação ativa em todas as dimensões do desenvolvimento sustentável com equidade; papel da alfabetização: equidade e reconhecimento das diferenças. Dessa Conferência resultaram dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, que tratam do direito à *educação ao longo da vida*. Ela definiu um amplo conceito de educação de adultos:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DECLARAÇÃO..., 1997, p. 1).

Como parte do legado da *V CONFINTEA*, destaco: a realização do I Encontro Nacional de Educação de Adultos (ENEJA); a criação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), o reconhecimento dos fóruns estaduais como interlocutores na formulação da política para a área, a participação e o apoio efetivo na realização anual dos ENEJAs e o empenho na aprovação do FUNDEB, que passou a incluir a EJA, ainda que de forma discriminada. Foi nesse contexto, de maior visibilidade de ações na área da EJA, que o governo apresentou a candidatura do Brasil a sediar a próxima CONFINTEA, candidatura essa que recebeu apoio da sociedade civil por meio dos Fóruns de EJA e demais entidades e acolhida e analisada, foi aprovada pela UNESCO. (SOARES & SILVA, 2008).

A *VI CONFINTEA* será realizada no Brasil, primeira em um país do Sul, da América Latina. Espera-se que ela reforce a educação como um direito humano, que se deve dar ao longo da vida e que, para tanto, os governos assumam as responsabilidades cabíveis ao seu desenvolvimento.

Soares e Silva (2008) relatam que o documento-base, sobre as dimensões dos desafios da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, discutido nos encontros estaduais, regionais e no encontro nacional, foi orientado e construído pelos seguintes temas: 1. Sujeitos da EJA; 2. Estratégias didático-pedagógicas para a EJA; 3. Intersetorização da EJA e, 4. EJA no sistema de educação: gestão, recursos e financiamento, seguidos de recomendações, a fim de propiciar eixos comuns aos debates e ao documento final. O documento-base se completa com um

diagnóstico de oferta no âmbito municipal e no estadual, e enfrentou grandes dificuldades para ser compilado, ora pela indisponibilidade dos dados, ora pela falta de registros das ações desenvolvidas na modalidade em várias regiões do Brasil. Eis o que se espera com essa conferência:

A VI CONFINTEA, ao ser acolhida pelo Brasil, pode ser capaz de fornecer algumas pistas para alguns dos desafios da modalidade na América Latina com relação à educação como direito humano, às juventudes fora do processo escolar, aos alunos com necessidades educativas especiais, à educação intercultural, às possibilidades de uma agenda comum pós-CONFINTEA, ao entendimento da relevância do legado da educação popular, enfim, à implementação de um sistema nacional de educação de jovens e adultos. Algumas expectativas emergem se observarmos o caminho trilhado pela sociedade civil e política nos espaços dos Fóruns e ENEJAs nos últimos dez anos e considerarmos que refletem avanços. Senão todos os necessários, alguns dos quais poderemos rever após a VI CONFINTEA. (SOARES & SILVA 2008).

Com base no argumento segundo o qual a educação básica de jovens e adultos oferece uma relação custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças, prevaleceu, na reforma educacional brasileira da década de 1990, a orientação de focar os recursos públicos no ensino fundamental de crianças e adolescentes, visto como estratégia de prevenção do analfabetismo. O principal mecanismo utilizado para operacionalizar essa orientação é bastante conhecido – o FUNDEF⁶² - do qual as matrículas do ensino de jovens e adultos foram expurgadas por imposição de um veto do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso. Rompeu-se, assim, o princípio da universalidade inerente ao direito à educação. Desse modo, embora as leis maiores assegurassem a todos o acesso à educação básica pública, gratuita e de qualidade, bem como a progressão nos estudos, a focalização de recursos para a educação escolar na faixa etária de 7 a 14 anos suprimiu os meios para que as instâncias administrativas do Estado cumprissem adequadamente, seu dever na provisão de ensino fundamental aos jovens e adultos.

Diante da realidade da EJA e das formas pelas quais o país vem, desde 1990, conduzindo as políticas educacionais, o movimento dos Fóruns de EJA, conformando espaços públicos de expressão e legitimação de reivindicações, diálogo e negociação, propõe ao Poder Público a formulação de uma política de financiamento para a EJA, reivindicando ao atual contexto de regulamentação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB⁶³, a garantia da isonomia entre as diversas modalidades e etapas da Educação Básica. Isso significa dizer que o valor/aluno da EJA não deve ser inferior ao valor

⁶² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

⁶³ O FUNDEB substitui o FUNDEF.

destinado aos demais estudantes, logo parece-me importante destacar que o FUNDEB, no seu formato atual, é insuficiente para atender à demanda social da EJA. Em relação ao financiamento da EJA, o relatório final do ENEJA (2008) propõe a manutenção da mobilização dos Fóruns pela isonomia do custo-aluno de EJA e pela promoção de avaliação das políticas e programas das diferentes ofertas de EJA por meio dos fóruns regionais e estaduais.

O desconhecimento, por parte dos gestores, das regras de financiamento do FUNDEB para a EJA é preocupante, e indica a necessidade de formação e divulgação de informações sobre as formas de utilização dos recursos pelas redes de ensino. Para tal, há necessidade de que os sistemas passem a declarar seus alunos no FUNDEB, como forma de garantir a captação de recursos e contribuir para a inclusão da EJA no sistema nacional de educação do país. Os Fóruns, além de acompanhar a aplicação dos recursos e ocupar espaços de vigilância, devem motivar a demanda de EJA, aproveitando espaços para esclarecer gestoras(es), educadoras(es) e educandas(os) sobre os recursos destinados à EJA. (Relatório do ENEJA, 2008).

Oliveira (2005, p. 763), discutindo sobre a nova regulação das políticas públicas educativas, procura demonstrar que

as novas formas de gestão e financiamento da educação que tiveram sua emergência na década passada, nos anos de 1990, constituem medidas políticas e administrativas de regulação dos sistemas escolares. Na realidade tais medidas surgem como supostas soluções técnicas e políticas para a resolução de problemas de ineficiência administrativa dos sistemas escolares ou da busca por racionalização dos recursos existentes para a ampliação do atendimento (...). De uma maneira geral, têm acompanhado a tendência de retirar cada vez mais do Estado seu papel executor e transferir para a sociedade a responsabilidade pela gestão executora dos serviços, alterando a relação com o público atendido.

Especificamente a partir de 1990, de gestão da educação básica de jovens e adultos, a desconcentração do financiamento e provisão do ensino vêm se realizando com a manutenção do histórico papel indutor da União, que preservou um conjunto de instrumentos de regulação e controle, com destaque para as transferências de verbas condicionadas à adesão a programas e projetos previamente modelados, como é o caso do SBA⁶⁴ e do TOPA⁶⁵ realizado apenas na Bahia.

⁶⁴ Sistema Brasil Alfabetizado

⁶⁵ Todos pela Alfabetização

4.4 Educação de jovens e adultos: tensão entre emancipação e regulação

O objetivo deste tópico é aprofundar a caracterização da tensão apontada anteriormente. Para tanto, recorrerei a Brandão (2002), para quem a Educação Popular é um instrumento instituinte da emancipação. Para ele, o que a justifica como ferramenta instituinte da emancipação é o fato de o povo, no processo de luta pela transformação popular, social, precisar elaborar o seu próprio saber. No seu entender, existem atividades de educação popular quando, independentemente do nome que levem, a aquisição do saber vincula-se a um projeto social transformador. Nessa perspectiva a educação é popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo.

Uma das razões pelas quais creio que é possível enxergar, na EJA, uma tensão latente diz respeito a sua própria origem. A EJA é herdeira dessa tradição de educação popular cuja matriz orientadora traz consigo elementos *libertários* e pouco expostos a normas e regulamentações, enquanto a proposição de escolarização é necessariamente reguladora. Identifico, então, que, “[...] quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático” (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO 2001, p. 58).

Nesse sentido, entendo que a perspectiva orientadora da EJA implementada pela escola regular vem da educação não-formal, ligada aos movimentos populares, portanto, em princípio, mais ligada a tendências *emancipatórias* tanto no ideário quanto na estruturação (os Círculos de Cultura, organizados por Paulo Freire nos anos 1960, são exemplo emblemático). Entretanto, ao se transformar em uma política pública, que tem em seu cerne um processo de escolarização, a EJA passa, necessariamente, a ser regrada e normatizada com marcos reguladores que se diferem dos elementos reguladores da experiência da educação popular.

Assim, a meu ver, a tradição da atuação da EJA no movimento popular sempre foi mais ampla que o processo de escolarização a que tem sido submetida. Essa educação de adultos não se reduzia à mera transmissão de conteúdo, mas dizia respeito aos processos educativos amplos relacionados à formação humana, à dialogicidade, com respeito pelo saber do educando. Portanto, tendo em vista a natureza política do ato educativo, preocupava-se com a valorização da leitura de mundo, que, antecede a leitura da palavra feita, pelo sujeito jovem e adulto, como sempre deixou muito claro o educador Paulo Freire (1998).

À medida que essa modalidade de ensino passa a ser oferecida em escolas, toda a carga de regulação própria da escola passa a fazer parte da Educação de Jovens e Adultos. O

funcionamento da EJA em escola procura, então, colocar em diálogo duas tradições: a tradição da educação popular, ligada ao conhecimento como saber popular, como emancipação, e a tradição dos sistemas educativos, que se atêm a regras e normas reguladoras dos corpos, tempos e espaços não considerando os sujeitos. O problema não são os elementos reguladores, mas o perigo que eles sobreponham às necessidades e motivações dos sujeitos a ponto de subjugar-las e mesmo pôr fim a elas.

De acordo com Haddad (2007, p.17),

um outro sinal dessa nova forma de fazer EJA surge na tensão entre flexibilização e institucionalização desta modalidade de ensino. Com o reconhecimento do direito à educação de jovens e adultos como oferta pública, a tensão entre uma institucionalização, por meio do modelo de ensino regular acelerado, e a criação de outro modelo que busque flexibilização, inspirada nas orientações da Educação Popular, é característica permanente desta busca por um caminho próprio de se fazer EJA. A luta pelo direito à escola revela características no imaginário da população e dos educadores que se espelham na escola regular de Ensino Fundamental voltada para o ensino de crianças e adolescentes. O desafio pela constituição de um modelo de atendimento próprio passa pelo questionamento da escola tradicional, sem deixar de lado seus acertos e os achados.

Apontaria, ainda, como causa dessa tensão que identificamos como presente na EJA o modo de fazer política pública em educação. O Estado, como gestor das políticas educacionais, tem estabelecido tais políticas de forma endógena, envolvendo, em sua elaboração, a cúpula do Ministério da Educação e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A estrutura desse *sistema* é hierarquizada, verticalizada. Há um *lugar* onde se estabelece o ordenamento das prioridades, onde se decidem quais necessidades e interesses serão atendidos. Aos demais envolvidos – professores, alunos e funcionários da escola – compete cumprir as determinações legais. Isso me faz lembrar a Durkheim (1976), quando afirma que na sociedade há homens de ação e homens de pensamento. Os homens de pensamento ordenam, priorizam e os homens de ação cumprem, executam. Essa forma hierarquizada, verticalizada de entender e fazer política educacional expressa uma concepção de homem, de mundo e de sociedade igualmente hierarquizadas, verticalizadas.

Em contraposição a essa característica da política pública observada, Arroyo propõe para que educação e formação de adultos tenham como referência, o modelo de educação popular (ARROYO, 2006). Mas, quais são os traços mais ricos do perfil desses jovens e adultos que não devem ser perdidos? Para ele, o estudo realizado por Fávero (2006), sobre o processo da EJA nas décadas de 1960 e 1970, baseado no movimento de educação popular do MEB, é uma expressão dessa dinâmica emancipatória. Arroyo assinala que “a EJA nunca foi

algo exclusivamente do governo ou do sistema educacional, pelo contrário sempre se espalhou pela sociedade. A EJA sempre fez parte da dinâmica mais emancipatória. [...] se vincula muito mais aos processos de emancipação do que aos de regulação” (2006, p.19).

Nessa dinâmica, o autor sugere que “a sociedade assuma a EJA, que o governo e o sistema escolar somem e legitimem politicamente essa dinâmica emancipatória que vem da tradição da EJA” (2006, p.19). Ele ressalta que a educação dos jovens e adultos é obra dos próprios adultos e impregnada de uma concepção de caráter emancipatório. Dessa forma, o autor não concebe que o futuro da EJA, entendida como educação popular, possa ser a tutela e a iniciativa do Estado. Nessa direção, ele argumenta que *seria uma contradição nos seus próprios termos*. O Poder Público pode e deve oferecer aos jovens e adultos uma educação de qualidade, o que se precisa definir é que tipo de escola ela deve ser desenvolvida, com que configuração e como aproximar concepções pedagógicas. Nessa perspectiva, concordo com Arroyo (2005, p. 47) quando diz:

A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar, assim como tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares. O clima para esse diálogo é hoje propício.

Aprofundando a reflexão acerca das tensões entre o processo de emancipação e regulação na EJA, apoio-me em Haddad (2007, p.18). Esse autor chama a atenção para os seguintes fatos: por um lado, há uma forte necessidade de formalização de processos dentro do sistema de ensino, currículos, formação de professores, certificações, estruturas; por outro, há forte tensão para flexibilização no tempo e no espaço, na forma de organização de currículo, na frequência e no diálogo com o aluno e o mundo fora da escola. Para Haddad (2007), as polarizações no campo da regulação e da emancipação nem sempre ocorrem de forma clara, pois são afetadas por inúmeras mediações.

Ainda conforme Haddad, há aqueles que desconfiam que a escolarização, como espelho da escola atual, seja a morte do sentido político e pedagógico para a EJA. Mas, ao mesmo tempo, há os defensores de processos formais que garantam conteúdos e atitudes voltadas à formação de qualidade do trabalhador, visando a dar seguimento na carreira escolar como forma exemplar e estratégica de conquista de direitos. O trecho abaixo mostra a presença desse aspecto destacado:

O foco no aluno vem acompanhado de uma tendência a supervalorizar os conhecimentos que ele já traz, de modo que, na verdade, poucos professores conseguem, a partir desse conhecimento, avançar no sentido de propor diálogos com outras práticas culturais. O que tem ocorrido é que o senso comum, as prenoções sobre certos conteúdos que o aluno já traz têm sido o ponto de partida e o ponto de chegada. Muitas vezes nem se problematiza esse conhecimento prévio, pois ao corroborá-lo por respeito à cultura e vivência do aluno, esse saber não é submetido a maiores questionamentos. (SIMÕES E EITERER, 2005, p.173)

Reportando à entrevista realizada para esta pesquisa, o diálogo entre a educação popular (EJA) e o sistema escolar (ensino regular noturno de EJA), assinalou uma coordenadora, foi iniciado, mas precisa ser fecundado, pois, mais do que um instrumento pedagógico, é uma necessidade humana. Segundo essa entrevistada, muitas vezes as tentativas de aproximação entre educação popular e sistema escolar são regadas de estranhamento, desconfiança, disputa. Entretanto, ela destaca, o sistema escolar assume mais alto prestígio do que a educação popular.

Diferentemente da posição de Haddad, ao comparar as duas vertentes - educação popular (EJA) e sistema escolar (ensino regular noturno) – essa entrevistada considera que os órgãos oficiais supervalorizam os indicadores de regulação, como, por exemplo: as normas que regem a ação educativa; a cultura instituída que define padrões e condutas; o rol de competências que se espera dos educadores; o padrão de excelência que define as práticas educativas e indica o grau de produtividade dos sujeitos.

Concluo, pois, que ela percebe a vertente emancipação vinculada mais a processos do que a produtos, identificando-se com as mediações, os valores e os compromissos que o educador expressa na sua prática docente. Enfatizou, em seu depoimento, que atitudes emancipatórias também exigem conhecimentos acadêmicos, pesquisas, saberes curriculares, saberes da experiência, compromisso político, competências técnicas e sociais que configurem um saber fazer, que extrapolem a reprodução e a transmissão.

Desse modo, aceitar que as concepções de todos e as científicas possam conviver na vida cotidiana das pessoas é importante e reforça a visão de que o conhecimento prévio e as vivências dos alunos jovens e adultos devem ser respeitados e de que só se aprende algo novo a partir de algo conhecido, embora seja necessário repensá-lo, no sentido de tornar-se consciente do seu significado. (SIMÕES E EITERER, 2005, p.183).

Assim, entendo que o papel regulador não significa apenas se adequar a uma norma preestabelecida, mas construir uma organização que evite a educação bancária, o silenciamento, o imobilismo e o apagamento das vivências dos sujeitos. Nesse sentido, a regulação das atividades pedagógicas e administrativas pode ser entendida como a procura de

novas formas de equilíbrio, quer devido a interações internas, quer devido à modificação de condições exteriores ou contextuais.

Nesse contexto, emerge minha indagação: Queremos uma EJA emancipatória, dos jovens e adultos populares trabalhadores, ou será a melhor alternativa enquadrá-la num sistema educacional que tende a ser regulador? Sobre essa problemática, o Relatório Síntese do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos, afirma:

É preciso que estejamos atentos ao risco de que o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenda mais à regulação que à emancipação. A EJA deve valer-se de sua história de construção na fronteira entre os movimentos e as organizações sociais, de um lado, e os sistemas educativos, de outro, inspirando-se nas experiências emancipatórias, de modo a revitalizar as estruturas e a dinâmica do espaço escolar. Esse caráter emancipador esteve presente na formação dos educadores engajados nos movimentos de educação popular desde os anos 1960, e deve ser tomado como referência, ainda que se considere que, no momento atual, nem todos os sujeitos que buscam a EJA tenham as mesmas motivações ou estejam engajados em projetos coletivos. (DI PIERRO, 2006, p. 281-282)

Acredito que Boaventura de Sousa Santos, ao discutir as duas formas principais de conhecimento da modernidade - o conhecimento emancipação e o conhecimento regulação -, (SANTOS, 2000), nos ajuda a compreender esse modo de lidar com a diferença e a diversidade no dia a dia, na sala de aula, nas turmas de educação de jovens e adultos.

Para o *conhecimento-regulação*, que tem primazia sobre o *conhecimento-emancipação*, a ordem é a forma hegemônica de saber. A diferença, para o *conhecimento-regulação*, representa o caos, a desordem - forma hegemônica de ignorância. Por esse motivo, deve ser evitada, silenciada e até apagada. O conhecimento-regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância designado caos e um estado de saber denominado ordem. Já o conhecimento-emancipação é uma progressão de um estado de ignorância que o autor chama de colonialismo, para um estado de saber designado por solidariedade. Assim, enquanto o conhecimento-emancipação transita do colonialismo para a solidariedade, o conhecimento-regulação transita do caos para a ordem.

Como nos alerta Santos (2000), é comum identificarmos, em nossa sociedade, a presença dos processos reguladores oriundos das políticas e práticas tradicionais, porém é necessário e urgente perseguir a *revalorização, reinvenção e primazia* do conhecimento-emancipação, uma das tradições marginalizadas na modernidade ocidental, sobre o conhecimento-regulação. Essa ação implica: a (re)valorização da *solidariedade como forma de saber*; (re)afirmação de um fazer pedagógico que inclua, ao invés de excluir; um saber que

emancipe ao invés de tutelar; um saber que contribua, efetivamente, para a construção de práticas pedagógicas que não compreendam o jovem e o adulto como “*incapazes*”, “*anormais*”, devendo, portanto, serem corrigidos e normalizados.

Mais uma vez, Boaventura de Sousa Santos (2000), ao apontar a dimensão utópica e libertadora do *conhecimento-emancipação*, nos ajuda a refletir nos sentidos das experiências e a produzir narrativas que convidam a resgatar sonhos que precisam ser sonhados. Através da prática do que nomeia *sociologia das ausências*, nos permite conhecer o que ainda não existe, uma realidade que, sendo tão nossa, nos escapa.

Corroborando essa argumentação, Giddens (2002) apresenta o objetivo de uma política emancipatória: libertar os grupos não-privilegiados de sua condição negativa entre os grupos na sociedade. Dessa forma, baseando-me na noção de *política de vida* de Giddens, posso afirmar que a EJA como *política de vida* existe para ser transformada, percebida como um projeto pessoal e social, mobilizador da capacidade de transformação e de mudança que os atores educativos possuem.

Assim, detectada essa tensão referida no início desse tópico, começo a pensar como compreendê-la. Para isso, entendo que a educação de jovens e adultos deva ser concebida como *política de vida*. Isso consiste, então, que decisões políticas que derivem da liberdade de escolha do educando e dos sujeitos envolvidos no processo de educação dele; de uma visão de poder como capacidade transformadora, o que significa imprimir uma dinâmica organizacional intensa em que se possa pensar o trabalho docente como um trabalho de grupo. E, nesse sentido, como trabalho colaborativo e participativo.

