



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Andrezza Raquel Cirne Bezerra

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão sobre a relação de
saberes escolares e cotidianidades**

JOÃO PESSOA – PB

2013

Andrezza Raquel Cirne Bezerra

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão sobre a relação de
saberes escolares e cotidianidades**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Educação Popular, da Universidade Federal da Paraíba como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Severino Bezerra da Silva

JOÃO PESSOA – PB

2013

B574e Bezerra, Andrezza Raquel Cirne.

Educação de Jovens e Adultos: uma reflexão sobre a relação de saberes escolares e cotidianidades / Andrezza Raquel Cirne Bezerra.-- João Pessoa, 2013.

136f.

Orientador: Severino Bezerra da Silva

Dissertação (Mestrado) – UFPB/CE

1. Educação de jovens e adultos. 2. Saberes escolares. 3. Saberes cotidianos.

UFPB/BC

CDU: 37-053.6/.8(043)

Andrezza Raquel Cirne Bezerra

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: uma reflexão sobre a
relação de saberes escolares e cotidianidades**

Dissertação apresentada como exigência à obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação do Professor Dr. Severino Bezerra da Silva.

Aprovado em 21/08/2013

BANCA EXAMINADORA

Severino Bezerra

Prof^o. Dr. Severino Bezerra da Silva /PPGE-UEPB – Orientador

Charlton José dos Santos Machado

Prof^o. Dr. Charlton José dos Santos Machado/PPGE-UEPB

Vilma Barbosa

Prof^a. Dra. Vilma de Lurdes Barbosa/PPGH-UEPB

Jaime José Zitzkoski

Prof^o. Dr. Jaime José Zitzkoski/PPGEDU-UFRGS

**Aos educandos e educandas com quem pude
compartilhar experiências e saberes.**

**À minha família com todo reconhecimento
ao amor que aprendemos a cada dia,
dedico.**

AGRADECIMENTOS

Agradeço à força invisível que não podemos tocar, mas sentir, clamada através de várias línguas e em infinitas nações. Deus, grata pela vida!

Professor Severino Bezerra da Silva, agradeço pela presença, confiança, paciência e respeito. Principalmente pelo respeito aos nossos saberes, pelo cuidado com que lê nossos escritos e pela forma delicada de sugerir caminhos.

Professora Vilma de Lurdes Barbosa, por mais uma vez poder contar com sua participação, sempre disposta a construir junto, grata!

Professor Jaime José Zitkosk, agradeço pela presença em nossa banca e por poder contar com seus saberes e experiências.

Professor Charliton José dos Santos Machado, pela gentileza em aceitar estar conosco nesta etapa, grata!

À turma 31 pelos momentos de aprendizagem, pelos saberes que construímos e pelas amizades tecidas, agradeço.

Monalisa Porto Araújo, nem tenho palavras para agradecer seu incentivo nas horas em que me faltou confiança. Pelos risos (e foram muitos!). Pela escuta sensível e pelas sugestões. Pelo carinho, pela presença. Pela amizade, grata!

Iranete de Araújo Meira, pela presença nos momentos de desânimo e pelas alegrias compartilhadas. E pelas comidas deliciosas com que nos homenageia. Agradeço!

À Eliane Alves de Freitas, amiga que mais uma vez compartilha de um momento como este. Pela presença, mesmo à distância. E a Rosa Brito, pela delicadeza da presença e palavras de confiança e incentivo. Grata, meninas!

Agradeço a Flávia Cilene, Maria Betânia, Daniele Farias por dividirem comigo as alegrias e angústias de nossa profissão. Por se tornarem mais do que companheiras de trabalho, mas amigas sinceras que guardarei sempre no coração.

À Maria das Graças Madruga Freire e Tatiany Fernandes Oliveira, gestoras em uma das escolas em que trabalho atualmente, pelo apoio que espero sempre retribuir. À Zuleide e Íris pelo incentivo e carinho.

Gizele Doraline, gestora de outra escola na qual trabalhei recentemente, pela compreensão que foi fundamental para que eu pudesse cursar o mestrado. Agradeço!

À Roberta Grizi, pela amizade construída e solidificada há muito tempo. Seu incentivo e confiança sempre me faz sentir melhor.

À Dalva Regina, com quem tive oportunidade de estreitar laços de amizade... Dalvinha, minha amiga, me faltam as palavras para dizer o quanto você é importante para mim.

Girlene Santos e Jozelma Cabral, pessoas que conheci em ambiente de trabalho, as quais tenho certeza que posso chamar de amigas. A alegria faz parte de nossas horas de trabalho. Grata!

Especialmente agradeço a minha mãe Angela Maria Torres Cirne, sem seu suporte nada seria possível. Se estou aqui, se aprendi algo foi porque a senhora esteve ao meu lado, sem esmorecer. Sua fortaleza me trouxe e não vou poder agradecer nunca tudo que tem feito por mim e pelo seu neto. Grata!

À meu pai Ivan Trigueiro Bezerra, pela assistência nos momentos de maiores dificuldades. Pelo incentivo e pela confiança. Por ser exemplo de força e por poder contar em qualquer situação. Agradeço!

Aos irmãos Adryel Cirne, Ivan Trigueiro, Thiago Trigueiro, pelos momentos compartilhados, pela aprendizagem construída entre nós até aqui.

Às melhores irmãs que alguém pode ter, Alessandra Isis Cirne Bezerra e Ana Carolina Cirne Bezerra, portos seguros, provas vivas de que reconstruir é possível e com amor nada é impossível! Grata!

À meu Davi Douglas, filho de minha vida. Fui brindada com sua existência e agradeço por tê-lo por perto. Amor que nos mostra o quanto podemos ser melhores! Grata!

Aos sujeitos participantes desta pesquisa, meu agradecimento especial, sua colaboração foi substancial para dar vida a estes escritos. Agradeço!

A todos e todas que contribuíram de maneiras diversas nesta caminhada.

Pois de uma maneira ou de outra somos elos. Somos a nossa própria individualidade, somos uma experiência identitária de vida que nunca mais será repetida. Mas somos "isto" na medida em que somos também correntes, fluxos e teias de trocas de vivência e de conhecimentos. Primeiro de trocas de conhecimentos entre seres humanos. Entre pessoas-em-teias-de-trocas através de símbolos, sentidos, significados, sentimentos e sociabilidades. Depois, por extensão, entre seres humanos e os outros seres da Vida.

Carlos Rodrigues Brandão

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a relação entre saberes escolares e cotidianidades na Educação de Jovens e Adultos, considerando o cotidiano como elemento ontológico (HELLER, 1970) da vida das pessoas e o entendimento de que toda atividade humana na sociedade possui como princípio e fim o homem em sua cotidianidade. Neste sentido buscamos identificar o significado dos saberes escolares para os educandos jovens e adultos, visando perceber se/como os/as educandos/as relacionam os saberes escolares aos seus saberes cotidianos. Uma vez que compreendemos as cotidianidades como espaço/tempo de constituição de práticas que através dos vínculos e sentidos construídos pelos sujeitos, desenvolvem saberes próprios e autênticos (CERTEAU, 1998), discutimos sobre se/como a escola realiza relações de interação entre os saberes escolares e das cotidianidades dos/as educandos/as jovens e adultos, buscando reconhecer se/como os saberes escolares promoveram mudanças nas cotidianidades dos/as educandos/as participantes desta pesquisa. Nossos sujeitos de pesquisa foram educandos/as dos ciclos III e IV da EJA de uma escola pública do município de João Pessoa, dos quais vinte e sete responderam a questionários, posteriormente cinco destes participaram através de entrevista semiestruturada. Utilizamos como método de apreciação dos dados a análise de conteúdo (BARDIN, 2006), que, embasada em um conjunto de técnicas que analisa a comunicação permite a inferência de conhecimentos referentes ao contexto de produção, como também às situações de vida que estão envolvidas com o objeto do estudo. Entendemos que uma escola pública que institui a educação escolar para pessoas jovens e adultas, necessita se basear em um conjunto teórico-metodológico que respalde a função escolar de socialização de conhecimentos historicamente construídos, mas que promova uma relação entre estes saberes e os saberes constituídos nas cotidianidades dos sujeitos, favorecendo reflexões acerca de suas realidades e estimulando a participação como forma de autonomia, o que se fortalece com a concepção da Educação Popular. Neste contexto, percebemos na realidade escolar da instituição que foi nosso campo de pesquisa, um ambiente favorável a construções de relações de saberes, porém, foi constatado que os professores das diversas licenciaturas (também denominados professores de disciplinas) que atuam na Educação de Jovens e Adultos encontram dificuldades para estabelecer vínculos entre “as ciências de referência” (CHERVEL, 1990) e os saberes das cotidianidades de seus/suas educandos/as, o que nos direciona para a questão da formação inicial e continuada destes profissionais. Sendo assim, percebemos que é necessário um olhar sobre a formação inicial e continuada dos professores das licenciaturas que atuam na EJA, como forma de estabelecer os vínculos necessários para o trabalho nesta modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos, saberes, cotidianidades.

ABSTRACT

This study aims to analyze the relationship between school knowledge and everydayness in Youth and Adults, considering the everyday as an ontological (Heller, 1970) of people's lives and the understanding that all human activity has on society as the beginning and the end man in his everyday life. In this sense we seek to identify the meaning of school knowledge to learners and young adults in order to understand if / how / the students / school knowledge to relate to their everyday knowledge. Once we understand the everydayness as space / time of incorporation of practices through linkages and meanings constructed by individuals, develop specific knowledge and authentic (Certeau, 1998), we discussed if / how the school performs interaction relationships between school knowledge and everydayness of / the students / girls and adults, trying to recognize if / how the school knowledge promoted changes in the everydayness / the students / participants of this research. Our research subjects were students / the cycles III and IV of the EJA in a public school in the city of João Pessoa, which twenty-seven answered questionnaires, five of these subsequently participated through semistructured interviews. Used as a method of assessing the information content analysis (Bardin, 2006), which, based on a set of techniques that analyzes the communication allows the inference of knowledge related to the context of production, but also to the life situations that are involved with the object of study. We believe that establishing a public school education school for adults and young people, needs to be based on a set theoretical and methodological endorse the role of school socialization of knowledge historically constructed, but to promote a relationship between this knowledge and the knowledge acquired in everydayness subjects, favoring reflections about their realities and encouraging participation as a form of autonomy, which is strengthened by the concept of popular education. In this context, we in the school of the institution that was our field research, an environment conducive to building relationships knowledge, however, it was found that teachers of various degrees (also called subject teachers) working in Youth and Adults find it difficult to establish links between "science" reference (Chervel, 1990) and knowledge of everydayness of his / her students / those, which directs us to the issue of initial and continuing training of these professionals. Thus, we realize that it takes a look at the initial and continuing training of teachers of undergraduate working in adult education as a way to provide the necessary links to work this type of education.

KEYWORDS: Education for Youth and Adults, knowledge, everydayness.

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPLAR – Campanha de Educação Popular

CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CP – Conselho Pleno

CPC – Centro Popular de Cultura

EJA – Educação de Jovens e Adultos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MCP – Movimento de Cultura Popular

MEB – Movimento de Educação de Base

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PMJP – Prefeitura Municipal de João Pessoa

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PNLD EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SEDEC – Secretaria de Educação e Cultura

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 11 |
| 1.1 | Como chegamos aqui? Breve Apresentação. | 11 |
| 1.2 | Então, qual o problema? Objetivos e justificativas. | 17 |
| 1.3 | Conjunto contextual: o espaço/tempo e os sujeitos nesta questão. | 23 |
| 1.4 | Que estradas trilhamos? Apontamentos teórico-metodológicos. | 27 |
| 2 | EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 35 |
| 2.1 | Uma reconstrução conceitual | 36 |
| 2.2 | A EJA na escola: em busca de confluência entre saber e fazer | 47 |
| 2.3 | Os saberes escolares na EJA: (re)construindo histórias | 56 |
| 3 | OS SUJEITOS DA EJA E AS POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO A PARTIR DE DISCUSSÕES SOBRE COTIDIANIDADE | 65 |
| 3.1 | Cotidiano, cotidianidade e contexto: do que estamos falando? | 67 |
| 3.2 | Cotidianidades em construção: significação e ressignificação de saberes e práticas | 75 |
| 4 | METAMORFOSES DOS SABERES ESCOLARES: BUSCA POR RESSIGNIFICAÇÕES NAS COTIDIANIDADES DOS EDUCANDOS/AS DA EJA | 84 |
| 4.1 | “Aprender mais...” | 85 |
| 4.2 | Saberes Escolares e Cotidianidade: uma relação em busca de múltiplas experiências dialógicas | 95 |
| 4.3 | Saberes Escolares e Cotidianidades: reflexos da Formação de Educadores/as na Educação de Jovens e Adultos/as | 105 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS: algumas respostas, muitas questões | 115 |
| | REFERÊNCIAS | 120 |
| | APÊNDICES | 127 |

1 INTRODUÇÃO

1.1 Como chegamos aqui? Breve Apresentação.

Os “olhos” com que “re vejo” já não são os “olhos” com que “vi”. Ninguém fala do que passou a não ser na e da perspectiva do que passa. (FREIRE, 2003)

Iniciamos este trabalho descrevendo o caminho que percorremos em nossa trajetória acadêmica e profissional até estar neste momento. Entendemos que esta exposição pode contribuir para elucidar as escolhas e objetivos que culminaram na construção do presente trabalho, além do que esclarece o desenvolvimento do estudo, uma vez que é uma produção realizada por pessoa específica, em lugares/tempo singulares.

Descrevemos em poucas linhas a busca de conhecimentos para fundamentar nossa atuação na educação escolar e na vida, portanto, não é apenas um amontoado de letras, mas parte de vivências. Escolhemos que este texto justificasse e demonstrasse o compromisso assumido com o trabalho de educação escolar, mas que, além disto, significasse algo para as pessoas que contribuíram para que ele fosse construído. Sendo assim, é inevitável falar da cotidianidade de nossas experiências, realidade praticada nas diversas esferas da vida.

Por identificação com o curso, iniciamos caminhada na Pedagogia no ano de 2000, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde tivemos acesso a um “mundo” que fortaleceu ideias (construídas no cotidiano) sobre educação. Ressaltamos o fator identificação porque tivemos oportunidade de iniciar o curso de Jornalismo na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) no ano de 1999, concluindo após dois semestres que ali, salvo por alguns conteúdos, não conseguimos a significação necessária para continuar, o que nos direcionou a tentar novos rumos, que trouxeram-nos até a Pedagogia.

Através do entendimento de que nos educamos continuamente e de que a educação pode ser um campo de construção de mudanças pessoais e sociais, vivenciamos cada disciplina mediante esta concepção, pensando que educação deve ser a que modifica o indivíduo de forma que ele consiga agir sobre sua realidade, contemplando sua prática em sociedade e buscando uma autonomia que o leve à liberdade.

Neste ponto, e naquele momento, nos questionávamos: que liberdade? Hoje podemos dizer: aquela que move o ser humano a desenvolver o senso de “igualdade”, não a que, deformada por muitos, intenta homogeneizar, mas a que é entendida como direito de pensar e colocar em prática uma educação que, baseada e entrelaçada aos vários saberes, interagindo

com as “diferenças”, sendo capaz de produzir uma outra sociedade, se pautar em uma relação de interação.

Não sem dificuldades, concluímos o curso de Pedagogia no ano de 2006, tentando dar sentido aos conhecimentos para atuar na realidade educacional, vivenciada através de estágios em escolas públicas e particulares de João Pessoa. Sentido, significado, ressignificação, palavras que só viemos entender após anos de experiência, uma vez que o trabalho nas escolas, além de ilustrar os conflitos sociais e enfatizar o distanciamento entre o ideal e o que é praticado, coloca em questão as desigualdades engendradas socialmente, muitas vezes fortalecidas por um sistema educacional insuficiente, principalmente para os segmentos “empobrecidos” da sociedade.

Neste período defrontamo-nos com um desafio, atuar no processo ensino-aprendizagem de educandos/as que compõem grande parte da população brasileira, que são “marginalizados/as” socialmente por sua condição social “empobrecida”. Mas, por que falar em desafio? Porque nas escolas que atuamos, percebemos que assim como estão organizadas, em sua própria estrutura, “negam” os saberes trazidos pelos/as educandos/as e desvalorizam a cultura destes segmentos da população. Deste modo, por compreendermos que a educação formal, ao contrário de “moldar”, precisa significar e ampliar os conhecimentos, fortalecer a historicidade dos/as educandos/as, não deve impor-lhes saberes, mas, oferecer-lhes uma ambiente de interação que valorize e dialogue com os saberes trazidos por estes sujeitos, a fim de delinear os saberes escolares de forma significativa.

As ideias disseminadas sobre uma educação ideal, tanto em publicações sobre estudos do tema, quanto em nosso ordenamento legal anunciam que os saberes trazidos com os alunos para a escola devem ser respeitados, que os conhecimentos devem ter uma base nacional comum, mas deverá ser complementada através de elementos constituintes de características locais e regionais. Que membros constituintes da comunidade, de dentro e fora da escola devem participar do seu planejamento. Recorrentemente ouvimos nos discursos pedagógicos termos como contextualização, (re)contextualização, aprendizagem significativa, conscientização, valorização dos saberes do cotidiano, participação.

Contudo, levando em consideração a análise que fizemos neste tempo de experiência na educação escolar pública, o que possibilitou-nos perceber que há uma dificuldade em construir uma relação entre os diferentes saberes, realizamos neste momento algumas afirmações, feitas do lugar da escola, de um espaço no qual estamos incluídos, de onde podemos “olhar” e “dizer” que a escola necessita refletir acerca de suas práticas e sobre a

integração imprescindível com a comunidade de seu entorno, a fim de relacionar a prática ao que há de ideal. Como Brandão (2007, p.94) afirmou há alguns anos:

[...] sequer as pessoas a quem a educação serve, em princípio, são de algum modo consultadas sobre como ela deveria ser. A educação que chega à favela, chega pronta na escola, no livro e na lição. Os pais favelados dos alunos são convocados a matricular os seus filhos, como se aquilo fosse um posto de recrutamento. Não são convocados, por exemplo, a debaterem com os professores como eles pensam que a escola da favela poderia ser uma verdadeira agência de serviços à sua gente. Mesmo que fossem, as suas idéias por certo não sairiam do caderno de anotações da diretoria.

Mesmo passados mais de trinta anos, já que a impressão da primeira edição do livro no qual Brandão tece estas palavras foi realizada no ano de 1981, suas palavras vem ao encontro das nossas no ano de 2013. No campo das teorias a educação apresentou significativos avanços, o que fortalece e justifica nossa inquietação quanto à relação teoria-prática. O que este autor escreveu há anos é o que podemos perceber na escola atualmente. Nas escolas em que atuamos até hoje, percebemos uma tendência a promover integração com a comunidade de seu entorno, porém, visto os ranços históricos ainda vivenciados de uma educação “bancária”, apresentam dificuldades em se organizar de forma dialógica, obstáculo à interação de saberes.

Em meio a estas constatações, iniciamos trabalho (ano de 2008) em escolas públicas da Prefeitura Municipal de João Pessoa (por meio de concurso público) na Educação Básica deste município. Inicialmente, atuamos em salas de Ensino Fundamental I, porém sempre em troca contínua de experiências e saberes com os professores que atuavam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, pela manhã, trabalhavam em salas de Ensino Fundamental (crianças e adolescentes até quinze anos) e no período da noite atuavam nas salas de EJA.

Esse contato com professores que trabalhavam na EJA causou-nos curiosidade e sempre que podíamos, participávamos de algumas atividades relacionadas aos educandos/as jovens e adultos/as. Esta relação provocou uma proximidade maior com esta modalidade da Educação Básica e suas especificidades, uma vez que desta área, só conhecíamos alguns rudimentos vistos rapidamente na graduação.

A curiosidade nascida sobre este campo da educação foi impulso para, em 2009 ingressarmos no curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Profissional Integrada a Modalidade de Jovens e Adultos, na UFPB. Neste, houve oportunidade de aprofundar conhecimentos acerca desta modalidade de ensino, as especificidades que a permeiam, sua história, alguns perfis de sujeitos, seus pesquisadores. Deparamo-nos com um campo de

conhecimentos e práticas cheio de vida e possibilidades contínuas, o que causou significação necessária para mobilização no sentido de nos dedicarmos ao estudo na área.

Através da pesquisa realizada na referida Especialização, concluída no ano de 2010, além de ampliarmos os conhecimentos sobre o campo educacional em questão, defrontamos com uma condição contraditória que ainda persiste na realidade educacional brasileira. As pessoas quando crianças ingressam na escola, por motivos diversos abandonam o processo de escolarização, tempos depois retornam à escola ou ainda, mesmo com a oferta e a possibilidade de acesso, algumas nem ingressam neste processo, que só será iniciado em sua fase de pessoa jovem ou adulta. Isto mostra que o sistema está falhando e que esta falha, ao longo da história, vem sendo tratada de forma insuficiente – ou, até mesmo, vem sendo tratada de forma parcial, ligada à interesses de minorias – pelos setores responsáveis e o problema acaba por se tornar sucessivo. Haddad e Di Pierro (2000, p.126) analisam:

Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito. Essa nova modalidade de exclusão educacional que acompanhou a ampliação do ensino público acabou produzindo um elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de terem passado pelo sistema de ensino, nele realizaram aprendizagens insuficientes para utilizar com autonomia os conhecimentos adquiridos em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que, no conjunto da população, assiste-se à gradativa substituição dos analfabetos absolutos por um numeroso grupo de jovens e adultos cujo domínio precário da leitura, da escrita e do cálculo vem sendo tipificado como analfabetismo funcional.

Compartilhamos da concepção que propõe uma educação contínua, que se realiza ao longo da vida, e, é neste sentido que entendemos que a educação escolar e o aparato sociopolítico à sua volta está sendo insuficiente, visto que historicamente se mostrou marcado por relação de poder. Esse quadro contribui para que boa parte da população, mesmo com o direito público subjetivo anunciado em nossa legislação, permaneça longe da educação escolar e por isto as pessoas passam longo tempo afastadas, sem falar nos jovens que completam quinze anos e migram para a Educação de Jovens e Adultos por não terem acompanhado o sequenciamento “regular”.

No curso de Especialização citado desenvolvemos uma pesquisa acerca de aspectos relacionados à identidade e aos conhecimentos contextualizados de educandos/as jovens e adultos tendo como base um dos mais utilizados recursos didáticos nas salas de aulas brasileiras, o Livro Didático. Este trabalho, que intitulou-se: “Identidade Social na Educação

de Jovens e Adultos: um olhar de docentes a partir do Livro Didático”, revelou algumas considerações importantes para continuar no caminho da pesquisa no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Uma das questões foi o hiato percebido entre o que é ensinado e a vida cotidiana dos educandos, assim como uma estrutura insuficiente e negligente para receber as pessoas que procuram a EJA (pela primeira vez, ou após abandonar a escola anteriormente). Os problemas foram verificados desde a estrutura física (mesas, cadeiras, biblioteca etc.) até a estrutura pedagógica (professores não capacitados para atuar nesta modalidade de ensino, materiais didáticos não específicos ou inadequados).

A questão dos Livros Didáticos para a Educação de Jovens e Adultos com as especificidades necessárias para fortalecer identidades e historicidades dos sujeitos da EJA, também se configurou na referida pesquisa como dificuldade neste espaço/tempo de educação escolar, tendo em vista que não contemplavam características da regionalidade dos/as educandos/as e mesmo com um Programa de produção e distribuição de livros didáticos, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), estes demoram a chegar nas escolas, algumas delas só vieram recebê-los no segundo semestre do ano letivo.

Neste ponto questionamos a realidade da educação escolar de pessoas jovens e adultas acerca da necessidade de refletir com os sujeitos com os quais compartilhamos este espaço/tempo. Neste sentido, consideramos, imbuídos da compreensão de educação pensada a partir da Educação Popular que não há como existir práticas efetivas de educação escolar se este espaço se construir enquanto um lugar de saberes absolutos em detrimento de outros saberes. Como apontam Moreira e Candau (2003, p.161),

[...] a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Compreendemos que o campo da Educação de Jovens e Adultos já se constitui, por sua trajetória histórica, em um espaço de conquistas de direitos sociais e políticos. Sendo assim, pensamos a educação escolar como lugar de legitimar essas conquistas através da apropriação dos saberes construídos pela humanidade/sociedade ao longo do tempo, assim também como espaço de relação destes saberes com os outros inerentes à vida de seus/suas educandos/as.

Conquistas que foram alcançadas através de movimentos sociais que denunciaram a lacuna nas políticas públicas nacionais em relação à educação de pessoas jovens e adultas, as quais por um conjunto de fatores não puderam continuar seu processo de escolarização ou nem tiveram acesso. De projetos e programas pontuais, a educação para este público foi compreendida como fundamental e, portanto incluída na Legislação Nacional (LDB 9394/96), reconhecida como modalidade da Educação Básica, passando a ser direito público subjetivo.