Enfim, pensar a EJA como uma política pública prioritária, permanente e continuada, implica pensar nela como um projeto da renovação da tradição. E, finalmente, não esquecer o papel do Estado nessa tarefa. Isso requer adotar uma administração que não se esgote na regulação normativa, mas que se revele como supervisor capaz de providenciar

financiamento, investimento, apoio, colaboração e a intervenção reguladora contra as desigualdades e a favor da universalidade do acesso, igualdade de oportunidades e a continuidade dos percursos escolares dos jovens e adultos.

Assim, neste capítulo, procurei arquitetar um diálogo entre os sujeitos da pesquisa e as referências teóricas escolhidas para acompanhar meu olhar no percurso da pesquisa. Acredito que os estudos sobre o momento e os movimentos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a presença de elementos de regulação e o potencial de energias emancipatórias na EJA e na Educação Popular, apresentados neste tópico, de forma sintética servirão para explicitar a constante tensão que se instala entre o processo de regulação e de

emancipação e o cuidado que merecem essas duas forças para não cair no predomínio de uma delas em detrimento da outra.

Desse modo, no próximo capítulo, tratarei da discussão teórica do que caracterizei como tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e de regulação na Educação de Jovens e Adultos. Relatarei as trajetórias escolares e os significados atribuídos ao saber escolar pelos jovens e adultos individualmente e de modo geral egressos do Projeto MEBIC conforme descrição e análise do que dizem sobre o encontro com a escola, o que lhes provoca esse encontro, e ainda, qual o significado da escola noturna no contexto de vida desses homens e mulheres.

5. - PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE REGULAÇÃO E EMANCIPAÇÃO NO COTIDIANO DA EJA

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando a prática de hoje ou de ontem, que se pode pensar a próxima prática. (FREIRE, 1998, p. 43).

Neste capítulo discutirei o que caracterizo como *tensão* entre as práticas pedagógicas *emancipatórias* e de *regulação* na educação de jovens e adultos. Para finalizar, analisarei as informações das entrevistas realizadas e apresentarei os modos de aprender e os significados da experiência escolar para os jovens e adultos egressos do MEBIC.

5.1 – Educação popular: situar-se no presente, reconhecer o passado e vislumbrar o futuro⁶⁶

Algumas questões me ocorreram ao iniciar esta discussão, a saber: como se apresenta a educação popular no início do século XXI? Que faces da educação popular estão presentes na experiência de seus movimentos? Quais são os teóricos que têm repensado a educação popular na América Latina e no Brasil? Por que revisitar a educação popular a partir das experiências de EJA?⁶⁷ Em síntese: quais são os elementos da educação popular que são (re)significados na experiência de EJA no município de Guanambi, interior do Estado da Bahia? Essas são algumas das preocupações que perpassam a reflexão desta pesquisa o que me levou a indagar sobre as tensões entre o que há de regulador e/ou de emancipatório no campo da EJA.

Feitosa salienta que, **em todos os seus tempos**⁶⁸, a Educação Popular esteve preocupada em fazer uma crítica à educação vigente, buscando estabelecer outros processos para que os

⁶⁶ O que se pretende aqui não é resgatar a memória histórica da Educação Popular, o que já foi feito por intelectuais que vivenciaram profundamente este modo de praticar educação, trata-se de sintetizar dados relevantes para o contexto dessa pesquisa. Sugiro aos interessados neste assunto consultar Brandão (1994, 2001, 2002); Scocuglia (1999); Freire & Nogueira (1993); Zitkoski (2000); Paludo (2001, 2008); Wanderley (1984, 1994); Paiva (1984); Gadotti (1998, 2000); Torres (1992); Beisiegel (1974 e 1984); Fávero (1983, 2004 e 2006); Góes (2002) e outros.

⁶⁷ Essas perguntas foram extraídas das memórias das aulas da disciplina *Estudos e Pesquisa em EJA*, ministradas pelo Prof. Leôncio Soares no 1º semestre de 2007, no Curso de Mestrado em Educação, FAE/UFMG.

⁶⁸ Brandão apud Feitosa (2007) identifica cinco momentos na história da educação brasileira que contribuem para a constituição da identidade da Educação Popular: 1) a criação das escolas anarquistas no final do Século XIX, início do século XX; 2) os movimentos por escolas públicas gratuitas e laicas, na década de 20; 3) a década de 60, marcada por Paulo Freire e os círculos populares de cultura, fatos esses que proporcionaram a sistematização de um ideário e de experiências do que hoje conhecemos por Educação Popular; 4) as lutas da sociedade civil por democracia, nas décadas de 70 e 80, que ocorreram, também, por meio das organizações populares estreitamente vinculadas às ideias e práticas da Educação Popular. Com a abertura política, essas ações

“sujeitos das classes populares não fossem compreendidos como beneficiários tardios de um serviço, mas como protagonistas emergentes de um processo” (BRANDÃO, 2002, p. 142). É justo reconhecer que existe entre nós toda uma trajetória de ideias, de ideários e de projetos a respeito desse tipo de trabalho, conforme registra este trecho:

Educação Popular vem antes da sigla ONG [...] ela possui uma história mais longa, mais fecunda, mais polêmica, mais diversificada [...]. A educação popular foi e prossegue sendo a sequência de ideias e propostas de um estilo de educação em que tais vínculos são restabelecidos em diferentes momentos da história, tendo como foco de sua vocação um compromisso de ida-e-volta nas relações pedagógicas de teor político realizadas através de um trabalho cultural [...] (BRANDÃO, 2002, p. 142).

Segundo Brandão (2002), a educação popular nos anos 1960 era politizadora e emancipatória. Hoje, porém, chama-se de popular também o assistencialismo, filantropia, voluntariado, caridade, desaparecendo o nome e as ações de militância e silenciando a prática da educação conscientizadora e emancipatória. Então, a meu ver, nos dias de hoje, é preciso (re)significá-la. Para isso, é preciso conhecer a sua história, as práticas, o conceito, o cotidiano e quem são os sujeitos que dela dependem.

Com efeito, o tema da Educação Popular poderá ser mais bem compreendido como prática pedagógica inovadora na relação com o contexto histórico-político em que emerge, isto é, buscando suas raízes. Assim, da disputa de projetos e concepções de sociedade e de educação nasce, no Brasil, no final da década de 1950 e início de 1960, outra concepção e prática de educação, voltada para as classes populares, que passou a ser chamada por seus protagonistas de Educação Popular. Tecida inicialmente fora dos muros escolares, como movimento de Cultura Popular; nos círculos de cultura, como uma ação cultural, um processo de educação na rua, na *periferia*, nos bairros, na praça, nos Centros de Cultura Popular, nas associações de moradores, nas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), nos movimentos sociais buscava romper uma cultura do silêncio de opressão. E, assim, a partir da década de 1980, ela invadiu a escola pública em várias experiências, em diversos municípios e escolas, seja como política pública seja como prática educativa experienciada por professores adeptos dessa concepção de educação.

[...] Educação Popular é, sobretudo, o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A

ganharam força, dando uma nova dimensão latino-americana à Educação Popular, aglomerando pessoas e ideias em várias partes do mundo; 5) o último momento está vinculado às chamadas administrações populares e democráticas, que incluem o ideário e as práticas da Educação Popular no corpo das suas políticas públicas de educação.

prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 1997, p. 28).

Durante muito tempo, a educação popular foi vista e realizada no espaço da informalidade, na prática político-pedagógica fora da escola, no interior dos movimentos populares. Como se sabe, o trabalho de educação popular do Brasil foi assumido, nas décadas de 1960 e 1970, em grande parte, por artistas e intelectuais da época, *agentes de pastoral*, padres, seminaristas, religiosos/as e leigos.

Vale lembrar que na Diocese de Caetité, Bahia, os cursos de formação de animadores formaram não apenas os líderes locais de CEBs, mas também agentes de dinamização de outros setores das comunidades regionais. Por meio dos encontros de formação inicial e continuada, leigos de uma comunidade dinamizavam atividades em outras localidades, com importantes repercussões na dinâmica social e no campo educacional, principalmente nas regiões periféricas e no campo. Marta, coordenadora de EJA da rede municipal, relatou que

“a maioria dos movimentos populares de Guanambi nasceu das CEBs: na área rural, os sindicatos, as escolas multisseriadas e as associações dos trabalhadores rurais; na área urbana, os clubes de mães, as associações de bairros, o grupo escolar e outros. Na minha opinião não há como separar fé e vida, mística e militância. [...] o fato de a Teologia da Libertação deixar de frequentar as manchetes do mundo e das instâncias eclesiais não significa que ela desapareceu. Ela sobrevive à reação conservadora do Papa Bento XVI, um ferrenho crítico da Teologia da Libertação, que sabidamente não a valoriza, sobrevive também ao crescimento de movimentos pentecostais (católicos carismáticos e evangélicos). A Teologia da Libertação e as CEBs marcaram e continuam marcando a vida da Igreja e a sociedade porque é uma teologia pé no chão, uma teologia à escuta do povo, uma teologia da enxada como definiu Leonardo Boff. [...] É verdade que houve um silenciamento da Teologia da Libertação e um sufocamento das CEBs, mas elas não morreram, ainda há sinais de vida”. (Marta, Coordenadora, EJA/SMED).

Além de a Teologia da Libertação alimentar as Comunidades Eclesiais de Base, nos dizeres desta entrevistada, com a leitura popular e militante da Bíblia e com compromisso com as lutas populares em busca de libertação, possibilitou muitos animadores e, principalmente, animadoras das CEBs do campo e das periferias serem alfabetizados por meio dos modos e estratégias de leitura da Bíblia, realizada nos encontros de formação de animadores/as e nos círculos bíblicos que eram realizados nos seios das famílias ou nos salões das comunidades.

Nesse contexto, na educação popular, com suas muitas facetas e variantes, educadores brasileiros, como Marta, tentam dar resposta às diferenciações e articulações presentes nessa

dimensão cultural de base. Dessa forma, abrem espaço para as culturas silenciadas dentro do pluralismo de valores, símbolos e códigos ético-religiosos que constituem hoje o nosso patrimônio histórico-cultural (BRANDÃO, 2002).

Baseando-se na experiência nas CEBs, Marta diz que essas diferenciações constituem *um novo modo de ser Igreja, se não nos detalhes de sua estruturação, ao menos no espírito que as anima*. Para ela, uma de suas originalidades foi articular a leitura da Bíblia e a realização das celebrações com as lutas populares, com os movimentos de melhoria das condições de vida e de trabalho do povo, principalmente, do campo e da periferia. Vejo nas palavras dessa entrevistada que ela dá muita atenção aos modos de inserção e de participação nas CEBs e reconhece as contribuições dessa experiência no seu processo formativo, conforme mostra neste depoimento:

“A experiência nas CEBs marcou a minha vida. [...] confesso que a formação acadêmica me ajudou, mas não foi determinante no meu processo de formação pessoal e profissional. Os livros de Paulo Freire, por exemplo, eu li nos encontros de formação da Pastoral da Educação e não na academia. Acho que uma das coisas que me ajudou a lidar com os jovens e adolescentes do noturno foi minha experiência e militância na Pastoral da Juventude. Acho que a PJ e as CEBs me formaram em várias dimensões: política, humana, espiritual, social, intelectual, comunitária e outras. A formação universitária me ajudou a sistematizar essas vivências e experiências. Deu-me sensibilidade e capacidade de compreender a necessidade de ensinar em nossas escolas de forma a possibilitar aos jovens e adultos o acesso aos saberes sistematizados de forma igualitária, democrática, competente, crítica e reflexiva. [...] Como coordenadora de EJA da rede municipal, me esforço e defendo uma política de educação pública popular de jovens e adultos, mas, confesso que não é fácil, mas como dizia Freire, ‘não é impossível’.” (Marta, coordenadora de EJA/SMED).

Esse trecho revela que a experiência docente dessa coordenadora na escola pública está diretamente articulada aos saberes da experiência comunitária e aos saberes da formação. Nesse contexto, ela se defronta com sua trajetória de vida, sua identidade profissional, sua maneira de ser e agir na escola. E explicita que o educador de jovens e adultos tem como desafio (re)significar sua formação escolar e acadêmica, mobilizando e transformando esses saberes formais para colocá-los a serviço de projeto educacional popular na escola pública. Há, nisso, uma tarefa coletiva de problematização das trajetórias formativas, buscando identificar os saberes necessários à realização dos objetivos da educação popular, sem ignorar o papel social da escola, vinculado à universalização de conhecimentos escolares. Nessa direção, Vale afirma:

A escola pública popular não é aquela a que todos têm acesso apenas. A extensão da escola para todos não garante que esse foi um dos princípios defendidos pela escola pública do ensino. A escola pública popular está ligada, portanto, à luta desses segmentos por uma mudança qualitativa da escola, conferindo-lhe uma nova função social. (VALE, 2001, p. 56)

Mas, como fazer educação popular, hoje? De acordo com Frei Betto (2005), precisamos, antes de qualquer coisa, resgatar a perspectiva da historicidade que vem sendo destruída pelo neoliberalismo. A história é fundamental para que possamos visualizar o processo da educação popular dentro das esferas sociais⁶⁹, para visualizar o seu papel na formação da sociedade atual e para ter a visão do que seria o estratégico, num processo de transformação social.

Assim sendo, para esse mesmo autor, todas essas esferas sociais são estratégicas, isto é, elas possibilitam a transformação social, preservando dois fatores: a autonomia de cada uma e a interação entre elas. Evita-se, assim, a absorção de uma esfera pela outra e/ou que uma esfera queira excluir a outra. Desse modo, um projeto de base deve conduzir a Educação Popular com vistas à articulação e ao fortalecimento das esferas, bem como ao desenvolvimento dessa inter-relação, evitando-se a exclusão, fortalecendo a autonomia e impedindo a absorção.

O difícil, na Educação Popular, como enfatizava Paulo Freire (2000), é como permanentemente educar o educando e educar o educador. O educador se educa a partir do educando. Como educador posso ou não me deixar reeducar, tenho esse poder. Portanto, devemos partir do educando porque é a única maneira de partir da experiência do grupo, senão vamos continuar partindo da ideia dos educadores. Nessa perspectiva, parece oportuno o que dizem Gadotti e Romão:

Os pontos de partida são diversos, mas o de chegada deve ser comum, independente de se estar trabalhando com crianças, adolescentes e adultos da metrópole ou das pequenas comunidades, de classes abastadas ou pobres, se da zona urbana ou da zona rural. Não se trata de manter os alunos no nível cultural em que se encontram: o que significaria acentuar, especialmente

⁶⁹ A organização do povo divide-se em cinco esferas de organização social: *a pastoral* – com as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que se reorganizaram no mundo popular brasileiro (no pós-64) e, a partir do *método* ver- julgar-agir, suscitaram, na reflexão das pessoas que delas participavam, a necessidade da luta por direitos e justiça; *o movimento popular* - o compromisso social das Comunidades Eclesiais de Base promoveu e incentivou o aparecimento, na metade dos anos 1970, de uma malha de movimentos populares; *o movimento sindical* - ainda nos anos 1970, os movimentos populares começaram a ganhar um caráter de classe e, através das oposições sindicais, contribuíram para o ressurgimento do movimento sindical; *os partidos políticos* - o movimento social popular adquiriu uma formatação própria e, então, esboçaram-se projetos de sociedade, que se consubstanciaram em partidos políticos; *as administrações populares* - os partidos, por sua vez, decidiram disputar espaços na esfera do poder estatal, chegando às administrações (BETTO, 2005).

para as camadas dominadas, a discriminação já imposta pelas determinações sociais. (GADOTTI; ROMÃO, 2000, p. 68-69).

Quando Paulo Freire (1992) revisita a *Pedagogia do Oprimido*, volta-se para a análise da escola e das possibilidades de aproximação e compromisso de suas práticas e modos de organização com os interesses das classes populares. Aconselha Freire

[...] partir do saber que os educandos têm não significa ficar girando em torno desse saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos em torno do saber do educando, como mariposas em volta da luz. Partir do saber de experiência feito para superá-lo não é ficar nele (FREIRE, 1992, p.70).

Assim, de acordo com Freire, necessitamos ir além dos conhecimentos que os educandos possuem, o que significa transcender o conhecimento cotidiano. Ele acrescenta que socializando experiências com a alfabetização de adultos estamos “aprendendo, pois desde que nascemos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia”. Ele enfatiza que *a prática nos ensina* e explicita sua visão de sujeito do conhecimento. Mas esse conhecimento que adquirimos na nossa prática não basta. “Precisamos de ir além dele. Precisamos de conhecer melhor as coisas que já conhecemos e conhecer outras que ainda não conhecemos” (FREIRE, 1989, p.68). Nesse âmbito, situo as questões acerca dos conhecimentos produzidos historicamente que, Freire (1989) explicita, de forma mais sistemática, na quarta etapa da investigação temática – redução temática. Nela determinados conceitos científicos são *selecionados* para auxiliar na compreensão de um tema.

Hoje, assumindo como pressuposto que os conhecimentos que cada aluno traz devem ser valorizados, a atitude do professor também teria mudado, no sentido de que ele estaria aberto a instaurar uma relação mais democrática com o aluno, ainda que sem abdicar de um papel condutor do processo – com autoridade, mas sem autoritarismo [...]. (COELHO e EITERER, 2006, p. 172)

Essas palavras levam-me a compreender que, apesar de o professor assumir uma atitude dialógica e democrática na sala de aula, ele não pode ser, em momento algum, permissivo, deixando de organizar esses espaços. Ele deve ter sempre clareza de seus objetivos educacionais para que a participação dos educandos se dê de modo efetivo e, ao mesmo tempo, ele não precise tomar atitudes autoritárias. Nesta mesma direção, reforça Freire

[...] volto a insistir na necessidade imperiosa que tem o educador e ou educadora progressista de se familiarizar com a sintaxe, com a semântica dos grupos

populares, de entender como fazem eles sua leitura do mundo, de perceber suas *manhas* indispensáveis à cultura de resistência que vai se constituindo e sem a qual não podem defender-se da violência a que estão submetidos. Entender o sentido de suas festas no corpo da cultura de resistência, sentir sua religiosidade de forma respeitosa, numa perspectiva dialética e não apenas como se fosse expressão pura de sua alienação. (FREIRE, 1992, p. 107, grifo do autor).

Prosseguindo com os ensinamentos de Freire (1998), ele explica as razões para analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia do educando em suas maneiras de ser e de saber. Enfatiza a necessidade de respeitar o conhecimento que o aluno traz para a escola, visto ser ele um sujeito social e histórico, e de compreender que "formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas" (p.15). Define essa postura como ética e defende a ideia de que o educador deve buscar essa ética, a qual chama de "ética universal do ser humano" (p.16), essencial ao trabalho docente.

Por sua vez, Paludo (2001) enfatiza que a Educação Popular deve realizar a formação humana, qualificando os sujeitos populares para que tenham condições de propor, sustentar as proposições e garantir a implementação de ações transformadoras pautadas pela lógica do desenvolvimento humano, social e sustentável.

Na visão de Gadotti (1998), a educação popular se compõe de uma teoria educacional e de múltiplas práticas pedagógicas. Ao longo de sua história, tem assumido características e concepções distintas. Origina-se na América Latina, nas lutas populares contra a opressão, as desigualdades e a exclusão social e educacional. Na arena política, em que se expressam os conflitos e reivindicam-se direitos mediante ações coletivas, forjam-se saberes e práticas educativas.

Afinal, se o ponto de partida e de chegada da ação e reflexão da Educação Popular é a análise da realidade social, é ela que orienta e fecunda a nossa ação teórico-prática. Assim, com relação à realidade escolar, Brandão (2002, p. 106) lembra que “nossos alunos não querem só ouvir, querem falar, querem ser ouvidos”. Eles querem sair da insignificância e contribuir na construção de um projeto político-pedagógico transformador pela participação. E isso é fundamental para um projeto educativo que se propõe, como objetivo, a formação de sujeitos emancipados, atores de sua história.

Nessa medida, como em tantos momentos da história da humanidade, acredito que o desafio mais uma vez, para a educação popular, no contexto atual, é continuar explicitando e desvendando a intencionalidade dos projetos políticos neoliberais. Ao mesmo tempo, reforça o vínculo entre educação e política, relação imprescindível para o campo popular.

Nesse contexto a educação popular tem constituído um paradigma educativo cujas bases teóricas, epistemológicas, filosóficas, metodológicas e práticas são distintas e diversificadas das vivenciadas na educação escolar e representa uma das maiores contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal (GADOTTI, 1998). Destacam-se três dimensões da educação popular vivenciada nos movimentos sociais: 1) busca por meio das lutas populares da educação escolar pública; 2) as experiências, os processos e propostas de educação popular desenvolvidos pelos movimentos sociais e organizações da sociedade civil; e 3) o caráter educativo e pedagógico da participação nos movimentos sociais.

Certo é que a educação popular de inspiração freiriana privilegia o diálogo como princípio pedagógico; a liberdade e a autonomia, como objetivos para a formação humana. Os conhecimentos têm como ponto de partida o educando e seu mundo, sua cultura. Assim, nos movimentos sociais predominam as práticas educativas libertadoras, ações culturais dialógicas que têm o educando e seu mundo, suas culturas como pontos de partida para extroversão da cultura dominante em busca de uma consciência crítica, da liberdade, da formação humana, numa perspectiva de igualdade, liberdade, solidariedade, diferente das práticas educativas bancárias, dominadoras, silenciadoras, subordinadoras presentes na lógica das relações dominantes. No entrecruzamento do conhecimento da vida com o conhecimento sistematizado, a educação popular pode possibilitar um desvelamento da realidade vivida. Salienta Freire:

A educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar e de narrar, ou de transmitir *conhecimentos* e valores aos educandos, meros pacientes à maneira da educação *bancária*, mas um ato *cognoscente*. [...] Educação problematizadora consiste de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. (FREIRE, 1987, p. 78-80, grifos do autor).

Assim Freire ressalta a capacidade da educação popular de contribuir para a formação humana emancipadora. Ele destaca o homem como ser no tempo, como sujeito histórico e cultural, que, além de conhecer o mundo, o transforma.

Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da história e o da cultura. (FREIRE, 1983, p. 49).

Uma das marcas distintivas das ideias de Freire é o diálogo como elemento da gênese do ser humano, das relações sociais, dos processos de educação e formação, de identidade e de

alteridade. O diálogo proporciona uma aprendizagem ativa, comunicante e está sempre presente nas práticas dos movimentos populares.

Na perspectiva de Arroyo (2002, p. 2) a educação popular deve ser encarada como elemento de promoção humana e salienta: “os paradigmas educativos e pedagógicos devem ser radicais ao colocar o ser humano como problema pedagógico”. Ele também salienta que uma teoria pedagógica deve privilegiar o ser humano constituindo-o como humano. Contudo, é preciso lembrar que o fazer-se humano comporta espaços e dimensões múltiplas, faz-se num aprendizado contínuo e coletivo e os movimentos sociais representam espaços privilegiados de vivências para construir novas sociabilidades e novos seres humanos que se constituem como sujeitos culturais, sociais, éticos, coletivos, espaciais, históricos, afetivos, políticos, enfim, cidadãos.

Nessa direção, a educação popular, vivenciada nos movimentos sociais, proporciona processos educativos e de produção de saberes entre pessoas que comungam de objetivos e identidades comuns, mediados por práticas organizativas e discursivas em que todos são sujeitos do processo. Assim, as variadas formas e linguagens utilizadas, como a música, o teatro, a mística, os símbolos, os textos escritos, a linguagem oral e todos os recursos utilizados constituem uma rica contribuição para as concepções de educação. As estratégias de luta e de organização, as análises de conjuntura contribuem como elementos metodológicos para uma educação política, para a identidade social dos sujeitos e para a construção da cidadania.

Assim sendo, articular as práticas educativas escolares com as práticas da educação popular pode permitir uma troca mútua positiva, uma vez que ambas têm muito a aprender entre si. Os fóruns de EJA também têm tido um papel importante no desenvolvimento da formação de educadores populares. Trata-se de um espaço para as entidades de base popular participarem das discussões realizadas e também de se posicionarem. Sobre eles Soares ressalta:

Os fóruns têm desempenhado um papel político pedagógico e de formação de extrema importância. O espaço de participação plural visa criar uma ‘articulação’ entre as múltiplas instituições envolvidas com a EJA. Durante os encontros são realizadas trocas de experiências, possibilitando uma ‘socialização’ do que se tem experimentado e produzido na diversidade de iniciativas de EJA. Dos encontros entre os atores resulta o fortalecimento entre os protagonistas visando à ‘intervenção’ na proposição de políticas educacionais de EJA. [...] os fóruns alimentam os encontros nacionais, e estes produzem subsídios e deliberam formulações políticas importantes para os rumos da EJA no Brasil. (SOARES, 2005, p. 282, grifos do autor).

De acordo com o Documento-Síntese do IV ENEJA (2004), os fóruns, como movimento social, chamam para si a assunção da tarefa política de pressão ao Governo Federal, no sentido de assegurar recursos necessários para efetivar as ações dos programas nacionais de alfabetização na perspectiva da educação continuada. De acordo com esse documento, a formação de educadoras populares deve ter por base: o diálogo; a articulação teórico-prática no início e ao longo do ato educativo; o resgate histórico da trajetória da Educação Popular e da EJA; postura política que promova a análise da conjuntura político-econômico-social.

Desse modo, pensar em educação popular, na atualidade requer entender sua gênese, o seu papel ao longo da história brasileira e sua função pelo que hoje tem construído em articulação com os desafios colocados pela sociedade. É dentro desse contexto que me pergunto: que desafios emergem dessa discussão para o trabalho pedagógico escolar e para os movimentos e organizações populares? Como são resolvidas as tensões que surgem nas práticas educativas na EJA? Os educadores da EJA têm dado espaço e visibilidade para essas tensões? Onde e por que essa tensão atinge os educandos?

Recorrendo à literatura, Giovanetti (2005) ressalta que a riqueza das experiências históricas dos grupos populares precisa ganhar visibilidade e tornar-se objeto de reflexão no espaço escolar. A escola precisa problematizar o conhecimento produzido e disponível, possibilitar que as memórias vivas tenham vez e voz e, podendo, então, questionar as experiências que lhes foram negadas ou silenciadas. A escola precisa se abrir para os movimentos e organizações sociais populares e criar espaços para um diálogo orgânico.

A Educação Popular não é tanto uma teoria ou método restrito atrelado a uma tendência única a respeito da pessoa humana, da sociedade e da educação. Ela é o imaginário e a vocação múltipla de uma ou de algumas vocações de escolhas. Escolhas de sujeitos, de modos de interação, de sentidos e de significados dados a destinos humanos através do saber. Escolhas que, uma vez estabelecidas, podem ser pensadas dentro de mais de uma teoria e podem ser realizadas por meio de mais do que um único método. (BRANDÃO, 2002, p.41).

Assim, a escola, os movimentos e organizações sociais populares são desafiados a dar essa importante contribuição para a educação brasileira.

Nessa direção, conhecer os sentidos atribuídos pelos jovens e adultos do movimento popular à escola e ao saber mediado nela é de suma importância para compreender se há ou não tensão entre o processo de regulação e o de emancipação. Historicamente, a instituição escolar pública vigente trata todos os jovens e adultos deste país como se oriundos de espaços

cujas práticas de sociabilidade, e culturais, além do projeto de vida e tantas outras dimensões fossem homogêneos e únicos. A propósito, afirma Giroux:

Longe de ser neutra, a cultura dominante na escola é caracterizada por um ordenamento e legitimação seletivos de formas privilegiadas de linguagem, modos de raciocínio, relações sociais e experiências vividas. De acordo com essa visão, a cultura está ligada ao poder e à imposição de um conjunto específico de códigos e experiências da classe dominante. A cultura escolar, contudo, funciona não apenas para confirmar e privilegiar os estudantes das classes dominantes, mas também, através da exclusão e insulto, para invalidar as histórias, as experiências e sonhos de grupos subordinados. (GIROUX, 1997, p. 26).

No caso desta pesquisa, o entendimento do significado da escola e do saber para os jovens e adultos entrevistados que vivem no sertão baiano, posso afirmar, perpassa pela compreensão de que eles constroem determinado modo de ser – a partir da labuta diária, dos projetos tecidos coletivamente, dos rituais de alegria e de dor – para além de um conceito de analfabeto calcado na homogeneidade. Entretanto, para Spósito (1997, p. 48), “as pesquisas estariam privilegiando no desvelamento do sujeito apenas a sua condição mais visível de aluno”. Daí, a compreensão do jovem e adulto como sujeito integral perpassa pelo redimensionamento do olhar da escola sobre eles. Portanto, a escola deve conhecer os jovens e adultos com os quais atua, dentro e fora de seus muros; entender a vivência deles, neste caso, no sertão baiano, marcada por um modo de vida singular. Trata-se de dimensões importantes para significar o saber escolar. A propósito, adverte estes autores:

Trata-se de não negar as origens sociais [...], de não desconhecer sua cultura, de não estigmatizar sua fala, de não o condenar a viver no isolamento, tratando a cultura letrada não como um mundo ameaçador, mas como um universo a conhecer para dele participar. (CENPEC; LITTERIS, 2001, p. 49).

Para isso, é importante a instituição escolar repensar seu currículo bem como suas práticas educativas. A desvinculação existente entre o saber mediado na escola e o cotidiano dos jovens adultos que vivem no meio popular reforça a assertiva de que as formas de vida e a cultura dos grupos privilegiados é que são valorizadas e instituídas como cânone.

Com relação às experiências dos jovens e adultos brasileiros, são diversas e múltiplas, o que implica diversas maneiras de viver. Dessa forma, a vivência comunitária encontra-se marcada por singularidades que estão atreladas às dimensões política, social, cultural, econômica e familiar que caracterizam o entorno em que estão inseridos. Oportuno nesse

sentido é o relato da Irmã Cleonice em relação à mística do estar junto dos jovens e adultos do MEBIC:

“Às vezes eu fico pensando, quando estou junto com os alunos do MEBIC nos momentos de encontro, de festa ou quando aquelas senhoras, senhores, jovens, passam com os seus cadernos debaixo dos braços indo para o MEBIC, depois de um dia de trabalho, cansadas, cansados da labuta do dia-a-dia, para ficarem mais de duas horas em uma sala de aula, eu me pergunto: o que move essas pessoas? De onde retiram as forças para tanto empenho? O que as faz ser tão guerreiras/os? [...]. A beleza do estar juntos, dos laços de amizade que já se criaram entre eles, do sentimento de pertença e cumplicidade que já existe de um para com o outro/a. Isso pode ser constatado no momento da doença de alguém da família, nos gestos de solidariedade (compra de remédio, uma passagem para alguém que precisa viajar). Esses gestos de solidariedade acontecem também nas festas, nos aniversários, confraternizações, onde todos exercitam o dom da partilha, da disponibilidade e da ajuda de forma simples e verdadeira. Por isso, estar juntos no MEBIC significa respeito, solidariedade, acolhida do diferente, espaço de cidadania e muitas vezes sessão terapêutica, em que cada um pode falar de suas alegrias e tristezas, de suas dificuldades, de seus problemas que enfrentam a cada dia no trabalho, na família, na comunidade. A grandeza maior é que cada um sabe que pode falar, desabafar, e será escutado, acolhido e sobretudo respeitado. Estar juntos no MEBIC significa acreditar na convivência fraterna, de forma que todos possam ser amados e respeitados como irmãos. É não deixar morrer a esperança de que um outro mundo é possível, a começar pela educação e pela socialização dos bens e dos direitos. (Diário de campo, 22/03/2008).

Essas colocações lembram, de certa forma, Giovanetti (2003) ao destacar a importância da dimensão relacional presente na educação de jovens e adultos, e como tal deve ser compreendida não somente como uma relação de ensino e aprendizagem de conteúdos, mas também como relação humana que se dá entre sujeitos com diferentes histórias e trajetórias em um contexto escolar específico. Essa vivência do espaço escolar está profundamente articulada com as experiências e processos sociais e educativos vividos por professores e alunos da EJA fora da escola.

Pensar a educação através do viés da relação é como uma porta que se abre a um universo simultaneamente de afetos e de direitos. O campo dos *afetos* é um alerta ao micro, à dimensão pessoal; o campo dos *direitos* nos remete ao macro, à dimensão social; ambos intrinsecamente relacionados (GIOVANETTI, 2003, p. 15, grifos da autora).

Tentei, aqui, a aproximação, explicitação e, na medida do possível, refletir sobre algumas mudanças no campo da EJA, tanto na construção teórica como na ação pedagógica o que me parece necessário para conhecer o ponto de vista do sujeito sobre esse processo, para que nós, educadores, possamos constituir uma prática na qual haja confluência entre o desejo do educando jovem e adulto e o papel da escola historicamente instituído.

5.2 - Modos de aprender e relação com o saber: os significados da experiência escolar para os jovens e adultos egressos do MEBIC

Pretendo neste item caracterizar os jovens e adultos egressos do MEBIC que continuam frequentando as aulas no Colégio Municipal *Cora Coralina* ou interromperam os estudos. Apresentarei os modos deles de aprender e os significados da experiência escolar revelados por esses sujeitos que vivenciaram o processo de alfabetização de adultos no MEBIC. Mostrarei o que representa para eles a nova identidade constituída na transição do deixar de ser analfabeto para ser alfabetizado. Sobre a relação com o saber, Charlot afirma:

A questão da relação com o saber pode ser colocada quando se constata que certos indivíduos, jovens ou adultos, têm desejo de aprender, enquanto outros não manifestam esse mesmo desejo. Uns parecem estar dispostos a aprender algo novo, são apaixonados por este ou por aquele tipo de saber, ou, pelo menos, mostram uma certa disponibilidade para aprender. Outros parecem pouco motivados para aprender, ou para aprender isso ou aquilo, e, às vezes, recusam-se explicitamente a fazê-lo. (CHARLOT, 2001, p.15)

Todavia, a maioria dos jovens e adultos entrevistados fez questão de frisar o quanto a aprendizagem é importante para eles e declararam que sentem prazer em aprender. Isso foi perceptível nas atitudes em sala de aula e no interesse que demonstram em entender um termo que desconhecem, em levar para casa uma cópia da notícia que foi lida no grupo para ler com seus familiares, em socializar na sala de aula os textos bíblicos ou orações feitas nas igrejas de que participam. Muitos voltam a estudar porque desejam ter uma participação social mais ativa, não querem depender dos outros para tomar um ônibus, querem, por si próprio, ter acesso às informações necessárias para, numa loja, assinarem um crediário e outras razões já apresentadas nos capítulos anteriores.

Por outro lado, há também alunos que consideram a escola *monótona, chata, apática*, etc. Esses costumam apresentar certa resistência, indisposição e rejeição à escola, aos seus agentes e saberes. Entretanto reconhecem que o espaço escolar é um lugar de aprendizado das estratégias de que necessitam para se movimentarem no mundo do trabalho e na vida social, como mostrarei a seguir.

5.2.1 História de vida escolar pregressa de jovens e adultos egressos do MEBIC

Começo esta história com a história de vida de um pastor, músico e mestre de obras, ex-aluno do MEBIC e à época desta investigação frequentava a turma de aceleração (3ª e 4ª) do

Colégio *Cora Coralina*. João, 50 anos, é casado, tem quatro filhos, nasceu no interior do município de Pindaí (BA) e, há vinte anos, reside no bairro Alto Caiçara, cidade de Guanambi (BA). Seus pais se separaram quando era criança, logo teve que trabalhar muito para ajudar a mãe a criar suas duas irmãs, como ele mesmo conta.

“Minha infância e minha juventude foram de muito trabalho e muito sofrimento. Estudei até a 3ª série, mas foi um estudo fraco, esqueci tudo, só não esqueci de fazer o meu nome. Queria estudar quando vim morar em Guanambi, mas não deu. Não deu pra estudar de jeito nenhum. Vontade era muita de estudar, mas as condições não permitiram e entre a sobrevivência e o estudo, a minha mãe escolheu a sobrevivência”.

Assim como João, outros participantes dos cursos de EJA do Brasil afora como os demais sujeitos desta pesquisa apresentam histórias de vida escolar pregressa com algumas características muito similares. Assim, verifiquei que a maioria é de origem rural, de famílias pobres, e tem experiência de trabalho na roça desde a infância, ou nos afazeres domésticos além de cuidar de vários irmãos menores. Escola no campo, inexistia ou ficava muito afastada de suas residências, o que dificultava a conciliação de trabalho para ajudar na manutenção da família e estudo. Assim, além do acesso à escola ser difícil, a família também não percebia o valor dela para os filhos, não considerando a leitura e a escrita importante para a vida. Somava-se a tudo isso, a falta de professor fixo.

Desse modo, João ficou mais de trinta anos sem estudar e, em 2001, um irmão da igreja o aconselhou a voltar à escola levando-o até o MEBIC. Depois que se alfabetizou, ingressou no Colégio *Cora Coralina*. No primeiro ano não conseguiu se adaptar à dinâmica da escola, então, no segundo semestre retornou ao MEBIC. Mas, como pretendia continuar os estudos até concluir o ensino fundamental, se organizou melhor e no ano seguinte retornou à escola onde continua, mesmo com muitas dificuldades. Assim, *“Estou na escola, né, porque sinto necessidade de aprender, principalmente agora depois que assumi o ministério de pastor... preciso demais da escola”.*

De acordo com ele, uma das coisas que contribuíram para sua inserção na escola foi a apresentação das paródias *“Eu vou contar, eu vou contar...”* e *“Sertão pobre, sertão rico...”*, que ele fez com outro colega no auditório do CETEP para os educadores de EJA de Guanambi e região. *“Quando a gente vai apresentar, a gente caracteriza bem, veste na alma o personagem pra gente aprender com o que estamos fazendo e alegrar o povo”.* Mais adiante acrescenta: *“Depois dessa apresentação, não era mais um simples desconhecido, qualquer um, eu e meu colega não éramos mais anônimos, todo mundo da escola se dirigia a nós para dizer uma palavra”.* Percebi que os constrangimentos e experiências de

discriminação vividas no ambiente escolar e na sociedade corroeram a autoestima de João e seu amigo, mas, à medida que foram conquistando, na escola, uma posição de destaque, de liderança, de comunicação através de várias linguagens, a autoestima foi recuperada.

Outra entrevistada foi Priscila, é líder da associação de moradores do bairro, integra a pastoral da criança, aluna egressa do MEBIC e frequenta a turma de aceleração (3ª e 4ª) do Colégio *Cora Coralina*. Tem 40 anos, é casada e tem quatro filhos. Nasceu no interior do município de Guanambi (BA) e, aos cinco anos, migrou com sua família para a cidade e foram morar no bairro Alto Caiçara, onde construíram uma casa num terreno doado pela prefeitura. Com seis anos, perdeu a mãe, e uma família do centro da cidade passou a criá-la. Essa família tinha dois filhos e, na ocasião, o dono da casa adoeceu de meningite e precisou viajar para Salvador. No trecho abaixo, mostro o que identifico como coisificação do sujeito:

“Um dia, enquanto brincava com a filha do casal que me pegou para criar, aconteceu um acidente: fui queimada e fiquei dois meses internada no hospital. Quando me recuperei um pouco e saí do hospital, a dona que havia se comprometido em me criar me devolveu para a minha avó [...]. Penso que, pelo fato de ter me queimado muito, ela achou que eu não ia servir pra nada. A queimadura foi profunda, deixou muitas cicatrizes, mas não me impede de fazer nada... Trabalho na roça, faço faxina nas casas de família, trabalho como doméstica, etc. [...] a morte de minha mãe mudou a minha vida” (Priscila, 40 anos).

Nesses trabalhos, segundo ela, foi muito humilhada e explorada, principalmente quando era solteira. Quanto às lembranças da trajetória escolar são marcadas por medo do professor, inserção precoce no trabalho e tardia na escola. Quando criança e jovem não estudou porque o trabalho doméstico não permitiu. Sabe que os patrões da cidade têm preferência pelas domésticas que vêm da zona rural, principalmente as que vêm morar nas *dependências de empregadas*, situadas nos fundos das residências porque a jornada de trabalho das domésticas nessas condições se estende da hora em que se levanta até a hora em que vão se deitar, além disso, não há folga. Também muitos patrões não permitem que as empregadas estudem para não ficarem espertas, ou não conhecerem os direitos trabalhistas⁷⁰.

⁷⁰ Veja-se a dissertação de mestrado de Patrícia Cappuccio de Resende (2007), em que descreve e analisa os modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito e procura compreender as relações que se estabelecem entre as empregadas domésticas e a cultura escrita existente no ambiente de trabalho, assim como as estratégias que utilizam para, em seu trabalho e em sua vida, lidar com as diferentes manifestações dessas culturas.

Do período escolar, essa entrevistada lembra que começou a estudar com dezesseis anos, porém, durante aquele ano frequentou a escola por seis meses, pois morava próximo a um prostíbulo e à noite havia muitos homens perambulando pelas ruas. Por isso, a avó não permitiu que estudasse. No ano seguinte, casou-se, depois vieram os filhos, então deixou o sonho de estudar por vinte anos. Voltou a estudar há quatro anos, no Projeto MEBIC. Ela se considera inteligente. Ficou no MEBIC apenas dois anos e logo após se matriculou no Colégio *Cora Coralina*.

Outro aluno entrevistado, Jeremias, é solteiro, tem 15 anos e trabalha bastante em uma fazenda no interior do município de Guanambi. É aluno egresso do MEBIC e frequenta a turma de aceleração (3ª e 4ª) do Colégio *Cora Coralina*. Quando criança, frequentou durante quatro anos o ensino fundamental da rede municipal e, segundo ele, não conseguiu aprender. Contou com indignação que na escola foi rotulado por *garoto problema, retardado*, etc. Segundo ele, “*no início do ano já sabia que não ia aprender*”, “*não ia passar de ano*”. Diante disso, ele explicita em seu depoimento que seu vínculo com a escola, a professora e os colegas era negativo. Não aguentando mais essa situação, abandonou a escola e foi estudar no MEBIC, junto com sua mãe e seu padrasto e, assim, durante um ano foi alfabetizado.