Este foi um momento importante na história da EJA, que alavancou diversos estudos na área, assim como foi ponto de partida para o desenvolvimento de políticas públicas efetivas para a então modalidade da Educação Básica. Após o reconhecimento na Legislação Nacional, a EJA foi conquistando espaço, foram elaboradas diretrizes específicas no ano de 2000 (Parecer CNE/CEB 11/2000 e Resolução CNE/CEB 1/2000), como também, cresceu o interesse pelos materiais didáticos produzidos, comercializados e utilizados para este público, que pela demanda social, passou a ser assistido pelo PNL e ainda, de forma específica, com a ampliação para a criação do PNLD/EJA (Resolução nº 51 de 2009).

Neste contexto, destacamos os diversos espaços de discussão sobre a EJA que alcançaram visibilidade, como conferências nacionais e internacionais, fóruns, entre outros, que vem desenvolvendo a perspectiva atual de Educação ao Longo da Vida, o que estimulou debates e estudos sobre diversos aspectos da modalidade de educação de pessoas jovens e adultas. Um exemplo destes avanços é a área de formação de professores, com programas como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) que desde de 2006 disponibiliza cursos de Pós-Graduação Lato Sensu para professores da Educação Básica.

Diante disto, pensamos que é necessário refletir e ressignificar questionamentos como: quem são esses sujeitos que ingressam pela primeira vez na escola ou retomam a escolarização após período de afastamento? Quais suas necessidades? O que os trouxeram de volta à escola ou pela primeira vez? O que esses sujeitos esperam da escola? Como podemos atender as suas expectativas e tornar o espaço escolar realmente um ambiente de aprendizagens significativas, de diálogo, de reciprocidade e solidariedade? Como os saberes escolares podem fortalecer suas cotidianidades?

Estas são frações do que vivenciamos, alguns reflexos das considerações que nos trouxeram até o Mestrado em Educação, o qual cursamos na Linha de Educação Popular, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, no qual temos oportunidade de realizar mais este trabalho.

1.2 Então, qual o problema? Objetivos e justificativas.

Em nossa realidade escolar, diariamente ouvimos discussões entre educadoras e educadores sobre a importância de respeitar a cultura dos/as educando/as, de se utilizar de métodos e recursos que contextualizem os conteúdos como forma de levar em conta o cotidiano dos/as educandos/as, propiciando uma aprendizagem eficaz e significativa.

Aprender de forma significativa, considerando a concepção da Educação Popular, que pretende desenvolver aspectos sócio-políticos e culturais, prescindindo de que as pessoas a que se destina aprendam os conteúdos de forma que faça sentido em sua vida diária, vai além do objetivo técnico da educação escolar. Busca a aprendizagem de conceitos e de habilidades que favoreçam uma atuação participativa social, política e cultural, visando uma apropriação de conhecimentos que apoia a atuação de sujeitos em sua vivência cotidiana.

Desta forma, entendemos que o espaço da Educação de Jovens e Adultos possibilita valorização e ressignificação de saberes das experiências das pessoas a que se destina, se configurando como espaço/tempo que reflete os avanços legais conquistados até aqui, como também a possibilidade de se construir enquanto âmbito democrático de conhecimentos, uma vez que promove acesso a saberes que fazem parte de construções históricas.

O que percebemos em nosso âmbito de pesquisa é que há esforços entre os/as educadores/as para que haja um ambiente amigável e descontraído de aprendizagem, em que a troca de experiências possa fluir para construção de saberes, porém, o trabalho de partir dos saberes construídos pelos/as educandos/as, substância de suas experiências e vivências, parece ser artificial e muitas vezes resvala para conversas sobre acontecimentos corriqueiros, ou mesmo, não se distingue a necessidade de criar vínculos entre o que está estabelecido nos referenciais curriculares e o que os/as educandos/as necessitam aprender. Este fato se torna mais complexo nos ciclos III e IV, período em que as turmas passam a ter professores especialistas em disciplinas específicas, tendo em vista que até então seguem, muitas vezes, com o/a mesmo/a professor/a desde a alfabetização¹.

É importante destacar que além de presente em diálogos entre professores na escola, estes aspectos relevantes da EJA estão atualmente enfatizados oficialmente nas Diretrizes

¹Esta constatação, fruto de observação em pesquisa de campo atual e de dados obtidos em pesquisa anterior na Especialização em Educação de Jovens e Adultos que concluímos em 2010, nos revela que os sujeitos criam de tal forma vínculos com os/as educadores/as do segmento inicial, muitas vezes acompanhando o professor (ex: o/a educando/a passa para o ano seguinte, o/a educador/a acompanha a turma até o início do segundo segmento) até o momento em que passarão a ter educadores/as por disciplinas, no segundo segmento. Aí, ocorre como se fosse uma ruptura, os/as educandos/as não constroem vínculos com os/as educadores/as das diversas disciplinas e estes/as não apresentam os conhecimentos de forma que se constitua uma relação de saberes. O resultado disto é que muitas vezes o/a educando/a acaba abandonando a educação escolar.

Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Parecer CNE/CEB nº 11/2000), assim como em diversas publicações sobre a EJA, vejamos uma assertiva que consta no referido parecer:

A EJA é momento significativo de reconstruir estas experiências da vida ativa e ressignificar conhecimentos de etapas anteriores da escolarização articulando-os com os saberes escolares. A validação do que se aprendeu "fora" dos bancos escolares é uma das características da flexibilidade responsável que pode aproveitar estes "saberes" nascidos destes "fazer". (p. 34)

A legislação nacional reconhece e anuncia o direito das pessoas jovens e adultas à educação escolar, assim como o acesso e a permanência destes/as educandos/as. Os textos legais expressam que a educação é um direito de todos e é dever do Estado, que deve se responsabilizar por políticas públicas que favoreçam condições necessárias para as pessoas terem acesso a conhecimentos e saberes necessários à vida em sociedade e este fato se configura como um avanço.

Mesmo com avanços ocorridos neste campo, aspectos teórico-metodológicos delineados em estudos e aporte legal, os problemas relacionados à escolarização de jovens e adultos debatidos desde anos atrás, vigoram ainda. Isto demonstra as limitações de atuação das políticas públicas destinadas à EJA, o que causa uma realidade preocupante no que diz respeito à efetivação de uma educação pública de qualidade para todos.

Uma hipótese levantada para as possibilidades de discutir aspectos deste problema está ligada à relação entre os saberes, de um lado os saberes instituídos e legitimados por currículos que exprimem elementos da cultura de minorias dominante, de outro os saberes constituídos nas cotidianidades pelos sujeitos dos segmentos populares. A dualidade entre estes saberes ainda permanece no ambiente escolar. Dualidade caracterizada através do desenvolvimento de uma educação escolar incapaz de, na maioria das vezes, construir um contexto de relações entre os conhecimentos compostos pelos/as educandos/as e as "ciências de referência" (CHERVEL, 1990).

Estas inquietações somadas à nossa vivência na educação escolar, incluído ao que suscitou o curso de Especialização na modalidade de Jovens e Adultos, assim como as reflexões fomentadas no curso de Mestrado, nos trazem à nossa questão principal: como está ocorrendo a relação entre os saberes escolares e os saberes construídos nas cotidianidades dos/as educandos/as jovens e adultos/as na escola? Que se desenrolou em outras: quais significados estão sendo atribuídos pelos educandos da EJA aos saberes escolares em suas

cotidianidades? Quais as relações estabelecidas por estes educandos entre a “vida na escola” e a “vida fora da escola”? O que eles esperam desta relação? Seguindo este pensamento, discutimos a relação entre saberes escolares e saberes das cotidianidades de pessoas jovens e adultas.

Neste sentido, o presente estudo tem como objetivo analisar a relação entre saberes escolares e cotidianidades na Educação de Jovens e Adultos, levando em conta que o cotidiano, como elemento ontológico (Heller, 1970) da vida das pessoas, possui aspectos fundamentais para refletir sobre a vida em sociedade. Com esta reflexão buscamos identificar o significado dos saberes escolares para os educandos jovens e adultos visando perceber se/como os/as educandos/as relacionam os saberes escolares aos seus saberes cotidianos. Neste contexto, procuramos compreender se/como a escola realiza relações de interação entre os saberes escolares e das cotidianidades, reconhecendo se/como os saberes escolares promoveram mudanças nas cotidianidades dos/as educandos/as da EJA de uma escola do município de João Pessoa que foi nosso campo empírico.

Desta forma, a partir da compreensão de que as cotidianidades a que vimos nos referindo dizem respeito às vivências dos sujeitos em seus cotidianos (discutimos com maior aprofundamento sobre cotidianidade nos capítulos que seguem), que os conhecimentos elaborados nas cotidianidades não são menos válidos, que não prescindem de outros saberes considerados “mais válidos” para se legitimarem, – uma vez que, nas cotidianidades, através dos vínculos construídos socialmente, estes saberes tem sentido e se tornam próprios e autênticos (CERTEAU, 1998) em seus grupos – pensamos que a necessidade de desenvolver processo de interação entre os saberes escolares e os saberes das cotidianidades se dá a partir do entendimento de que esta relação possibilita a construção de novos saberes, reelaborados e ressignificados tanto na escola (enquanto espaço/tempo específico de acesso e desenvolvimento de conhecimentos historicamente construídos) quanto na vida “fora da escola”.

Discutimos a necessidade de se questionar a dualidade existente entre os saberes escolares e saberes das cotidianidades, em um esforço de reconhecer os fios de uma correlação entre estes saberes, através da percepção das significações/ressignificações atribuídas pelos/as educandos/as jovens e adultos/as. Para tanto delineamos o pensamento de que a escola é um dos campos de mediação entre os saberes científicos, os quais, neste contexto, consideramos “ciências de referência” (CHERVEL, 1990), e os saberes construídos pelos sujeitos através de suas experiências e práticas vividas. Mas, sobretudo, é um campo privilegiado de possibilidades de relação entre estes saberes, podendo se configurar em espaço

de construção de saberes legítimos e, sendo assim, pode contribuir com o fortalecimento das cotidianidades de seus/as educandos/as.

André Chervel (1990) em estudos sobre cultura escolar compreende que os saberes escolares não estão submetidos aos conhecimentos científicos ensinados nas diversas licenciaturas, mas se constroem através de uma relação entre o saber da academia, os conhecimentos necessários à própria cultura escolar e os saberes dos integrantes da comunidade escolar. O que se opõe ao pensamento de Yves Chevallard (1998), que defende a “transposição didática”, processo pelo qual ocorre uma simplificação (também chamada por Chervel de “vulgarização”) do saber científico (ou como Chevallard denomina, “saber sábio”) para que possa ser ensinado nas escolas.

Deste modo, sabendo que em sua grande maioria a Educação de Jovens e Adultos é composta por sujeitos dos segmentos populares, buscamos pensar os saberes tecidos nas práticas desses sujeitos como “artes de fazer” (CERTEAU, 1998), o que nos descortina realidades em que maneiras de pensar, que são indissociáveis de maneiras de agir, buscam o reconhecimento social de acesso e permanência na educação escolar, negado/negligenciado anteriormente.

Compreendemos que na constituição e apropriação de saberes escolares, ignorar conceitos fundamentais na sistematização dos conhecimentos historicamente produzidos seria um equívoco, por outro lado, consideramos que é possível construções de saberes significativos e ressignificadores através de um processo de relação com o mundo do qual fazemos parte. Destarte, a questão aqui não é apenas o que ensinar nas escolas, mas como está ocorrendo esta relação entre saberes, se/como estão satisfazendo as necessidades que deve contemplar esta modalidade de educação.

Esta questão se substancia no processo que envolve a apropriação, construção e ressignificação destes saberes. Que relação é esta? Um processo iniciado com o intencional ingresso/regresso da pessoa jovem/adulta à escola, uma vez que ao formular suas intenções de buscar/retornar a escola, o sujeito necessariamente espera algo deste espaço, ele já traz um aparato de necessidades, expectativas e objetivos.

Isto implica em um processo de planejamento, mesmo que em um nível “micro” e “cotidiano”, no qual a partir da intenção desenvolvem-se os objetivos e vislumbra-se o resultado. Neste sentido, reconhecendo que as pessoas jovens e adultas, não ingressam/retornam à escola por motivo aleatório, e sabendo que a escola é um espaço de socialização de um conjunto de conhecimentos construídos pela humanidade, de

desenvolvimento cultural e político, nosso caminho neste estudo é o de problematizar a Educação de Jovens e Adultos a partir da relação saberes escolares – cotidianidades.

Corroboramos com Bittencourt (2009) quando aponta para a utilização do cotidiano como objeto de estudo escolar, porém, pretendemos explorar os saberes do cotidiano em relação aos saberes escolares, como que trilhando a volta deste círculo, ou o movimento em espiral e não fragmentado que acreditamos deva existir entre educação e cotidianidade. Como Freire (1996, p. 86) chama atenção:

Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele.

Freire nos alerta para o aprendizado do próprio aprender, à relação do aprender com os questionamentos suscitados pela própria vivência no mundo e à necessidade inexorável de responder aos problemas da vida. Este processo inevitável de aprender deve ser direcionado, vivenciado, se possível com rigor metodológico para que adquira sentidos e se constituam enquanto saberes na vida dos sujeitos.

O processo de aprender a aprender, que podemos relacionar ao primeiro dos quatro pilares da educação tecidos no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998), “aprender a conhecer” precisa ultrapassar os limites institucionais, burocráticos e físicos da escola, é um ato de descortinar as práticas sociais, os contextos e o mundo. Silveira (2010, p. 30) em relação à construção da aprendizagem em uma formação educativa básica ancorada na competência cidadã, elenca algumas capacidades necessárias para construir esta competência, ressaltando que a autora amplia os quatro pilares, usando adjetivos que qualificam os pilares originados do relatório referido acima, que se constituem enquanto saberes em sua visão:

Na verdade, os saberes equivalem aos pilares da Educação, apontados nos documentos da UNESCO [...] **Para fins didáticos, tais capacidades estão abaixo relacionadas de forma distinta, mas, nos processos educativos concretos, a sua realização ocorre de forma imbricada:**

Saber (re)conhecer (Aprender a aprender)

Saber expressar e usar (Aprender a fazer e mobilizar)

Saber vivenciar (Aprender a conviver)

O conjunto dos saberes constitui o *aprender a ser*.

(Grifo da autora)

Desta forma, consideramos que o aprender a conhecer vai além, enquanto saber abre possibilidades de conhecer e reconhecer, em um processo de aprender sobre o próprio processo de aprendizagem. O pilar aprender a fazer, no campo do saber, necessita mobilizar, expressar e usar. O aprender a conviver estende-se ao saber de vivenciar. Todos em conjunto formam o aprender a ser.

Mas que mundo é esse de que fala Freire (1996), no qual construímos e vivenciamos saberes? Tomaremos este mundo como a vida de cada um e de todos, imbricadas entre si, mediatizadas pelos elementos que compõem este mundo. Este “mundo lá fora” é a cotidianidade, vida que não cessa e que está em permanente construção.

Ou seja, não deixamos de lado o estudo do cotidiano como objeto escolar, mas lhe imbuímos de construções de saberes que o torna mais flexível, menos fragmentário, como uma ampliação desta estrutura rígida, o campo no qual os saberes escolares tomam outra dimensão, que se enredam com a realidade praticada dos indivíduos, chamamos de cotidianidades.

Neste sentido, vale ressaltar que houve avanço considerável teoricamente no campo da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, temos acesso a uma gama de conceitos, metodologias e aparato legal que nos aponta o que se deve fazer, porém, é na prática que percebemos a necessidade de consistência e efetividade nas ações advindas das poçíticas públicas. Podemos inferir que a relação entre teoria e prática deveria ser contínua e em compasso, mas, o que há é uma dualidade que persiste há longo tempo no chão de nossas escolas, tendo em vista o que nos foi possível apreender em nossa experiência enquanto educadores/as em escolas municipais de João Pessoa. Este descompasso transparece, entre outros aspectos, na aprendizagem dos/as educandos/as da EJA, em relação à construção significativa e ressignificação de saberes, desenvolvida na interação de saberes escolares e saberes das cotidianidades.

É inegável o significado do cotidiano na aprendizagem dos/as educandos/as, conhecer e aprofundar saberes acerca de sua própria realidade e interação desta com as demais dimensões da vida. Por isso, a relevância deste estudo se encontra com nossa necessidade de investigar esta situação a partir do prisma dos sujeitos educandos deste processo educacional, *se há e que significações/ressignificações* ocorrem através desta relação.

Nosso intuito é reconhecer que os sujeitos produzem sobre determinada realidade “fora da escola”, desta forma constroem práticas baseadas em modos de pensar que prescindem de valorização, construção de vínculos e relação com os sabres escolares, a fim de serem refletidas e ressignificadas, constituindo-se enquanto processo de ação-reflexão-ação.

Nossa hipótese ancora-se no pensamento de que toda atividade humana na sociedade possui como princípio e fim os sujeitos em suas mais diversificadas interações, vivências e construções cotidianas, que vão assumindo dimensões de cotidianidades.

1.3 Conjunto contextual: o espaço/tempo e os sujeitos nesta questão

Este estudo teve como campo empírico uma escola municipal de João Pessoa, e para que tenhamos noção de nosso contexto de pesquisa, compreendemos como fundamental conhecer/reconhecer sua história, seu funcionamento, localização, estrutura física, concepções norteadoras, ou seja, caracterizar onde e quando foi realizada e principalmente quem são nossos sujeitos de pesquisa.

A referente escola (não usaremos o nome por pedido dos participantes da pesquisa, ação concernente com o que orienta o Conselho de Ética² da UFPB) foi fundada no ano de 2009, localiza-se na região sul da cidade de João Pessoa e é mantida pela Secretaria de Educação e Cultura (SEDEC) deste município. Seu nome homenageia um educador paraibano que fundou escolas e universidades neste estado e tem seu nome ligado à cultura paraibana, em especial pela sua atuação na área musical da capital.

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2010) desta escola explana em seu texto constitutivo um pensamento consonante com os dispositivos legais que fundamentam a educação nacional, como a Lei 9.394/1996 (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1997) e as Diretrizes da Proposta Curricular da SEDEC/João Pessoa (2011). Logo em sua apresentação (PPP, 2010, p. 02), expressa o esforço em tornar eficaz as práticas através da construção do referido documento:

A fim de tornar as atividades da escola cada vez mais eficazes e eficientes, entendemos a importância deste documento na medida em que ajuda na organização do trabalho pedagógico, serve como documento histórico e de conhecimento da infraestrutura e superestrutura escolar, explicita o trabalho escolar, seus avanços, retrocessos e novos meios para superar as dificuldades do dia a dia da educação pública.

No texto do PPP está exposto que sua construção se realizou de forma coletiva e aponta as ações que deverão ser realizadas por todos os envolvidos no processo educativo da instituição escolar, pensando um conjunto de práticas viáveis para a efetivação de sua intencionalidade constitutiva, com a finalidade, segundo o entendimento explanado no

² <http://www.hulw.ufpb.br/node/1324>

documento, de realizar um trabalho participativo envolvendo os sujeitos da comunidade escolar, para que a escola se configure em espaço de debate, diálogo e reflexão coletiva. Neste sentido afirma que:

A construção do PPP 2010 contou com cerca de um terço (1/3) de representatividade dos profissionais da escola no ano de 2010, envolvendo as mais diversas funções (diretores, especialistas, professores, estudantes, pais, secretárias, inspetores, bibliotecárias, auxiliares, monitores, etc.). Assim, a cada ano letivo na tentativa de dinamizar o PPP, para que o mesmo seja concebido como instrumento vivo da dinâmica escolar temos, nas reuniões, nos planejamentos tomado como norte as ações propostas neste instrumento, avaliando-as e ressignificando-as conforme as necessidade apresentadas pela dinâmica do cotidiano escolar. (p. 02)

É possível perceber que o pensamento desenvolvido no PPP da escola pesquisada projeta considerações que são imprescindíveis para o trabalho pedagógico fundamentado social e politicamente, com o intuito de se tornar âmbito de diversas construções de saberes. Esta escola, através de seu projeto educacional destaca que sem pensar estes aspectos que influem e se coadunam com a participação da comunidade, não pode avançar. É o que anuncia em trecho no qual expõe os princípios fundamentais da escola (PPP, p. 18):

- Garantir o direito à educação, possibilitando o acesso e a permanência com garantia de sucesso na aprendizagem;
- Promover a aprendizagem por meio de práticas pedagógicas pautadas na interdisciplinaridade;
- Conhecer os valores e os problemas enfrentados na sociedade brasileira atual e em particular a realidade dos nossos alunos para que possamos contribuir no seu enfrentamento e trabalhar preventivamente;
- Promover uma gestão democrática pautada no princípio da participação;
- Valorizar profissionais comprometidos em educar, com posicionamento crítico, participativo e reflexivo capazes de intervir no meio sócio-político, objetivando o resgate da cidadania;
- Construir uma escola mais democrática e socializadora do saber construído no âmbito da comunidade escolar.

A escola possui estrutura física que atende às necessidades básicas de funcionamento, vem se ampliando e aperfeiçoando seu espaço desde sua fundação. Sendo uma escola de Ensino Fundamental, atende crianças e adolescentes pela manhã do 1º ao 5º anos do ensino fundamental e em turno vespertino funciona do 5º ao 9º anos. A Educação de Jovens e Adultos ocorre primordialmente no turno da noite e atende aos/as educandos/as com turmas de alfabetização, ciclos I, II, III e IV. Através das seguintes imagens podemos vislumbrar a estrutura física externa da instituição:

FIGURA 2 – PRÉDIO DA ESCOLA (a)



*Fonte: Internet, 2012.

FIGURA 3 – PRÉDIO DA ESCOLA (b)



Fonte: Internet, 2013.

A comunidade em que se insere a escola é constituída por conjuntos habitacionais e comunidades da região sul da cidade de João Pessoa e, segundo o PPP (p. 19), as famílias são assistidas por programas do Governo Federal, como o Programa Bolsa Família e:

Algumas destas famílias são chefiadas por mulheres, as quais trabalham como empregada doméstica, faxineiras ou diaristas, em sua maioria, mas também temos professoras, comerciárias, etc. Os homens, chefes de família, em sua maioria trabalham vinculados ao comércio informal, fábricas, policiais militares, prestação de serviço a órgãos públicos, etc. [...] Vale ressaltar que o número de desempregados dentre as famílias atendidas é bastante alto.

Isto pode ser constatado através de dados obtidos no ano 2012 em análise realizado por uma plataforma de informações educacionais chamada Qedu – aprendizado em foco (<http://www.qedu.org.br/>), que traz, entre outras, informações acerca do contexto onde se insere a escola. Tais dados foram possíveis a partir de informações obtidas através de questionários e considerados através de indicadores de análises de um documento que afere o nível socioeconômico das escolas de educação básica brasileiras³. A condição socioeconômica da comunidade em que se insere a escola em questão obteve indicador 4,6 (médio-baixo), e a base de referência é até 10.

De acordo com o PPP e com observação em campo empírico, podemos elencar que a estrutura social da comunidade dispõe de uma Unidade Integrada de Saúde da Família, uma Associação Comunitária e além da Escola Municipal que é nosso campo empírico, há uma escola estadual e uma creche municipal. Possui cinco linhas de transporte coletivo e uma unidade de integração no próprio bairro. Em seu entorno há igrejas católicas e evangélicas, além de locais em que se pratica umbanda. Não há praças nem centros de lazer⁴. Há alguns pontos comerciais, muitos deles lojas de material de construção, alguns mercadinhos, barracas de lanche etc. Não existem redes bancárias, nem cinemas, o hospital mais próximo situa-se no bairro Mangabeira II, a uma distância considerável da comunidade onde a escola se insere.

Ainda nos baseando no PPP da escola, entre os problemas mais recorrentes, a maioria das famílias apresenta casos de violência ou envolvimento com drogas, o que, como não poderia deixar de ser, reflete no processo de educação escolar, requerendo deste espaço novas reflexões.

³ Disponível em: <<http://zerohora.com.br/pdf/14441764.pdf>> Acesso em: maio, 2013.

⁴ No período em que realizamos análise do PPP da escola, não havia centros de lazer, porém, recentemente foi construída uma praça e segundo alguns moradores da comunidade, inclusive uma senhora que é líder comunitária, há projetos a serem desenvolvidos pela prefeitura que incluem construção de outra praça. Não temos informação oficial, uma vez que nossas incursões na prefeitura para tanto não obtiveram sucesso.

O âmbito de Educação de Jovens e Adultos da escola, portanto, é composto por muitos desses sujeitos, que por motivos diversos, deixaram de frequentar a escola ou nunca ingressaram, mas que agora buscam uma base para sustentar sua vida e de suas famílias. Considerando esse perfil que conseguimos construir a partir do documento que abriga o projeto educacional desta escola, pretendemos analisar o significado que os saberes escolares assumem nas cotidianidades dos/as educandos/as jovens e adultos/as da referida escola, através de análises das falas de vinte e sete educandos/as que participaram de nossa pesquisa.