Curioso é que não foi matriculado no MEBIC porque tinha apenas 11 anos, porém, ficou *encostado*. Observava os jovens e adultos fazerem as atividades e imitava-os. Com orgulho, relatou que ajudava a mãe e o padrasto nas atividades e com isso, no período de um ano, aprendeu a ler e escrever. No ano de 2007, ele, a mãe e o padrasto se matricularam na rede municipal. Jeremias (3ª e 4ª série) e sua mãe (1ª e 2ª série) continuam frequentando as aulas, e o padrasto (1ª e 2ª série) desistiu porque não deu para conciliar estudo e trabalho.

Por fim, a última entrevistada, Ana, é solteira, tem 28 anos, tem uma filha e trabalha como ajudante em um salão de beleza. Migrou, com a idade de 10 anos do interior do município de Guanambi para a cidade e foi residir no bairro Brasília. É aluna egressa do MEBIC e frequenta a turma de aceleração (3ª e 4ª) do Colégio *Cora Coralina*. Quando criança estudou até a 4ª série, mas confessa que esqueceu tudo. Relatou que, quando tomou a iniciativa de voltar a estudar, teve medo de ir diretamente para a escola. Então, quando soube do MEBIC, se matriculou, pois, segundo ela, queria “*um lugar discreto, tinha vergonha, medo, insegurança*”. A verdade é que não gostaria de ser vista pelas clientes do salão onde ela trabalhava como ajudante. Sentia medo de seus serviços serem rejeitados pela sua condição de semianalfabeta. No trecho abaixo, ela nos fala da interrupção dos estudos e o reduzido uso social das habilidades adquiridas na escola levaram-na à regressão, à condição de semianalfabeta:

“Cheguei no MEBIC e fingi que eu era analfabeta [...], eu esqueci tudo que aprendi na escola primária porque eu não pratiquei[...]. Mas, quando a professora de lá foi explicando, eu fui puxando na memória, aí fui lembrando, logo a professora percebeu que eu tava adiantada e me propôs ir para a escola, no início tive medo, mas, como uma amiga minha também foi fazer a prova pra entrar lá, na escola, aí eu também fiz a prova e entrei na 3ª e 4ª. A professora falou que eu podia ir pra 5ª série e ser colega da minha amiga, mas eu não quis, pra mim a 5ª série era demais pra mim. Eu sei que tenho que colocar meu braço onde minha mão alcança. Ainda não é a 5ª série (risos), mas eu vou chegar lá, se Deus quiser e se a escola continuar.”

Por fim, a propósito desse depoimento, confirmam Galvão e Di Pierro (2007) que boa parte dos analfabetos funcionais brasileiros são formados por egressos de estabelecimentos de ensino precários. Essas autoras discutem questões sobre construção de indicadores de analfabetismo e seu oposto, o letramento. Analisam a evolução desses conceitos e sua importância para o campo da EJA. Destacam fatores que influenciam no letramento da população⁷¹. Concluem em seus estudos que, embora a pesquisa Indicador Nacional de Alfabetismo (INAF) alerte que a escolarização formal não é o único fator determinante dos níveis de alfabetismo de jovens e adultos, que certos mínimos de escolaridade constituem as bases necessárias para a manutenção e o desenvolvimento das habilidades típicas do alfabetismo.

5.2.2 Os significados da escolarização

Marcados por histórias de trabalho árduo, humilhações, decepções Jeremias, João, Ana e Priscila, alunos egressos do MEBIC e alunos assíduos da escola regular noturna atribuem diferentes significados ao processo de escolarização. Entretanto, um fato é comum desses alunos, visualização do futuro e a formulação de projetos pessoais e coletivos. Nesse sentido, Priscila diz que *“vale a pena estudar para ter sucesso na vida profissional, melhorar as condições de vida da família e da comunidade”*.

De modo geral, percebi que a ampliação da escolarização é vista por eles como oportunidade, *geradora de projetos futuros*, nos dizeres deles. Isso mostra o desejo e a possibilidade de imaginar mudança em relação ao presente vivido. Assim, Priscila planeja

⁷¹ “A convivência com leitores na infância, a disponibilidade de materiais de leitura, o hábito de frequentar bibliotecas, a variedade de leituras e de fontes de informação sobre temas da atualidade. Percebe-se assim, que não só na escola se aprende a ler e escrever, mas também no trabalho, na família, nas atividades culturais ou comunitárias, nas igrejas ou na interação com os meios de comunicação de massa”. (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p. 68-69).

deixar o trabalho de doméstica e passar a confeccionar e comercializar o seu próprio artesanato; João pretende melhorar a qualidade de seu trabalho como mestre de obras; Jeremias deseja estudar para ser professor de Educação Física e Ana planeja montar um salão de beleza. Tenho a impressão de que, para eles, a escola é muito importante, apresenta-se como redentora, podendo instrumentalizá-los e lhes possibilitar conquistar melhores condições de vida (SOARES, 2002, p.71).

Além dessas questões acima destacadas, ficou claro que, de forma geral, no caso de Jeremias, João, Ana e Priscila, apesar de todas as dificuldades, a vivência da experiência de escolarização tardia gerou impactos positivos. Diante de tal constatação, concluí que o encontro com a escola provocou-lhes tensões em relação à inexistência de oportunidades educacionais acessíveis a jovens e adultos pouco escolarizados que desejam continuar os estudos. Ana e Priscila, por exemplo, se queixaram das diferentes condições que homens e mulheres pouco escolarizados dispõem para retomar a trajetória de escolarização interrompida. Para isso, propuseram àqueles que desejam estudar procurarem programas educacionais compatíveis com suas especificidades e necessidades formativas.

Diante do quadro descrito, como Feitosa, acredito que

a tensão que vivem os educandos durante o processo de aprendizagem é uma reação provocada pelo processo de estar lidando com algo desconhecido como o conhecimento escolar, agravada pelo desencontro entre as expectativas que formulam sobre a escola a partir das referências culturalmente construídas e como a escola se materializa. (FEITOSA, 2001, p. 36)

Nessa direção, os educandos Jeremias e Ana, esperam encontrar um determinado tipo de escola, cujo modelo construído desde a infância cristalizou-se internamente. Assim, centralização do professor, a passividade do aluno, dimensão quantitativa do saber são elementos importantes numa escola, na visão deles. Na fala de Jeremias, é possível perceber certa resistência em aceitar uma proposta diferenciada de ensino a qual evoque a participação do aluno e o torne parte ativa no processo de construção e gestão da sala de aula. Priscila e João estranham a atitude de colegas que pensam como Jeremias e Ana, pois no MEBIC estavam acostumados com debates, trabalhos em grupos, jogos e outras atividades. Para Priscila, a aula expositiva é boa e necessária, mas às vezes entende melhor a explicação do colega do que a da professora. Frisou que deseja aprender e que pode aprender, que não gosta de ser tratada de *coitadinha*. Sorrindo, a aluna disse que, quando percebe que aprendeu algo, sente-se muito feliz, principalmente quando o conteúdo é muito difícil.

Essa colocação de Priscila levou-me a perguntar-lhe o que considera como conteúdo muito difícil. Ela se queixou insistentemente dos conteúdos de matemática. Segundo a aluna, essa é uma matéria importante, mas muito difícil. Explicou que, mesmo prestando atenção às aulas, estudando em casa com os filhos, ainda assim tem dificuldade para resolver sozinha atividade referente a essa matéria. Ela atribui a dificuldade em aprender matemática ao rigor da linguagem e do formalismo matemático, em oposição à aritmética popular. Segundo ela “*a professora explica muito bem os conteúdos, mas confessa que não entende*”. Demonstra interesse em sistematizar o conhecimento matemático.

A respeito do ensino da matemática, Carraher afirma que

o ensino da matemática se faz, tradicionalmente, sem referências ao que os alunos já sabem. Apesar de todos reconhecermos que os alunos podem aprender sem que o façam na sala de aula, tratamos nossos alunos como se nada soubessem sobre tópicos ainda não ensinados. (CARRAHER, 1993, p.23).

Os longos anos fora da escola, o não-acesso ao conhecimento matemático sistematizado são elementos que devem estar presentes na discussão da proposta pedagógica de qualquer curso de EJA, a fim de construir estratégias que contribuam para diminuir os índices de reprovação relativamente altos nessa disciplina (conforme dados apresentados no capítulo 03), o que pode colaborar para o aumento da evasão escolar.

Voltando à entrevista realizada com Priscila, demonstrou interesse pelos estudos e facilidade na leitura. Confessou que tem dificuldade em relação à escrita e precisa perder o medo de escrever, deseja escrever de forma espontânea, sem precisar copiar mecanicamente do quadro ou dos livros. Ela compreende a escrita para além da cópia. Nessa direção, Freire (1981, p. 58) evidencia que aprender a ler e escrever já não é memorizar sílabas, palavras ou frases, mas refletir criticamente sobre o próprio processo de ler e escrever e sobre o profundo significado da linguagem. Neste sentido, reduzir o ato de leitura e escrita às práticas escolares do ler e escrever mecanicamente é ignorar os usos e as práticas sociais associadas à língua escrita e às demais manifestações da linguagem.

Baseando-me nos depoimentos desses sujeitos (Jeremias, João, Ana e Priscila), formulei algumas categorias, buscando compreender as motivações dos alunos para continuar os estudos na escola. Nos capítulos anteriores, discuti muito o que move jovens e adultos a buscarem a escola e não há dúvidas de que muitos, como Jeremias, João, Ana e Priscila sonham com a ascensão profissional. Também muitos desejam possibilitar aos filhos uma escolarização mais ampla, pois, para eles, educar os filhos significa dar-lhes condições de

construírem uma história diferente e melhor em relação à que tiveram. Daí, a necessidade da escolarização como busca de emprego, como valorização da imagem social, como exercício da cidadania e uso da norma-padrão da língua, como possibilidade de acompanhar e educar melhor os filhos.

5.2.3 Escolarização como busca de emprego

Jeremias, João, Ana e Priscila desejam se apropriar dos saberes escolares, pois esperam que esse domínio lhes possibilite melhores empregos. Priscila, por exemplo, planeja montar o seu próprio negócio, porém, reconhece que essa atividade requer o domínio da leitura e da escrita, pois, segundo ela, precisa saber ler e escrever para anotar o nome dos clientes, das mercadorias, das encomendas, fazer orçamento, anotar preços, número de telefone, endereço da pessoa, etc. Para ela, é constrangedor escrever faltando letras ou acrescentando-as de forma desnecessária.

A busca de maiores níveis de escolarização por jovens e adultos é motivada, principalmente, pelos seguintes aspectos: necessidade de conhecimento para ter acesso aos meios de informação e comunicação; afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais; crescentes exigências de qualificação requerida pelo mundo do trabalho, cada vez mais competitivo e excludente.

João, por exemplo, que é mestre de obras e pedreiro há mais de vinte anos diz que muitas empreiteiras não exigem do trabalhador formação específica para o trabalho, mas exigem escolaridade, ou melhor, não precisa somente saber fazer, precisa também do *certificado*. Ele concorda que, às vezes, o serviço exige escolarização, mas ressalta que nem sempre isso ocorre. Conclui que “*é preciso estudar para não perder as oportunidades e vencer a concorrência*”. As conclusões de João vão ao encontro do que diz Brito:

a concorrência é tanta que é preciso selecionar de alguma forma, não porque o trabalho a ser executado exija esse nível de escolaridade, mas como não há trabalho para todos, é necessário que as oportunidades de emprego se definam em função da escolarização”. (BRITO, 2003, p.198).

Nesse sentido, Oliveira (2005 p. 756) evidencia que a emergência de novos modelos de regulação da vida social tem resultado em desregulação do mercado de trabalho, maior flexibilização das relações de emprego, perda da estabilidade em alguns setores, bem como terceirização e precarização das condições de trabalho. Em outras palavras, para a maioria da

população, esses novos processos de regulação têm representado perda da estabilidade, da seguridade e, principalmente, das expectativas.

Como assinala Castel (1999, p. 468), os jovens e adultos entrevistados, reconhecem que [...] “bons salários, posições de poder e de prestígio, liderança em matéria de modos de vida e de modos culturais, segurança contra os acasos da existência não estão mais necessariamente ligados à posse de um grande patrimônio”. A promoção dessas posições salariais está ligada ao desenvolvimento de setores profissionais que exigem títulos e diplomas cada vez menos rentáveis e mais necessários.

Conforme já discuti no terceiro capítulo, a exclusão social, agora muito mais visível e diretamente associada às transformações dos processos de trabalho, atinge os jovens, maciçamente, ampliando suas dificuldades de entrada no mercado de trabalho, de conseguir salários justos e de permanecer estáveis nos postos que conseguem ocupar. Os mais idosos não escapam dessa situação, principalmente os que possuem menores níveis de escolaridade, um dos requisitos exigidos pelo novo modelo produtivo.

Castel (1999) tornou-se referência obrigatória para a discussão do lugar do trabalho e dos suportes sociais a ele associados como garantia do laço social na sociedade contemporânea. Os conceitos de vulnerabilidade social, desemprego, (des)filiação, invalidação social, propriedade privada, propriedade social, sociedade salarial e propriedade de si são discutidos de forma aprofundada e ganham força como categorias explicativas da dinâmica e da estrutura sociais, e como bases pelas quais se estruturam os processos de subjetivação.

A obra *Metamorfoses da questão social* (CASTEL, 1999) nos permite refletir sobre as novas facetas da exclusão presentes em nossa sociedade. Ainda que o foco do autor seja o cenário francês, muitos elementos são úteis para a indagação da presença da “precariedade do emprego” e “(des)filiação social” no contexto brasileiro.

Castel entende a categoria trabalho para além das relações técnicas de produção, implicando um feixe de relações sociais, culturais e identitárias entre indivíduos e grupos. Isso obriga as instituições diversas a revisarem suas orientações e políticas educacionais, com vistas a atender aos novos requisitos e demandas relacionadas à educação de jovens e adultos, minimizando os seus efeitos nos campos da produção, da política, da cultura, dos valores e das sociabilidades.

5.2.4 Escolarização como valorização da imagem social

Para muitos jovens e adultos como Jeremias, Ana, João e Priscila, o aprendizado é uma questão identitária, diz respeito à dimensão individual: querem mostrar para si mesmos que são capazes de aprender para evitar principalmente, constrangimentos sociais decorrentes da baixa escolaridade, como revelam os depoimentos a seguir:

Voltei a estudar porque sou novo e tenho condições de aprender. Quero ir à *Lan House* e saber usar o computador para fazer mais coisas do que eu já sei fazer [...]. Fiquei quatro anos fora da escola aguardando completar a idade para retornar aos estudos. Agora eu voltei pra escola e quero aprender principalmente as coisas difíceis. [...] Foi o meu patrão que me matriculou aqui no colégio e me incentivou a estudar, me apoia. Diz que sou inteligente, que tenho muitos talentos [...]. Na fazenda dele eu tomo conta de tudo. Acredito que ele confia muito em mim, mas tenho a impressão que, se tivesse pelo menos a 4ª série, seria ainda melhor. (Jeremias, 15 anos).

Na escola eu procuro algo melhor [...]. Quando criança, eu estudei até a 3ª série, mas não lembro de nada. Em 2001 um irmão da igreja me aconselhou a estudar e me levou até o MEBIC. Ele falou: você tem que estudar pra ser pastor, pois é uma pessoa que tem o dom da Palavra. Pensei muito no que o irmão me disse e voltei a estudar, inicialmente no MEBIC e depois eu vim aqui para o colégio [...]. Sou pregador na igreja que frequento [...]. Estou na escola para aperfeiçoar principalmente a leitura e aprender a falar corretamente para melhorar cada vez mais a pregação e também o meu trabalho como mestre-de-obras [...]. (João, 50 anos)

Esses dois sujeitos entrevistados conscientes dos motivos que os impulsionaram a estudar, esperam que os conteúdos escolares os ensinem a ler, escrever, falar bem e resolver cálculos aritméticos. Jeremias teme ter dificuldade em algum conteúdo a ser estudado. O conteúdo é difícil para ele quando as informações dadas pela professora são desconhecidas, exige, além da leitura e da escrita, aprender um modo de vida urbano, com novos padrões culturais e de conduta.

Quanto à busca de valorização da imagem social por meio da escola, um exemplo significativo foi o depoimento de Priscila. Ela acha que sua vida melhorou com o retorno à escola: *“Estou aprendendo a falar direito, não tenho vergonha de conversar com as pessoas, já sei entrar e sair de todas as repartições”*. Gosta de exibir o caderno com orgulho para os colegas e as professoras. Comentou na entrevista a leitura de texto sobre uma reportagem a que assistiu no telejornal enquanto preparava o jantar. Essa reportagem tratava de uma idosa de 80 anos que havia entrado na universidade o que muito a surpreendeu. Daí seu lema: *“Daqui eu não saio, daqui ninguém me tira, enquanto eu viver, vou estar sentada nos bancos*

de uma escola”. E, assim, repetiu na entrevista mais uma vez o desejo de concluir o ensino fundamental e o médio.

Por sua vez, Ana, no seu depoimento, comentou na entrevista a surpresa com o desenvolvimento de sua aprendizagem e dos colegas com o trabalho desenvolvido com o filme *Tapete Vermelho*. Contou que a professora, antes de iniciar a exibição do filme, leu a sinopse e explicou a função dele, em seguida propôs que, ao assistirem ao filme, observassem o entrelaçamento entre a cultura popular (linguagem, manifestações da religiosidade, manifestações folclóricas-lendas, personagens, música, costumes) e recorte da realidade brasileira contemporânea (a questão dos sem-terra, da criança em situação de risco, etc). A receptividade da atividade, a participação e o envolvimento dos alunos na atividade com esse filme foram muito significativos. Segundo ela o surpreendente é que nesse dia os alunos não saíram da sala, nem pediram para ir embora mais cedo.

5.2.5 Escolarização como exercício da cidadania e uso da norma-padrão da língua

A volta à escola também pode ocorrer como exercício de cidadania como relataram alguns participantes da pesquisa. Também Jeremias, Ana, João e Priscila sentem necessidade da escolarização para aprender a usar a norma-padrão da língua. Essa é uma preocupação comum entre eles. Segundo os relatos, em locais em que outras pessoas falavam de forma diferente da deles, sentiam-se inibidos, envergonhados, ficavam sentados de lado sem coragem de participar da conversa, e hoje esses constrangimentos já estão parcialmente superados.

Esclarecedor nesse sentido é este comentário de Priscila

*“Ser alguém eu já sou! Já sou alguém, pois aprendi que sou cidadã lá no MEBIC, mas eu quero ser alguém que sabe falar direito, porque, se a gente não sabe ler, falar e escrever sem erros, no mundo de hoje, a gente sofre [...], principalmente as pessoas que são líderes de comunidade, como eu sou, e têm que ir nas repartições públicas para resolver problemas dos moradores, têm que lidar com documentos como atas, regimentos, projetos, lista de presença, tem que dar muitas assinaturas, etc.[...], temos que ter a palavra fácil, ainda mais quando a líder e animadora da comunidade é negra, pobre e mulher, etc. **Tem que ter sabedoria pra se virar!** ”. (Priscila, 40 anos, grifos meus).*

Para essa aluna, é importante pensar na educação de adultos, partindo da premissa de que o ensino da leitura e da escrita deve contribuir para que os alunos continuem aprendendo fora do âmbito da escola e ao longo da vida. Nem todos os jovens e adultos não-escolarizados

se sentem diminuídos. De acordo com Galvão e Di Pierro (2007, p.16), “especialmente os que conquistaram posição de liderança comunitária e a possibilidade de fala pública, preservam a auto-estima, recusam a tutela e reafirmam sua capacidade de discernimento”.

Nessa direção, o depoimento de Ana revela que *“é muito bom aprender a ler e escrever corretamente, a gente fica com a mente mais aberta, vê as coisas diferentes, as pessoas também”*. Para essa aluna, quando a leitura e a escrita extrapolam os muros escolares e passam a ser praticadas para muito além, fazendo parte da vida cotidiana, o desejo de continuar aprendendo torna-se ainda mais intenso.

No caso de João, ele diz que tem facilidade em aprender Matemática, pois o que vê à noite, na aula é a conceituação do que faz durante o dia. Ele declara que *“acha legal quando é possível pensar sobre o que faz”*. Mas, *“desgramada da leitura e da escrita tira o seu sossego e não entra na sua cabeça”*. Afinal,

“ler é mais fácil que escrever, sinto que, mesmo devagarzinho, já avancei na leitura [...] as letras de forma são mais fáceis de ler que as letras manuscritas. Estudando um pouquinho assim, as palavras, o texto, aí eu leio bem. A Bíblia mesmo eu leio bem, porque eu já conheço o assunto, a Palavra. Agora, tem um problema comigo é que eu preciso perder um pouco o medo de ler, pois, se eu não me preparar antes, eu sinto medo de ler, aquele medo de errar [...]. Mas na escrita é pior, tenho dificuldade, só escrevo se for olhando, não consigo sozinho colocar o que penso no papel”.
(João, 50 anos)

Em seu depoimento, esse educando relatou que consegue estabelecer relações entre o que já aprendeu e o que está aprendendo na escola. Apontou dificuldades básicas em relação à leitura e à escrita de textos e o que gostaria de aprender. Como lembram Galvão e Di Pierro:

a entrada progressiva na escrita é um processo complexo, por isso pesquisas têm sido realizadas e materiais didáticos vêm sendo elaborados no sentido de apoiar o educador para que o educando possa, aos poucos, não apenas compreender o sistema de notação alfabético, mas fazer uso da leitura e da escrita em práticas cotidianas. (GALVÃO e DI PIERRO, 2007, p.99).

Devido ao nível de inserção desse aluno na cultura escrita, ele percebeu que a construção de conhecimento e evolução da leitura e da escrita ocorrem por meio de sucessivas reorganizações, as quais são feitas a partir de novas relações entre o que já aprendeu e o que está aprendendo⁷².

⁷² A personagem Hanna Schmitz (Kate Winslet), no filme *O Leitor*, de Stephen Daldry, é uma pessoa analfabeta, nunca buscou a escolarização, tem vergonha de assumir que é analfabeta e ainda preferiu a prisão a admitir a condição de analfabeta. As últimas cenas do filme mostram como Hanna, observando a relação entre as partes escritas das palavras e as suas partes faladas, ela elabora uma série de hipóteses sobre como a escrita nota a língua oral, e escreve um bilhete para Michael (David Kross), que ela conheceu quando ele tinha 15 anos.

No relato de Jeremias, observei que, ao mesmo tempo em que ele aprende a partir de modos de participação na cultura escrita e das experiências de formação vivenciadas na sala de aula e em outros espaços, ele também ensina. O exemplo desse aluno de superação das visões estigmatizantes a ele atribuídas, como: não aprendia porque era *burro*, *tinha a cabeça fraca*, *com aquela idade era difícil aprender*, *trabalhava demais e vinha cansado para a escola*, *era incapaz*, *era ninguém* contribuíram para que ele voltasse à escola e continuasse os estudos. A vivência de práticas educativas juntamente com os que não sabiam ler e escrever modificou, também, a própria forma de ver a si mesmo, como demonstra o depoimento a seguir:

“antes eu pensava que, quanto mais difícil fosse o assunto ensinado pela professora, melhor pra mim. Pensava também que, quando eu não entendia o assunto que a professora tentava ensinar, a culpa não era dela, mas minha, que era incapaz e burro, não tinha cabeça para entender e, pior, acreditava que aqueles eram os tais conhecimentos que eu não sabia e que, para ter um melhor emprego, eram eles que eu tinha que aprender.”
(Jeremias, 15 anos).

Nos primeiros meses de 2008, segundo informou-me, ele reclamava dos métodos utilizados pela professora. Dizia que ela dava pouco conteúdo e, para aprender, era necessário que ela explicasse conteúdo difícil, mandasse fazer cópias, corrigisse os erros, mandasse apagar e fazer novamente. Hoje reconhece que uma das condições para a professora ensinar e os alunos aprenderem é o professor ajudar o aluno a tomar consciência do que sabe. Para tanto, é necessário que a professora não só acredite que os alunos têm conhecimentos e condições necessárias para aprender, como também explicita isso em suas atitudes.

5.2.6 Relação familiar e a escolarização de jovens e adultos

Pretendo apresentar, neste tópico, sob a ótica dos alunos do programa de EJA e das educadoras, as contribuições dos familiares no processo de escolarização dos alunos jovens e adultos do Colégio *Cora Coralina*. Caracterizarei o tipo de relação escola-família e as condições oferecidas para tal (espaço, tempo, procedimentos, instâncias).

Assim sendo, voltando à aluna Priscila, relatou-me que é casada há 21 anos e é muito feliz no casamento. O seu esposo trabalha na feira e ajuda nas atividades domésticas. Apesar de preferir que ela ficasse em casa ao invés de estudar à noite, ele vai buscá-la todos os dias na escola. Quanto à escolaridade dos filhos, dois estão matriculados no ensino fundamental e dois no ensino médio. Mesmo não tendo nível de conhecimento escolar que permitisse a ela o

acompanhamento nas tarefas escolares dos filhos, sempre se preocupou com a escolarização deles, priorizando-a. Percebe que não basta oferecer escola, é necessário criar as condições de frequência e de êxito escolar. Quando crianças, os dois filhos mais velhos faziam as tarefas escolares no projeto de reforço escolar da paróquia e os dois mais novos foram orientados pelos irmãos. Para acompanhar o desempenho escolar dos filhos, visitava a escola e conversava com os professores, coordenadores e direção a respeito do rendimento escolar e do comportamento deles no ambiente escolar. “A família, por intermédio de suas ações materiais e simbólicas, tem um papel importante na vida escolar dos filhos, e este não pode ser desconsiderado. Trata-se de uma influência que resulta de ações muitas vezes sutis, nem sempre conscientes e intencionalmente dirigidas” lembra Zago (2000, p. 20.).

Também não esqueceu de contar, durante a entrevista, que os filhos a ajudam nas tarefas escolares e reclamam quando ela falta às aulas, “*parece que sou a filha e eles a mãe*”. Assim, eles fazem com Priscila o que ela fazia com eles quando crianças. Seu primeiro contato com a escola foi aos 16 anos e, na ocasião, só deu para aprender a assinar o nome. Foi alfabetizada pelo MEBIC. A primeira vez que fez leitura em voz alta para os filhos, comentou, foi emocionante, tanto para ela quanto para eles. Com alegria ela diz: “*Hoje eu tenho mais assunto para conversar com meus filhos e seus amigos, agora participo das conversas sem mais aquela vergonha que tinha antes. Isso é pra mim uma grande satisfação!*”, comentou por fim.

No caso de João, foi sua família que o ajudou a ir ao encontro da escola. Para encorajá-lo, a sua esposa voltou a estudar e matriculou-se no mesmo colégio. “*Ela parou de estudar na 5ª série, há muito tempo, mas esse ano ela já vai concluir o ensino médio*” comentou durante a entrevista. Nessa trajetória de escolarização, quando a esposa se sentia desanimada, ele a animava e ela tinha a mesma atitude em relação a ele. De acordo com ele, quando a família contribui, “*o peso das dificuldades alivia*” e acrescenta: “*Eu estou longe de concluir o ensino médio, ainda estou no primeiro passo, mas não quero parar*”. Em outro momento da entrevista, enfatizou o apoio dos filhos na realização das atividades escolares: “*Antes eu é que me preocupava com eles na escola, hoje eles é que se preocupam comigo*”.

Já a história de Ana é oposta a de João e de Priscila. Ana se queixou da falta de apoio dos familiares. Considera a relação escola-família necessária. Lembrou que, quando estudava no MEBIC, levava sua filha para o projeto e, assim, enquanto ela (mãe) participava da aula, a menina brincava com outras crianças. Eis sua explicação a respeito:

“No MEBIC muitas mães levam os filhos, é de costume. Enquanto a gente estudava, a criançada brincava no pátio da igreja. Na escola eu acho estranho, morro de medo de incomodar. Quando saio de casa com ela, eu recomendo pra ficar quietinha e fazendo a tarefa. É até bom porque, quando ela não sabe a tarefa e tem uma brecha, minha professora explica a tarefa pra ela. Meus colegas não importam, a professora também não, mas eu sei que não está certo. Se minha mãe ou minha irmã cuidasse dela pra mim, eu não trazia pra escola, eu me sinto mal, é um constrangimento pra mim [...]. Na minha família meus avós não estudaram, nem meus pais, nem meus irmãos. Eu quero estudar porque, se eu não estudar, como eu vou passar pra minha filha o que eu não aprendi?!” (Ana, 28 anos)

Durante a entrevista, ela lembrou também que participara da audiência do Plano Municipal de Educação e está esperando que a escola se aproxime mais da EJA, oferecendo aos alunos o que eles têm dificuldades de obter em casa. Sobre isso, assim se manifestou: *“Fiquei cheia de esperança quando foi falado da necessidade da escola receber os filhos pequenos dos alunos na escola, não pra estudar à noite, mas pra ler as historinhas, fazer brincadeira, assistir filmes de criança”*. Apesar desse entusiasmo, pensou em abandonar a escola várias vezes, mas resistiu, porque acredita na promessa de que o município vai providenciar espaço para acomodar os filhos cujas mães, assim como ela, não têm com quem deixá-los enquanto participam das aulas.

O último relato, de Jeremias, lembrou que sua mãe fizera de tudo para que ele continuasse na escola, mas ele não suportou a dinâmica escolar do diurno e a forma como era tratado entre as crianças. O retorno à escola se deve aos cuidados e à insistência de sua mãe. Ao considerar que ela carregava o peso de não ter tido acesso à escolarização que lhe ensinasse a ler e escrever com facilidade, ele demonstra que entende o forte desejo e a satisfação de sua mãe em vê-lo estudando. Além da figura materna, o padrão também é uma referência importante para ele.

Esses depoimentos deixaram transparecer a importância do incentivo dado pelos familiares a esses alunos tão fragilizados em termos de estudo. Pude perceber que esse apoio foi fundamental para a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos da EJA. Nesse sentido, muitas vezes, foram citados o marido por ser responsável por trazer a esposa para a escola; o filho, responsável por trazer a mãe para a escola; os vizinhos influenciam a permanência dos pares no ambiente escolar. Tudo isso é muito positivo para a presença e permanência (com sucesso) na escola do aluno de EJA. Assim concluo: os vínculos familiares e a importância da rede social de apoio são extremamente necessários para a inserção, permanência e o desenvolvimento na escola dos jovens e adultos.

5.2.7 Outras histórias escolares: idas e voltas

Os relatos e estudos sobre jovens e adultos que não sabem ler e escrever expõem trajetórias de vida similares. A maioria desses não-escolarizados são do campo, de municípios de pequeno porte, pertencentes a famílias numerosas e muito pobres. A luta pela sobrevivência, torna o trabalho prioritário em relação ao dever de ir à escola. Além disso, as dificuldades de acesso à escola, e, ou a ausência delas nas zonas rurais impedem e, ou limitam os estudos na infância e adolescência (GALVÃO e DI PIERRO, 2007). Assim, progressos reais em termos de escolarização só por mudança de geração. Isso quer dizer que os resultados escolares desses sujeitos têm de ser vistos numa perspectiva temporal alargada. É nesse contexto que se situam Isabel, Raquel, José e Pedro, ex-alunos da escola regular que regressaram ao MEBIC.

Raquel tem 49 anos, separada, mãe de seis filhos; desses, três estudam no ensino fundamental e três interromperam os estudos por conta do trabalho. Não frequentou a escola na infância, vivida no interior de Palmas de Monte Alto (BA). Após se separar do marido migrou para Guanambi com a intenção de trabalhar e colocar os filhos na escola. É muito tímida e emotiva. Trabalha como doméstica na mesma família, há quinze anos. Estudou no MEBIC durante quatro anos; por incentivo da coordenação do Projeto, foi estudar no Colégio *Cora Coralina*, não se adaptou. Depois de quatro meses de aulas retornou ao MEBIC, onde frequenta as aulas assiduamente. (Ela chorou durante quase toda a entrevista).

Isabel tem 55 anos, casada, sete filhos, seis netos. Somente dois dos sete filhos estudam. É sorridente, meiga, brincalhona e solidária com os colegas. Não frequentou a escola na infância, vivida no interior de Palmas de Monte Alto, de onde migrou, com 22 anos, para Guanambi, para trabalhar como doméstica. Frequenta o MEBIC há oito anos e, por insistência da professora, matriculou-se no Colégio *Cora Coralina* e lá permaneceu quatro meses. Retornou ao MEBIC e frequenta a turma de pós-alfabetização.

José, 46 anos, casado, pai de sete filhos; desses, três estudam no ensino fundamental e quatro interromperam os estudos por conta do trabalho. Antes de se mudar de Ibicaraí para Guanambi, trabalhava como carpinteiro. Atualmente trabalha como pedreiro. É expansivo e curioso, faz muitas perguntas sobre notícias que ouve na TV e programas de rádio. Sua primeira experiência de estudo foi no MEBIC, com 39 anos. No ano de 2007 estudou no Colégio *Cora Coralina*, em 2008, retornou ao MEBIC e frequenta a turma de pós-alfabetização.

Pedro, 58 anos, casado, pai de seis filhos; desses, três estudam no ensino fundamental e três no ensino médio. Viveu a infância no interior do município de Guanambi. Depois dos filhos nascidos e na idade escolar, veio para a cidade para que eles pudessem estudar. Inicialmente, trabalhou em uma firma terceirizada de construção civil. Mas, durante a reforma de uma agência bancária em Guanambi, foi contratado pela agência para trabalhar como auxiliar de serviços gerais. Contou a alegria de ter a carteira assinada. A gerente da agência bancária aconselhou-o a estudar e na ocasião (2004), uma pessoa da igreja evangélica de que ele participava o levou ao MEBIC. Ele e a esposa matricularam-se no MEBIC, onde se deu a primeira experiência de estudo para os dois. No ano de 2007, eles estudaram no Colégio *Cora Coralina* e em 2008, retornaram ao MEBIC e frequentam a turma de pós-alfabetização.

O ponto comum entre esses alunos, conforme descrição dos dados pessoais acima, é o retorno ao MEBIC. Daí, o meu interesse a questão: por que interromperam os estudos no Colégio *Cora Coralina* e retornaram ao MEBIC? Pergunta feita a Isabel, José, Raquel e Pedro. Responderam-me que o que eles esperavam em termos de escola não encontraram no Colégio. Para eles, a escola não é o local onde se busca apenas algum aprendizado; é um espaço para encontrar pessoas, fazer amizades, celebrar a vida através da *mística do estar junto*, além de lugar do saber, de experiência onde aprendem a se relacionar e conviver com o outro e com as ações do trabalho. Vi que, apesar de os saberes escolares se imporem como conhecimentos necessários, essa lógica não é importante para eles, a busca deles era outra.

Nesse sentido, quando Isabel diz: “*Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola!*”, apesar de ser uma atitude prepotente, ela quis dizer que sabe como se desenrola o dia a dia do trabalho, como se dá a interação entre as pessoas, como lidar com as tensões e as mediações que se dão no cotidiano. Em suas histórias, pude compreender que, para ela, o ato de aprender é um movimento vivido intensamente, envolvendo o numeramento, as múltiplas linguagens, a corporeidade, o tempo, o espaço e memória do sujeito que aprende.

Durante a observação no MEBIC encontrei uma Isabel comunicativa e expansiva. Ao falar de sua experiência no Colégio *Cora Coralina*, demonstrou certa resistência à proposta de ensino da escola pública. Segundo ela, em sala de aula, sentia-se insegura, não participava das atividades de forma ativa, tinha medo de que seu desconhecimento fosse descoberto, que os colegas zombassem dela, etc. Para ela, o ambiente da sala de aula deve ser um lugar de fascinação e inventividade, de ternura e acolhimento. Estes trechos de sua entrevista expressam bem a sua visão de colégio:

“Eu sou bananeira que já deu cachos. Na minha idade já aprendi mais do que eu achava que ia aprender. O que eu quero nessa escola de pessoas da minha idade é não esquecer o que eu já aprendi [...]. Gosto de ir pra escola pra aliviar a cabeça do cansaço do trabalho e das tribulações do dia-a-dia, pra contar casos, também saber das novidades, dramatizar os acontecimentos da vida [...]. Eu saí do colégio “Cora Coralina” não é porque era ruim não, lá é bom, a professora ensina direito, uns assuntos assim bem difíceis. Eu saí porque minha cabeça não dava pra aprender mais essas coisas, e eu não quero quebrar minha cabeça com isso, já passei da idade [...] Voltei pra o MEBIC, aqui a professora e os colegas falam a nossa língua. No Colégio eu ficava acanhada, porque eu não entendia as coisas direito, aí minha cabeça chegava em casa ruim, faltando pegar fogo. Vou pra escola pra descansar, esquecer os problemas [...]. Aqui o astral dos alunos é outro. A gente estuda, conversa e vai até no forró dos velhos. Sem contar o São João, que é uma beleza. É uma festa da família, da comunidade, todo mundo ajuda e se diverte”. (Isabel, 55 anos).

Assim, de acordo com Isabel, a escola não deve inibir, mas propiciar aquela *dose de entusiasmo*. É importante quando é o espaço do sonho, de prazer, da participação, da brincadeira, do descanso, da fuga do trabalho que aborrece e dos problemas pessoais e familiares que *esquentam a cabeça*. Isso, de certa forma, ela encontrou no MEBIC. Os alunos criam suas estratégias de aprendizagem e enfrentam com alegria o desafio de construir novos conhecimentos, emocionam-se ao perceber que já *sabem uma coisinha*, orgulham-se ao falar de sua nova identidade, que se constitui na transição do deixar de ser analfabeto para ser alfabetizado.

Raquel, em um momento da entrevista, salientou que deixara de estudar no Colégio *Cora Coralina* devido à dificuldade de conciliar a lida doméstica com a lida do estudo (na minha pesquisa, sempre comparecem como práticas incompatíveis no passado dos adultos), mas,

“[...] desde pequena, que eu tenho vontade de estudar, entrei no MEBIC e já aprendi umas besteirinhas. Aí fui estudar no Colégio “Cora Coralina”, a escola dos meus filhos mais novos, mas não deu certo ficar, porque eu chego tarde do serviço e o tempo da aula lá é demais pra mim, então não aguentei. Fiquei com medo de ficar lá e passar vergonha, dos outros rirem de mim [...]. Então voltei a estudar no MEBIC, na turma de pós-alfabetização. [...] pra mim não importa se vou passar de ano, eu frequento o MEBIC porque eu quero aprender a ler por cima, a ler corrido para poder ler os recados da patroa, ler receita de bolo e de comida [...]. Quero escrever sem faltar letra ou por demais [...]. Eu sou muito nervosa, acanhada, estressada, o MEBIC me acalma. Sinto que minha cabeça e o meu corpo ficam mais leves quando volto de lá. Acho que são as resenhas das minhas amigas”. Raquel (49 anos).

Diferentemente de muitos, ela não acredita que possa ascender socialmente por meio da escolarização. Talvez sua história de vida de *fracasso* a tenha deixado desesperançosa demais para realmente acreditar nessa promessa. Está frequentando o MEBIC porque reconhece que,

“depois da escola, estou mais unida com meus filhos”, “estou sabendo conversar mais com meus patrões, meus filhos e os amigos deles”, “fico sabendo de outras coisas”, “aqui todos são iguais nas dificuldades”. A solidariedade, a comunalidade e os momentos lúdicos entre os colegas durante a realização das atividades escolares são rotinas que humanizam o ambiente da sala de aula, geram proximidade entre eles e motivam-na permanecer no MEBIC. Além disso, ela sinaliza que deseja ler e escrever como as pessoas na vida cotidiana o fazem, com diferentes ritmos, motivos e para diferentes finalidades.

Ao contrário dessa aluna, Pedro e José relataram o contentamento de estudar no Colégio *Cora Coralina*. A mudança do MEBIC para o colégio provocou mudanças na vida escolar deles. Antes dessa experiência, na escola pública, entendiam que o que era oferecido pelo MEBIC era insuficiente para que pudessem estudar no Colégio. O fato de vivenciar, no período de um ano, a escolarização ajudou-os a valorizar mais o MEBIC e diminuiu o distanciamento da escola. Reconhecem que os modos de ensinar da professora e o jeito de aprender dos alunos na escola são diferentes, mas não são nem *melhores* nem *piores* do que no MEBIC.

Os trechos abaixo das entrevistas evidenciam por que esses alunos não permaneceram na escola e retornaram ao MEBIC.

“Antes de estudar na escola, eu achava que quem estudava no MEBIC era aluno fraco, aqueles que não aprendem [...]. Hoje eu sei que não é verdade, na escola também tem aluno fraco, tem aluno mais fraco do que eu e meus colegas [...]. No MEBIC tem muito aluno bom, se for pra escola, vai dar um show! Antes achava que era um rebanho de fracassados. Agora não tenho mais medo de estudar na escola, só não fiquei lá porque não tava dando pra conciliar os horários de trabalho e da escola. Só posso ir à escola dia sim, dia não e lá é meio complicado, tem que ir todo dia, senão não acerto as provas. Os assuntos são muitos e o aluno não pode faltar pra não perder o fio da meada [...]. Assim que puder, eu volto pra escola. [...] no MEBIC, quando eu preciso faltar, eu aviso a professora e ela manda atividade pra eu fazer em casa no fim de semana, aí meus filhos me ajudam, explicam as coisas que não entendo sozinho. [...] eu acho que, se pedir à professora da escola, ela faz a mesma coisa, mas, quando eu estudava lá, eu nunca pedi, tinha receio, com a do MEBIC já sou acostumado”. (José, 46 anos).