1.4 Que estradas trilhamos? Apontamentos teórico-metodológicos.

Entendemos que a construção de conhecimentos é essencialmente humano, processo socialmente construído, que se realiza na interação individual e social, em uma relação intrínseca e indissociável. O homem procura conhecer seu ambiente para transformá-lo. Desde os conhecimentos mais corriqueiros a ações mais elaboradas passam pela necessidade do ser humano de conhecer seu mundo para agir sobre ele, como destaca Minayo “do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do *homo sapiens* com o conhecimento da realidade” (2010, p. 9).

Neste sentido, o processo de construção de conhecimentos se constitui em interação contínua entre refletir e agir, teoria e prática. Tecidos nas necessidades dos sujeitos de interagir com os outros e com o mundo, os conhecimentos se tornam sociais e assim se imbuem de significado em determinados espaços/tempo, construindo uma teia complexa de saberes sobre o mundo e sobre si mesmos que se direciona continuamente a novos conhecimentos e a novas elaborações, em uma espécie de sintaxe da existência.

Esta sintaxe prescinde de meios para aprofundar e fundamentar estes conhecimentos, que se expressam desde “dimensões históricas imemoriais até nossos dias” (MINAYO, 2010, p. 9) através das religiões, das filosofias e das artes. Segundo a referida autora, na sociedade ocidental a ciência vem se apresentando como forma hegemônica de explicações sobre a realidade, porém é “considerada por muitos críticos como um novo mito, por sua pretensão de único promotor e critério de verdade” (p. 9).

Neste contexto, as Ciências Sociais trazem à discussão uma abertura ao “exato” âmbito das ciências estabelecidas, uma vez que pretende analisar o mundo a partir de compreensões acerca das práticas dos sujeitos em sociedade, fornecendo dados que não podem ser considerados à priori, mas que se constroem em processo e através de busca de significados subjacentes às relações sociais.

Destarte, a cientificidade, nessa linha de pensamento, é refletida de forma relacional, não absoluta, que envolve outras formas de construção de conhecimento e a partir delas busca significações necessárias à sua explicação e descrição. Como salienta Minayo (2012, p. 12) nesta outra concepção de ciência, a construção e fundamentação de conhecimentos:

[...] ratifica seu caminho, abandona certas vias e encaminha-se para certas direções privilegiadas. E ao fazer tal percurso, os investigadores aceitam os critérios da historicidade, da colaboração e, sobretudo, revestem-se da humildade de quem sabe que qualquer conhecimento é aproximado, é construído.

Os conhecimentos construídos nas dimensões da vida social são processos teórico-práticos que se realizam na busca de explicações da realidade social considerando seus aspectos plurais, porém, sem se desvincular da rigorosidade científica. Essa busca, sendo sistemática ou não, se configura em atividade de pesquisa, na medida em que o sujeito responde às necessidades, outras logo se desenvolvem, prescindindo de novas ou reelaboradas visões sobre a situação.

Quando busca conhecer seu próprio ambiente e suas relações, os sujeitos se utilizam de formas de pesquisa, mesmo que não sistemáticas. Ou seja, pesquisa se constrói enquanto atividade complexa que pode ser percebida e realizada pelos sujeitos mesmo em âmbitos não científicos.

Porém, para ocorrerem de forma sistemática as pesquisas prescindem de critérios, de aprofundamento, de elaborações/reelaborações, objetivos, métodos e técnicas. Chizzotti (2006, p. 25) esclarece:

A pesquisa, qualquer que seja a orientação filosófica adotada, explícita ou implicitamente, tem presente a pergunta inicial: o que são as coisas ou os objetos sobre os quais se detém uma investigação (ou, em palavra genérica de indagação filosófica, o que é o mundo).

Neste contexto, Minayo (2010, p. 16) reforça:

Toda investigação de inicia por uma questão, por um problema, por uma pergunta, por uma dúvida. A resposta a esse movimento do pensamento geralmente se vincula a conhecimentos anteriores ou demanda a criação de novos referenciais.

A autora ressalta ainda que a pesquisa é uma atividade fundamental da ciência, que por meio da indagação da realidade, constrói conhecimentos sobre ela, estimulando desta

forma ações relacionadas à atuação social, às ações dos sujeitos na vida cotidiana. Portanto, se realiza interligando reflexão e ação, uma vez que “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (p. 16, grifo da autora).

Por este motivo, se uma pesquisa se constrói em um espaço/tempo de significados, que se move entre aspirações, crenças, valores e atitudes, esta pesquisa se relaciona qualitativamente com estes elementos. Ou seja, a pesquisa qualitativa busca significados relacionados às práticas dos sujeitos em sociedade, percebendo suas dimensões. Ao percebermos isto, podemos diferenciá-la da pesquisa quantitativa, porém, não de forma hierárquica, mas de acordo com sua natureza. Minayo (2010, p. 22, citando Minayo 2006), esclarece:

Enquanto os cientistas sociais que trabalham com estatística visam a criar modelos abstratos ou a descrever e explicar fenômenos que produzem regularidades, são recorrentes e exteriores ao sujeito, a abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados. Esse nível de realidade não é visível, precisa ser exposta e interpretada, em primeira instância, pelos próprios pesquisadores.

Nesta perspectiva, sem desmerecer a pesquisa quantitativa, uma vez que entendemos que as duas abordagens podem se complementar dependendo na natureza do trabalho realizado e da metodologia delineada pelo pesquisador, ressaltamos que construímos nosso trabalho através da abordagem qualitativa porque discutimos acerca de cotidianidades em construção, de saberes e práticas relacionais no processo de aprendizagem escolar, de forma que são dados predominantemente qualitativos. Deste forma, corroboramos com Chizzotti (2006, p. 28), que argumenta:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com as pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair deste convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Procurando perceber os significados atribuídos aos saberes escolares por educandos/as constituintes da Educação de Jovens e Adultos tendo como perspectiva a relação com suas cotidianidades, prescindimos de um conjunto teórico-metodológico que envolvesse este caráter relacional, que nos direciona em um caminho que fundamentasse a relação entre saber e fazer. Sendo assim, buscamos na Educação Popular respaldo para as construções aqui

realizadas, ao entender que, sendo uma concepção que pressupõe justiça social baseada na politicidade inerente à educação e estrutura teórico-metodológica que busca emancipação dos sujeitos, vem ao encontro de nossa investigação em âmbito de educação escolar de pessoas jovens e adultas.

Com esta perspectiva, nos movimentamos no caminho de identificar as relações e significações entre os saberes escolares e as cotidianidades dos sujeitos educandos da EJA, que cursam os Ciclos III e IV⁵, os quais nesta escola se organizam em duas salas de ciclo III (A e B) e uma de Ciclo IV. Nossos critérios de escolha destes sujeitos basearam-se no entendimento de que, se estamos buscando identificar relações dos saberes produzidos na educação escolar com as cotidianidades destes sujeitos, precisamos que os mesmos tivessem maior tempo de escolarização, para que pudessem refletir sobre o que foi construído neste espaço/tempo e como estas construções tiveram impacto ou não em sua vida cotidiana.

Responderam aos questionários vinte e sete educandos/as que voluntariamente se dispuseram a colaborar com a presente pesquisa, os/as quais identificaremos com as letras do alfabeto em sequência (ex: educando A, B, C etc.), sendo o último sujeito identificado com a repetição da última letra, ou seja, ZZ. Esta medida foi tomada porque a maioria dos sujeitos pediu anonimato.

Utilizamos como técnica de coleta de dados inicialmente questionário com alternativas fechadas e abertas, com o intuito de abranger um número amplo de educandos/as, porém, no decorrer da pesquisa empírica percebemos que seria necessário aprofundar o que foi trabalhado nos questionários, tendo em vista a dificuldade que a maioria dos/as participantes apresentaram em construir de forma escrita os pensamentos sobre as questões abordadas como instrumento de pesquisa neste trabalho.

É importante ressaltar que, inicialmente, nossa intenção foi contar com a participação de todos/as os educandos/as que se encontravam na escola, nos Ciclos mencionados acima. Com este objetivo, iniciamos nossa jornada com a participação dos sujeitos de pesquisa através de momentos de sensibilização ao tema de pesquisa, aos nossos objetivos com o trabalho, explicações sobre sua contribuição. Estes momentos, que proporcionaram aos sujeitos de pesquisa uma noção do que pretendíamos a partir de suas colaborações, serviram também para que pudessemos perceber as inquietações dos sujeitos educandos com as pesquisas realizadas nas escolas.

⁵ Correspondem aos anos finais do Ensino Fundamental.

Muitos se mostraram solidários porque, segundo eles próprios, acreditam que as pesquisas contribuem para a melhoria da realidade educacional, porém, outros se posicionaram incrédulos quanto a importância das mesmas para que ocorresse as mudanças que consideram necessárias. Alguns, ainda, não esboçaram opinião, nem mobilização para participação.

Neste contexto, como foi dito acima, vinte e sete educandos/as se propuseram a participar respondendo aos questionários. Após análises das respostas obtidas através deste instrumento, constatamos, a partir do motivo mencionado acima (dificuldade dos/as educandos/as em construir textos escritos que expressassem seu entendimento sobre as questões dos questionários) a necessidade de voltar à escola e solicitar a participação dos sujeitos para entrevistas semiestruturadas.

A reação dos referidos participantes não se deu de forma tranquila, sendo necessário mais um período de sensibilização quanto aos motivos que provocaram precisão de que respondessem à questões, desta vez em forma de entrevista. Muitos ficaram preocupados com a possibilidade da entrevista ser divulgada em canais de comunicação, ou que fossem utilizadas de forma indevida. Após as correspondentes explicações sobre a utilização da comunicação dos mesmos e acerca do anonimato, ainda houve resistência, fato que ocasionou a participação voluntária de cinco dos vinte e sete sujeitos participantes.

Desta forma realizamos entrevista semiestruturada com cinco dos sujeitos que responderam aos questionários, os/as quais se dispuseram a continuar com a cooperação nesta pesquisa. Para melhor entendimento, trazemos dados relevantes para nos situarmos neste aspecto da pesquisa através do quadro a seguir, composto por dados obtidos através de documento fornecido pela escola.

QUADRO I

Informações gerais sobre situação dos/as educandos/as até o momento da realização de aplicação de questionários e entrevistas

| INFORMAÇÕES | CICLO III – A | CICLO III – B | CICLO IV | TOTAL |
|--|------------------|------------------|----------|-------|
| Educandos/as matriculados/as no início do ano letivo | 36 | 39 | 43 | 118 |
| Desistentes | 6 | 10 | 8 | 24 |
| Transferidos/as | 5 | 1 | 2 | 8 |
| Matriculas canceladas | 8 | 5 | 5 | 18 |

| | | | | |
|--|----|----|----|----|
| Educandos/as que continuavam na escola até o período da realização dos questionários | 17 | 23 | 28 | 68 |
| Educandos/as que responderam ao questionário | 5 | 6 | 16 | 27 |
| Educandos/as entrevistados/as | 1 | 1 | 3 | 5 |

*Fonte: documento fornecido pela escola e dados da pesquisa empírica Ano: 2012

Além destes instrumentos de coleta de dados, também recorreremos à observação atenta sobre o contexto de pesquisa em questão, tentando perceber no comportamento dos sujeitos o que nos escapasse de seus depoimentos orais e escritos sobre o tema desta pesquisa. Taís impressões dos elementos constitutivos do contexto de observação registramos em *diário de campo* como forma de sistematizar essas informações.

Pensar as práticas cotidianas existentes no contexto sociocultural dos/as educandos/as a partir da perspectiva da educação escolar exige reflexão sobre uma educação problematizadora. Mas que educação seria essa? Problematizadora de que? Como ressaltou Paulo Freire (1979, p. 42):

A educação problematizadora está fundamentada sobre a criatividade e estimula uma ação e uma reflexão verdadeiras sobre a realidade, respondendo assim à vocação dos homens que não são seres autênticos senão quando se comprometem na procura e na transformação criadoras. Em resumo: a teoria e a prática bancária, enquanto forças de imobilização e de fixação, não reconhecem os homens como seres históricos; a teoria e a prática críticas tornam como ponto de partida a historicidade do homem.

Neste sentido, superar a situação sensível do conhecimento, que tem fim em si mesmo provoca a mobilização para o desvelamento deste conhecimento, através da análise reflexiva da realidade. Portanto, uma educação problematizadora põe em perspectiva a realidade, a fim de conhecê-la e assim poder pensar e agir sobre ela.

Perceber o que os/as educandos/as verbalizam, expressam sobre sua realidade, sobre a educação escolar e sobre a relação entre estes espaços/tempos que se entrelaçam em suas cotidianidades, exige de nós essa problematização. Neste caminho, nos apoiamos em Paulo Freire (1970, 1987, 1992), dentre outras de suas obras para a compreensão de uma perspectiva de educação problematizadora, que suscita mobilização dos sujeitos na busca pela mudança de sua realidade, estimula que a conheça, reflita sobre ela e se coloque como protagonista, como próprio agente de transformação.

Shor e Freire (1986) ressaltam que, como a transformação não é somente uma questão de métodos e técnicas – se fosse assim, seria apenas uma questão de ajustar metodologias – uma educação que se realize problematizadora, humanizadora, libertadora, prescinde uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade.

Sendo assim, argumentamos em prol de espaços/tempo de educação escolar que não só respeite os saberes construídos cotidianamente pelos educandos, mas que se substancie de uma relação de saberes que supere a hierarquização imposta. Isto implica que os saberes transcendam seu espaço e se construam em relações, seja no ambiente escolar, seja na vida cotidiana, no trabalho, nas artes etc.

Utilizamos como método de apreciação dos dados a análise de conteúdo que, embasada em um conjunto de técnicas que analisa a comunicação, com o objetivo de atingir, por meio de procedimentos sistemáticos ou objetivos descrição do conteúdo das mensagens. Tal descrição permite a inferência de conhecimentos referentes ao contexto de produção, como também às situações de vida que estão envolvidas com o objeto do estudo. Bardin (2006, p.29) argumenta que “[...] desde que se começou a lidar com comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à análise de conteúdo”.

Bardin (2006) define que esta técnica de análise de conteúdo se desenvolve através de algumas etapas: pré-análise, exploração do material ou codificação, tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Segundo a autora, o conteúdo deve ser analisado considerando uma reconstrução do discurso comunicado através da interpretação e inferência realizadas pelo pesquisador, o que é permeado pela intencionalidade, subjetividade e objetividade do autor em relação ao problema, seus objetivos e suporte teórico.

A pré-análise, se constitui, segundo a referida autora como fase de organização propriamente dita, “corresponde a um período de intuições, mas, tem por objectivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 2006, p. 95). Esta fase compreende três tarefas para sistematização do conteúdo a ser analisado, a saber: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a elaboração das hipóteses e dos objetivos e a formulação de referências que embasem a interpretação final.

A etapa de exploração/codificação do material é o processo de tratamento do conteúdo das comunicações, que se desencadeia em nosso estudo em categorias temáticas. Bardin (2006) explica que

[...] o tema é a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. O texto pode ser recortado em ideias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis. (p. 105)

A partir deste tratamento realizado com o fim de organizar os significados dos conteúdos das mensagens, podemos proceder à interpretação/inferência acerca destes dados. Neste contexto, Bardin (2006) nos esclarece:

Tal como um detective, o analista trabalha com *índices* cuidadosamente postos em evidência por procedimentos mais ou menos complexos. Se a *descrição* (a enumeração das características do texto, resumida após tratamento) é a primeira etapa necessária e se a *interpretação* (a significação concedida a estas características) é a última fase, a inferência é o procedimento intermediário, que vem permitir a passagem, explícita e controlada, de uma à outra.

Baseado nesta trajetória metodológica o presente trabalho se organiza em cinco seções, iniciado pela introdução, que traz em seu conteúdo uma apresentação da autora da pesquisa, os caminhos metodológicos que trilhamos, nossos objetivos e justificativas, caracterização do campo empírico e de seus sujeitos e estrutura organizativa do trabalho.

Na segunda seção delineamos uma reconstrução conceitual da relação entre Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos e discutimos a atualidade da EJA e sua identidade na educação escolar. A terceira seção traz compreensões sobre cotidiano, cotidianidade e contexto, as implicações para estudar aspectos das cotidianidades de educandos/as jovens e adultos e a relevância da relação de saberes na educação escolar. Na quarta seção apresentamos alguns encaminhamentos realizados através da análise dos resultados, que, dialogando com o que construímos nas seções anteriores, discutimos acerca da problemática da Formação de Educadores/as para/da Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, expressamos nossas considerações até o momento, que constitui a última parte deste trabalho.

É importante ressaltar que será uma preocupação metodológica construir no corpo deste trabalho, quando possível, um diálogo entre os suportes teóricos e as comunicações dos/as educandos/as sobre os saberes de suas cotidianidades, sobre o que pensam acerca dos saberes escolares e o que esperam da escola, como forma de possibilitar uma relação interativa entre teoria e prática.

2 EDUCAÇÃO POPULAR E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na aurora do tempo em que, coletivamente, pela única vez alguma educação no Brasil foi criativa e sonhou que poderia servir para libertar o homem, mais do que, apenas, para ensiná-lo, torná-lo “doméstico”. (BRANDÃO, 2005, p. 17).

Pensar a educação de pessoas jovens e adultas, não pode ser uma reflexão desprovida do significado de uma educação vinculada ao processo contínuo da vida. Não tendo oportunidade de ingressar na educação escolar, ou por motivos diversos não podendo permanecer neste processo, pessoas em sua juventude ou em fase adulta, procuram a escola para continuar seu processo de escolarização.

Perceber o significado disto é entender um contexto mais amplo do que apenas a busca pela escolarização. Sabemos que hoje, após um caminho trilhado na busca por direitos, a educação passa por um outro momento, o de garantir a qualidade explicitada em nossa legislação e explanada nos estudos sobre o tema. Uma das problemáticas atuais da Educação de Jovens e Adultos é voltada à permanência destas pessoas no ambiente escolar.

Esta permanência encontra-se explicitada no texto legal de nossa LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 em seu artigo 4º:

O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: [...] VII - Oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

Contudo, a permanência dos/as educandos/as jovens e adultos na escola vem se constituindo um desafio. Nossa experiência em escolas públicas nos mostra que o ano letivo se inicia com um grande número de educandos/as matriculados, contudo, chegando ao fim do primeiro semestre é notória a sua brusca diminuição em sala de aula.

Não falamos de uma permanência qualquer, mas de um processo que respeite seus sujeitos e que os propicie a vivência dos direitos adquiridos à custa de lutas sociais e embates políticos históricos, que os reconheça como “sociedade”, reconhecimento que vai muito além do oferecimento de vagas, reconhecimento que se encontra com a valorização do sujeito histórico.

Este pensamento se coaduna com o explicitado na publicação *Cadernos Trabalhando com a EJA: Alunas e Alunos da EJA*, do Ministério da Educação e Cultura, que diz:

[...] além do aumento da oferta de vagas, é preciso considerar as condições de permanência do(a) aluno(a) jovem e adulto na escola, bem como aquelas que lhe permitam concluir a escolarização. Grande parte dos alunos jovens e adultos, que buscam a escola, esperam dela um espaço que atenda às suas necessidades como pessoas e não apenas como alunos que ignoram o conhecimento escolar. Por outro lado, todos eles acreditam que a escola possa imprimir-lhes uma marca importante e por isso apostam nela. (BRASIL, 2006, p. 09)

É neste sentido que compreendemos que uma educação para pessoas jovens e adultas necessita de uma concepção de que respalde suas especificidades, que apoie seu *estar* no mundo. Que respeite, não só seu direito garantido a uma educação escolar, mas que respeite seu direito garantido a “um pleno desenvolvimento”. A Educação Popular se constitui em seus princípios teórico metodológicos e em uma perspectiva política e social em uma concepção que fundamenta uma proposta pedagógica baseada na reflexão-ação, se entrelaçando intensamente com as necessidades da EJA.

Sendo assim, discutiremos essa inter-relação entre a concepção de Educação Popular, que prevê em seus pressupostos teórico-metodológicos, aspectos sociais, culturais e políticos, intencionando o empoderamento dos sujeitos. Desvelando através de princípios como participação, emancipação, liberdade, dialogicidade, identidade como a valorização de sujeitos históricos, para que se reconheçam e sejam reconhecidos como agentes de transformação de suas realidades através da organização e participação social na perspectiva de um público que necessita destes fundamentos para tornar-se legítimo em um espaço que o marginaliza. Destarte a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos se cruzam em um encontro histórico e político.

2.1 Uma reconstrução conceitual

Em um esforço no caminho de percorrer historicamente como se desenvolveu os conceitos de Educação Popular, observamos como esta vem sendo incorporada à Educação de Jovens e Adultos enquanto conjunto teórico-metodológico norteador de suas reflexões e ações.

Realizaremos um passeio panorâmico na historiografia da Educação Popular e da EJA, dando ênfase aos elementos que contribuem para sua conceitualização ao longo da história. Neste contexto tentaremos (re)construir um caminho teórico-prático que vem substanciando as trajetórias da Educação Popular e da EJA, principalmente a partir dos anos sessenta, quando

encontramos uma intensa movimentação e lutas populares contra a exclusão da maioria da população brasileira a direitos sociais básicos, principalmente no campo da educação.

Intensamente mediados pelos princípios da Educação Popular, os movimentos de educação e cultura popular a partir da década de 50, cumprem papel importante na trajetória histórica da Educação no Brasil, em especial em relação à Educação de Jovens e Adultos, uma vez que se caracterizam como resultado de reflexões e práticas sociais que vinham desde o movimento de renovação da educação (1932), tentando modificar a realidade das escolas brasileiras, principalmente no que diz respeito ao direito de todos à educação e seu consequente acesso. Dentre os mais importantes movimentos a partir da década de cinquenta, se destacam o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP), o Centro Popular de Cultura (CPC), entre outros. Arroyo (2001, p.11) destaca que:

A herança legada pelas experiências de educação de jovens e adultos inspiradas no movimento de educação popular não é apenas digna de ser lembrada e incorporada, quando pensamos em políticas e projetos de EJA, mas continua tão atual quanto nas origens de sua história, nas décadas de 50 e 60, porque a condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram essas experiências e concepções também continua atual (...) em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente.

Estimulada pelos movimentos sociais baseados nos fundamentos⁶ da Educação Popular, a educação no Brasil, a partir da década de sessenta, dá sinais de reorganização e as reivindicações sociais acerca do direito e acesso fortalecem as manifestações públicas e dão visibilidade a projetos e experiências que se preocupam com as pessoas dos segmentos populares.

Não visamos aqui reconstruir o que significa o termo ou conceito de *popular*, mas destacar que enquanto situado historicamente na conjuntura do conceito de educação funciona como uma complementação entre os dois termos, traduzidos neste entrelaçamento que por si só qualifica um ao outro.

Os dois termos juntos dão ideia de uma ampliação, se ressignificam. Entendemos que o popular que acompanha e qualifica a educação dá um sentido de acessibilidade, de abertura. Sendo assim, rompe com o termo educação formal, uma vez que o formal qualifica a

⁶ Fundamentos políticos, sociais e pedagógicos que, através de princípios como liberdade, justiça, diálogo, politicidade, pretende mobilizar os sujeitos à participação social; Estimular a reflexão sobre a realidade em que se insere como forma de emancipação e empoderamento; Promover meios de conscientização no sentido de mudanças sociais.

educação imprimindo-lhe sentido de definitivo e restringe um processo que se manifesta de forma contínua.

Assim, entendemos que a Educação Popular abre possibilidades para outra visão de educação, ao invés de enquadrá-la, de torna-la molde, amplia, torna-a acessível, assim como se amplia em práticas diversas comprometida com um fim, que é uma realidade mais solidária e humana. Reconhecendo este movimento imprescindível de diálogo com outras formas de conhecer e praticar Freire (1996, p. 86) afirma que:

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa. [...] A razão ética da abertura, seu fundamento político sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

Ao nascer *nas* e *das* lutas populares por melhorias, a Educação Popular inicialmente se caracteriza e se identifica com as camadas pensadas socialmente como “marginalizadas” da e pela sociedade. Ela se posiciona enquanto oposição ao que é hegemônico, ou seja, uma “educação popular cuja posta em prática, em termos amplos, profundos e radicais, numa sociedade de classe, se constitui como um nadar contra a correnteza” (FREIRE, 2001, p.48)

Em contexto de luta por direitos, a concepção de Educação Popular se mostrou como paradigma pedagógico e político, fundamentando e fortalecendo as manifestações sociais e públicas da sociedade organizada. Singularmente constituída enquanto conjunto teórico metodológico, dialogando com necessidades sociais manifestadas pelas ações da sociedade civil, como educação conscientizadora e transformadora da sociedade.

Como podemos ver, a partir da década de 50, a Educação Popular através de princípios como *conscientização, liberdade, transformação, organização, mobilização* agiu como prática educativa que buscou a *democracia* e a visibilidade dos segmentos populares, num combate à hegemonia, em um “remar contra a maré”, trazendo para o cenário local e nacional “os oprimidos”.

Através da perspectiva político-pedagógica da Educação Popular, foi possível delinear um caminho de possibilidades na Educação, em especial na Educação de Jovens e Adultos. Através de manifestações sociais da sociedade civil organizada, assim como do apoio de intelectuais brasileiros, foi tomando forma uma educação para pessoas jovens e adultas que

não tiveram acesso ou possibilidades de continuar seu processo de escolarização, valorizando suas especificidades e entoando a busca por seus direitos.

Sendo assim, entendemos, concordando com Vieira Pinto (2007, p. 49) que “para ser popular, a educação tem que ser uma possibilidade igual para todos, em qualidade e quantidade”. Essa era a educação buscada pela Educação Popular, que permitisse a igualdade de direitos, que reconhecesse seus cidadãos, cada um, não por serem dos segmentos populares, mas por serem sujeitos históricos e assim deveriam se perceber e ser percebidos.

Dentre discussões, reflexões e práticas acerca da Educação Popular que impulsionou e foi impulsionada pelas iniciativas em relação à Educação de Jovens e Adultos, algumas campanhas tiveram atenção especial devido às suas especificidades históricas, metodológicas e práticas, como a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler⁷ (em Natal – RN 1961-1964) e a Campanha de Educação Popular – Ceplar⁸ (em João Pessoa – PB, 1962-1964).

Inserida nas reflexões e ações profícuas no campo da educação, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB do ano de 1961⁹, fruto das intensas movimentações sociais e do projeto desenvolvimentista do governo, que pretendia além de “qualificar” mão de obra para a eminente industrialização do país, manter um controle social, uma vez que, como aponta Fávero (2004, p. 22-23)

[...] as definições e as práticas da educação de adultos dos anos 1950 tinham uma dimensão política, mas de acomodação, de adequação a um projeto social que se estabelecia na linha da manutenção das estruturas, modernizadas pela industrialização e pela urbanização dela decorrente.

Sendo assim, ao contrário dos pensamentos expressos pelos principais organizadores destas experiências educativas advindas da concepção da Educação Popular, as ideias que impulsionam o Estado a realizar ações de educação “para” segmentos populares é a ideia liberal tradicional, visando a formação de pessoas enquanto componentes de produção para o projeto desenvolvimentista do país. Assim nos esclarece Saviani (2010, p. 317):

A mobilização que toma vulto na primeira metade dos anos de 1960 assume outra significação. Em seu centro emerge a preocupação com a participação política das massas a partir da tomada de consciência da realidade brasileira.

⁷ Para pesquisas sobre esta campanha que foi um marco na história da educação, ver: <http://forumeja.org.br/book/export/html/1422>

⁸ Para conhecer mais sobre a campanha ver Scocuglia (1992), disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/835/749>

⁹ Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatuizada-pl.pdf>>

E a educação passa a ser vista como instrumento de conscientização. A expressão “educação popular” assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como sendo uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente.

Deste modo é importante ressaltar que não obstante o trabalho com a conscientização de sujeitos que buscavam melhorias sociais, que entrelaçou a Educação Popular e a EJA, através de programas e movimentos que visavam descortinar aos jovens e adultos dos segmentos populares sua situação de opressão e estimular o movimento de reflexão sobre a prática a fim de mobilizar os sujeitos a participação social, a atuação do Estado se dava através de propostas pontuais que tinham o objetivo de “preparar” pessoas para atenderem as exigências do mercado de trabalho ligado à industrialização emergente. Como é o caso de programas que se destinavam a “erradicação do analfabetismo” no país, seguindo o projeto de desenvolvimento através da “instrução” estabelecido pelo governo, principalmente porque o direito do voto estava submetido à condição de ser alfabetizado.

São exemplos destes programas e campanhas governamentais, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947-1963), Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952-1963), Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958-1963), Mobilização Nacional Contra o Analfabetismo (MNCA, 1962-1963), entre outros. Neste contexto, Saviani (2010, p. 316) sinaliza:

Todas essas campanhas consideravam a educação popular no sentido até então dominante, isto é, abrangendo as questões relativas à instrução pública, isto é, a educação elementar destinada seja às crianças (ensino primário), seja aos adultos (programas de alfabetização).

O cenário de insatisfação e lutas sociais das décadas de 50 e 60 culminou por reforçar a necessidade de uma legislação que assegurasse direitos aos cidadãos e que estes se estendessem principalmente à educação a todos/as os/as cidadãos/ãs do país. O que, apesar das campanhas de alfabetização do governo, não era prioridade do Estado, pelo contrário, como afirmamos anteriormente as iniciativas governamentais até então procuraram tornar os indivíduos parte de uma “produção” no processo de industrialização e desenvolvimento capitalista.

Como podemos ver, nas décadas acima mencionadas a Educação Popular intencionava uma conscientização sócio-política através de iniciativas que visavam a superação dos

indivíduos de uma visão desvalorizada de si mesmos, oferecendo âmbitos de discussão que serviram de base para que as pessoas dos segmentos populares pudessem interagir e debater sobre suas necessidades e direitos, pudessem se enxergar enquanto cidadãos e ver na organização e participação política uma via de superação de sua situação de opressão. Beisiegel (2010, p. 27) esclarece que:

[...] o desenvolvimento exigia a emersão e a participação consciente do povo. À educação cabia atentar para a realidade existencial do povo. Impunha-se trabalhar com o povo e não para o povo, envolvê-lo em trabalhos de grupo, em debates e estudos que favorecessem a formação da consciência e o preparo para o autogoverno.

Com o Golpe Militar de 1964, as ações culturais e educativas, segundo Scocuglia (1999, p. 41):

foram reprimidas-aprisionadas e, durante longo período, proibidas e exiladas. Isso, implicou a desestruturação a nível nacional dos movimentos de educação popular (que dependiam, ou não, do Estado). Mas, também, determinou a resistência artístico-cultural de toda uma geração [...]

Sob a visão de uma educação emancipatória, a Educação Popular mesmo “censurada” por um golpe que desestruturou os vários grupos civis organizados em busca de direitos sociais, não foi extinta, pelo contrário, encontrou força e reação ao autoritarismo em uma geração que neste momento lutava por uma sociedade democrática.

Os estudos sobre Educação Popular tiveram como maior inspiração o educador Paulo Freire, que ergueu a bandeira da educação como transformadora da sociedade, sendo acompanhado pelos segmentos dos movimentos sociais e de intelectuais inspirados na Educação Popular. As análises político-pedagógicas da educação de Freire resistiram mesmo após seu exílio na década de 70 (o que pode ser constatado por suas obras¹⁰), assim como de outros militantes da Educação Popular e se fortaleceram em seu retorno. Com claras evoluções em seu pensamento, Paulo Freire aprimorou suas concepções acerca da práxis e da potencialidade da educação escolar no trabalho de empoderamento das pessoas dos segmentos populares, como forma de resistência ao período autoritário.

A partir deste pensamento, O MEB, ligado à igreja pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), mesmo com a repressão de o governo militar, através da base

¹⁰ Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967; Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1970; Educação e mudança. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1979.

progressista da igreja católica e práticas ancoradas na Educação Popular (ligada à Teoria da Libertação), resistiu ao autoritarismo e as vertentes da igreja contrárias a este processo, sendo um dos únicos movimentos que “sobreviveram” à desestruturação empreendida pela ditadura.

Mesmo em meio a este cenário de repressão muitas foram as iniciativas artístico-culturais, que tentaram mobilizar-se e resistir ao autoritarismo, além de educadores e estudantes que respondiam à coerção através de atuação clandestina em grupos organizados, pessoas se reuniam em associações de bairro e em outros espaços que escapasse ao autoritarismo. Neste sentido Haddad e Di Pierro (2000, p. 113-114) destacam:

As lideranças estudantis e os professores universitários que estiveram presentes nas diversas práticas foram cassados nos seus direitos políticos ou tolhidos no exercício de suas funções. [...] Sob a denominação de “educação popular”, entretanto, diversas práticas educativas de reconstituição e reafirmação dos interesses populares inspiradas pelo mesmo ideário das experiências anteriores persistiram sendo desenvolvidas de modo disperso e quase que clandestino no âmbito da sociedade civil. Algumas delas tiveram previsível vida curta; outras subsistiram durante o período autoritário.

Como podemos ver a Educação Popular, em oposição às iniciativas do governo em “mecanizar” a escolarização dos segmentos populares, ilustrava seu aspecto teórico-prático em busca de uma sociedade “conscientizada”, na qual os sujeitos “marginalizados” se percebessem sujeitos históricos. Conscientização, problematização, cultura popular, mobilização, politicidade definem a atuação das iniciativas baseadas na Educação Popular neste momento.

Entendemos que a Educação Popular, pode ser concebida enquanto concepção através da compreensão de que se constitui por meio da intencionalidade de transformar a sociedade a partir de ações que estimulem o protagonismo dos sujeitos utilizando como recursos sua própria realidade, para que se perceba sujeito de historicidades e desta forma reflita sobre sua condição na sociedade, provocando reflexões sobre sua prática, o que possibilita o processo de ação-reflexão-ação.

Brandão e Assumpção (2009) argumenta que a Educação Popular é:

[...] é a negação da negação. Não é um “método conscientizador”, mas é um trabalho sobre a cultura que faz da consciência de classe um indicador de direções. [...] Ela procura ser, portanto, não a afirmação da possibilidade de emergência de uma nova educação “para o povo” — o que importaria a reprodução legitimada de “duas educações” paralelas, condição da desigualdade consagrada — mas a da necessidade da utopia de transformação de todo o projeto educativo a partir do ponto de vista e do

trabalho de classe das classes populares. [...] A educação popular não é uma atividade pedagógica para, mas um trabalho coletivo em si mesmo, ou seja, é o momento em que a vivência do saber compartilhado cria a experiência do poder compartilhado. (p. 34-35)

Enquanto concepção teórico-prática dos processos sociais, culturais e políticos, a Educação Popular se constituiu e foi se construindo e reconstruindo em sua própria atuação, refletida criticamente sobre sua prática através de pesquisadores e militantes, passou por vários momentos na história da Educação, como instrumento de conscientização de comunidades populares, abrindo espaço para que pudessem discutir sua própria situação de opressão e buscar direitos para substanciar sua participação social. Foi em si um movimento de resistência contra a exclusão e o autoritarismo, surgiu como um paradigma contra hegemônico.

Foi elemento fundamental na reação ao governo autoritário e na redemocratização do país nos anos 1980. Década que foi cenário de momentos relevantes para a sociedade brasileira em termos de reconhecimento legal de direitos sociais, neste contexto, através principalmente da pressão popular, foi promulgada uma nova Constituição em 1988, que afirmou que “[...] são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados [...]” (Art. 6º)

Na educação esse reconhecimento se deu principalmente na obrigatoriedade do Estado com a escolarização básica, incluindo neste campo a Educação de Jovens e Adultos, sobre isto esclarecem Haddad e Di Pierro (2000, p.120):

As práticas pedagógicas informadas pelo ideário da educação popular, que até então eram desenvolvidas quase que clandestinamente por organizações civis ou pastorais populares das igrejas, retomaram visibilidade nos ambientes universitários e passaram a influenciar também programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos. Esse processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembléia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos nesse período que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no Artigo 208 da Constituição de 1988.

Tais conquistas refletem a força dos movimentos civis organizados impulsionados pela reflexão-ação de uma concepção de educação contra hegemônica que permeou sua atuação,

imprimindo valorização e reconhecimento das camadas populares “marginalizadas” historicamente.

O conjunto significativo destas conquistas se constituiu enquanto base para a ampliação do compromisso social e governamental com a Educação de Jovens e Adultos, que teve nestes acontecimentos possibilidades para uma outra visão de educação. Durante a década de 1990, grandes expectativas foram geradas em torno da melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. Isto se explica por acontecimentos nacionais e internacionais que contribuíram para este pensamento, como é o caso dos compromissos assumidos pelos países na Conferência Mundial de Educação para Todos¹¹ (Jomtien, 1990), da criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, do Plano Nacional de Educação (PNE), entre outros.

A LDB (nº 9394/96), além de reconhecer a EJA como modalidade de educação, trouxe ao texto legal a terminologia que utilizamos hoje, refletindo a construção de uma mudança conceitual do entendimento sobre a educação de pessoas jovens e adultas, construção nascida anos atrás com as iniciativas populares através de uma concepção consubstanciada neste espaço/tempo de processos educativos com as classes populares. Como esclarece Soares (2008, p.59), “a mudança de Ensino Supletivo para Educação de Jovens e Adultos significou um alargamento do conceito ao mudar a expressão ensino, que se restringe à mera instrução, para educação, compreendendo os diversos processos de formação”.

Sendo reconhecida como modalidade e, portanto considerada como um campo específico da educação escolar, com finalidades e funções peculiares a Educação de Jovens e Adultos necessitou de diretrizes que delineassem sua organização e desenvolvimento. É o que afirma Jamil Cury no Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos,

A EJA, de acordo com a Lei 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deveria receber um tratamento consequente (BRASIL, 2000, p. 02).

Para que a Educação de Jovens e Adultos se constituísse como campo singular, que necessita de um fazer pedagógico e de um pensar histórico que problematize a situação de opressão de seus/suas educandos/as, desenvolvendo uma reflexão de sua própria realidade, foi/é imprescindível entendê-la sob a visão dessa Educação que foi tecida nas lutas e

¹¹ Ver declaração em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>

engajamentos populares, como também através de estudos, posicionamentos de intelectuais e associações (um exemplo disto são os diversos estudos compartilhados pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED¹²).

Deste modo, entendemos que não é possível refazer um caminho conceitual da Educação de Jovens e Adultos sem entrelaçá-la à trajetória histórica da Educação Popular. Essa inter-relação vem mantendo ativas categorias que se formaram no calor das lutas populares: participação, conscientização, politicidade, educabilidade, mobilização, dialogicidade.

Esta inter-relação vem permeando o caminho da EJA e vem desempenhando papel importante nas construções políticas, sociais, culturais e educativas. Sua atuação junto a segmentos populares e movimentos sociais contribuíram para que os setores explorados, oprimidos e marginalizados pudessem discutir e aprender sobre si mesmos, tomando consciência de seus direitos e do efeito da mobilização e participação social como condição fundamental para mudanças de suas condições de vida.

Além dos desafios trazidos em seu próprio cerne, como situação social desigual, à Educação de Jovens e Adultos vem se somando novos desafios ao longo de sua trajetória. Assim como a Educação Popular, esta vem em movimento de se (re)contextualizar e ressignificar, uma vez que o momento atual imprime dinâmicas e “problemáticas” diferentes.

Uma construída no seio da outra, cujas terminologias se ampliam e se complementam, uma, a Educação Popular que atua e se constitui em contexto mais amplo (entendemos que seja uma concepção teórico-metodológica) e outra que se destina a uma modalidade de educação específica, mas que possui em sua significação necessidades que requerem uma reflexão aprofundada, visto que não se caracteriza apenas como processo de escolarização, mas se amplia enquanto processo educativo, social, cultural e político.

Sendo assim, a EJA vem em processo de aprofundar seu sentido próprio, uma vez que se configura enquanto campo de práticas e conhecimentos e requer “uma perspectiva de construção de cidadanias e da afirmação do direito a educação, levando em conta os diversos temas, sujeitos e enfoques que formam esse campo”. (PAIVA et al, 2004, p. 122)

Novos temas vem permeando o contexto social, político, cultural e educativo, como o avanço tecnológico, comunicações, ecologia, sexualidade, identidades, religiosidades, ou seja, temas que vem fazendo parte de manifestações sociais organizadas.

¹² Para maiores informações, consultar: <http://www.anped.org.br/>

Isto indica mudanças advindas da imposição sociocultural e econômica de uma globalização hegemônica, sua influência no campo político, assim como no campo educativo, a insatisfação através de “novos” aspectos, ou seja, essa realidade gera a manifestação de “outros” grupos excluídos, que passam a compor “outros” movimentos sociais por reconhecimento, direitos, ou seja, contra exclusões.

Este contexto nos impele a pensar a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos como caminhos de reflexão sobre teorias e ações socioculturais, assim como seus aspectos políticos e econômicos, buscando práticas de participação e mobilização de seus sujeitos na sociedade.

Neste sentido discutem Brandão e Assumpção (2009):

Para dialogarmos a respeito da educação popular, pensando nas contribuições do passado e nos desafios da atualidade, devemos reconhecê-la como uma educação humanizadora. Uma educação para a qual a pessoa que se educa está destinada a conviver e a ser a partir do que estará sempre adquirindo e reconstruindo em si mesma com-e-atraves de seus outros, em e entre comunidades aprendentes. [...] Uma vida de busca do outro e de compartilhamento como sentido dela própria no cotidiano, como fundamento da razão de ser da experiência humana no mundo. (p. 83-84)

Portanto, ao longo da história, a Educação Popular e a Educação de Jovens e Adultos vem se (re)contextualizando, por se constituírem enquanto processo e sendo assim não são pontuais e estanques, mas se substanciam de relações historicamente contextualizadas. Através de uma visão humanizadora a educação pretende não apenas “preparar” pessoas “para” viver em sociedade, mas visa construções contínuas de saberes, em processos de aprender e reaprender “com” o outro, pretendendo construir possibilidades de mudanças sociais.

Sendo assim, a escola enquanto um destes espaços/tempos de construção dos saberes deve transcender a superfície dos conteúdos, proporcionando meios de reflexão sobre estes e sobre seus próprios saberes. A luta pela transformação da realidade prescinde do reconhecimento do espaço/tempo de educação escolar enquanto acesso às diversas formas de cultura e, partindo de relações, construir “com” os/as educandos/as atitudes críticas sobre o próprio conhecimento e sobre a sociedade como condição necessária para suscitação de mudanças.

Neste sentido pensamos que com a visão de uma educação que se realiza “com” e que se faz em processo, a EJA não pode ser só mais um espaço/tempo de “aquisição” de conhecimentos “para” (alguma coisa), mas um processo de aprender e reaprender, que se

estenda, que faça parte, ou seja, que se realize “ao longo” da vida das pessoas, se constituindo enquanto “comunidade de saber”, para que “se recriem e se reaprendam” (BRANDÃO, 2002, p. 206) na sociedade.

Esta é a visão atual da educação de pessoas jovens e adultas que, pensamos, só pode ser entendida desta forma se baseada em um conjunto teórico-prático que estimule e prime pela participação e mobilização social, visando cotidianidades sem “condições para”, mas com “condições de” fortalecer sujeitos em seus processos de vida.

Entrelaçadas na intencionalidade de mobilizar pessoas no caminho de uma elucidação de suas próprias situações sociais, a Educação Popular e a EJA vem se desenvolvendo ao longo da história no Brasil, uma enquanto concepção, outra desdobrada em modalidade. Desta conexão revela-se a pretensão de uma educação que se fortalece nas relações e ações culturais populares, em um sentido de fortalecimento das identidades e a escola passa a ser um importante lócus para essa nova concepção de educação.

2.2 A EJA na escola: em busca de confluência entre saber e fazer

Podemos perceber que mesmo com os avanços ocorridos nos textos legais e no repertório teórico metodológico acerca da Educação de Jovens e Adultos (frutos dos acontecimentos até então construídos em torno da EJA, consubstanciados à Educação Popular) no país, que vem sendo debatido em conferências nacionais e internacionais, fóruns regionais e nacionais sobre esta modalidade de educação, assim como que discutem a situação atual desta modalidade de educação, contudo, compreendemos que há entraves na efetivação destes na educação escolar. O que pode suscitar diversas causas e hipóteses. Ou seja, por que o que vem sendo “proferido” e amplamente debatido não vem se realizando praticamente?

Esta é uma questão complexa, para a qual há uma série de possibilidades de respostas, mas arriscaremos delinear uma possível hipótese a partir da reflexão do distanciamento entre o que é aprendido nas escolas e os saberes construídos na realidade praticada.

Uma educação que se propõe humanizadora, libertadora, pretende valorizar e partir da realidade cultural dos sujeitos em busca de uma construção de conhecimentos que encontre significado teórico e prático nos fazeres e saberes constituídos por estes em suas cotidianidades. Portanto, a partir desta visão, a educação possibilita caminhos para o descortinar de realidades, reconhecimento de historicidades, reflexão sobre teoria – prática, desta forma, intentando ações para sua transformação. Freire e Shor argumentam que:

[...] na medida em que estamos sendo treinados numa vigorosa dicotomia entre o mundo das palavras e o mundo real, trabalhar com conceitos escritos num texto significa obrigatoriamente dicotomizar o texto do contexto. E então nos tornamos, cada vez mais, especialistas em ler palavras, sem nos preocupar em vincular a leitura com uma melhor compreensão do mundo. Em última análise, distinguimos o contexto teórico do contexto concreto. Uma pedagogia dicotomizada como essa diminui o poder do estudo intelectual de ajudar na transformação da realidade. (1986, p. 86)

Percebemos que no caminho que a EJA trilhou até os dias atuais houve um esforço de construir na prática um conjunto referencial que impulsionasse o desenvolvimento desta modalidade de educação, porém, entendemos que essa metodologia de construção de saberes a partir da realidade (“concreta”) dos/as educandos/as necessita ser amplamente e profundamente discutida. Isto implica em repensar o contexto de políticas públicas e ações voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Alguns autores como Paiva et al (2004, p.20), há alguns anos apontaram para a seguinte realidade:

Essa modalidade de ensino padece da falta de profissionais qualificados, de materiais didáticos específicos e de espaços físicos adequados, problemas estes agravados pela discriminação dos cursos e alunos por parte dos dirigentes das unidades educativas e pela ausência de um processo sistemático de acompanhamento, controle e avaliações das ações desenvolvidas.

Observamos os problemas mencionados acima em pesquisa realizada, concluída no ano de 2010 (sobre a qual nos referimos no início deste trabalho) e em campo empírico atual. A carência de profissionais especializados em EJA é uma realidade nas escolas municipais de João Pessoa, os Livros Didáticos, mesmo com programas que possuem função de analisar e distribuí-los (PNLD, PNLD – EJA) chegam aos ambientes escolares meses após o início do ano letivo, o espaço físico não oferece mais que o básico para funcionar, as vezes nem isto. Desta forma, intencionamos reiterar que, não obstante a passagem dos anos, e os aspectos relacionados à melhoria da Educação no Brasil, a realidade precária das escolas públicas ainda continua sendo pauta reentrante.

A construção de uma organização pertinente e que respeite as especificidades da EJA que, por exemplo, não transplante para a experiência educativa dos jovens e adultos as formas de organização da educação regular dirigida para crianças e adolescentes é um entendimento consensual dos pesquisadores deste campo. No conjunto normativo para a EJA, em estudos sobre esta educação voltada para pessoas jovens e adultas, assim como nos espaços de debate e articulação de ideias referidos anteriormente existe consenso em que se deve encontrar

formas flexíveis quanto à estruturação dos processos de aprendizagem na EJA, como de tempo, espaço, conteúdos, processos cognitivos e experiências diferenciadas de avaliação (ARROYO, 2005). Porém, os entraves de que falamos se situa não no que está teoricamente posto, mas nas práticas da educação escolar.

A EJA por se constituir em si mesma em um espaço de conquistas e direitos históricos não deveria se restringir ao conteudismo, mas ir além do que há entre a ciência e a técnica, num movimento de fazer com que os saberes se relacionem neste meio, ultrapassando assim a formação (enquanto molde) de pessoas, mas promovendo ambiente educativo do pensar e praticar.

Neste contexto, acreditando e compartilhando da concepção de que a educação se estende ao longo de nossas existências, pensamos a EJA no espaço/tempo da educação escolar a partir desta perspectiva, para não incorreremos no erro de enquadrá-la dentro de um sistema, mas com o cuidado de vê-la como uma força criadora de relações e saberes, visto que é protagonizada socialmente e que carrega em seu cerne sujeitos educandos a quem foram negados direitos básicos.

Em meio ao que é entendido sobre a educação de pessoas jovens e adultas atualmente, este campo educativo vem em processo de construir uma identidade enquanto modalidade de ensino, tentando se constituir em espaço/tempo de educação escolar, uma vez que começando de suas necessidades próprias, destacadas na LDB para a EJA (01/2000), assim como em estudos na área, o primeiro impasse se apresenta na estruturação básica na escola. Neste sentido aponta Di Pierro et al. (2001, p. 74):

[...] por impulsos diversos, a educação de jovens e adultos é convidada a reavaliar sua identidade e tradição, reelaborando os objetivos e conteúdos de formação política para a cidadania democrática que seus currículos sempre souberam explicitar.

Com este pensamento, iniciamos uma discussão sobre a EJA na educação escolar, explicitando suas relações com a Educação Popular, mas reconstruindo um cenário muito conhecido dos atores que compõem este campo, as contradições entre o que temos de ideal e o que temos na realidade vivida e praticada.

Sendo assim procuramos delinear a busca de construir sua identidade enquanto modalidade da educação, uma vez que como apontou Di Pierro (2001), tem em suas diretrizes, objetivos e conteúdos que fundamentam seus currículos, porém, mesmo possuindo

uma visão geral de seus sujeitos, estes se diferem por identidades próprias e contextos diversos.