“Quando fui pra o Colégio, achei muito estranho, muito grande, gente demais. [...] as vezes que fui à escola, foi nas reuniões de pais e mestres. [...] Eu gostei da escola, a professora é boa, não é assim igual à do MEBIC, mas eu entendo: a do MEBIC faz tempo que eu conheço, desde antes de entrar na escola, e a do Colégio me conheceu agora. [...] eu voltei pra o MEBIC com minha esposa porque nos sentimos melhor aqui. Eu e ela temos dificuldade para ler e escrever e queremos ver se pegamos o ritmo mais um pouquinho, pra depois a gente voltar pra escola. A maior dificuldade nossa na escola era copiar do quadro pra o caderno, era coisa demais e as mãos duras não ajudam muito. Falei pra minha esposa que vamos amolecer as mãos e depois a gente volta pra escola. Quando a gente chegou no MEBIC a gente

sentiu dificuldade também, mas, quando começamos a pegar mais intimidade, aí a gente começou a achar bom. Tem os amigos que a gente fica conversando com eles e tudo o mais. Ali é divertimento pra gente; é um passatempo. [...] quando a gente vai pra uma sala de aula, a gente pega muito conhecimento, aprende muita coisa”. (Pedro, 58 anos).

A tensão de José e Pedro em relação à escola foi amenizada à medida que eles começaram a se dar conta dos progressos alcançados na aprendizagem, quando se certificaram de que eram capazes de aprender na escola. Acenam para a possibilidade de criarem, na escola, situações de interação, de intercâmbio de saberes, de aprendizagem e de avaliação condizentes com o contexto dos jovens e adultos. As relações de afeto, cumplicidade e solidariedade construídas pelos alunos do MEBIC assinalam um projeto coletivo em que alunos e professores são cúmplices do ato de aprender e ensinar. O MEBIC, para esses educandos é muito mais do que lugar onde se aprendem conteúdos; percebem-no como espaço que propicia conhecimentos e aprendizagens indispensáveis ao *sucesso escolar*.

Os professores sentem esta tensão entre o que oferece a escola e o que desejam os alunos tanto em termos de conhecimento escolar que desejam adquirir, quanto da prática docente. Nesse sentido a relação de Isabel, Raquel, José e Pedro com a escola revela o lugar que a escola ocupa na vida deles. Embora apontem sempre o desejo de ir à escola para aprender algo, esse espaço é também o lugar do encantamento e do desconforto, do lúdico e do mecânico, da intimidação e da intimidade. Desse modo, o ato de aprender aparece como uma possibilidade à superação de uma situação incômoda, seja em relação ao trabalho, seja em relação à condição de iletrados.

Essas colocações reportam-me à professora Ester quando diz: *“Todas as vezes que os alunos do noturno começam a desistir, sinto-me fracassada e responsável pelo esvaziamento da sala de aula, pelo desinteresse dos alunos e pelas reações de descontentamento às atividades que eu proponho na sala de aula. A vontade que eu tenho é de deixar tudo pra lá”*. Parece que essa professora ainda não compreendeu que o fundamental para os alunos é aprender o que eles desejavam e atender aos apelos deles é a condição para mantê-los frequentando as aulas. A permanência dos jovens e adultos na EJA aumenta quando existe boa adaptação do aluno à nova realidade; quando as relações professor-aluno são positivas; quando os alunos acreditam no seu próprio sucesso e quando se sentem envolvidos e valorizados pelas instituições onde estudam.

Vale lembrar, a esse respeito, que os índices de desistência da EJA, por parte dos jovens ou adultos que tentam se escolarizar - mesmo quando se adotam modelos mais flexíveis - atestam a dificuldade de compatibilizar trajetórias pessoais no limite da sobrevivência com a

rígida lógica em que se estrutura o sistema escolar. Nessa perspectiva, para assegurar que os direitos dos jovens e adultos sejam concretizados, seria necessário compreender que “suas vidas são demasiado imprevisíveis, exigindo uma redefinição da rigidez do sistema público de educação” (ARROYO, 2005, p. 47).

5.2.7 – *O abandono de um sonho acalentado*

O abandono dos estudos, como muitas vezes explicam os educadores e educandos, ocorre por desinteresse, desmotivação, dificuldade de conciliar trabalho e escola, problemas de saúde, dificuldade de adaptação, ou, ainda, por dificuldade em gerirem a aprendizagem e os seus métodos de estudo. Analisando o abandono na EJA, no MEBIC e no Colégio *Coralina*, constatei que, é mais frequente no segundo semestre, principalmente após as férias. Assim, ao falar das experiências vividas nas aulas, Tomé e Madalena se expressam como se tivessem descoberto que ali poderia aprender mais, além de apontarem os motivos que os levaram a interromper os estudos, como mostram estes trechos:

“Primeiro estudei no MEBIC, mas sempre tive a maior curiosidade de saber como é estudar no colégio, aí, quando a professora viu que eu tinha condição de ir pra o Colégio, eu fui porque era isso que eu queria. Achava que o colégio era um lugar assim só dos sabidos; depois que eu cheguei lá, eu vi que não era bem assim. Precisei ver pra acreditar. O MEBIC pra mim foi mais que uma escola, agora só preciso estudar pra aprender essas coisas que os alunos aprendem de dia e que o MEBIC não me ensinou [...]. Mas no momento o que eu sei dá pra me virar, [...] saí do Colégio porque tive que fazer uma operação de catarata e atacou o reumatismo também. Agora tenho que dar uma sossegada dentro de casa, também, na minha idade, não tenho a disposição dos novos, ainda mais à noite. [...] Pra eu estudar, tem que ser de dia, à noite não dá; como aqui não tem escola de dia, desse jeito não posso estudar”. (Tomé, 66 anos).

“[...] Fiquei no MEBIC um tempo; quando vi que dava pra ir pro Colégio, eu fui. Só que nesse tempo eu trabalhava na Casa de Passagem⁷³ durante o dia, aí dava pra estudar à noite. Agora trabalho no abrigo e durmo lá dia sim, dia não. (...) tem dia que tenho que passar a noite cuidando dos idosos. (...) seria uma boa se no abrigo tivesse escola pra os idosos, eles falam que seria um sonho estudar! Vi falar que vai ter o TOPA lá. Não ponho muita fé nesse TOPA não, mais é melhor que nada. (...) a maioria das professoras do TOPA fizeram Formação Geral, não são professoras, acho que não têm condição pra dar aula. Se não dão escola pra criança, por que podem ensinar os adultos? Ensinar o que? De que jeito? Isso tá errado!” (Madalena, 32 anos).

⁷³ A Casa de Passagem é uma instituição filantrópica e acolhe crianças e adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social.

Os relatos desses alunos expressam que o fenômeno do abandono pode ser compreendido quer do ponto de vista individual, quer do institucional. Abandonar um curso pode representar, no plano individual, dificuldades externas à escola, fracasso para atingir uma meta, ausência de interesse ou incapacidade para realização das atividades escolares. O mesmo fenômeno, no nível institucional, pode afetar a organização do trabalho pedagógico, o funcionamento e, em muitos casos, o prestígio institucional.

Para Fonseca o adulto que volta a estudar, motivado por razões diversas, enfrenta uma gama de rótulos, que integram o seu autoconceito acabando por diminuí-lo quanto às possibilidades que reconhecem em si próprios de realizar aprendizagens escolares e de se perceber como pessoas cognitivamente capazes de compreender questões mais complexas, de empreender, de criar, de confiar nas suas próprias percepções. O trecho abaixo é esclarecedor nesse sentido:

Atribuir a um fracasso pessoal a razão da interrupção da escolaridade é um procedimento marcado pela ideologia do sistema escolar, ainda fortemente definida no paradigma do mérito e das aptidões individuais. Justifica o próprio sistema escolar e o modelo socioeconômico que o sustenta, eximindo-os da responsabilidade que lhes cabe na negação do direito à escola. Mascara a injustiça das relações de produção e distribuição dos bens culturais e materiais, num jogo de sombras assumido pelo próprio sujeito condenado à situação de exclusão que, tomando para si a responsabilidade pelo abandono da escola, sentir-se-ia menos vitimado e impotente diante de uma estrutura injusta e discriminatória. (FONSECA, 2005, p. 33)

Ainda sobre o fenômeno do abandono, na opinião das professoras a precarização do trabalho docente na EJA concorre para isso, pois a escola ao receber esses alunos portadores de trajetórias escolares truncadas (ARROYO, 2005), no lugar de acolhê-los, de orientá-los, de ensiná-los a se organizarem e relacionar as informações que já possuem com as que estão adquirindo, de incentivá-los a formular perguntas sobre o que querem aprender, infelizmente, completa o trabalho de exclusão. Isso é feito pelo modo que a escola atua, comunicando ao sujeito a sua *incapacidade*, mostrando a ele sua incompreensão dos procedimentos e da linguagem escolar, sua dificuldade de interagir com exercícios e raciocínios acadêmicos, distantes da sua realidade. Assim, desprovidos de uma *ponte* que interligue a sua sabedoria com o saber da escola o aluno acaba desistindo de estudar. Desse quadro resulta o consenso que circula na escola: o aluno da EJA é incapaz cognitivamente, tem grandes dificuldades de aprendizagem, problemas gravíssimos de memória, lentidão exagerada de raciocínio, etc.

Assim, não é difícil por que, às vezes, a escola é vista por Tomé e Madalena como território oposto ao que eles desejavam. É uma escola que pressiona, que descarta, que não enxerga o aluno com trajetórias truncadas, além de tempo e espaço específicos. Em contato

com essa sensação de descaso, eles se autodefinem como pouco importantes, inadequados para aquele lugar, alguém que não faz falta, que não tem com o que contribuir. Nesse sentido, são marcantes os depoimentos de Tomé e Madalena quando falam do grupo de colegas com poucos vínculos afetivos, talvez refletindo uma dinâmica da sociedade contemporânea, pautada pela fragilidade dos laços humanos, pela falta de humildade e amorosidade, pela falta de superação do egoísmo, das desigualdades e dos preconceitos, conforme atestam os depoimentos a seguir:

“[...] sentia falta na escola de amizade, não sei se é porque no MEBIC os alunos e as professoras são bem unidos, tudo lá é com base no mutirão, a limpeza, a festa, a merenda [...]. Na escola parecia que um tinha medo do outro. [...] Acho que no MEBIC é mais uma coisa assim de comunidade [...] na escola é diferente. Aconteceu muitas vezes eu encontrar colegas da escola nos lugares fora da escola e nem me cumprimentaram”. (Madalena, 32 anos).

“Na escola eu escrevia mais do que no MEBIC. Acho que o tempo era menos e também a roda de conversa demorava. Eu gosto de escrever na escola [...]. Uma coisa que eu achava importante no MEBIC que não vi na escola: quando eu faltava uns dias no MEBIC a professora ia à casa ou procurava saber por que eu faltei, o que tava acontecendo [...]. Saí da escola, ninguém nunca mandou saber nada, parece que eu nem existia lá. Operei, achei que meus colegas ou alguém da escola fosse me visitar, mas até hoje não apareceu ninguém. O pessoal da comunidade e algumas colegas do tempo do MEBIC vieram me ver”. (Tomé, 66 anos).

Esses depoimentos evidenciam a necessidade dos alunos da EJA de uma escuta sensível. Ao serem vistos e ouvidos, colocam-se em outro lugar nos espaços sociais nos quais transitam. Nessa direção, Moll recomenda:

Fazer-se professor de adultos implica disposição para aproximações que permanentemente transitam entre saberes construídos e legitimados no campo das ciências, das culturas e das artes e saberes vivenciais que podem ser legitimados no reencontro com o espaço escolar. No equilíbrio entre os dois a escola é possível para adultos. (MOLL, 2005, p. 17)

Complementando essas ideias, as professoras Ester e Lídia esclarecem que o abandono dos alunos da EJA à escola aumenta quando não existe: boa adaptação do aluno à nova realidade; autonomia para estudar e buscar informações; perfeitas relações professor-aluno, ou seja, não são estremecidas; suporte da instituição educacional, dos colegas e familiares; crença do aluno no seu próprio desempenho; envolvimento com a escola; valorização das instituições onde frequentam as aulas. Também na opinião das professoras, a influência familiar é importante na decisão dos alunos de interromper os estudos, tal como o receio de

não conseguir *passar de ano*, de não saber ler e compreender os textos mais complexos. É o que relata Madalena:

“Só porque eu fui pra escola, meu marido se separou de mim. Eu falei pra ele: Quando eu era criança, meu pai não me deixou estudar, agora outro homem [marido] não vai impedir. Para meu marido e meu pai era mais importante que aprendesse a usar minhas mãos que minha cabeça. Porque eu não fiquei só usando as mãos, ou seja, lavando, passando, cozinhando, etc o meu marido achou ruim e me largou com dois filhos [...]. Na escola da vida eu já aprendi muito, agora só falta usar minha cabeça para aprender ler e escrever direito, assim como a professora ensina, como as pessoas estudadas fazem, pra passar de ano. [...] tá difícil, pra mim agora não dá pra voltar pra escola. Se tiver o TOPA no abrigo durante o dia, eu vou dar uma espiada, mas sei que não vai me ajudar, porque esse TOPA é pra quem tá começando igual no MEBIC e eu agora preciso é de escola; se não tiver outro jeito, eu fico por aqui, no TOPA, só pra não ficar sem nada, pra quebrar o galho. (Madalena, 32 anos).

Essa aluna, ao se referir à necessidade e desejo dos idosos de estudarem, ao relatar como se dá a organização do trabalho pedagógico do TOPA e a seleção dos alfabetizadores, expressa seu descrédito e indignação em relação ao programa. Para ela, o TOPA, além de ser um *“programa desorganizado e passageiro”*, contrata, temporariamente, pessoas para ensinarem adultos. Na avaliação dela, essa ação desqualifica e (des)profissionaliza o educador de jovens e adultos e a própria ação educativa por ele desenvolvida, pois

distancia a Educação de Jovens e Adultos de um estatuto próprio, que subsidie a formulação de propostas teórico metodológicas compatíveis com as vivências e os saberes daqueles aos quais se destina. Perde-se, assim, a possibilidade de nortear a Educação de Jovens e Adultos conforme os fundamentos da educação unitária que visa superar a distinção qualitativa entre a formação daqueles que concebem e dirigem aqueles que executam e são subordinados. (FÁVERO, RUMMERT E DE VARGAS 1999, p. 7).

Também quis saber da aluna Madalena o que pensava em relação ao caráter assistencialista, voluntário da EJA oferecida pelo MEBIC. Ela admitiu que a Educação de Jovens e Adultos no MEBIC é marcada por um cunho de doação, favor, missão, e movida pela solidariedade, concebida na perspectiva de ajuda aos mais pobres, de caridade para com os desfavorecidos, etc. No entanto, reconhece a consolidação do MEBIC nos seus onze anos de história alfabetizando jovens e adultos. *“Não é um projeto que começa e, quando a gente tá pegando o gosto, acaba”*. Além disso, salientou a formação das educadoras: *“São todas formadas e bem formadas; além dos assuntos, elas sabem também ensinar de um jeito bom que a gente aprende”*. A respeito dessa formação Fávero, Rummert e De Vargas (1999) recomendam que o educador de jovens e adultos precisa não só conhecer os conteúdos que perpassam a realidade, mas também compreender as estratégias utilizadas em sua construção

e transmissão. Só assim poderá entender como esses processos, construídos fora da escola, interferem na forma de aprender.

Assim sendo, ensinar adultos exige dos professores o domínio de novos saberes docentes ou saberes profissionais. O professor deve estar em constante reflexão, por isso a necessidade da formação em serviço, pois parte das necessidades dos docentes e das situações vivenciadas no dia a dia. Freire ressalta a importância de o docente estar preparado para realmente ser um educador. Para ele “reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática, sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1998, p.24). Ao falar de saberes e práticas pedagógicas, ele propõe recorrer a posturas pedagógicas permeadas pelo respeito mútuo aos diferentes saberes, à cumplicidade e à amorosidade na relação pedagógica:

A atividade docente de que a discente não se separa é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade [...]. Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria. (FREIRE, 1998, p.160)

A boniteza visualizada por Freire poderia ser parte da educação e instalar definitivamente na escola. Streck; Redin e Zitzoski (2008, p. 68) almejam essa concepção ao afirmar que “escola é sobretudo, gente, gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima. Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se ‘amarrar nela’!” Desse modo, escola é, sobretudo, espaço da amorosidade. O ambiente dialógico e solidário vai aos poucos envolvendo todos os segmentos escolares na concretização do projeto político-pedagógico, (re)significando a organização do cotidiano escolar, as relações. Assim, simultaneamente, edifica-se um ambiente alegre, cheio de vida que motiva o fazer pedagógico dos educadores, educandos e de toda a comunidade educativa.

Concluindo, pois, este capítulo, ressalto que o legado da Educação Popular é evidente e permanece atual. Arroyo (2005, p. 47) sugere o reconhecimento desse legado e propõe o diálogo com o que vem ocorrendo no sistema escolar e na EJA. Acredito que a Educação Popular pode contribuir, de maneira significativa, na formulação das políticas públicas, oferecendo ideias, concepções pedagógicas, experiências não-formais, porém sérias, de organização dos currículos, dos tempos e espaços tentando-se, assim, inovar o sistema escolar.

O cotejamento das práticas pedagógicas voltadas à Educação de Jovens e Adultos nas duas experiências pesquisadas indica tensões entre as forças da regulação e as da emancipação que as caracterizam. De um lado, emerge um conjunto de ações educativas, permeadas por princípios teóricos que aliam a alfabetização ao movimento da organização popular. Nessa concepção, o processo educativo é visto como emancipador à medida que promove a conscientização política dos setores populares e incentiva a sua organização e autonomia. De outro lado, as propostas governamentais contribuem para enrijecer a organização do trabalho pedagógico, encerrando a educação de jovens e adultos “nas rígidas referências curriculares, metodológicas, de tempo e espaço da escola de crianças e adolescentes, interpondo obstáculos à flexibilização da organização escolar necessária ao atendimento das especificidades desse grupo” (DI PIERRO, 2005, p. 1117).

Observei tensão entre as práticas pedagógicas emancipatórias e reguladoras quando os jovens, adultos e idosos egressos da educação popular, ao ingressarem na educação escolarizada foram tratados como se oriundos de espaços em que as práticas de sociabilidade, culturais, e projeto de vida e tantas outras dimensões fossem homogêneos e únicos. Também gera tensão a intransigência seletiva do sistema escolar e a rigidez dos tempos e espaços; a organização do trabalho pedagógico; as diferentes condições que homens e mulheres pouco escolarizados dispõem para retomar a trajetória de escolarização interrompida. “A EJA sempre veio para recolher aqueles que não conseguiam fazer seu percurso nessa lógica seletiva e rígida de nosso sistema escolar” (ARROYO, 2005, p.48).

A superação de constrangimentos e experiências de discriminação, vividas no ambiente escolar e na sociedade; a conquista, na escola, de posição de destaque, de liderança, de comunicação através de várias linguagens; a recuperação da autoestima; a formulação de projetos pessoais e coletivos; o desejo de ampliação da escolarização; a necessidade da escolarização para busca de emprego, para a valorização da imagem social, para exercício da cidadania e para uso da norma-padrão da língua; a possibilidade de acompanhar e educar melhor os filhos, tudo isso contribuiu para que João, Priscila Jeremias e Ana permanecessem na escola.

Finalizando, creio como Freire (1998) que pensar sobre a prática é o caminho para aprender a pensar certo. Alio-me, também, a Santos (2000), ao advertir do prejuízo que acarreta o desperdício da experiência. Por conseguinte, considero, de suma importância que reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico na escolarização de jovens e adultos seja objeto de estudo daqueles que se preocupam com esse público.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se ‘dispõe’ a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 1998, p. 31).

Compreender esta proposição passa pela incrível possibilidade de aceitar a dinâmica com que os saberes se entrecruzam, conflitam-se, integram-se, completam-se e sobrepõem-se. Entendo que isso não é fácil como também não é fácil, pôr um ponto final, nesta pesquisa sobre a qual me debrucei de maneira comprometida e amorosa. A sensação é de que haveria ainda muito a dizer. Mas, assumindo o caráter de incompletude, seja pelas fragilidades teóricas, seja pela complexidade do próprio objeto de pesquisa, decido tecer algumas considerações que contemplem o que vi e aprendi neste percurso que se materializa nos capítulos que compõem esta dissertação.

Essas aprendizagens me permitiram entender a pesquisa na perspectiva que Freire anuncia, como processo de ação educativa, de conhecimento e anúncio: “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (FREIRE, 1998, p.32). Também aprendi a cultivar a esperança no profundo sentido do ato de pesquisar, deixando fluir a beleza, a tensão, a alegria e o cansaço de cada instante dessa experiência de pesquisa. Ao longo do trabalho investigativo nos tornamos seres de diálogo com homens e mulheres que participaram desse processo, desde a elaboração do projeto de pesquisa até a socialização dos resultados.