Vale ressaltar que estamos falando aqui do processo de educação ocorrido na escola, ou seja, no campo institucionalizado da educação destinado a desenvolver a EJA. Dito isto, destacamos a importância da decisão de pessoas jovens e adultas de ingressar/reingressar na educação escolar, o que implica que há objetivos contidos nesta escolha e que se espera algo desta ação. Como sinaliza Monteiro (1998, p.114):

Fazer escolhas não é algo simples, optar por uma direção a seguir, diante da diversidade de caminhos que uma situação nos possibilita, significa fazer uma escolha anterior a essa, que é a “escolha” de nova postura, de nova crença.

Foi-nos possível perceber alguns significados desta decisão, na comunicação de educandos/as da EJA, como podemos perceber nas falas a seguir, frutos de questionários e entrevistas realizados com estes sujeitos.

Eu sei que as pessoa imagina que porque nós num tamo na escola do jeito certo... quer dizer, na série certa, é porque a gente tem problema, sabe... problema que eu digo de aprender, de num saber das coisa. Mai olhe, o problema mermo é que num temo tempo...eu nunca tive, eu sempre tive que ajudar em casa, eu sempre tive que me virar. Por isso, moça, eu...eu penso assim que voltei e to aqui na escola depoi de véi porque isso me faltou, ficou faltano isso pra mim...e aprender é coisa que todo mundo pode fazer [...] (Educando Z, 66 anos, 2012)

Entrei na EJA e já to no ciclo III. Mas eu entrei porque eu queria ler as coisa mais direitinho. Tinha vergonha da minha letra, dava pra entender nadinha, mas agora, eu até escrevo que preste. Isso é bom, a gente aprende, encontra os amigo, pensa num futuro melhor, mesmo que a gente não alcance, mas os filho da gente vai ter. (Educanda D, 41 anos, 2012)

Vejamos também a comunicação escrita de uma educanda que explica que precisou abandonar a escola para cuidar dos filhos, tem sessenta e dois anos de idade e é artesã, sua resposta a uma das perguntas do questionário refere-se ao que lhe indagamos sobre sua volta à educação escolar: “Com as filhas já criadas, querendo atualizar meus conhecimentos e tendo muita vontade de escrever um livro. Gosto muito de escrever, poesia, cordel e etc.” (Educanda C, 2012). Neste cenário, Diniz (2010, p. 181) considera:

Como decisão pessoal do sujeito adulto, estudar ao longo da vida vai deixando de ser parte de uma decisão familiar específica da etapa da infância

para constituir-se em uma decisão sentida e assumida como própria. Nesta decisão incidem diferentes fatores do contexto macro e meso, assim como valores, expectativas e horizontes do curso da vida, que atuam de forma isolada ou complementar, a modo de exigências do trabalho, o sentimento de dívida ou lacuna, a pressão ou o estímulo familiar, as exigências de cidadania (para uma melhor participação social) e/ou por necessidade cultural (para saber ler, comunicar-se, participar de uma conversação, compreender as mudanças sociais, etc.). A decisão de estudar e aprender passa a ser assumida como uma necessidade pessoal na idade adulta.

Neste sentido, procuramos desenvolver um pensamento sobre a EJA na escola que busca a identidade desta modalidade enquanto conjunto de reflexões e práticas em torno da pluralidade de objetivos de seus sujeitos educandos. É inegável que a educação escolar busca ampliar a cultura letrada para favorecer uma movimentação social que enriqueça a atuação destes sujeitos, porém, compreendemos que no espaço/tempo de educação escolar de pessoas jovens e adultas, se faz necessário buscar os significados desta cultura e mais, a relação desta com os saberes construídos por seus/suas educandos/as.

A construção desses sentidos se dá a partir da conscientização de que não existem dois mundos, mas contradições sociais a serem entendidas e se possível superadas. Percebemos que os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos participantes de nossa pesquisa atribuem significado à sua volta ao espaço escolar, imprimem um valor compartilhado socialmente de que a escola pode contribuir para que sejam reconhecidos e valorizados, para melhoria de suas vidas individualmente, mas também de suas comunidades.

Os jovens e adultos buscam na escola, sem dúvida, mais do que conteúdos prontos para serem reproduzidos. Como cidadãos e trabalhadores que são, esses alunos querem se sentir sujeitos ativos, participativos e crescer cultural, social e economicamente. (BRASIL, 2006, p. 11)

Sendo assim, a nossa perspectiva é a que concebe a educação escolarizada como espaço de ampliação, de construção/reconstrução conceitual de conhecimentos, de relação substancial de saberes. A aprendizagem dos saberes historicamente constituído nesta perspectiva não pode deixar de se relacionar com os saberes cotidianamente construídos pelos sujeitos educandos em qualquer nível e/ou modalidade de educação, mas principalmente na Educação de Jovens e Adultos. A partir desta visão, a educação de pessoas jovens e adultas deveria considerar a aprendizagem como mais do que o desenvolvimento das interações entre o sujeito e o objeto de estudo, uma vez que pretende refletir sobre o sujeito e seu lugar na sociedade, que é o espaço/tempo do delinear de suas vidas, de seus mundos, ou seja, de suas cotidianidades.

A Educação Popular, que valoriza a relação entre cultura e educação, baseia a construção de uma identidade para a EJA, tendo em vista esta relação de valorização das culturas populares, visando sua ampliação e prática no cotidiano dos sujeitos, uma vez que considera uma educação significativa como a que oferece instrumentos para a participação social, para a mobilização destes sujeitos na transformação da sociedade.

Então, é inviável o desenvolvimento de uma educação que vise formar pessoas, que oferecendo um aparato cultural para uma formação alheia à sua cultura, porém, ainda prevalece atualmente na maioria das vezes, nas escolas brasileiras essa educação vertical, que vem pronta e que, supervalorizando formas dominantes de produção cultural, desvaloriza a imersão cultural de seus/as educandos/as.

Uma das críticas mais recorrentes à EJA é a sua incorporação na lógica da escola, pressupondo a rigidez curricular, relações pedagógicas verticais e desconexão com a realidade local. Na medida em que a escola passa a ser vista também como um lugar da EJA, pode-se pensar que esta pode ajudar a construir – por causa dos interesses e conhecimentos de seus alunos – uma nova relação entre escola e comunidade. (STRECK e SANTOS, 2011, p. 34)

É no sentido de desenvolver o espaço da escola como espaço de resistência, de possibilidades de mudanças na construção do “pensamento conceitual” (REGO, 2003), que ressaltamos a contribuição dos saberes constituídos no “espaço praticado” (CERTEAU, 1998). Estes saberes podem oferecer elementos que significam e fortalecem a participação como ação própria na construção de saberes, culminando em uma relação aprofundada com a cultura dos/as educandos/as, abrindo espaço para a desconstrução de uma dualidade entre os saberes do currículo oficial e os saberes das cotidianidades, que perdura ao longo da história da educação no Brasil.

Pensar a identidade da Educação de Jovens e Adultos é pensar seus sujeitos, sua constituição histórica, suas funções e fundamentos. Vale salientar que como toda construção identitária, a identidade da EJA se dá em processo, mas possui suas especificidades próprias. Sendo assim delineamos algumas destas marcas como pressupostos para basear a identidade de uma educação de pessoas jovens e adultas: pluralidade cultural; reconhecimento histórico; aprendizagem contínua; experiências de vida; emancipação; democratização; humanização; dialogicidade; flexibilidade; conscientização. Como vemos, são pressupostos entrelaçados com a Educação Popular que dão suporte à definição de identidades neste campo de conhecimento.

A Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI produziu no ano de 1998 um relatório intitulado “Educação um tesouro a descobrir”¹³, que delineou o prospecto da educação para o atual século e que tem como princípios da aprendizagem ao longo da vida quatro pilares baseados do processo de aprender.

Sendo a EJA uma modalidade de educação voltada para atender segmentos jovens e adultos, nada mais justo do que reconhecer que é um processo que deve se articular com as realidades socioeconômicas e culturais dos sujeitos ao longo de suas historicidades.

Neste processo, quatro pilares são destacados como atitudes a serem valorizadas e construídas, aprender a conhecer, a fazer, a viver juntos e finalmente a “ser”. O *aprender a conhecer* enfatiza a necessidade de a educação criar instrumentos que possibilitem o aprendizado sobre o próprio processo do conhecimento, que sinalizem o caminho de aprender através de conhecer seu processo.

O *aprender a fazer* vem ao encontro do que falamos aqui sobre a distância da teoria produzida e da prática efetiva. Este processo de aprender a fazer é o aspecto prático da construção de saberes que não faria sentido se fosse só promulgado. Este processo está ligado à realidade praticada com base nessa ampliação de conhecimentos, o sujeito é capaz de interligar reflexão e ação potencializando sua atuação na sociedade.

Esta atuação seria respaldada pelo aprendizado intrínseco à construção de uma educação humanizadora, que é a solidariedade humana, o reconhecimento do outro enquanto complementar de sua própria aprendizagem, ou seja, o *aprender a viver juntos* baseia a convivência inevitável em sociedade, imprimindo qualidade às relações sociais, à interdependência e à mobilização na sociedade.

Entrelaçados entre si, separados apenas por questões práticas e didáticas, estes quatro pilares culminam com o *aprender a ser*, que se refere ao processo de desenvolvimento autônomo e crítico do sujeito, que configura um processo de emancipação.

Neste sentido os fundamentos da contextualização e do reconhecimento sinalizam a importância de valorizar e ampliação cultural, explicitando que esta se desenvolve em meio a outras culturas, caracterizando a pluralidade cultural que marca o campo educativo, em especial a EJA, uma vez que possui, como explicitado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (01/2000), uma identidade própria, mas que se constitui levando em consideração “as situações, os perfis e as faixas etárias” dos/as educandos/as.

¹³ Disponível em: <http://dhnet.org.br/dados/relatorios/a_pdf/r_unesco_educ_tesouro_descobrir.pdf> Acesso em: OUT 2012.

Destarte, as diretrizes nacionais são norteadoras por fundamentarem uma base nacional comum, mas que considerando as especificidades de seus sujeitos (situações, perfis, faixas etárias) essas mesmas diretrizes propõem forma flexível e não homogeneizadora. Esta flexibilidade é necessária no sentido de propiciar em espaços/tempos variados, constituído de sujeitos heterogêneos, disposições diferenciadas desta diversidade, que abrange características regionais, culturais e socioeconômicas.

É possível perceber que a identidade própria da EJA envolve em si mesma, construções identitárias diversas, o que nos sugere que não é estanque, mas sim, em construção, referenciada em uma base comum, em um movimento dialético entre igualdade e diferença que resulta em singularidades e sociabilidades que compõem e constituem o campo da Educação de Jovens e Adultos.

Isso significa que é necessário conhecer os sujeitos da EJA para compreender o que buscam, como e por que estão ali, o que fazem em suas cotidianidades, que relações estabelecem entre o que vivem e o que pensam da educação escolar, mas principalmente, correlacionar estes dois campos de forma que se construam em confluência, uma vez que se baseiam e se fundamentam um no outro.

Por isso não é demais reafirmar que mesmo com os avanços construídos, ainda falta muito para que a Educação de Jovens e Adultos se constitua enquanto uma modalidade reconhecida e qualificada em âmbito escolar, uma vez que, mesmo hoje, com debates, conferências, encontros, entre outros mecanismos e espaços/tempo de discussão destinados a aprofundar o diálogo e as práticas relacionadas à educação de pessoas jovens e adultas, há problemas históricos relacionados a aspectos culturais e políticos, mas com a mesma intensidade relacionados a aspectos socioeconômicos, a exclusão não se cria do dia para a noite, mas se pauta em situações históricas.

Sendo este o caso do Brasil que vem em processo de reorganização, através principalmente de manifestações de insatisfação e lutas sociais por melhores condições e práticas públicas, entendemos que as instituições destinadas à realização da educação escolar brasileiras, inseridas nesta realidade, precisam construir-se em um contexto que prescinde de mudança e fazer de seu “chão”, espaços/tempo de conscientização, uma vez que, como analisam Haddad e Di Pierro (2000, p. 125-126):

A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para

produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos.

A EJA é um espaço importante de reconstrução e valorização de historicidades, experiências de vida que se ressignificam em processo, de configura em âmbito de proporcionar vínculos entre os diferentes saberes, inclusive os constituídos na “escola da vida”, nas cotidianidades. Representa uma forma de validar e reconhecer as aprendizagens não escolares e, ao mesmo tempo, articulá-las, buscando ressignificar, contextualizar e redimensionar os saberes.

No texto do parecer que fundamenta as Diretrizes e Bases para a EJA (CNE/CEB nº 11/2000), é destacado que a Educação de Jovens e Adultos se constitui em uma via de desenvolvimento para todas as pessoas, sejam elas jovens, adultas ou idosas, como uma afirmação de que, corroborando com a visão de aprendizagem ao longo da vida, é mais do que um âmbito de correção de fluxo escolar, mas um espaço tempo de aprendizagens diversas e de construções de historicidades.

Neste contexto, reforçamos a necessidade de confluência entre os saberes escolares e as cotidianidades dos/as educandos/as, uma vez que estes saberes, se só fizerem sentido dentro da instituição escolar, acabará por perder sua função sociocultural, se fechando dentro dos “muros” escolares, não dialogando com o contexto da realidade praticada, onde ocorre a “vida” e simultaneamente a “vida na escola”.

Sendo a realidade vivida em âmbito escolar, parte da vida cotidiana das pessoas, mas que pode provocar objetivações e, portanto, contribuir com um pensamento que transcende o “familiar” e busca provocar “estranheza” para desta forma buscar reflexões diferenciadas e “não comuns”, é preciso reconhecer que a relação com o saber e com a escola, sendo ao mesmo tempo e entrelaçadamente, uma relação coletiva e individual, é necessária à integração entre os saberes, frutos das experiências construídas nesses espaços/tempo de vida do sujeito, uma composição pedagógica que se coadune com os fundamentos necessários para a aprendizagem de novas formas de pensar e atuar socialmente.

2.3 Os saberes escolares na EJA: (re)construindo histórias

Entendemos que, para pensarem e atuarem sobre sua própria realidade, os sujeitos não necessitam que alguém lhes diga que fazem parte da sociedade e que precisam se mobilizar em direção às mudanças, nem que lhes falem sobre sua situação de opressão. Acima de tudo, elas precisam se perceber enquanto sujeitos na sociedade, precisam ressignificar sua atuação e modo de pensar e desta forma reconhecer sua condição diante de uma sociedade que as exclui, que as nega através de processos de marginalização socioeconômica e cultural.

Neste contexto, ressaltamos que a escolarização em uma realidade de Educação de Jovens e Adultos, será insuficiente se tratada exclusivamente como processo de construção cognitiva entre o objeto de conhecimento e o/a “aluno/a”. Estes/as “educandos/as” que decidem voltar ou iniciar um processo de escolarização como adultos/as ou jovens possuem objetivos e constroem expectativas diante desta decisão, eles não ingressam aleatoriamente na educação escolar.

Pensamos neste sentido que é necessário que a escola se ressignifique para se constituir enquanto espaço/tempo de construção/reconstrução de cultura, de valorização de saberes constituídos através de experiências advindas da atuação de seus/suas educandos/as no mundo e suas histórias de vida, desenhando assim um novo cenário de reflexões e práticas.

Nesta visão, a escola se tornaria um espaço/tempo de “múltipla experiência dialógica” (BRANDÃO, 2002, p. 385-386), que considera:

“Múltipla”, porque é algo vivido diariamente, a todo o momento, *em* situações, *dentro* de dimensões e *através* de relações cujo princípio fundador é a troca de sentidos dados a emoções e de significados em busca de conhecimento [...] “Experiência” porque envolve sempre o próprio trabalho da Vida e porque abarca a conexão entre conviver, criar, fazer algo *para, com,* ou *através* do conhecimento. [...] “Dialógica” porque é sempre o processo e o produto de uma troca. De uma reciprocidade. De um sair de si para si mesmo, toda a vez em que sensibilidades, afetos, modos pessoais de inteligência, *eu, ego, self* e seus diferentes níveis e territórios de vivência e de participação na aprendizagem e no conhecimento, ingressam de novo na teia de cada momento em que cada um de nós vivencia a experiência de aprender-a-saber.

Relação, troca, dialogicidade, são processos fundamentais se pensamos uma educação escolar de pessoas jovens e adultas que não se reduz unicamente à problemática de prover as pessoas de instrumentos técnicos e de formá-las através de modelos pré-concebidos. A questão da escolarização na EJA precisa se constituir enquanto um processo contínuo de

solidariedade na trajetória de aprender a saber, que pretende construir com seus/suas educandos/as um novo cenário sociocultural, trazendo à tona fundamentos do binômio politicidade-educabilidade enfatizado por Paulo Freire a partir do entrelaçamento com os princípios da Educação Popular.

O desenho dessas construções de saberes que transcende a aquisição técnica de conhecimentos, se delineia a partir da visão de que os conhecimentos se tornam sociais, deixando de ser apenas apropriações cognitivas pessoais na medida em que dão sentido às relações e substanciam uma atuação social crítica, ressignificada.

Há diversas teorias que explicam epistemologicamente, psico-cognitivamente, social e culturalmente os processos de aprendizagem, como a teoria sócio histórica de Vygotsky (1989), que considerando os “conhecimentos espontâneos”, ou seja, os conhecimentos produzidos pelas pessoas cotidianamente, reforçam a ideia de que se o aluno não articula seus “conhecimentos espontâneos” aos “conhecimentos científicos” e este processo não provoca mudanças por meio dessa articulação em sua própria construção conceitual, não houve aprendizagem “real”. Além do fato de que este autor considerou fundamental a “interação” entre as pessoas e o mundo concreto.

Neste sentido, este segmento da psicologia social influenciou o campo epistemológico da construção de conhecimentos no âmbito da educação, uma vez que trouxe à tona a importância de refletir e pensar sobre o mundo que permeia a vida dos indivíduos como forma de promover um sentido às suas aprendizagens, característica que influenciou construções socioeducativas dos segmentos progressistas da educação. Ou seja, ressalta no campo educacional os aspectos socioculturais da vida cotidiana como importante elemento na construção de conhecimentos no âmbito escolar.

Já entre os “piageteanos” os conhecimentos espontâneos eram tratados como opostos aos científicos e, portanto, para ocorrer aprendizagem seria necessário substituir um pelo outro, crítica realizada à Piaget por Vygotsky e seus seguidores, como ressalta Bittencourt (2009, p. 186), “Piaget entende o conceito espontâneo e o conceito científico como antagônicos, pressupondo que o primeiro fosse impeditivo ou pusesse obstáculos à constituição dos conceitos científicos”.

Bittencourt (2009) evidencia ainda que esta corrente da psicologia social interpreta que, ao contrário do que entendemos hoje a partir de uma pedagogia crítica e progressista, os conhecimentos espontâneos devem ser conhecidos sim, mas para serem combatidos e anulados. Piaget e seus seguidores enfatizam que o contato com a esfera social faz parte da

construção de conhecimentos, porém os processos ancorados no desenvolvimento biológico sempre vão ser preponderantes.

Sendo assim, entendemos que para refletirmos sobre a construção de saberes escolares em qualquer fase da vida é necessário atentar para os diversos aspectos deste processo, porém, os sujeitos jovens e adultos que compõem heterogeneamente esta modalidade da educação necessitam que estes aspectos trabalhem a favor de suas cotidianidades, que considerem as dimensões do trabalho, das relações em sociedade, dos elementos que tornam a vivência social possível.

Não se pode pensar na inserção em situações de aprendizagem de pessoas jovens e adultas sem refletir suas especificidades, experiências de vida em espaços diversos, conseqüentemente necessidades diversas, habilidades diferenciadas, conceitos construídos sobre si e sobre o mundo, ou seja, suas dimensões enquanto jovens e adultos educandos/as. Destarte, estes elementos e não meramente a idade cronológica que irá proporcionar possibilidades de aprendizagens significativas ao encontrar-se novamente ou pela primeira vez em espaço/tempo de educação escolar.

Para acompanhar o debate da contextualização necessária na modalidade EJA, buscamos amparo no processo que caracteriza a necessidade de buscar sentido para o ingresso/reingresso no âmbito escolar, a aprendizagem significativa. Quanto a este processo Freire (1987) entende que uma aprendizagem que se realiza a partir de um processo que proporcione uma análise crítica da prática social dos homens, contribuindo para que estes repensem a forma de atuar no mundo, é uma ação significativa.

Os aspectos sócio-históricos e culturais da aprendizagem se relacionam com as pretensões pessoais e coletivas atrelando-se à dimensão política da educação. Sendo assim, a abordagem pedagógica neste contexto requer uma visão crítico-reflexiva e teórico-prática, uma vez que, como Paulo Freire, entendemos que educar é um ato político, de criar e recriar, de agir sobre uma realidade criticamente, pretendendo mudanças, sendo assim se constituiria impraticável uma educação “neutra”.

Neste contexto, o diálogo aparece como elemento pedagógico, fundamental na construção de conhecimentos, configura-se como um caminho na busca de uma compreensão dos educandos/das da EJA enquanto sujeitos históricos, seguindo a concepção de que a educação é, além de uma realização pessoal, um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente. Isto implica dizer que a educação escolar precisa se abrir ao “mundo”, simbologia utilizada no cotidiano para representar a vivência social, neste caso, as cotidianidades.

Já anunciava Freire (1987, p. 13) que "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo". Nesta passagem bastante difundida da obra *Pedagogia do Oprimido*, Freire desenha um cenário aberto, coletivo e solidário de aprendizagens, e mais, ele insere um “mundo” como elemento cognoscível e como mediador.

Esse mundo, que como destacamos anteriormente, se descerra para nós como cotidianidades ou, como representa Certeau (1998), como espaço praticado, que envolve efervescência de experiências, de possibilidades, de relações diversas, de práticas, é este mundo, ressaltado por Freire e por muitos pesquisadores que coadunam com o pensamento de que é necessário imprimir sentido ao que é aprendido na escola.

Até agora, podemos compreender, que mais que um conjunto de técnicas, métodos e conteúdos, a Educação de Jovens e Adultos é um espaço/tempo de relações sociais, de subjetividades e objetivações, de busca por legitimidade de sujeitos enquanto seres históricos, de histórias até então construídas “clandestinamente”, uma vez que são desvalorizadas e tratadas como “marginalizadas”, por isso mesmo também campo de contradições, já que busca se reconhecer e ser reconhecido socialmente em um meio produtor de exclusões sociais.

Entendemos que a partir da intencionalidade de voltar/ingressar ao ambiente escolar após períodos de afastamento, o/a educando/a jovem e/ou adulto/a evidencia para a sociedade que o/a exclui, que aquele é um espaço de direito, que como tantos, constroem cotidianidades e possuem saberes, portanto, é necessária uma escuta sensível por parte dos/as educadores/as que compõem esse ambiente escolar, como forma de reconhecimento e de valorização, não de compaixão ou de realização de favores.

A EJA e seus sujeitos destacam a existência da desigualdade estabelecida historicamente a partir da sobreposição de culturas e da relação desigual de oportunidades e acesso aos espaços de construção e produção de saberes. Sendo assim, suas culturas, denominadas pela ideologia hegemônica de populares, com intuito de desvalorizar sua contribuição é entendida pela Educação Popular (que permeia a fundamentação de uma educação de pessoas jovens e adultas na qual nos baseamos) como expressões autênticas de suas historicidades. Brandão e Assumpção (2009, p. 58) discorrem:

A cultura que deriva da desigualdade de condições humanas de produção de bens, poderes e símbolos de compreensão da vida social é socialmente dividida e reflete relações antagônicas entre grupos no interior da sociedade. A oposição de culturas não é resultante de processos derivados da própria natureza do ser humano, tampouco é uma condição do modo como se relaciona com seu mundo. É um fato histórico que nega a possibilidade de

que a História se realize como afirmação da igualdade e liberdade entre todos os seres humanos.

E complementam afirmando que “a oposição estrutural entre modos sociais de construção da cultura é o que explica a cultura popular”, ou seja, a resistência a modos impositivos de cultura vem se constituindo enquanto marca identitária dos segmentos populares, uma vez que vem construindo modos de fazer para o enfrentamento da dominação social, cultural e econômica.