Afinal, para a realização desta investigação escolhi o Colégio Municipal *Cora Coralina* porque detectei ali altos índices de reprovação e abandono, especificamente na turma de Aceleração I (3ª e 4ª) na qual estavam matriculados dez alunos egressos do MEBIC. Visando a identificar como se dá a inserção dos jovens e adultos egressos das práticas educativas do movimento popular na escola pública regular de EJA, procurei compreender os motivos que levavam o jovem e adulto a buscar a escolarização, a permanecer na escola e/ou abandoná-la.

Desse modo descreverei sucintamente a dinâmica pedagógica na escola pública que recebe jovens e adultos das turmas de educação popular (EJA), as relações estabelecidas pelos jovens e adultos com o cotidiano escolar, os caminhos percorridos por eles e as possibilidades de diálogo entre a escola pública e a educação popular. Portanto, tentarei sintetizar, aqui, os fatores que mais contribuíram para a inserção desse público na escola, no intuito de apreender

em que sentido a experiência de escolarização deles condicionou a continuidade ou não dos estudos.

Do ponto de vista metodológico, adotei a pesquisa qualitativa devido às características das questões e objetivos que nortearam o processo de investigação. Como instrumentos de coleta de dados, utilizei o diário de campo para o registro das observações nos espaços educativos, lancei mão das entrevistas semiestruturadas com o intuito de compreender o cotidiano, as práticas, e as experiências vividas pelos jovens e adultos no MEBIC e na escola da rede pública de Guanambi-BA, o Colégio *Cora Coralina*, que desenvolve uma ação pedagógica mais efetivamente caracterizada com EJA. Esses dados possibilitaram verificar os sentidos e significados atribuídos pelos jovens e adultos egressos do MEBIC à escola e ao saber que nela é mediado. Possibilitaram-me, ainda, não apenas avaliar o sentido de deixar de ser analfabeto para ser alfabetizado, mas sobretudo, refletir sobre os efeitos da escolarização na vida dessas pessoas e na vida daqueles com quem eles convivem.

Em se tratando das formas de atendimento, o financiamento, o contexto histórico e a organização do tempo e do espaço na Rede Municipal de Guanambi, especificamente, no Colégio *Cora Coralina*, elas se diferem da Educação Popular-MEBIC. No que se refere aos gestores e professores da Escola Pública, todos eles são concursados para atuar no Ensino Fundamental e a docência em turmas de EJA é utilizada para complementar, em período noturno, a jornada de trabalho realizada com crianças e adolescentes no período diurno. Já as educadoras do MEBIC e a equipe de coordenação não têm vínculo empregatício, são todas voluntárias, esta é uma de suas principais dificuldades.

No Colégio *Cora Coralina* (Figura 6, página 64), predominam jovens, enquanto que no MEBIC (Figura 13, página 78) a predominância é de idosos. No Colégio a demanda maior é pela turma de Aceleração I - (3ª e 4ª série) enquanto que no MEBIC a procura maior é pela turma de alfabetização. A experiência de escolarização e inserção dos jovens na escola é diferente da experiência dos adultos e idosos. A grande tensão dos jovens é gerada pela inserção precária na escola e, desse modo, carregam para a EJA essa experiência precária da escola que estudaram. Ao contrário, a trajetória dos adultos e idosos é marcada por constantes interrupções e inserção tardia na escola, principalmente em campanhas e programas de alfabetização. No que se refere à procedência e a situação de trabalho dos jovens, adultos e idosos, percebi características comuns. A participação em práticas religiosas mostrou-se bastante presente tanto no MEBIC quanto no Colégio *Cora Coralina*.

Conforme mostram as Figuras 17 e 18 nas páginas 83 e 85, todos os educandos do MEBIC têm filhos e 60% deles não estudam. A maioria dos filhos ou netos dos jovens e

adultos do MEBIC possui escolaridade mais elevada que os pais ou avós. Isso tem sido um dos aspectos que tem motivado os educandos do MEBIC a dar continuidade aos estudos visando à aproximação do mundo da leitura e da escrita, além da possibilidade de colaborar no processo de escolarização dos filhos. Acredito que por ser um público mais jovem, menos da metade dos alunos do Colégio *Cora Coralina* informaram-me ter filhos (Figura 7 à página 65), desses 24% não estudam. Quanto aos pais, lamentaram a interrupção dos estudos por parte de seus filhos e queixaram-se das escolas que não oferecem condições de aprendizagem adequadas.

Afinal, o contato com os jovens e adultos do MEBIC e do Colégio *Cora Coralina* revelou que o sentido dos saberes, das situações, das aprendizagens tem múltiplas fontes que se conjugam ou se compensam de forma diversa, numa situação para a outra, ou de uma pessoa para a outra. O sentido dos saberes escolares depende dos desejos que são satisfeitos, das necessidades eliminadas, dos projetos, das obrigações que são cumpridas. Cada um procura aliar necessidade e virtude, razão e sentimentos, dever e vontade.

Vale a pena retomar, brevemente, a interlocução com os jovens e adultos egressos da Educação Popular-MEBIC e que ingressaram no ensino regular noturno (3ª e 4ª série) no Colégio Municipal *Cora Coralina* - Guanambi-BA, por entender que as trajetórias dos sujeitos pesquisados sinalizam reflexões importantes para o campo pedagógico. Compreendo que é necessário inteirar-se das relações deles com o saber não apenas para valorizar as experiências da vida que trazem consigo, mas também reconhecê-los como seres portadores de cultura e produtores de conhecimento. Nessa ótica, Santos (2000, p. 84) reafirma o caráter autobiográfico do conhecimento emancipatório - “um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos”. Considera, ainda, esse autor que o conhecimento oriundo da experiência cotidiana unida aos valores, crenças e preconceitos que professamos é a prova íntima de nosso *conhecimento íntimo*, porém, “este saber de nossas trajetórias e valores, do qual podemos ou não ter consciência, corre subterrânea e clandestinamente, nos pressupostos não-ditos do nosso discurso científico” (*ibidem*).

Analisando os dados relativos ao atendimento de jovens e adultos e, principalmente, comparando-os com a demanda potencial, observei que em Guanambi não se preveem nem metas compatíveis com o dever do Estado, com o direito da cidadania, nem recursos orçamentários dignos; nem espaço próprio nas escolas; nem a integração com o projeto político-pedagógico; nem a incorporação dos espaços e ambientes educativos já conquistados, como bibliotecas, salas de informática, de vídeo, etc. Observei, também, certa desvinculação

entre o que propõe e pensa a SMED para a EJA e o que professores e diretores, em suas escolas, com suas experiências, realidades, isolamentos, restritos recursos, entre outras, conseguem implementar. Os professores, no momento do planejamento, como informaram, apresentam as dificuldades em lidar com propostas pedagógicas não-seriadas pela cristalização de concepções tradicionais da educação. Eles entendem que propostas educacionais somente se tornam legítimas, se expressam aspirações dos diretamente envolvidos, se são exercitadas no cotidiano de cada sala de aula, com clareza de finalidade e objetivos.

Também pude perceber que algumas características apresentadas pelos jovens e adultos egressos da educação popular são muito similares à dos jovens e adultos da escola pública, por exemplo: a maioria é de origem rural, de famílias pobres, com experiência de trabalho na roça desde a infância, ou nos afazeres domésticos e cuidados com os vários irmãos menores. Nos dois casos, escola no campo inexistia ou ficava demasiadamente longínqua, dificultando o acesso e a conciliação com trabalho para ajudar na manutenção da família. Outros impedimentos que dificultaram o acesso à escola: a família não perceber que a escola poderia agregar valor aos filhos, a falta de professor fixo, a leitura e a escrita não serem consideradas importantes.

Quanto às crenças religiosas, os jovens e adultos da EJA possuem vínculos religiosos cada vez mais diversificados. O aumento da presença de evangélicos na EJA parece corresponder à realidade brasileira mais ampla, tendo em vista que essa religião é bastante difundida nos meios populares. Outro aspecto comum nos dois casos diz respeito ao abandono da escola: muitos abandonaram a escola para trabalhar e hoje voltaram a estudar dadas as exigências do mundo do trabalho. O trabalho, no passado, foi o motivo para que eles abandonassem a escola e, hoje, é motivo de (re)inserção na escola e de continuidade dos estudos. Essa realidade, embora seja predominante, não é tocada no cotidiano da sala de aula, fica restrita às rodas de conversas que se dão nos corredores e ao redor dos bebedouros.

Aliás, é cada vez mais reduzido o número de jovens e adultos que efetivamente frequentam a EJA e que não tiveram nenhuma passagem anterior pela escola. Um dado importante é que todos os alunos possuem histórico de inserções e constantes interrupções no ensino regular ou na EJA, principalmente os mais jovens. Segundo os relatos, os adultos e idosos teriam abandonado os estudos quando crianças ou adolescentes por causa do trabalho e, então, na atualidade, não desejam desperdiçar a oportunidade de estudar, pois percebem a relevância da escolarização nas demandas e exigências do mundo atual. A convivência de jovens e adultos no mesmo espaço educacional gera tensões e conflitos, consequência do

choque entre gerações. Esse dado demanda análise mais aprofundada, principalmente em relação ao atendimento escolar.

No que tange às lembranças desses sujeitos de suas trajetórias escolares, são marcadas por medo do professor, inserção precoce no trabalho e inserção tardia na escola. Por outro lado, as formas precárias de inserção dos alunos jovens e adultos na escola geraram evasão e a reprovação, além disso, foram expostos à situação de *fracasso escolar* e de desânimo. Por vivenciarem tal experiência, terminaram, na maioria das vezes, por deixar a escola e o reduzido uso social das habilidades ali adquiridas levou-os à regressão, à condição de semianalfabetos.

Por outro lado, muitos egressos do MEBIC continuaram os estudos. Ao apontarem as razões para a continuidade dos estudos no ensino regular verifiquei singularidades e regularidades que tenham contribuído para a ruptura ou continuidade do processo de escolarização.

Assim, os egressos do MEBIC que continuam frequentando assiduamente a escola regular noturna atribuem diferentes significados ao processo de escolarização. Um fato marcante nas falas desses alunos foi a visualização do futuro e a formulação de projetos pessoais e coletivos. A ampliação da escolarização para esses sujeitos se mostrou como uma oportunidade geradora de projetos que comprovam o desejo e a possibilidade de imaginar uma mudança em relação ao presente vivido. No caso da estudante Priscila, por exemplo, planeja deixar o trabalho como doméstica e passar a confeccionar e comercializar o seu próprio artesanato; João, outro aluno entrevistado, pretende melhorar a qualidade de seu trabalho como mestre de obras; Jeremias deseja estudar para ser professor de Educação Física e Ana, outra aluna entrevistada, planeja montar um salão de beleza. Parece que, para eles, a escola é muito importante, apresenta-se como redentora, podendo instrumentalizá-los e possibilitar-lhes conquistar melhores condições de vida (SOARES, 2002, p.71).

Outro dado importante analisado refere-se aos vínculos familiares e o significado da rede social de apoio, extremamente necessários para a inserção, a permanência e o desenvolvimento dos alunos da EJA. Esses estudantes citaram que, muitas vezes, ou o marido é responsável por trazer a esposa para a escola, ou filho é responsável por trazer a mãe para a escola, e até mesmo os vizinhos influenciam a permanência dos pares no ambiente escolar e isso é muito positivo para a presença e a permanência (com sucesso) do aluno de EJA. Além disso, consideram que não basta oferecer escola aos filhos, é necessário criar-lhes as condições de frequência e de êxito escolar.

Ainda, segundo eles a escola tem lhes ajudado no desenvolvimento pessoal e isso tem gerado consequências na convivência social no trabalho e fora dele. Outra afirmação que aparece em várias falas é ter autonomia como sujeito portador de habilidades para usufruir o código da leitura e da escrita; ter a sua imagem desvinculada de preconceito impingido pela sociedade grafocêntrica àqueles que dela estão excluídos. Assim, acreditam no fortalecimento da autoestima, no pertencimento a um grupo social como estudante, na possibilidade de ter um componente a mais que anime a sua vida quando viaja na leitura de um livro, quando escreve um texto. O aprendizado é também uma questão identitária, diz respeito à dimensão individual: querem mostrar para si mesmos que são capazes de aprender para evitar, principalmente, os constrangimentos sociais conseguinte da baixa escolaridade.

Com relação às motivações para a busca de maiores níveis de escolarização pelos jovens e adultos, destacam-se: as múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação; a busca de afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais; as crescentes exigências de qualificação de um mundo do trabalho cada vez mais competitivo e excludente. Nesse sentido, João relata que, antes, para exercer sua ocupação de pedreiro *“era mais importante que eu aprendesse a usar minhas mãos que minha cabeça [...], hoje para exercer minha profissão é demandado leitura e escrita, então o jeito é estudar!”*.

Nessa perspectiva, notei características muito similares entre os sujeitos da pesquisa. Por exemplo, muitos relataram que em locais em que percebiam que outras pessoas falavam de uma forma diferente da deles, sentiam-se inibidos, envergonhados, ficavam sentados de lado, sem coragem de participar, de conversar. Já, atualmente, esses constrangimentos já estão parcialmente superados. A esse respeito, Priscila comentou que, embora brevemente, mas de forma muito singular, continua os estudos no colégio porque deseja escrever melhor, aprofundar alguns conceitos, pois *“ser alguém eu já sou!”* e quer *“ser mais”*.

Essa mesma aluna sugere que se deve pensar na educação de adultos, partindo da premissa de que o ensino da leitura e da escrita contribua para que os alunos possam continuar aprendendo mesmo fora da escola e ao longo da vida. Ela considera não apenas a escola como o lugar da aprendizagem, mas também outras instâncias sociais como a família, o trabalho, a igreja, grupo de convívio, redes de sociabilidades, etc. A propósito, nem todos os jovens e adultos não escolarizados sentem-se diminuídos, como lembram Galvão e Di Pierro (2007, p.16) *“especialmente os que conquistaram posição de liderança comunitária e a possibilidade de fala pública, preservam a autoestima, recusam a tutela e reafirmam sua capacidade de discernimento”*.

Dessa maneira, posso dizer que os laços de amizade, a escola como espaço de escuta e visibilidade, a participação comunitária, o saber escolar como articulador de outros processos de vida, o grupo como instituinte de outros processos de vida, o grupo como instituinte do espaço de pertença tudo isso favorece os modos de inserção e permanência dos jovens e adultos na escola. Na visão do aluno João, ele “*acha legal quando é possível pensar sobre o que faz*”. Mas confessa que a “*desgramada da leitura e da escrita tira o seu o sossego e não entra na sua cabeça*”. Assim, a superação do medo de não aprender o saber escolar e a vivência de práticas educativas junto àqueles que não sabiam ler e escrever, além de modificar a própria forma de ver a si mesmo, interferiram na decisão do aluno João de (re)ingressar ou não num processo formal de ensino.

Quando Isabel, José, Raquel, Pedro foram entrevistados sobre por que interromperam os estudos no Colégio *Cora Coralina* e retornaram ao MEBIC, responderam-me que o que eles buscam na escola e esperam dela não encontraram no Colégio. Posso dizer que o modo de se relacionarem com a escola, em alguns aspectos os difere e, em outros, se aproximam. Para eles, a escola não é o local onde se vai buscar apenas algum aprendizado; é o espaço de encontrar pessoas, fazer amizades, celebrar a vida através da *mística do estar junto*, é também o lugar do saber de experiência onde aprendem se relacionar e conviver com o outro e com as ações do trabalho. Apesar de os saberes escolares se imporem como conhecimentos necessários, essa lógica não é importante para eles, a busca deles é outra.

Nesse sentido compreendo que, para Isabel, o ato de aprender é um movimento vivido intensamente envolvendo o numeramento, as múltiplas linguagens, a corporeidade, o tempo, o espaço e memória do sujeito que aprende. Ao falar de sua experiência no Colégio *Cora Coralina* revelou certa resistência à proposta de ensino da escola pública. Segundo ela, ao chegar à sala de aula, sentia-se insegura, não participava das atividades de forma ativa, tinha medo de que seu desconhecimento fosse descoberto, que os colegas zombassem dela, etc. Para ela, o ambiente da sala de aula tem de ser um lugar de fascinação e inventividade, da ternura e da acolhida.

Raquel, por sua vez, não acredita que possa ascender socialmente com a escolarização. Talvez sua história de vida de *fracasso* a tenha deixado desesperançosa demais para realmente acreditar nessa promessa. Está frequentando o MEBIC porque reconhece que, “*depois da escola estou mais unida com meus filhos*”, “*estou sabendo conversar mais com meus patrões, meus filhos e os amigos deles*”, “*fico sabendo de outras coisas*”, “*aqui todos são iguais nas dificuldades*”. A solidariedade, a comunalidade e os momentos lúdicos entre os colegas na realização das atividades escolares são rotinas que humanizam o ambiente da sala de aula,

geram proximidade entre eles. Isso a motivou permanecer no MEBIC. Além disso, ela sinaliza que deseja ler e escrever como as pessoas na vida cotidiana o faz com diferentes ritmos, motivos e para diferentes finalidades

Quanto aos alunos Pedro e José, relataram o contentamento de estudar no Colégio *Cora Coralina*. A mudança do MEBIC para o colégio provocou-lhes mudanças na vida escolar deles. Antes dessa experiência na escola pública, entendiam que o que era oferecido pelo MEBIC era insuficiente para que pudessem estudar no Colégio. Mas, por terem vivenciado ali um ano a escolarização, ajudou-os a valorizar mais o MEBIC e diminuiu o distanciamento da escola. Reconhecem que os modos de ensinar da professora e o jeito de aprender dos alunos no Colégio são diferentes, mas não são nem *melhores* nem *piores* do que no MEBIC.

Concluo, com razão, que a permanência dos jovens e adultos na EJA aumenta quando existe boa adaptação do aluno à nova realidade; quando as relações professor-aluno são positivas; quando os alunos acreditam no seu próprio sucesso e quando se sentem envolvidos e valorizados pelas instituições onde estudam.

Aliás, o abandono aos estudos, muitas vezes, explicam educadores e educandos, se dá por desinteresse, desmotivação, dificuldade de conciliar trabalho e escola, problemas de saúde, dificuldade de adaptação ou, ainda, por dificuldade em gerirem a sua aprendizagem e os seus métodos de estudo. Analisando o abandono na EJA no MEBIC e no Colégio *Cora Coralina*, constatei que o abandono ou a desistência é mais frequente no segundo semestre, principalmente após as férias.

Na visão dos estudantes Tomé e Madalena, o fenômeno do abandono pode ser compreendido quer do ponto vista individual, quer do institucional. Abandonar um curso pode representar, no plano individual, dificuldades externas à escola, fracasso para atingir uma meta, ausência de interesse ou incapacidade para realização das atividades escolares. O mesmo fenômeno, no âmbito institucional, pode afetar a organização do trabalho pedagógico, o funcionamento e, em muitos casos, o prestígio institucional.

Por isso, não é estranho que, às vezes, a escola é vista por Tomé e Madalena como território *oposto* a que eles desejavam. É uma escola que pressiona, que descarta, que não enxerga o aluno com suas trajetórias truncadas, com seu tempo e espaço específicos. Em contato com essa sensação de descaso, eles se autodefinem como pouco importantes, inadequados para aquele lugar, alguém que não faz falta, que não tem com o que contribuir.

Com referência a formação das professoras da EJA, são conscientes das lacunas deixadas pelo processo de formação e da distância entre teoria e prática na formação inicial. Dessa forma, muitos saberes ao serem (re)significados carecem de clareza epistemológica. E,

assim, as professoras permanecem na superficialidade teórica, ou só na praticidade, caindo no mero reprodutivismo ou simplesmente na racionalidade técnica (VEIGA, 2005). Daí os sentimentos de angústia, medo, insegurança, diante de questões específicas da Educação de Jovens e Adultos. Por outro lado, deixaram claro que gostariam de trabalhar com essa modalidade de ensino e consideram necessário o trabalho coletivo entre elas. Reforçaram o descaso, por parte da administração pública com a Educação de Jovens e Adultos. Essa posição ratifica a necessidade de políticas públicas mais efetivas para esse segmento educacional.

Nesse sentido, a coordenadora do MEBIC defende a escolarização de jovens e adultos como política de Estado. Para ela, somente uma política que garanta a permanência da EJA poderá superar a discriminação desse universo de brasileiros que, ao longo da história, têm sido tratados como *dignos de pena*, por isso, *dignos de assistência*. Tal discriminação justifica a proposta de políticas de governo para esse segmento, desde programas de curta duração como o TOPA, até organizações filantrópicas como é o caso do MEBIC. Mas, todos os programas devem levar em conta, as características dos educandos jovens e adultos, seus desejos e necessidades, a imensurável variedade de motivos que os levam a procurar a escolarização, enfim, ao serem inseridos na EJA, devem ser respeitada a alteridade desafiando os padrões de homogeneidade da instituição escolar. Essa realidade desafia a escola com relação à organização do tempo-espço da EJA e às atividades que configuram o que atualmente se caracteriza *Educação ao longo da vida*. Nessa direção, Maria esclarece que o MEBIC não pretende assumir a responsabilidade do Estado, justificando que “o MEBIC é uma possibilidade para os jovens e adultos que não tem ou tiveram outros meios de acesso à escola”. Ao contrário, criticou o filantropismo e o deslocamento da responsabilidade pública pela oferta de ensino para jovens e adultos do Estado para as instituições da sociedade civil. Sugere que as escolas voltem a olhar para as experiências de educação popular que inspiraram e vem inspirando práticas e concepções avançadas e criativas. Tais experiências, também fazem parte da memória da EJA e sugere incorporá-las às políticas de EJA atuais.

Ao analisar as práticas pedagógicas emancipatórias e de regulação que se converteram a educação de jovens e adultos, herdeira da tradição da educação popular, em educação escolarizada, percebi que propostas de inspiração emancipatórias não garantem práticas emancipatórias, do mesmo jeito que propostas em tom mais regulador não implicam, necessariamente, práticas reguladoras. Pude observar o caráter regulador com maior intensidade na escola pública. Nela a preocupação com a padronização, com a uniformidade,

com o controle burocrático e com um planejamento centralizado é muito acentuado, pois privilegia a dimensão técnica em detrimento das dimensões políticas e socioculturais.

Já no MEBIC predomina a participação coletiva que integra ações dispersas, provoca a busca de soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho administrativo-pedagógico da EJA, desenvolve o sentimento de pertencimento, mobiliza os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns, fortalece a unidade de ação indispensável para que a ação coletiva se efetive. Favorece, ainda, o diálogo, a cooperação e a participação. É uma instituição de confronto, de resistência e de proposição de inovações. Procura romper com a clássica cisão entre concepção e execução.

Ao falar de saberes e práticas pedagógicas emancipatórias, Freire sugere recorrer a posturas pedagógicas permeadas pelo respeito mútuo aos diferentes saberes, à cumplicidade e à amorosidade na relação pedagógica. Para ele “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. (FREIRE, 1999, p.160).

Acerca dos estudos sobre a organização do tempo e do espaço, no meu ponto de vista, necessita-se aprofundar o conhecimento do tempo da escola e o significado dele, para os sujeitos nela envolvidos. Também a importância da categoria espaço da escola, enfocando a permanência nele e suas reconstruções por parte daqueles que o tiveram negado como direito, como é o caso dos jovens e adultos, objeto deste estudo, necessita ser revisto. Essa discussão possibilitará os professores compreenderem a necessidade de pensar práticas pedagógicas específicas para o contexto da EJA, até então, mais centradas em padrões de educação infantil e uniformes com materiais didáticos que não respeitam o ritmo e o tempo cognitivo de cada sujeito, não considerando a diversidade desses ritmos em sala de aula. Por isso

o exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2001, p. 102)

As professoras reconhecem que uma das condições para ensinar os alunos a aprender é ajudá-los a tomar consciência do que sabem. Para tanto, é necessário que elas não só acreditem que os alunos possuem conhecimentos e condições necessárias para aprender, como também explicitem isso em suas atitudes. Nessa direção, os participantes da audiência PME sinalizaram que é importante reconhecer e considerar a história e os princípios da Educação Popular no Brasil, tomando como referência as contribuições práticas, o caráter emancipador e a dinâmica dos tempos e dos espaços no campo da EJA. Paulo Freire (1996) nos fala da

importância da alegria e da esperança para a prática docente. Nesse sentido, considero a alegria, um componente da atmosfera do espaço pedagógico e a esperança, um exercício coletivo da aprendizagem que estimula a inquietação e resistência aos obstáculos que por ventura queiram impedir a concretização da alegria de aprender.

Finalmente, vale a pena indicar algumas limitações da pesquisa e possíveis continuidades de investigação. As respostas dadas ao objeto proposto apontam a necessidade de averiguar: quais são as estratégias pedagógicas, na visão dos alunos, que contribuem, de fato, para a aprendizagem? O que se pretende – e o tem conseguido - com a escolarização de jovens e adultos hoje? A organização do trabalho pedagógico na escolarização de jovens e adultos, os modos de os professores lidarem não somente com os educandos, mas também com as práticas pedagógicas de EJA e o movimento de tensão produzido nos grupos de diversas gerações e no processo de ensino e de aprendizagem demandam análise mais aprofundada, principalmente, em relação ao seu atendimento por parte da unidade escolar.

Por fim, para compreender a educação de jovens e adultos, procurei apreender, no interior da sala de aula, visões de mundo, valores, posições sociais que se traduzem em diferentes formas de aprendizagem, fruto de heterogeneidade da vida cotidiana. Assim sendo, ainda não tenho respostas para algumas perguntas.

Referências Bibliográficas

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. GEWANDSZAJDER, Fernando. Impacto da Pesquisa Educacional sobre as Práticas escolares. In: ZAGO, Nadir, CARVALHO, Marília Pinto de. VILELA, Rita Amélia Teixeira (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DPA, 2003, p. 33-48.

ANDRADE, Eliane Ribeiro; PAIVA, Jane. **Políticas Públicas de Direito à Educação de Jovens e Adultos no RJ: Estudos da Região Metropolitana**. Trabalho apresentado na 27ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, Caxambú, 21-24 de novembro de 2004. [Http://www.anped.org.br](http://www.anped.org.br), acesso em 15-05-07.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Os jovens da EJA e a EJA dos jovens**. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.43-54.

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A atualidade da educação popular. **Revista de Educação Pública on-line**, v. 011, nº 019, Jan-Jun, 2002. Disponível em: <http://www.ufmt.br/revista>. Acesso em 25/10/2006.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultas. In: SOARES, Leônicio. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica\SECAD-MEC\UNESCO, 2006.

_____. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, on-line, v. 1, n. 0, agosto de 2007. Disponível em: <http://www.reveja.com.br/revista>.

_____. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Escola como espaço público: exigências humanas. **Revista de Educação AEC**. n. 121. Brasília, 2001. p. 118-123.

BALL, S. **Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar**. *Educação & Sociedade*. Campinas: set./dez. 2004, vol.25, nº 89, p.1105-1126. ISSN 0101-7330. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 05/04/07.

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

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular**: um estudo sobre educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1974.

_____. **Política e Educação Popular**: a prática de Paulo Freire no Brasil. São Paulo: Ática, 1984.

_____. **A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil**. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org). *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 207-245.

_____. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26-34.

BETTO, Frei. **Desafios da educação popular**. 4. ed. São Paulo: CEPIS, 2005.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOURDIEU, Pierre (Org.). **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF, MEC, 1996.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Resolução CNE/CBE nº 1, de 05 de julho de 2000. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 06 de julho de 2000.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília/DF, D.O.U., 5 out. 1988.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A questão política da Educação Popular**. 10 ed, São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. **Em Campo Aberto: escritos sobre a educação e a cultura popular**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

_____. **A Educação Popular na Escola Cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRITO FILHO, Galdino Toscano de (2001). **Ensino noturno: influência das condições sociais no fracasso escolar**. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2001. Tese. (dissertação de mestrado).

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

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bó-bu.** São Paulo: Scipione, 1999.

CAMPOS, Edna Lúcia. **A infrequência dos alunos adultos trabalhadores em processo de alfabetização, na Universidade Federal de Minas Gerais.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2003. Tese (dissertação de mestrado).

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARRAHER, David & outros. **Na vida dez, na escola zero.** São Paulo: Cortez, 1993.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social:** uma crônica da questão social. Petrópolis: Vozes, 1999.

CHARLOT, Bernard. (Org). **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Relação com o Saber e com a Escola entre Jovens Estudantes de Periferia.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, nº 97, maio 1996.

_____. (Org). **Os jovens e o saber:** perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

CENPEC; LITTERIS. O jovem, a escola e o saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, B. (Org). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais.** Porto Alegre: Artmed, 2001.p. 33-50.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, Distrito Federal: Conselho Nacional de Educação, Parecer nº. 11/2000.

Declaração de Hamburgo sobre **Educação de Adultos** aprovada pela CONFINTEA V. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2008. Reunião realizada em Hamburgo, Alemanha, Julho de 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. Contribuições do I Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leônicio. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica\ SECAD-MEC\UNESCO, 2006.

_____. **Descentralização, focalização e parceria:** uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v.27, p. 321-338, 2001a.

_____. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil** *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 05/04/07.

_____; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

Durkheim, Emile. **A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora**. In: Pereira, L. e Foracchi, M.(org). *Educação e Sociedade*. São Paulo: Nacional, 1976.

ENEJA – IV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos – SESC, Venda Nova, Belo Horizonte, MG, Agosto 2002 – Relatório-Síntese do IV ENEJA - In: PAIVA, J.; MACHADO, M.; IRELAND, T. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea**, 1996- 2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004. p.127-139.

ENEJA – X Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. **História e memória dos Encontros Nacionais dos Fóruns de EJA no Brasil: dez anos de luta pelo direito à educação de qualidade social para todos**. Relatório-síntese do X ENEJA. Rio das Ostras, 27 a 30 de agosto de 2008. Colégio Municipal Professora América Abdalla. (impresso).

ESTEBAN, Maria Teresa. Escolas que somem: reflexões sobre escola pública e educação popular. **Perspectiva : Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis: v. 22, n. 1, p. 127-144, jan./jun., 2004. Disponível em <http://ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em 20/01/2009.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **Trajetória Escolar e de Vida de Egressos do Programa AJABAHIA: herdeiros de um legado de privações e resistências – Laginha – Conceição do Coité - Bahia**. Salvador: Universidade do Estado da Bahia, 2008. Tese (dissertação de mestrado).

FÁVERO, O.; ANDRADE, E. R.; BRENNER, A. K. Programa de Educação de Jovens e Adultos (Peja). In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA: Um estudo de ações de poder público em cidades metropolitanas brasileiras**. São Paulo: Global, 2007. p. 77-110.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; DE VARGAS, Sônia Maria. Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, dez., 1999.

FÁVERO, Osmar. **Uma Pedagogia da Participação Popular: análise da prática educativa do MEB (1961/1966)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_____. Lições da história: os avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo do Brasil. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa; PAIVA, Jane. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 13-28.

_____. (org). **Cultura Popular educação Popular: Memória dos anos 60**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1983.

FEITOSA, Sônia Couto Souza. **Método Paulo Freire, a reinvenção de um legado**. 1ª. ed. Brasília: Liber Livro Editora Ltda, 2008.

FEITOSA, Débora Alves. **Tensão e desordem**: escolarização e imaginário de mulheres recicladoras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Tese (dissertação de mestrado).

_____. A Educação Popular enquanto um Saber de Experiencia. In: **30ª Reunião Anual da Anped**, 2007, Caxambu-MG. ANPED: 30 anos de Pesquisa e Compromisso Social, 2007. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 20 julho 2008.

FLICK, Uwe. **Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa**. 2ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORTES, Maria Carolina. **“Adultos, Escolarização e Trajetórias de Vida: compreendendo sentidos”**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006. Tese (dissertação de mestrado).

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. **Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em Educação Popular**. 7ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre a minha vida e minha práxis. 2ª ed. rev. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. Educação: O sonho possível. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O Educador: Vida e Morte**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1982. p. 89-101.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

_____. **Política e educação**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção questões de nossa época; v. 23).

_____. **A Importância do Ato de Ler**. 23ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 4).

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. - (Coleção Leituras).

_____ e Donaldo Macedo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas Atuais da Educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Para chegar lá juntos e em tempo**: Caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Caxambu, 1998. 21ª Reunião Anual da ANPED.

_____; ROMÃO, J. E. (org.) **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, princípios e proposta.- 2.ed.rev. - São Paulo: IPF/ Cortez, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito Contra o Analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e SOARES, Leôncio. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliana e LEAL, Telma (org.) **A alfabetização de Jovens e Adultos em uma Perspectiva de Letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GATII, Bernadete. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**: Brasília: Plano, 2002.

GIDDENS, A. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1996.

GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 243-254.

_____. A relação educativa na educação de jovens e adultos: suas repercussões no enfrentamento das ressonâncias da condição de exclusão social. In: **24ª Reunião Anual da ANPED**, 2003, Poços de Caldas. Anais. Poços de Caldas: ANPED, 2003. p. 1-20.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓES, Moacyr de – Paulo Freire e o Movimento de Cultura Popular. In: Rosas, Paulo (Org.) **Paulo Freire – Educação e transformação social** –. Recife: Centro Estudos e Pesquisas Paulo Freire –Ed. Universitária, 2002. p.97-131

GONZÁLEZ REY, Fernando Luis. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

GREEN, J. L.; DIXON, C. N.; ZAHARLICK, A. “A etnografia como uma lógica de investigação”. **Educação em Revista**. n. 42, dez, 2005.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA:** Um estudo de ações de poder público em cidades metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.

HADDAD, Sérgio. (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998).** Brasília, DF: MEC/INEP, 2002. (Estado do Conhecimento, 8).

_____. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo, Cortez, 1997, p.106-122.

_____.; DI PIERRO, M.C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago.2000.

IRELAND, Timothy. **Escolarização de trabalhadores:** aprendendo as ferramentas básicas para a luta cotidiana. In: OLIVEIRA, Inês B., PAIVA, Jane (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

JANNUZZI, Gilberta Martino. **Confronto pedagógico: Paulo Freire e o Mobral.** São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean. **A Construção do Saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed/Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LÚCIO, Iara Silva. **Os significados da Alfabetização e do letramento para adultos alfabetizados.** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. Tese (dissertação de mestrado).

MALINOWSKI, Bronislaw. **Os Argonautas do Pacífico Ocidental.** São Paulo: Abril, 1984.
MEC. INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil.** 2003.

MORAES, S. C. É Possível a Construção de Políticas Públicas Emancipatórias em Educação **Revista Portuguesa de Educação**, ano/vol 17, n. 002. Braga, Portugal, Universidade do Minho, 2004, p. 225-246.

MOOL, Jaqueline (org.). **Educação de Jovens e Adultos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

NOGUEIRA, Maria Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação: Pierre Bourdieu.** Petrópolis: Vozes, 1998.

OLIVEIRA, D.A. **Regulação das Políticas Educacionais na América Latina e suas Consequências para os Trabalhadores Docentes** *Educação & Sociedade*. Campinas, vol. 26, n. 92, p. 753-775, Especial - Out. 2005 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acesso em 05/ 04/07.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos.** Rio de Janeiro. DP&a, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículos praticados: regulação e emancipação no cotidiano escolar. In: **26ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED**. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/trabalhos/inesbarbosadeoliveira.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). **Alternativas emancipatórias em currículo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Série cultura, memória e currículo; v. 4).

PAIVA, Jane. Desafios à LDB: Educação de jovens e adultos para um novo século? In: ALVES, Nilda; VILLARDI, Raquel (Orgs.). **Múltiplas Leituras da Nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, 1998, p. 85-104.

_____. Tramando Concepções e sentidos para dizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. V. 11. n.33, set./ de 2006. p. 519-539.

_____. A educação de jovens e adultos e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo, Cortez, 1997a, p.106-122.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense.

PAIVA, Vanilda. **Educação Popular e Educação de Adultos**, São Paulo: Loyola, 1973.

_____. **Perspectivas e Dilemas da Educação Popular**. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PALUDO, Conceição. Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático Popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

_____. Educação Popular e Movimentos Sociais. In: ALMEIDA, Benedita; ANTÔNIO, Clésio A.; ZANELLA, José L. (ORG). (Org.). Educação do campo: um projeto de formação de educadores em debate. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008, p. 39-53.

PONTUAL, Pedro; IRELAND, Timothy (orgs.). **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2006. (Coleção Educação para Todos ; v. 4)

RAGONESI, Marisa Eugência Melillo Meira. **A educação de adultos: instrumento de exclusão ou democratização?** Um estudo sobre a evasão em cursos de educação básica de adultos. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1990. Tese (dissertação de mestrado).

RENEUDE de Sá, Maria. **Conhecimento letrado e escolarização: A visão de camponeses assentados da reforma agrária em Alagoas**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002. Tese (dissertação de mestrado).

RESENDE, Patrícia Cappuccio de. **Modos de participação de empregadas domésticas nas culturas do escrito**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2008. Tese. (dissertação de mestrado).

RIBEIRO, Vera M. M. (org.). **Educação de Jovens e Adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental. São Paulo: Ação Educativa / Brasília, MEC, 1997.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI: O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**, 02, pp. 35-50. Consultado em maio, 2007 em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo : Cortez, 2000.

_____. "Para uma Pedagogia do Conflito". In: **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Luiz Eron da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1996, p.15-33.

_____. **Pela Mão de Alice - o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Reinventar a democracia**. Lisboa: Gradiva, 1997.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 12ª ed. Porto: Afrontamento, 2001

SCOCUGLIA, Afonso C. e MELLO NETO, José (org.). **Educação Popular – Outros Caminhos**. João Pessoa, Editora Universitária – UFPB, 1999.

SILVA, José Barbosa da; LIMA, Orlandil Moreira. Juventude e Política de Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa. In: HADDAD, Sérgio (Coord.). **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**: Um estudo de ações de poder público em cidades metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007. p. 237-254.

SILVA, Cláudio Borges da. **“Eu tive uma vida que foi bem mais que uma escola! Agora só falta estudar”**: a elaboração de conhecimentos e de subjetividades na educação de jovens e adultos. Campinas, SP: [s.n], 2007.

SILVA, Jerry Adriani da. **Relatório Síntese da Reunião da Comissão. Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA)**. 2008. Disponível em: < <http://forumeja.org.br/files/cnaejasalvador.pdf> > Acesso em: 10 de junho de 2008. Reunião realizada em Salvador-BA, 25 e 26/02/2008.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos aprovada pela CONFINTEA V. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/VConfintea.pdf>>. Acesso em: 10 de junho de 2008. Reunião realizada em Hamburgo, Alemanha, Julho de 1997.

SIMÕES, Ana Maria; EITERER, Carmem Lúcia. A Didática na EJA: contribuições da epistemologia de Gaston Bachelard. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

SOARES, Leônicio; SILVA, Fernanda Aparecida Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos: preparando a VI CONFINTEA e pensando o Brasil. **Revej@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n.1, p. 1-14, 2008.

SOARES, Leônicio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais).

_____. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 273-289.

_____. Do Direito à educação a formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L.J.G.; GIOVANETTI, M.A.; GOMES, N.L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 273-289.

_____. (org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica\ SECAD-MEC\UNESCO, 2006.

_____. **Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir**. Presença Pedagógica. Belo Horizonte: Editora Dimensão, v.9, n.54, nov/dez, 2003. p.14-21.

SOARES, Magda. **Letramento um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Linguagem e escola – Uma perspectiva social**. 17 ed. São Paulo: Ática, 2002.

SPÓSITO, M. P. Estudos sobre Juventude em Educação. **Revista Brasileira de Educação** - São Paulo, Revista da Anped, n. 5-6, 1997.

STRECK, Danilo. Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs). **Dicionário de Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado e Educação Popular na América Latina**. Campinas: Papirus, 1992.

TRAVERSINI, C. **Debite um analfabeto no seu cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado**. Caxambú, MG, 28ª Reunião Anual da ANPED, GT 18, 17-19 de outubro de 2005. [Http:// www.anped.org.br](http://www.anped.org.br) , acesso em 15-05-07.

VALE, Ana Maria do. **Educação Popular na Escola Pública**. 4 ed. São Paulo, Cortez, 2001.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e Projeto Político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno Cedes, Campinas: Papirus/Cedes v.23, n.61, p.267-281, dez 2003.

VIANNA, Heraldo. **Pesquisa em Educação – a observação**. Brasília: Plano, 2003.

VIEIRA, Maria Clarisse. **Aspectos históricos da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. Vol,I. Brasília: UnB/Cead, 2004.

WANDERLEY, L. E. W. **Educar para transformar** - Educação Popular, Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. Formas e orientações da educação popular na América Latina. In: GADOTTI, M.; TORRES, C. A. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez / Editora da Universidade de São Paulo, 1994.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares, as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, Maria Alice. ROMANELLI, Geraldo. ZAGO, Nadir (orgs). **Família e Escola trajetórias de escolarização em camadas médias e populares**. Petrópolis: Vozes. 2000.

_____. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir. (Org.). et.al. **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZITKOSKI; Jaime José. Horizontes da (re) fundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas. 1. ed. Frederico Westphalen: URI, 2000.

_____. Paulo Freire & a Educação. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WANDERLEY, L. E. W. Educação popular e processo de democratização. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **A questão política da educação popular**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense. 1980.

WANDERLEY, L. E. W. **Democracia e Igreja Popular**. São Paulo: EDUC, 2007.