Construir historicidades pode parecer a princípio o desenvolvimento de histórias que não existem e precisam ser compostas, porém a intenção desta afirmação é evidenciar que os processos de exclusões produzidos por essas relações socioeconômicas, culturais e políticas desiguais reforçam a desvalorização cultural que enreda as pessoas dos segmentos populares ao ponto de não se reconhecerem enquanto participantes da sociedade ou enquanto sujeitos de transformação. Vejamos uma contribuição de Freire (1996, p. 50) neste sentido:

É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidades por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com suas classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa. É exemplar a resposta que recebi de mulher sofrida, em São Francisco, Califórnia, numa instituição católica de assistência aos pobres. Falava com dificuldade do problema que a afligia e eu, quase sem ter o que dizer, afirmei indagando: Você é norte-americana, não é? "Não. Sou pobre", respondeu como se estivesse pedindo desculpas à "norte-americanidade" por seu insucesso na vida. Me lembro de seus olhos azuis marejados de lágrimas expressando seu sofrimento e a assunção da cultura pelo seu "fracasso" no mundo. Pessoas assim fazem parte das legiões de ofendidos que não percebem a razão de ser de sua dor na perversidade do sistema social, econômico, político em que vivem, mas na sua incompetência. Enquanto sentirem assim, pensarem assim e agirem assim, reforçam o poder do sistema. Se tornam coniventes da ordem desumanizante.

Essa situação ilustra a assunção de inferioridade que muitos dos sujeitos dos segmentos populares apresentam, principalmente ao que se refere à desvalorização de seus saberes, em relação aos saberes difundidos como superiores. Incorporam como inferiores suas existências por não possuírem as conceituações do conhecimento científico e não se reconhecerem no projeto cultural dominante. Deste modo chegam à educação escolar sedentos de se imbuir de seus saberes a fim de se sentirem parte de seu mundo. Isto se configura como uma intencionalidade, objetivação desenvolvida em torno de sua própria existência e, portanto, consciência de que faz parte mesmo sendo impelido, refutado.

É uma situação historicamente construída pelo fato de que, se não houvesse a imposição de uma cultura dominante, não existiria culturas resistentes, ou seja, não é um processo de inter-relação cultural, mas de imposição. Este modo de construção social trouxe à tona a valorização de um modelo cultural e moldou os conhecimentos a serviço de seus interesses, constituindo uma forma dominante de construção socioeconômica, cultural e política.

Tal situação se fortalece na afirmação de Santos (2006, p. 17):

O conhecimento científico é hoje a forma oficialmente privilegiada de conhecimento e a sua importância para a vida das sociedades contemporâneas não oferece contestação. [...] Só assim não seria se o conhecimento não tivesse qualquer impacto na sociedade, ou, tendo-o, se ele estivesse equitativamente distribuído na sociedade. Mas não é assim. [...]

Não sendo assim, os sujeitos que a sociedade exclui devido as várias condições sociais impostas como adequadas, não se “elevando” ao nível das conceituações científicas são desvalorizadas e tem seus saberes relegados à margem, sendo considerados “inadequados”.

É com esta visão de si e de sua comunidade que muitos/as de nossos/as educandos/as chegam à escola, inferiorizados/as, mas em busca de serem reconhecidos/as. A EJA, através de seus fundamentos deve receber estas pessoas e lhes oferecer possibilidades de pensar sobre suas realidades através da apropriação de saberes que lhes foram negados anteriormente, para assim, tornar-se não só espaço de acolhimento, de solidariedade, mas de reflexão, de ressignificação, que contribui para um contexto de mudanças na atuação social, cultural e política.

Sendo assim, admitindo o campo da Educação de Jovens e Adultos como lugar de projetos sociais, de culturas em processo, de sujeitos que enfrentam a invisibilidade numa sociedade que lhes tira possibilidades de acesso aos bens culturais e depois, por este motivo os exclui, pensamos que a construção de saberes neste âmbito singular se torna mais que a apropriação técnica e de conteúdos, mas âmbito de construções, (re)construções de histórias, através da percepção de si mesmo enquanto criadores de culturas originais.

Originais porque construídos em suas experiências vividas, advindas de suas cotidianidades, que não raramente se elevam do comum e se tornam objetivações, principalmente diante de problemas a serem solucionados. Tais objetivações que Heller (1970) descreve como suspensões ao nível de conscientização e, portanto, ao nível não cotidiano, promovendo reflexões acerca da realidade baseadas não mais no que é comum, mas em um olhar mais elaborado acerca do problema. E uma vez realizada esta suspensão aquele

indivíduo passa a refletir sobre sua realidade de uma outra forma, sendo assim, volta à cotidianidade, mas em condição não mais alienada, uma vez que age sobre o cotidiano de forma não passiva.

Isto se dá quando a pessoa põe em perspectiva uma situação de problema, mobiliza suas forças para este intento, não tendo mais suas respostas caráter de imediatismo e pragmatismo, mas de objetivação duradoura, quando o indivíduo conduz, segundo Netto (1996, p. 69)

[...] uma mobilização anímica que suspende a heterogeneidade da vida cotidiana – homogeneíza todas as faculdades [...] e as direciona num projeto em que ele transcende a sua singularidade numa objetivação na qual se reconhece como portador da consciência humano-genérica.

Neste sentido, como os saberes construídos pelas pessoas jovens e adultas em suas cotidianidades até o momento de ingresso/retorno à educação escolar relacionam-se primordialmente às suas práticas sociais, a metodologia na EJA, que se distingue do ensino regular, visa ressignificar estas práticas, partindo destas, mas redimensionando seus significados e articulando aos saberes aprendidos na escola. É neste movimento contínuo e dialético que se baseia o processo de construção de saberes nesta modalidade da educação escolar.

É na busca de estimular e apontar para a utilização dos saberes com caráter menos utilitarista e imediatista, questionando suas práticas cotidianas que a educação escolar se abre como campo de possibilidades e que se configura como espaço/tempo de construções de saberes, apontando para a constituição de um “novo senso comum” (SANTOS, 1987).

Neste momento, tomaremos emprestada a afirmação de Santos (1987), que visualiza a constituição de um novo senso comum, argumentando que “a ciência, em geral, depois de ter rompido com o senso comum, deve transformar-se num novo e mais esclarecido senso comum.” (p. 09)

Para Santos (1987), a ciência atual pretende uma racionalidade que só se realiza através do diálogo com outras formas de conhecimentos, assim ele discorre: “A mais importante de todas é o conhecimento do senso comum, o conhecimento vulgar e prático com que no cotidiano orientamos as nossas ações e damos sentido à nossa vida”. (p. 88)

É por esta razão que introduzimos esta discussão especificamente neste momento, uma vez que estamos falando dos saberes escolares na Educação de Jovens e Adultos, que conduzem consigo os saberes constituídos em suas cotidianidades como característica

marcante de suas experiências. E porque entendemos que esta vivência escolar só fará sentido para os/as educandos/as jovens e adultos/as se, através das reflexões realizadas promoverem sentido nas cotidianidades.

Pensamos que não é possível que haja aprendizado em busca de autonomia, de emancipação, de empoderamento de sujeitos na cotidianidade se os saberes construídos pelas pessoas em sua realidade prática são descartados e/ou substituídos. Esta constituição de novo senso comum se dá a partir de uma “ruptura epistemológica”, que ressignifica o conhecimento científico para que este adquira contornos de senso comum no sentido de ser acessível, que não haja um transplante de conhecimentos, mas uma relação entre as formas de saberes que, para que sejam compreendidos enquanto bom senso, no espaço/tempo do senso comum, das cotidianidades. Santos (1987, p. 91) argumenta:

A ciência [...] ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.

Sendo a educação escolar um espaço de disseminação de conhecimentos científicos inseridos e ressignificados em âmbito de uma produção de saberes própria da cultura escolar (CHERVEL, 1990), se abre em possibilidades deste diálogo necessário entre formas de saberes, sem hierarquiza-los, mas tornando-os componentes de uma finalidade, a sua significação na vida cotidiana, uma vez que, como destacamos anteriormente, os conhecimentos são construídos a partir das necessidades e situações vivenciadas na sociedade, nas cotidianidades e por isso, devem retornar ao cotidiano para que este possa ser refletido e reelaborado, funcionando com círculos que produzem fluxos em espiral¹⁴.

Como vimos, a escola baseada em uma concepção de relação de saberes e não de sobreposição hierárquica entre estes, se constitui em espaço/tempo de reelaboração dos saberes cotidianos entrelaçados às “ciências de referência”. Neste sentido, os saberes construídos na escola não envolvem exclusivamente a manipulação destas ciências, mas uma rede de relações e saberes diversos, que se constrói como espaço/tempo de um *saber próprio* (CHERVEL, 1990).

Tal perspectiva compreende que os conhecimentos construídos na escola devem ser pensados não como um transplante dos conhecimentos científicos, mas como constituições

¹⁴ Entendemos que o movimento em espiral é contínuo e não cessa, destarte, não produz sobreposições, mas se move de forma integrada e crescente.

realizadas em um espaço/tempo específico e pensada a partir de um conjunto de práticas e organizações refletidos através da cultura escolar, o que contempla formas diferentes de construção de saberes, porém, não em uma escala de valorização, mas em um entrelaçamento de heterogeneidades.

Segundo Chervel (1990), os saberes escolares são produções culturais construídas na escola, em relação contínua com outros saberes, constituindo-se em significados relacionais que não sobrepõem saberes neste processo. Assim também, neste processo, como não poderia deixar de ser, estas construções realizadas em ambiente escolar, estão também vinculadas a seu sentido de elaboração intelectual, uma vez que são fundamentadas por métodos e técnicas para abordar os diferentes “domínios do pensamento, do conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Sendo assim, pensamos que a escola, construindo saberes junto com seus sujeitos, pode efetivar uma outra maneira de educação escolar de pessoas jovens e adultas, relacionando sua atuação à vida cotidiana de seus sujeitos, através da visão de que a apropriação de saberes possibilita reflexão crítica, apontando para práticas sociais conscientes. Isto ficou claro através da seguinte fala de uma educanda entrevistada, explicitando a compreensão de que mesmo percebendo que algumas vezes o que é ensinado não faz sentido, ela entende que precisa daquele conhecimento. Vejamos:

Converso com meus colega, que as vez, mermo quando vejo que aquilo num tem nada a ver com o que a gente pensa, temo que aproveitar, porque se quiser mudar de vida, uns emprego melhor, tem que se valorizar e estudano a gente ta se valorizano, porque vai melhorano o jeito da fala, como a gente escreve... os conhecimento que os professor passa faz a gente pensar que tem muita coisa que nós num sabe. Num sabe assim, como tem na escola. Sabe só outras coisa. (Educanda H, 23 anos, 2012)

Neste sentido, a Educação de Jovens e Adultos, imbrincada neste espaço/tempo de educação escolar e compreendida enquanto espaço/tempo de construção/reconstrução de saberes e de relações de experiências diversas é entendida aqui como espaço/tempo de possibilidades para a constituição de realidades mais contextualizadas e humanas.

3 OS SUJEITOS DA EJA E AS POSSIBILIDADES DE REFLEXÃO A PARTIR DE DISCUSSÕES SOBRE COTIDIANIDADE

Ao investigar os significados atribuídos por educandos/as da Educação de Jovens e Adultos aos saberes escolares em suas cotidianidades adentramos a construção de saberes a partir de uma perspectiva não engessada da educação, uma visão relacional, evidenciando que tal processo só pode se realizar através de movimentos de conhecimentos, sem, desta forma, produzir hierarquização.

Atrelados à concepção humanizadora e apoiados nos fundamentos da Educação Popular, buscamos problematizar as cotidianidades destes/as educandos/as como trilhando a volta de um círculo, uma vez que educação, ensino e aprendizagem são processos em constante movimento de troca, continuidade e significações.

Sendo assim, identificar as relações entre os saberes escolares e as cotidianidades através do prisma destes/as educandos/as aponta na direção de uma ruptura com a dualidade do senso comum e dos conhecimentos socialmente instituídos como superiores, visando apreender o modo como as pessoas jovens e adultas significam/ressignificam seus saberes e os saberes escolares.

Entender que saberes escolares isolados de uma realidade mais ampla funciona como fragmentação e retificação de exclusões dos/as educandos/as é reconhecer o poder gerador de possibilidades de transformação da realidade social que os saberes escolares contextualizados suscitam.

Os saberes, para serem significativos, partem das cotidianidades e a elas retornam, em um movimento contínuo de confluência de conhecimentos e experiências, uma vez que as cotidianidades são princípio e fim neste processo de conhecer.

Sendo assim, compreendemos que as substanciações das cotidianidades que produzem saberes denominados sentidos comuns e são construções legítimas por se basearem em significações compartilhadas por um grupo e assim, pelo conjunto de suas experiências. Desta forma sua negação seria a negação da existência de relações com outras pessoas e com o mundo, seria negar o sentido da vida dos sujeitos. Martins (1998, p. 3-4) destaca que:

O senso comum é comum não porque seja banal ou mero e exterior conhecimento. Mas porque é conhecimento compartilhado entre os sujeitos da relação social. Nela o significado a precede, pois é condição de seu estabelecimento e ocorrência. Sem significado compartilhado não há interação.

Sobre isto também contribui Heller (1970):

A vida cotidiana não está “fora” da história, mas no “centro do acontecer histórico: é a verdadeira “essência” da substância social. [...] As grandes ações cotidianas contadas nos livros de história partem da vida cotidiana e a elas retornam. Toda grande façanha histórica concreta torna-se particular e histórica precisamente graças a seu posterior efeito na cotidianidade. (p. 20, grifos da autora)

Decerto que reconhecemos a incontestável importância do conhecimento científico à vivência do ser humano. Porém, de tal altar onde foi posto, o conhecimento científico é configurado como superior, supondo que a experiência (ou experiências), matéria prima das construções dos saberes cotidianos, do senso comum, é “[...] realmente um nível muito inferior de mentação; que ela só pode produzir o mais grosseiro "senso comum", "matéria-prima" ideologicamente contaminada [...]” (THOMPSON, 1981, p. 16. Grifo do autor). Acompanhando o pensamento de Thompson (1981), o qual ressalta que a questão não são os limites das experiências, mas o contexto de sua produção, uma vez que:

[...] surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção de que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isto se deu? Certamente não iremos supor que o "ser" está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a "consciência" (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem a experiência modificada; e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria-prima oferecida aos processos do discurso científico da demonstração. E mesmo alguns intelectuais atuantes sofreram, eles próprios, experiências. (p.16, grifo do autor)

Neste contexto, compreendemos que os processos de significação que se constroem não são alheios ao que ocorre nas cotidianidades das pessoas, mas que a partir delas se originam e para elas retornam, em um círculo sempre em movimento. Isto se descerra diante de vidas que se constroem antes, durante e depois da relação com os saberes científicos e que, portanto, é origem e fim das construções de saberes e ações realizadas.

Nisto se funda nossa proposição de investigar as cotidianidades de educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, não como fins em si mesmas, mas como construções sempre em movimento que se baseiam na relação de saberes e não em modelos pré-estabelecidos ou verdades absolutas.

Diante de uma conjuntura que impõe através dos mecanismos de homogeneização da sociedade a partir de um modelo hegemônico capitalista, formas preconcebidas de atuação social, sujeitos que não fazem parte deste modelo são postos em situação de exclusão social e relegados à inferioridade. Isto, porém, não quer dizer que não construam e não pensem, mas que, por causa da imposição cultural, agem quase clandestinamente, criando e recriando novas formas de pensar e agir sobre esse mundo chamado cotidiano (CERTEAU, 1998).

Mas, o que é que denominamos de cotidiano, cotidianidade e contexto? Que implicações tem a relação de saberes nesta discussão? O que a educação escolar tem que ver com isso?

3.1 Cotidiano, cotidianidade e contexto: do que estamos falando?

Lançaremos aqui, mesmo que não em uma busca de convergência entre as teorias sociológicas, um olhar sobre o que seja, a partir de diversas nomenclaturas, o espaço de criação e recriação de conhecimentos que se tornam comuns – não por serem inferiores, mas por promoverem uma significação necessária às construções de laços sociais e de práticas diversas. O lugar onde o comum não é reduzido ao que é corriqueiro e banal, mas ao que por vários processos relacionais se tornou significativo nos grupos sociais, ou seja, o espaço praticado e refletido dos saberes cotidianos.

Em uma relação de confluência, os conhecimentos passariam por fases de elaboração e retornariam ao espaço de expressão comum à todos/as, a realidade vivida, construindo, na volta deste círculo, uma rede de saberes entrelaçados que fazem parte individual e coletivamente da vida dos sujeitos, servindo a um processo de criação e recriação das relações sociais.

Sendo um ser individual, mas inserido e dependente de uma genericidade, o:

[...] homem é um ser genérico, já que é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do humano-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração (tribo, demos, estamento, classe, nação, humanidade) – bem como, frequentemente, várias integrações – cuja parte consciente é o homem e na qual se forma sua “consciência de nós”. (HELLER, 1970, p. 21)

É nesta condição de genericidade do sujeito que construímos nossa argumentação, uma vez que, não sendo um ser apenas individual, as construções realizadas em sociedade por cada um são compartilhadas por um grupo, uma classe ou mesmo pela humanidade. Sendo assim entendemos que estas relações se constroem em espaços/tempo que requerem uma interação entre seus sujeitos, ou seja, ocorre na vida de cada um e de todos/as, em suas cotidianidades.

Para Heller (1970, p. 17):

[...] a vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente. (Grifo da autora)

Argumentando do ponto de vista da dominação capitalista, Heller (1970) tece sua teoria do cotidiano privilegiando as contradições que o permeiam como seus constituintes. Tanto os sujeitos em sua constituição humano-genérica são autores das construções cotidianas, quanto as relações sociais desiguais estruturadas pelo capitalismo conduzem os seres enquanto singulares ao nível de dominação.

A referida autora, que tem suas raízes teóricas na corrente marxista, compreende que o cotidiano é cenário de contradições, tanto pode ser palco de mudanças sociais como de produção de alienação. Neste contexto, destaca que a cotidianidade “é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (HELLER, 1970, p.20, grifo da autora), mas que “de todas as esferas da realidade, é aquela que *mais se presta à alienação*” (HELLER, 1970, p. 37, grifo da autora).

Neste sentido, o cotidiano é o espaço/tempo das várias manifestações das atividades humanas, como: trabalho, arte, ciência, lazer, inter-relações sociais. Estas manifestações são as cotidianidades, que em processo, sempre em construção, tratam de criar e recriar a vida cotidiana, ou o cotidiano.

Levando em conta a teoria de Marx, Heller (1982) acredita que o homem constrói sua própria história. No entanto, contextualizando a época em que Marx produziu seus escritos, a autora considera que o sujeito da história que pretende mudanças sociais, não se restringe atualmente à classe operária, mas é todo e qualquer grupo que esteja sendo elemento de exploração, que seja inferiorizado pelo projeto de dominação, que por situação de não

homogeneização social seja objeto de discriminação, que se encontre em situação de opressão diante de um sistema criador de desigualdades.

Heller (1982) discorre sobre uma Teoria dos Carecimentos Radicais, carecimentos tais que são as necessidades surgidas pelas desigualdades sociais historicamente geradas pelo capitalismo. Necessidades que não podendo ser satisfeitas por este sistema baseado no mercado, prescinde da superação do mesmo. Esta teoria, segundo a autora:

[...] funda a sua possibilidade sobre a realidade: os carecimentos radicais estão presentes e, portanto, o futuro é deduzido a partir de realidades existentes. Ao mesmo tempo, porém, recusa a construção filosófica do sujeito revolucionário. Com efeito, a teoria nos diz apenas que todos os estratos sociais que expressam carecimentos radicais podem tornar-se sujeitos da transformação revolucionária (HELLER, 1982, P. 133).

Estes grupos que sofrem de “carecimentos radicais” (HELLER, 1982), gerados através de necessidades históricas desencadeadas pela situação de desigualdade manipuladas pelo capitalismo, são compostos por minorias raciais, estudantes, mulheres, trabalhadores, entre outros que, explicitando suas necessidades forjadas historicamente pelas exclusões, tem possibilidade de incorporar sua genericidade, a partir da consciência humano-genérica, ou seja, de que tais necessidades não são particulares, mas de um grupo (ou comunidade, ou movimento etc.). Este processo aponta para construções de suspensões em suas realidades que constroem uma nova produção cotidiana, possibilitando um retorno às cotidianidades de uma outra forma, promotora de mudanças.

Heller analisa o sujeito a partir de sua criação/atuação na sociedade, mas não um sujeito qualquer, nem uma sociedade qualquer, mas aquele que através da realização de atividades voltadas à sobrevivência constrói suas cotidianidades em processo de humanização, que ocorre principalmente através da arte, da ciência e do trabalho. Sem estes elementos, Heller julga que seria difícil até sua própria sobrevivência, uma vez que estes são fruto da atividade humana na história e, portanto, marcas de que o homem não está submetido à natureza, de que se humaniza não para suprir necessidades naturais, mas para construir sua própria história.

Mesmo entendendo que o cotidiano se configura como espaço/tempo que mais se presta à alienação, Heller também afirma que isto não é um imperativo. Que por meio da homogeneização é possível ocorrer, no cotidiano, realizações que se tornem significações, não só na particularidade do ser, mas na genericidade que propicia ao sujeito, como diz, suspensões de sua cotidianidade espontânea. Ela explica que:

O meio para essa suspensão dialética [...] parcial ou total da particularidade, para sua decolagem da cotidianidade e sua elevação ao humano-genérico, é a *homogeneização*. Sabemos que a vida cotidiana é heterogênea, que solicita todas as nossas capacidades em várias direções, mas nenhuma capacidade com intensidade especial. Na expressão de Georg Lukács: é o “homem inteiro” [...] quem intervém na cotidianidade. (HELLER, 1970, p. 27)

A homogeneização de que fala Heller se relaciona com a concentração dos sujeitos em relação a uma determinada atividade, fazendo com que se homogeneizem todos os seus sentidos, sentimentos, atenção necessários para tanto. Desta forma se manifesta a “inteira individualidade humana” na realização desta atividade e

[...] significa, finalmente, que esse processo não se pode realizar arbitrariamente, mas tão-somente de modo tal que nossa particularidade individual se dissipe na atividade humano-genérica que escolhemos consciente e autonomamente, isto é, enquanto indivíduos. (HELLER, 1970, p. 27)

Para se perceber sujeito de sua história, é preciso que haja um processo de conhecimento em relação não apenas ao mundo ou ao outro, mas também um conhecimento de si mesmo. Reconhecendo-se o sujeito volta o olhar para sua existência de uma outra forma, a que lhe permite perceber-se parte da teia de relações que constituem a sociedade e dessa forma pensar acerca dela e com ela através de uma atuação mais ativa. Percebendo-se no mundo e com o mundo, como sugere Freire (1987). Essa atuação em confluência com as relações sociais imprescindíveis para ir do particular ao genérico provoca no sujeito a consciência de sua genericidade, ou seja, se constitui enquanto ser humano-genérico.

Heller (1970) afirma ainda que há níveis de suspensões da cotidianidade, uma delas se constrói a partir da escolha. Escolha que se faz em relação a uma determinada situação, atividade, etc., que prescinde que o sujeito se concentre em refletir sobre sua decisão, pensando suas implicações e, que assim agindo, de forma consciente e, portanto, não espontânea, alçar a um pensamento semicotidiano. A autora (1970, p. 25) reforça:

Numerosas etapas do “caminho” esboçado são também características das decisões semicotidianas, nas quais se realiza parcialmente, [...] a elevação ao humano-genérico, a suspensão da particularidade. [...] Mas, na cotidianidade, não é possível concentrar *todas* as energias em *cada* decisão. (grifo da autora)

A autora ainda enfatiza que é impossível traçar uma linha rígida entre o comportamento cotidiano e o não cotidiano. Que do mesmo modo que qualquer ser humano,

(seja um cientista, um médico, um artista, etc.) vive na cotidianidade, qualquer um, por mais mergulhado na cotidianidade que esteja pode ter momentos de suspensão que o faz refletir sobre sua realidade, não o subtraindo do cotidiano, mas se constituindo parte dele.

E neste sentido enfatizamos que não há uma linha divisória entre o saber cotidiano e o saber escolar, o que há é uma correlação que prescinde de práticas e teorias que culminem com a contribuição desta relação em um processo de ampliação de saberes. Não havendo a substituição de um pelo outro, ou mesmo sua desvalorização. Destarte, reiteramos a necessidade e relevância de discussões e debates acerca do processo teórico-metodológico de trabalhar com o cotidiano, tanto considerando-o objeto cognoscível no processo de aprendizagem, quanto analisando suas dimensões enquanto espaço de práticas e vivências de todos os sujeitos.

Tomemos como base a questão considerada por Heller (1982), acerca de carecimentos radicais. Neste sentido tendemos a pensar que os sujeitos constituintes da Educação de Jovens e Adultos – composta em sua grande maioria por trabalhadores/as, donas de casa, adultos/as e jovens das classes populares – a partir de suas trajetórias construídas em meio à exclusões e do processo diferenciado que vivenciam na educação escolar, em busca de reconhecimento e de valorização não só de si enquanto sujeito, mas de seu grupo, de sua comunidade, reivindicam, nem sempre de modo explícito a superação destas necessidades, às quais entendemos como radicais, geradas por um sistema injusto, impositivo e manipulador.

É importante ressaltar que a partir da decisão constituída na volta ou ingresso à educação escolar, estes sujeitos expressam uma consciência sobre sua realidade, que os impulsiona a buscar reforços no enfrentamento de suas necessidades, configurando comportamentos que, de acordo com Heller (1970), são semicotidianos. Portanto, os resultados desta decisão, podem conduzir ao início de suspensões que suscitadas em âmbito escolar apontam para um caminho de prover as necessidades que o levaram a esta decisão, ou seja, direcionam a possibilidades de mudança.

Como vimos, o cotidiano é a estrutura da vida de cada um e de todos, é composto dialeticamente pelo conjunto de atividades espontâneas e elaboradas que os seres humanos constroem em sociedade. Vai desde o lazer ao trabalho, às artes e às ciências, impulsos humanos de responder as necessidades suscitadas pela própria existência no mundo e suas relações, no que podemos inferir que partem das cotidianidades e por isso são meio e fim dos reflexos e resultados das atividades científicas, como afirma Lukács (1966): “Os problemas que nascem da ciência nascem direta ou mediatemente da vida cotidiana, e esta se enriquece

constantemente com a aplicação dos resultados e dos métodos elaborados pela ciência.” (1966, p. 45, tradução nossa)

Os elementos referidos acima em movimento, em continuidade, em processo revelam as cotidianidades, expressões da estrutura cotidiana que se criam e recriam a todo o momento através da relação dos sujeitos entre si, suas dimensões enquanto seres sociais (trabalho, artes etc.) e com seu contexto. Mas o que é contexto?

Sem querer fragmentar tais processos, uma vez que estão imbrincados, o faremos apenas por questão didática, para que possamos perceber suas nuances e implicações neste processo de relações de saberes promovida no âmbito escolar, mas que se direciona e se realiza nas cotidianidades.

Dito isto, é importante ressaltar que buscaremos em Paulo Freire substanciar uma definição de contexto, que como não poderia deixar de ser, por sua trajetória no campo da Educação Popular e da EJA, tal conceito está imbuído de teor político, social e cultural. Configura-se em movimento intrínseco à realidade, socialmente construído que concebido através da experiência de cada um, relaciona significados comuns a um grupo, espaço/tempo, características de uma comunidade etc. Ele diz:

Como educador preciso de ir "lendo" cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo. E isso tudo vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo "leitura do mundo" que precede sempre a "leitura da palavra". (FREIRE, 1996, p. 49, grifos do autor)

Mais uma vez, a importância dos saberes cotidianos é ressaltada como ponto preponderante na aprendizagem, buscando nas experiências seu fio condutor à vida das pessoas e, portanto, desvelando caminhos que partem de suas cotidianidades e nela tem seus objetivos. Como destaca Heller (1970), as suspensões que elevam as cotidianidades, dela partem e a elas retornam, em um espiral, processo contínuo que possui nas construções contextuais sua inspiração em busca de humanização.

Freire define e substancia o significado de contexto ao longo de suas obras ressaltando que é dele que se deve partir se o objetivo for a relação com o “mundo” dos/as educandos/as. O conhecimento da realidade é uma premissa para, através do diálogo, constituir vínculos

com os saberes destes sujeitos a fim de que, a partir da ampliação destes saberes percebam sua realidade social e sejam capazes de construir/reconstruir e conduzir sua historicidade.

De um modo geral, contexto é o conjunto circunstancial que permeia um fato, um texto, uma situação etc. São as características que se formam em torno de uma comunidade (por exemplo). Sendo assim refere-se a tempo, a espaço, a relações que se constroem neste espaço/tempo e às significações advindas por essas relações. Portanto, o contexto é substanciado pela existência humana, uma vez que para existir o homem demanda responder às suas necessidades.

Contextos são expressões de comportamentos humanos e estes, em um movimento constante de interação, são consubstancialmente expressados por eles. Seus significantes são na mesma medida significados e a correlação entre eles constrói entornos físicos, subjetivos e sociais em determinados espaço-tempos. Freire (1987, p. 52) argumenta:

Somente na medida em que os produtos que resultam da atividade do ser “não pertençam a seus corpos físicos”, ainda que recebam o seu selo, darão surgimento à dimensão significativa do contexto que, assim, se faz mundo. Daí em diante, este ser, que desta forma atua e que, necessariamente, é um ser consciência de si, um ser “para si”, não poderia ser, se não *estivesse sendo*, no mundo com o qual está, como também este mundo não existiria, se este ser não existisse.¹⁵ (grifos do autor)

O autor ainda esclarece que:

[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções. Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. (FREIRE, 1987, p. 52)

Como podemos perceber, a concepção de contexto construída por Freire se amplia para além de um cenário que possa ser descrito, como também ultrapassa condições determinadas, mas vai se construindo de acordo com as relações estabelecidas com os sujeitos de que a realidade é composta.

Esta concepção prevê constituições de sujeitos que estão no mundo para ser mais, entendendo na medida em que os sujeitos vão se percebendo protagonistas de suas histórias

¹⁵ Sugerimos para melhor entendimento desta linha de pensamento de Paulo Freire, a leitura de “Pedagogia do Oprimido”.

compreendem o contexto em que estão inseridos, não o tendo mais como dado, mas buscando saber como este se constrói.

A educação se torna, neste sentido, um âmbito de contribuição na compreensão do estar no mundo, uma vez que oferece possibilidades de ampliação e relação de saberes. Compreendemos ainda que é no sentido que a educação escolar pode construir relações significativas que vislumbramos o processo relacional entre os contextos de vida dos sujeitos e o contexto mais amplo, concatenando os saberes de suas cotidianidades aos saberes escolares.

Neste contexto, o diálogo se torna elemento fundamental nesta relação que se pretende construir com os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, uma vez que possuem histórias prévias a seu ingresso/retorno à educação escolar, o que prescinde de reconhecimento e valorização, principalmente porque estes sujeitos não estão na escola aleatoriamente, mas a partir de uma tomada de decisão frente às necessidades que surgiram em suas cotidianidades e que os elementos construídos até então não foram capazes de responder, ou seja, estar no âmbito escolar baseados em objetivos prévios, não é um processo casual.

As reflexões realizadas até o momento expressam processos na direção de um novo projeto de sociedade através da ampliação e relação de saberes, sem, no entanto haver desvalorização e aculturação, mas, sobretudo, uma busca de empoderamento dos sujeitos. Como nos diz Heller (1982): “Continua a ser prioritária a transformação das relações sociais e humanas. [...]” (p. 143).

Neste pensamento ainda destaca que tais mudanças nas relações sociais é caráter decisivo no sentido das transformações sociais e enfatiza que o consenso deve basear ações que conduzam nesta direção. Ela julga que não é possível haver este consenso, sem que os sujeitos estejam habituados a refletir e discutir “racionalmente”. E ainda complementa que “só podemos decidir em conjunto se aprendermos a viver um com o outro” (HELLER, 1982, p. 143).

Assim, retornamos a discussão ressaltando o caráter imprescindível da dialogicidade na educação, em especial na Educação de Jovens e Adultos, que, prescinde do outro como sustentação, que baseia as relações sociais na construção de uma perspectiva de transformação social. Sendo realizada ao longo da vida dos sujeitos, a educação não se fecha, mas se constrói continuamente, tanto nas inter-relações entre sujeitos como no diálogo entre diferentes saberes.

3.2 Cotidianidades em construção: significações e ressignificações de saberes e práticas

Como vimos, as cotidianidades trazem em si possibilidades e alternativas de construções de saberes e significações necessárias à autonomia dos sujeitos, principalmente se estes sujeitos compõem uma parte da sociedade que esta mesma exclui. Sujeitos em busca de reconhecimento e valorização negados através da, ainda persistente, desigualdade, gerada e manipulada pelo sistema capitalista.

Esta questão ficou evidenciada em nossa pesquisa na medida que percebemos que muitos/as de nossos sujeitos participantes da pesquisa expressaram sentir-se “invisíveis” para a sociedade. Por motivos entrecruzados ou distintos, anunciaram que a sociedade além de não dar-lhes condições de vida digna, trata-os como “gente que não existe”, que não tem voz. Relatam que na escola sentem que estão fazendo parte de um direito que não se efetivou anteriormente e que em interação com a comunidade escolar sentem-se “vistos”. Vejamos o que diz esta educanda:

Quando a gente vê pessoa como a senhora, vindo fazer estudo aqui com a gente, nessas hora a gente se sente até importante. O povo pensa que pobre num é gente, que num tem sonho, vontade, que num tem as coisa porque quer. Mas a gente trabalha o dia todo quando tem trabalho e vem pra escola pra ver se melhora nessa vida. As pessoa num sabe como é difícil pra gente vim depois de adulto pra escola atrás de aprender. Pensa que a gente tá estudando fora do tempo porque é preguiçoso. Isso é muito triste pra gente saber disso. Mas aqui na escola, entre a gente e com alguns professor a gente se sente gente, pensa que faz parte de um lugar que pode aprender que todo mundo é alguém. (D, 41 anos, 2012)

É neste sentido que compreendemos que a educação escolar de pessoas jovens e adultas apresenta capacidades e chances de promover um espaço/tempo de diálogo, com o fim de, através da realidade praticada e dos saberes constituídos, nesta, produzir um âmbito de relação de saberes que são expressões sociais. Este processo se substancia e se realiza nas cotidianidades dos sujeitos, que não sendo fim em si mesmo, são criadas e recriadas. Chamamos atenção para o fato de que não tratamos a metodologia que considera e se substancia de saberes constituídos nas cotidianidades como uma panacéia, muito menos como presentismo, sem considerar a construção imprescindível de consciência sobre historicidades, mas como meio de construção de vínculos que culminem com aprendizagens significativas.

Os saberes constituídos na educação escolar, para serem significativos, além de partirem do cotidiano dos/as educandos/as, a estes necessitam retornar, imbuindo suas

cotidianidades de novo sentido. Não sendo assim, são conhecimentos isoladamente estabelecidos que pretendem preencher um suposto silêncio de seus/suas educandos/as. Suposto porque é um silêncio imposto, a partir do momento que seus saberes são simplesmente ignorados ou tratados como inferiores e substituíveis.

Através de suas práticas cotidianas os sujeitos podem transformar suas cotidianidades em espaço/tempos de resistência e através da relação com os saberes escolares construir possibilidades de mudanças sociais. Resistência e mudança são dois conceitos que qualificam a atuação das classes populares. A resistência nasce nas situações adversas enfrentadas dia após dia em seu cotidiano, mudança requerida, às vezes de forma não declarada, mas percebida através de suas práticas.

Sistemas políticos, econômicos e mesmo científicos, baseados no capitalismo tendem a compor mecanismos que visam homogeneizar os sujeitos, nivelar sua atuação subordinando-os às exigências do mercado. Constituem estratégias que resumem a sociedade a um lugar circunscrito (CERTEAU, 1998), a ser preenchido por consumidores cada vez mais envolvidos por estas estratégias, contribuindo para uma alienação advertida por Heller (1970) quando ressalta que o cotidiano é o cenário que mais se presta à alienação.

Tal sistema dissemina soluções para necessidades construídas por ele próprio, tratando ele mesmo, de não supri-las. Neste sentido, cria necessidades, mas na mesma medida limitações, para que se torne círculo vicioso, cada vez mais necessidades não cumpridas, cada vez mais busca em supri-las. Recusa os que não podem supri-las, empurrando-os para lugares de não existência, de invisibilidade, de exclusão.

Não possuindo mais um lugar, o qual foi cerceado por um sistema dominante, os “errantes”, considerados “marginalizados” pela sociedade, mas não dominados, criam espaços onde se movem de modo quase imperceptível, construindo táticas de enfrentamento em suas cotidianidades (CERTEAU, 1998).

Esta movimentação resistente, chamada por Michel de Certeau de táticas praticadas pelos sujeitos dos segmentos populares, os quais ele chama de usuários, pode traduzir o que ocorre na educação escolar, quando é oferecido aos/às educandos/as uma constituição cultural que não se relaciona com seus saberes. O que estes sujeitos criam a partir desta situação? É uma questão pertinente, visto a situação da Educação de Jovens e Adultos em nossas escolas.

Com as contribuições de Certeau (1998), observamos a realidade praticada, cotidianidades de sujeitos, que mesmo excluídos de bens que são básicos para a sociedade (educação, moradia digna, bens culturais etc.), inserem-se em um lugar não próprio, através

de práticas alternativas, táticas, que os direcionam na busca de um lugar próprio, a participação social. Certeau (1998, p. 41) aponta:

[...] que "maneiras de fazer" formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou "dominados"?), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política. Essas "maneiras de fazer" constituem as mil práticas pelas quais usuários se reapropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sócio-cultural. (Grifos do autor)

Para Lukács (1998, p. 309):

A diferença que define todo lugar não é da ordem de uma justaposição, mas tem a forma de estratos imbricados. São inúmeros os elementos exibidos sobre a mesma superfície; oferecem-se à análise; formam uma superfície tratável. [...] A necessidade, "substância" primeira dessa composição, o sistema a produz também ao separá-la. Essa unidade é própria como uma cifra. Mais ainda, a insatisfação que define cada necessidade exige e justifica previamente a construção que a combina com outras. Lógica da produção: desde o século XVIII, gera o seu espaço, discursivo e prático, a partir de pontos de concentração - o escritório, a fábrica, a cidade. Recusa a pertinência dos lugares que não cria. Todavia, sob a escritura fabricadora e universal da tecnologia subsistem lugares opacos e teimosos. As revoluções históricas, as mutações econômicas, os caldeamentos demográficos aí se estratificaram e aí permanecem, ocultos nos costumes, nos ritos e práticas espaciais.

É importante deixar claro que, as maneiras de fazer, fundadas nas realidades praticadas são entendidas aqui como ressignificação de saberes e ainda que, Certeau, (1998), elabora uma teorização do cotidiano¹⁶ tendo como base pesquisa realizada para analisar o comportamento de pessoas das classes populares em seu cotidiano confrontando-o ao que é imposto pelo mercado, ou seja, a partir da visão dos sujeitos enquanto usuários de bens, mesmo que culturais.

Sendo assim, incluímos aqui uma ressalva às nomenclaturas utilizadas pelo autor na construção de seu pensamento para se referir aos sujeitos (usuários, consumidores, entre outros). Certeau contribui para nossa discussão na percepção do conceito cotidianidade na realidade praticada, através da construção de uma teoria do cotidiano que se substanciou junto a pessoas dos segmentos populares apontando para a compreensão de que estes sujeitos, estes sujeitos, mesmo em posição social desfavorável diante do sistema opressor, criam meios de atuação que foge ao controle dominante.

¹⁶ Recomendamos para um maior aprofundamento da construção do pensamento deste autor, leitura de seus escritos em "A Invenção do Cotidiano: artes de fazer".

Neste sentido, o conceito de cotidianidade de Certeau (1998), nos direciona a perceber tal conceito “fazendo-se”, mas baseado em construção, em um “vir a ser”, libertando-se do “dever ser” imposto pelo sistema. Constitui-se em

[...] maneiras de se reapropriar do sistema produzido, [...] visam uma terapêutica de socialidades deterioradas, e usam técnicas de reemprego onde se podem reconhecer os procedimentos das práticas cotidianas [...] realidade fugidia e massiva de uma atividade social que joga com sua ordem. (p. 52)

Destarte, na educação escolar, os/as educandos/as da EJA já atribuem significado aos conhecimentos escolares só por estarem na escola. O que queremos dizer é que eles/as buscam algo, não é uma reação aleatória à uma imposição social. Diante disto, buscamos esta significação/ressignificação dos aberes escolares, que podem tronar-se novos saberes na medida em que se relacionam e se ressignificam em seu espaço social, na volta do círculo.

Entendemos que a superação da dicotomia entre os saberes escolares e os saberes cotidianos possibilitam novas construções de saberes, significativos, por fazerem sentido, com o intuito de se constituírem enquanto saber-fazer. Nesta relação de confluência, os saberes se tornam sociais, tocam a genericidade dos sujeitos, transformando-os em sujeitos de suas construções, protagonistas de sua história, porque construtores de saberes e, portanto, de história. Paulo Freire (1967, p. 43) ressalta:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai ele dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é ainda o jogo destas relações do homem com o mundo e do homem com os homens, desafiado e respondendo ao desafio, alterando, criando, que não permite a imobilidade [...]

São educandos e educandas em busca de si, do outro, e assim do reconhecimento de sua genericidade. Cotidianidades em processo de criação e recriação, em um processo próprio de movimento contínuo. A partir de tais construções é possível perceber:

[...] gestos, comportamentos, maneiras de falar ou caminhar etc. Temos aí um saber, mas de quem? É um saber tão rigoroso e preciso que todos os valores de cientificidade parecem ter-se transportado com armas e bagagens para o lado desse inconsciente, de sorte que só restam à consciência fragmentos e efeitos desse saber, astúcias e táticas análogas àquelas que antigamente caracterizavam "a arte". Mediante essa inversão, o que tem *razão* é aquilo que não se reflete e que não se diz, o *não-sabido* [...]

enquanto a consciência "esclarecida" é apenas a língua "imprópria" desse saber. Mas essa inversão tem em mira mais o privilégio da consciência que mudar a divisão do saber e do discurso. Nas "oficinas" artesanais bem como naquelas do inconsciente jaz um saber fundamental e primitivo que antecede o discurso esclarecido [...] (CERTEAU, 1998, p. 144)

Em meio a essa construção de si e de sua genericidade através da ampliação de saberes, os sujeitos jovens e adultos que compõem a EJA tem a possibilidade de reivindicar seu direito de estar no mundo, de ser mais, uma vez que, mesmo refutados por uma sociedade vertical, orientada pelo mercado, decidem que seu lugar é a participação e retornam ao processo de educação escolar construindo táticas a partir das quais enfrentam sua ordem e ressignificam suas cotidianidades.

Estes saberes constituídos nas cotidianidades pelos sujeitos dos segmentos populares representam a resistência contra uma sociedade engendrada para expulsá-los, torná-los objetos de um sistema que impõe modelos socioculturais e econômicos. E as novas construções que fazem destes elementos enfrentam a ordem estabelecida em uma espécie de confronto silencioso, mas que diz muito de seus sujeitos. No momento que superam as dificuldades impostas para retornarem ou iniciaram processo de educação escolar, os sujeitos da EJA estão dizendo “não” a esta imposição e construindo um novo cenário social.

Todas as noites após jornadas de trabalho mal remuneradas em sua maioria, sujeitos jovens e adultos adentram as escolas, afirmando a consciência de necessidade de mudança em sua própria condição e estabelecendo uma nova ordem, em busca de legitimidade de sua participação neste espaço/tempo chamado sociedade. Entendemos que esta consciência, mesmo que não totalmente “elevada” do pragmatismo cotidiano, configura-se como ponto de partida para a construção de saberes ressignificados, visto que, tais sujeitos consideram que a escola é um espaço de adquirir meios para enfrentar algumas dificuldades de suas situações socioeconômicas e culturais.

Portanto, percebemos que a decisão em estar de volta e a luta de sua permanência na escola simboliza essa resistência, uma nova ordem que configura o enfrentamento da imposição de um sistema que cria e trata de manter hierarquização social como forma de dominação.

Portanto, corroboramos com Heller (1970, p. 41) quando afirma:

[...] não é *impossível* empenhar-se na condução da vida mesmo enquanto as condições gerais econômico-sociais ainda favorecem a alienação. Nesse caso, a condição da vida torna-se *representativa*, significa um desafio à desumanização [...] Nesse caso, a “ordenação” da cotidianidade é um

fenômeno nada cotidiano: o caráter representativo, “provocador”, excepcional, *transforma a própria ordenação da cotidianidade numa ação moral e política.* (grifos da autora)

Heller (1970) define de condução da vida a atuação consciente na sociedade, mesmo que na estrutura cotidiana, e ocorre quando a relação entre o indivíduo e o humano genérico supera a silenciosa correlação entre particularidade e genericidade, construindo uma “concepção de mundo” (IDEM, p. 40) e ao mesmo tempo aspira a uma auto realização.

Voltando-nos ao âmbito de educação escolar e especificamente a nosso campo empírico, podemos perceber a “condução da vida” de que fala Heller – como já afirmamos anteriormente – através da decisão de educandos/as jovens e adultos a voltar ao ambiente escolar, lugar de onde foi excluído por motivos diversos, mas também porque lhes foi negadas condições básicas para que pudessem continuar sua trajetória escolar.

Quando dizem que estão de volta à escola porque ela “vai ajudar a ser alguém na vida” (educanda Z, 38 anos, 2012) transparecem o estigma social imposto. Porém, quando ressaltam que enxergam a escola “como fote educadora para meu bairro que vem educado as crianças aduto e adolecetes”¹⁷ (IDEM) transparecem que além de melhorias pessoais, buscam na educação os direitos de seu grupo, reconhecimento de si e de sua comunidade.

Percebendo a escola como um espaço de fortalecimento de experiências e de relação de saberes, entendemos que é âmbito de propiciar possibilidades de reconstrução das cotidianidades dos/as educandos/as jovens e adultos/as na medida em que estes saberes podem se transformar, se ampliar, se ressignificar e fortalecer saberes indispensáveis à vivência em sociedade. Se constituindo enquanto espaço de relações, a educação escolar se torna espaço de mediação entre estes saberes, podendo desenvolver-se como ambiente fecundo de desenvolvimento de necessidades, de curiosidades, de criatividade, tendo em vista que possibilita processos de aprendizagem que dá sentido e provoca novas percepções.

Então, argumentamos sobre as possibilidades de, através desse relacionamento dialógico e dialético com os saberes, transformar a educação escolar em espaço não só de reflexão sobre a construção de conhecimentos, mas de, através dessa reflexão suscitar novas compreensões e questionamentos, significações e ressignificações que culminem no fortalecimento de práticas, de mobilização social dos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos/as.

¹⁷ As comunicações tanto orais como escritas dos sujeitos participantes desta pesquisa foram transcritas neste trabalho em sua forma original.

A relevância desta assunção da escola com uma educação que propicie possibilidades aos/as educandos/as jovens e adultos/as de relacionarem seus saberes com outros, pode ser ponto de partida para o aprofundamento de questões acerca de seus próprios saberes, que limitados pela imediatividade do cotidiano, muitas vezes ficam restritos ao particularismo do cotidiano, elemento que conduz a alienação.

Para que se movimentem entre o individual e o genérico, as reflexões sobre estes saberes carecem de sentido, de significado, que ocorre quando os sujeitos através das objetivações suscitadas pela relação de saberes na educação escolar despertam a homogeneização (atenção intensa a um determinado problema, situação, atividade, etc.) necessária para que este processo mobilizador de saberes ocorra.

Quando ocorre essa homogeneização, os sujeitos transcendem a fragmentação do processo cotidiano e a ele volta-se, desta vez com uma outra percepção, construída através da experiência que o elevou à reflexão crítica de sua aprendizagem. Portanto, em movimento em espiral, o aprofundamento dos conhecimentos nasce das necessidades produzidas nas cotidianidades, quando há esse movimento de retorno, de resultado, há construções de saberes.

Como podemos perceber, não são os conhecimentos em si que podem construir novos saberes, mas a relação dos sujeitos com estes conhecimentos e as significações/ressignificações que fundam em suas cotidianidades. Certeau (1998, p. 142) destaca ainda que “para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza.” Desenha-se assim o cenário de que se a escola não transcende a transmissão de conhecimentos, se estes não se relacionam com os saberes construídos na realidade praticada de seus/suas educandos/as, não passará de um lugar que difunde conteudismo.

Uma escola que insiste em pronunciar seus saberes como absolutos, que não busca diálogos entre seus sujeitos e seus saberes, mas apresenta um conjunto pronto aos seus/suas educandos/as não consegue suscitar as homogeneizações necessárias para reflexões mais aprofundadas. Desta forma dificulta mais do que o processo de aprendizagem destes sujeitos, dificulta seu reconhecimento enquanto protagonistas sociais, nega suas experiências de vida.

As cotidianidades em construção que criam e recriam significações e ressignificações de saberes e práticas com as quais iniciamos esta parte de nossa argumentação se baseia na observação atenta em nosso campo empírico. Através de falas que traduzem a dureza de perceber a condição de desfavorecimento social e econômico, os/as educandos/as da EJA que

foram sujeitos desta pesquisa falavam também com seus silêncios, com suas posturas diante dos questionamentos realizados nesta pesquisa.

Um de nossos participantes da pesquisa, que identificaremos como M, com dezenove anos, levantou a mão durante as explicações e esclarecimentos que estavam sendo realizados na escola acerca da pesquisa em questão e perguntou: “Professora, pode falar tudo que quiser, tudo que pensar sobre isso que você tá falando?” Como a resposta foi afirmativa, ele continuou:

É que muitas veze não queremos falar assim quando vem alguém da faculdade fazer pergunta, porque a gente pensa que vai passar vergonha porque vai falar mal da escola que a gente estuda e porque não é todos professor que a gente pode dizer que não é bom. [pausa] Mai o ensino não é pra gente entrar na faculdade, porque não é igual as escola paga. A gente aprende umas coisa, mai as veze parece que é coisa que a gente via lá quando era criança, não sei explicar, mai acho que é só pra poder a gente ganhar um diploma.

Pedimos que ele prosseguisse o seu pensamento, mas ele respondeu dizendo que continuaria, porém só depois que os esclarecimentos terminassem, porque queria ver o questionário. Agradecemos e seguimos com as explicações sobre o questionário, enfatizando que queríamos continuar a ouvir o que tinha a dizer.

Percebemos neste momento que alguns/mas educandos/as balançavam a cabeça concordando, mas que outros expressavam desaprovação e ainda alguns/mas que se encolhiam em suas carteiras. No momento estavam sendo distribuídos os questionários, os/as educandos/as que tentaram se camuflar em suas carteiras, logo perguntaram se teriam de colocar seus nomes, se era obrigado responder, se “aquilo” iria aparecer em algum lugar. Com as explicações sobre o anonimato de suas contribuições, seu nervosismo inicial passou à ansiedade, porque diziam não saber responder “aquilo” e que queriam ir embora “logo” para casa, pois o professor havia faltado.

Diante deste cenário, percebemos construções de significações da educação escolar para aquele grupo específico, suas reações foram expressões que nos mostraram que não é possível compreender as significações/ressignificações dos saberes sem problematizar a relação destes saberes, tanto entre os conhecimentos cotidianos dos/as educandos/as e os saberes construídos na escola, quanto com sua relação com suas cotidianidades.

Que significações/ressignificações estes educandos atribuem ao saber escolar? O que pensam e esperam da escola? A educação escolar está respondendo às suas necessidades?

Como está sendo a relação entre os saberes escolares e seus saberes? Com estas e outras questões iniciamos nosso próximo passo nesta pesquisa procurando responde-las.

4 METAMORFOSES DOS SABERES ESCOLARES: BUSCA POR RESSIGNIFICAÇÕES NAS COTIDIANIDADES DOS EDUCANDOS/AS DA EJA

[...] nunca podemos obliterar nem transpor a alteridade que mantêm, diante e fora de nós, as experiências e as observações ancoradas alhures, em outros lugares. (CERTEAU, 1995, p. 222)

O reconhecimento de que não é possível construir saberes sem que estes sejam substanciados de significações e, por conseguinte possam conceber mudanças, advém de concepções que fundamentam, que são alicerces para este pensamento. Como vimos, a Educação Popular, por seu caráter dialógico, político, mobilizador, nascida e fortalecida nas lutas das classes populares diz muito sobre este reconhecimento.

Composta por sujeitos que, ao longo de sua historicidade, foram impelidos a estar em posição “subalterna” diante de um sistema socioeconômico injusto e criador de exclusões, a Educação de Jovens e Adultos abriga a necessidade deste reconhecimento, reivindica – por ser ele próprio espaço que existe pelas lutas sociais – sua valorização e legitimidade de saberes construídos na experiência das realidades praticadas de seus/suas educandos/as, suas cotidianidades.

Sendo assim, não poderíamos, como sugere a assertiva de Certeau (1995), ignorar que as cotidianidades dos sujeitos que fazem parte desta modalidade da educação básica brasileira, possuem construções de saberes e práticas que, não vivenciadas por nós, nos é desconhecida e prescindem de que seus sujeitos sejam ouvidos para que possam expressar suas necessidades e esperanças.

Como discutir sobre o que esperam e o que precisam os/as educandos/as da EJA sem que possamos saber o que os levaram aquele espaço? Ao colocar em perspectiva suas próprias experiências, sua própria realidade, os sujeitos da EJA nos dizem muito – com e sem palavras – sobre o que a educação escolar significa para suas vidas e sobre o que estão construindo a partir de suas vivências na escola.

Antes de discutirmos sobre ressignificações construídas através da relação com os saberes escolares, discorreremos sobre suas significações, que sentido atribuem os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos à educação escolar e aos saberes escolares? Sendo assim, iniciaremos a partir de uma categoria construída pela presença marcante nas falas de nossos sujeitos: “aprender mais”.

4.1 “Aprender mais...”

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduzir-se nelas, de maneira crítica. (FREIRE, 2002, p. 61)

Esta expressão ficou marcada em nossa discussão pelo fato da intensidade com que foi pronunciada pelos/as educandos/as. Tanto os jovens como os adultos, questionados sobre sua volta e permanência na educação escolar, dentre outros motivos, disseram: para “aprender mais”. A partir desta constatação, nos questionamos: o que seria este aprender mais? Explicitaremos algumas falas para podermos fundamentar esse questionamento.

Como a gente deixa de estudar e fica longe das coisa da escola, deixa de aprende as coisa que serve pra melhorar né? Eu acho que foi isso que fez eu voltar, **aprender mais** as coisa, aprender mais [pausa] pra ver se termina os estudo e é alguém na vida. (Educanda H, 23 anos, 2012, grifo nosso)

Eu tive que trabaiaá, porque tinha que me sustentar. Minha família era pobi... e pobi se num trabaiaá num come. Aí não deu pra estudar não. Mas sempre quis **aprender mai**, pra melhora minha caligrafia e pra ajudar na minha vida e no meu trabaio, porque se a gente num estuda as pessoa pensa que a gente é burro, que a gente num tem o que dizer. E eu gosto de ler o jornal e queria ler mai direito. (Educando Z, 66 anos, 2012, grifo nosso)

Eu vim pra EJA porque estava muito atrasado pra continuar de dia. Fiquei reprovado umas veze e num terminei no tempo certo os estudo e também porque comecei a trabalhar. Aí, vim pra noite né? Mas quero mermo é **aprender mais** pra encontrar um emprego melhor. Mas nessas escola o que aprendi é a ler e escrever muito mal. Não quero ficar falando mal, nem nada, mas o que a gente aprende aqui não dá não. Tem uns professor bom, mas tem uns que nem dão aula. (Educando M, 19 anos, 2012, grifo nosso)

Para eu **aprender mais** o que eu não sabia e hoje eu estou aprendendo o que eu não sabia. (Educanda D, 41 anos, 2012, grifo nosso)

O que mim trouxe a escola novamente foi o incentivo do meu filho mais velho hoje com 19 anos. passou no vestibular no curso de Tecnologia em Gestão Pública e isso para mim foi um grande orgulho. Ele diz pra eu **aprender mais** pra crescer na vida (Educanda R, 38 anos, grifo nosso)

Como podemos perceber nessas cinco falas, todos os/as educandos/as, com idades diferentes, expressaram uma preocupação em aprender mais por diversos motivos. Suscitados pela necessidade de entender o que esse “aprender mais” significava, questionamos sobre o que o aprender significa em suas vidas, o que havia mudado após sua permanência na educação escolar e que relações culminaram nessa necessidade de aprender mais.

Através de suas palavras, foi possível perceber que a maioria dos/as educandos/as que foram sujeitos de nossa pesquisa expressam compreensão sobre sua realidade, porque intencionam “mudar suas vidas”. Suas falas revelam consciência sobre uma situação socioeconômica ou/e cultural - sob diferentes facetas - desfavorável e intenção de buscar meios para enfrentá-la. Desta forma é possível dizer que estas construções são frutos de saberes nascidos em suas vivências cotidianas e que, sendo assim, constituem reflexões sobre sua realidade. São construções em um fluxo contínuo, vivenciam a superação do pensamento predominantemente fragmentário que caracteriza cotidianidades alienadas.

A própria expressão, “aprender mais”, descortina-se como interpretação de um saber que vem antes, uma vez que revela, mesmo que sem explicação expositiva, que até o momento deste *aprender mais*, houve aprendizado, quem aprende mais, já aprendeu antes. São construções que estes/as educandos/as realizam em suas cotidianidades com intencionalidade, portanto indo além do repetitivo e do fazer imediato. Configura-se em saberes de experiências que constituíram suas historicidades até então e agora necessitam *aprender mais*.

Através da exposição dessa necessidade, que se desenvolve em meio a uma comunidade, uma vez que se insere em um campo que, como vimos, envolve necessidades não só de um sujeito, mas de seu grupo, descerra-se para nós um cenário de necessidades radicais¹⁸, (HELLER, 1982) ampliando o campo de atuação destes sujeitos, imprimindo sentido aos seus saberes e práticas.

Nesta direção, reformulamos o questionamento aos educandos/as, pedimos que falassem mais sobre a expressão que usaram, sobre este *aprender mais* destacado em suas falas. “Fale-nos um pouco mais sobre aprender. Você falou que queria *aprender mais*. Pode nos falar um pouco sobre o que é esse aprender mais?” Esta pergunta, que não está no roteiro inicial, se desenrolou através das respostas anteriores e ela mesma suscitou outras, que também discutiremos a seguir: “Para que aprender mais? Por que você acha que aprende mais na escola?”

Eu só vim... queria aprender mais para minha vida vê se tem um jeito. Porque eu vejo que as pessoa que estuda tem mais chance e, e... sei lá, a gente sente que é hora de saber coisas nova, de... de entender umas coisa de outro jeito. (educanda ZZ, 38 anos, 2012)

¹⁸ Rever explicações sobre o termo na nota na página 69 deste trabalho.

Como podemos compreender, houve necessidade de aprofundar seus saberes, de buscar novas fontes, como ressalta Martins (1998, p.06)

Heller disse que só quem tem necessidades radicais pode querer e fazer a transformação da vida. Essas necessidades ganham sentido na falta de sentido da vida cotidiana. Só pode desejar o impossível aquele para quem a vida cotidiana se tornou insuportável, justamente porque essa vida já não pode ser manipulada.

Neste sentido continuamos questionando: “De que jeito?”

Acho que de um jeito diferente do que a gente aprende com a mãe, o pai, com as pessoa que a gente convive e ensina também...é que a gente aprende as vez sem nem ver, quando já viu, aprendeu e agora eu é que to pensando aqui... como foi que eu aprendi umas coisa que não foi na escola, mas na escola eu fui falar lá na hora da aula e o professor disse que era assim, mas agora eu ia saber do jeito certo. Entendes? (Educanda ZZ, 38 anos, 2012

Respondemos afirmativamente a pergunta dela sobre se entendemos sua resposta e questionamos: “Então, o professor disse que você iria saber do jeito certo. Mas era algo que você já tinha aprendido em sua vida cotidiana. Depois de saber isto do jeito da escola, você passou a saber mais?”

É que... pera aí [pausa] É assim: fiquei sabendo como é que faz as coisa, por que tem que fazer. Era aula sobre doença, dengue, essas coisa, aí tava explicando o que era pra fazer pra não ter, entendes? Eu sabia que lixo dá doença, que os bicho que cria passa doença, que... tem o negoço da água que num pode ficar junta que tem uns mosquito. Pronto, essas coisa que a gente aprende com os nosso vizinho, com os nosso parente, escutano na televisão, mas aqui, é de outro jeito... [pausa] é como se fosse que tivesse mostrano o que falta pra gente entender pra quê a gente faz isso das doença.

Tendo como base a relação de saberes, com esta fala, podemos perceber que o *aprender mais* na visão desta educanda da EJA, diz respeito a esta relação. Um saber que foi construído na cotidianidade, com outros sujeitos e meios, se ampliou e se resignificou através da relação com os saberes escolares. Os saberes escolares imprimiram aos saberes cotidianos, neste caso, não uma substituição – apesar de que o professor anunciou que o conhecimento que estava ensinando era o certo – mas uma reconstrução que culminou com sua ampliação.

É possível perceber ainda que, mesmo com uma postura de “detentor do saber certo”, o professor ao dialogar sobre a relatividade do que a educanda disse, estabeleceu um vínculo entre os saberes, o que construiu um saber mais aprofundado.

Neste contexto, é possível inferir que numa situação efetivamente dialógica, essa relação de saberes possibilita um espaço/tempo de significações e ressignificações dos conhecimentos, que socializados produzem saberes que, significados e ressignificados na educação escolar, retornariam às cotidianidades imbuídos de sentido.

Chamamos atenção para o que argumentamos anteriormente sobre a distância entre teoria e cotidianidade na educação escolar. A escola está se tornando âmbito de transmissão de conhecimentos em detrimento do uso social destes saberes. Principalmente na Educação de Jovens e Adultos, esse diálogo entre o saber e o fazer torna-se indispensável. Isto é refletido nas contribuições que os/as educandos/as jovens e adultos/as revelam quando questionados sobre sua volta à escola, sobre sua vivência na educação escolar.

Como vimos, eles intentam *aprender mais*. Para “arranjar um emprego melhor”, para poder “ensinar as tarefas dos filhos”, para “ser alguém na vida”, para “mudar sua vida”, para “escrever um livro”, para “alcançar meus objetivos, ser uma enfermeira”, para “ajudar minha comunidade que tá muito desorganizada, precisa de pessoa com mais estudo pra mudar a vida da gente que vive aqui, que precisa de condição melhor”.

Ouvindo estes/as educandos/as, é possível entender que suas cotidianidades e a significação do ato de ir à escola estão diretamente ligadas à busca pela melhoria de vida, pela mudança. Estes/as educandos/as revelam que consideram a escola como espaço/tempo de aprendizagens que podem contribuir com suas vivências e práticas.

Ao praticar seus objetivos na luta diária pela mudança de sua realidade, revelam sua não passividade, que constroem uma outra ordem, em que seus saberes constituídos na realidade praticada (CERTEAU, 1998) não estão alheios às construções humano-genéricas (HELLER, 1970). Isto se reflete na compreensão de sua própria condição, no entendimento de que necessitam buscar outros meios além e em conexão com os saberes construídos nas cotidianidades para realizar suas aspirações, que compreendem o uso social dos saberes e que estes possibilitam a realização de outras formas de atuação social, de participação.

Sendo assim, ratificamos as constatações realizadas por Delval (2006, p.130) que diz:

[...] a escola só poderá mudar quando se alterar o papel do aluno em seu bojo. Essa mudança, por sua vez, contribuirá para mudar a escola e a sociedade, pois das escolas sairá outro tipo de alunos, alunos que entendam o

mundo e sejam capazes de pensar a seu respeito de forma autônoma, com ideias próprias.

O papel do/a educando/a que defendemos é aquele divulgado por Paulo Freire em diferentes obras. Um/a educando/a que prescinde de um outro aprendizado,

[...] o de “escrever” a sua vida, “ler” a sua realidade, o que não será possível se não tornam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos. Daí que, nesta perspectiva crítica, se faça tão importante desenvolver, nos educandos como no educador, um pensar certo sobre a realidade. E isto não se faz através de blá-blá-blá, mas do respeito à unidade entre prática e teoria. (FREIRE, 1967, P. 12)

Como vimos estes dois autores expressam a necessidade de estimular os/as educando/as a atuar enquanto sujeito de sua história, que possa agir com autonomia, pensar sobre si, sobre seu entorno e sobre seu papel neste contexto. Um em 1967, outro em 2006 e tantos outros que atribuem à escola o trabalho de ir além de compartilhar conhecimentos, mas o trabalho de através desta função socializadora de conhecimentos e valores, mobilizar para conscientização, construção de vínculos entre a educação escolar e a “vida fora da escola”, descortinando as dimensões culturais, sociais e políticas desta relação.

Para tanto, os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos necessitam da assunção da escola enquanto espaço/tempo de relações entre saberes, entre seus sujeitos e que construam na necessidade deste *aprender mais* alicerces para uma nova constituição de educação escolar, a que se configura enquanto espaço/tempo de mudanças, que são suscitadas e fundadas nas necessidades de seus sujeitos, funcionando não só como socializadora, mas como ressignificadora de saberes, práticas e relações, ou seja, que se construa enquanto múltiplas experiências dialógicas.

Se a educação escolar não se posiciona com esta abertura ao mundo (DELVAL, 2006), como espaço/tempo de relações, não constrói um vínculo com seus sujeitos educandos, contribuindo para que ocorra o que vemos recorrentemente nas salas de aula de EJA, um esvaziamento nítido deste espaço. Podemos observar em campo empírico o que muitos pesquisadores já constataram, os/as educandos/as da EJA ingressam na escola e ratificam uma situação que há longo tempo vem permeando sua história, não permanecem.

Entre outras razões, apontamos para esta dualidade entre saberes que até hoje constatamos nas escolas. Mesmo com aparato bibliográfico, diretrizes e legislação que fundamentam uma outra forma de educação para pessoas jovens e adultas, este processo de educação que se abra para o meio social, construindo saberes que transcendam “seus muros”

prescindem de efetivação. É importante ressaltar que esta efetivação de que falamos ocorra de forma fluente, não em situações isoladas que como vimos ao longo deste trabalho é possível acontecer. Destarte, condições de relações imprimem a m movimento em espiral que flui em interação, diferente da fragmentação de situações não contextualizadas de aprendizagem.

Dentre os avanços ocorridos no contexto de reorganização da Educação de Jovens e Adultos após ser reconhecida como modalidade da Educação Básica podemos destacar as políticas para elaboração, distribuição e financiamento do Livro Didático específico para o público da EJA. Muitas vezes, por falta de formação e material adequado, os/as educadores/as que atuam na EJA recorrem quase que exclusivamente ao Livro Didático como suporte para seus planejamentos, o que o faz configurar como referência para o desenvolvimento dos conteúdos e temáticas abordados. Reconhecemos que tal situação não ocorre exclusivamente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos e que é comum na realidade da educação pública brasileira.

Essa questão está presente nas discussões sobre a dimensão curricular da Educação de Jovens e Adultos, o que pode ser percebido no fato de alguns livros destinados aos professores da EJA figurarem sob a forma de Proposta Curricular, para que funcionem como diretriz na organização dos conteúdos e atividades. Esta constatação foi contemplada no Parecer CEB 11/2000: “O MEC tem editado, coeditado e distribuído livros pedagógicos e didáticos apropriados para essa modalidade, direcionados aos alunos e aos professores, inclusive sob a forma de propostas curriculares.” (p. 52)

Após alguns anos dessa afirmação no referido parecer, a partir das diversas discussões entre Estado e organizações sociais (fóruns, conferências etc.) acerca das especificidades da então modalidade da Educação Básica, assim como os apontamentos sobre sua identidade, a Educação de Jovens e Adultos passou a ser atendida pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), inicialmente a partir de um programa específico para alfabetização, Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 2007 e em 2009, sendo ampliado para Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).

Neste contexto, reconhecemos que os instrumentos legais exercem importante papel no caminho de consolidar a educação de qualidade que é direito de todos/as. Este é o caso do PNLD EJA, assim como do POEJA (programa que, como nos referimos anteriormente, oferece curso de Pós-Graduação para educadores/as da Educação Básica). Esta conjuntura estimula possibilidades de ampliar os conhecimentos dos/as educadores/as desta modalidade de ensino acerca da própria identidade da EJA e da necessidade de qualidade sobre sua

própria formação. E isto não é pouco, uma vez que entendemos que mudanças não são imediatas.

Porém, verificamos tanto em nossa pesquisa atual quanto na que realizamos (e foi concluída em 2010) que a maioria dos/as educadores/as além dos desafios referentes ao cotidiano escolar, apresentam dificuldades que se relacionam diretamente com sua formação inicial e continuada, tendo em vista que alguns sequer tem conhecimento dos documentos reguladores da EJA ou já “ouviram falar”, mas nunca chegaram a ler.

É dispensável repetir sobre o avanço no ordenamento jurídico no que se refere à Educação e em especial à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, o que ainda gera conflitos sobre isto é a efetivação destes avanços no lócus da educação escolar. Vejamos a análise de Machado (2009), que discorre sobre o desenvolvimento dos instrumentos legais que orientam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e sobre a importância de que os/as educadores/as se apropriem destes conhecimentos para uma atuação efetiva e consciente:

Daí a importância de nós, educadores, compreendermos a necessidade de conhecer esses instrumentos legais e de lutar para que de fato eles se materializem em nossa ação pedagógica. Certamente, não é difícil encontrar, depois de oito anos dessa resolução, muitos professores de EJA e muitos formadores de professores que ainda não sabem e não veem, na prática, acontecer o que está previsto nesta resolução. O fato de nosso país ter ótimas leis, que acabam se circunscrevendo em letra morta, não pode significar um processo de acomodação frente ao que está instituído. Muito do arcabouço legal, produzido pós-ditadura militar, foi fruto de muita luta política e muita organização de coletivos, que investiram na reconstrução democrática. Todavia, a democracia legal, os direitos civis e políticos reconquistados não resultaram em mudança imediata da realidade da população. Isso exige de todos atitude de permanente organização em busca dessa mudança. É na democracia formal, que precisa se constituir em democracia de fato, que se situa o segundo movimento, no contexto de mudança na realidade da formação de professores de EJA.

A referida autora chama atenção para dois aspectos (os quais define como “movimentos”) que prescindem de reflexão neste contexto de reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos enquanto modalidade da Educação Básica. O primeiro se volta para a presença normativa caracterizada pelas ações do governo, que, a partir do diálogo com pesquisadores, responsáveis pelos sistemas públicos de ensino e organizações da sociedade civil que atuam na EJA, elaboraram diretrizes específicas para nortear a organização da modalidade destinada aos jovens e adultos. Além de que, no Parecer CEB 11/2000, é destacada a relevância das instituições formadoras (universidades e sistemas de ensino) para

consolidar uma formação inicial e continuada de qualidade para os/as educadores/as que atuam/atuarão nesta modalidade de ensino.

O segundo aspecto enfatizado por Machado (2009, p. 34) diz respeito diretamente a importância da participação da sociedade civil, na qual destaca os fóruns,

Sua composição é plural, agregando, em cada estado e nos regionais, representantes de vários segmentos, que atuam direta ou indiretamente na EJA: universidades, movimentos populares, redes públicas de ensino, conselhos municipais e estaduais de educação, sindicatos, organizações não governamentais, empresas, educandos e educadores.

A autora sinaliza para o fato de que atualmente existem espaços de articulação e diálogo entre os diversos segmentos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos o que possibilita um caminho para a consolidação e efetivação das políticas públicas para a EJA no Brasil, mas é necessário que os profissionais destes segmentos, sejam estes, pesquisadores, gestores, educadores/as, assim como os próprios educandos/as, se apropriem deste espaço com o fim de conhecer e contribuir com as discussões e proposições, visando mudanças na realidade do público a que se destina.

Neste cenário, compreendemos que o “aprender mais”, expectativa dos/as educandos/as de nossa pesquisa, seja para melhorar sua letra, sua comunicação social, seu emprego, sua relação com as pessoas, ou mesmo para expressar suas experiências e aprendizagens em livros que pretendem escrever, ou para melhorar as condições de vida de sua comunidade, expressam a condição de intencionalidade em “melhorar”. Essa intencionalidade, mesmo que exposta a partir de mobilizações diferentes pode ser considerada como uma apropriação de um espaço que antes lhes foi negado, também por motivações diferentes.

Porém, tanto a intenção de estar de volta ao ambiente institucionalizado da educação quanto os motivos pelos quais necessitaram deixá-lo anteriormente, podem ser configurados como ponto de convergência para o pensamento de que o espaço de Educação de Jovens e Adultos se abre como lugar de pensar os diferentes aspectos de suas realidades, sob ótica social, econômica e cultural.

Buscamos em Paulo Freire elementos que nos ajudassem a compreender a questão do *aprender mais* suscitado pela maioria dos/as educandos/as participantes de nossa pesquisa e buscamos a “vocação do ser mais” como ponto de partida para tanto. Aprender mais para que? Como vimos, estes sujeitos esperam algo do retorno ao ambiente escolar, esperam aprender mais para melhorarem suas condições de vida em vários aspectos, particulares e

coletivos, esperam *ser mais* porque vivenciam diariamente situações-limites que necessitam de enfrentamento. Isto nos aponta que é preciso

[...] que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos. (FREIRE, 1996, P. 78)

Entendemos que não há resignação face às dificuldades enfrentadas diariamente durante um dia de trabalho pela maioria dos/as educandos/as jovens e adultos/as, e ainda estar na escola no turno da noite, se opondo à injustiça de não ter tido oportunidade anteriormente em permanecer na educação escolar. A resistência frente a negação de sua escolarização anterior, demarca a tomada de consciência em relação a si mesmo/a diante da necessidade de *aprender mais*.

Alguns expressaram objetivos pessoais, outros, objetivos coletivos que envolvem sua comunidade, mas todos esboçaram reconhecer a necessidade de mudar. Isto ocorre, de acordo com Heller (1970) desencadeada pela compreensão de sua própria situação, da percepção de que é preciso mudar porque os elementos disponíveis em sua realidade não atendem mais as suas necessidades, requerendo ressignificação e reflexão, objetivando a mudança. Heller (IDEM) ainda destaca o nível da consciência na base da auto realização, o que nos impulsiona a pensar que, mesmo quando um sujeito retorna à escola com intenções particulares (melhorar a caligrafia, ajudar no trabalho, encontrar um emprego) pensa em melhorar a si mesmo e portanto objetiva algo, sendo um nível de entendimento da realidade mesmo que no esteio da auto realização.

É neste sentido que, a tomada de consciência pode se desenvolver e se tornar processo de conscientização. A educação escolar que atende à Educação de Jovens e Adultos, em nosso entendimento, não pode se furtar ao trabalho de possibilitar este processo de conscientização. Descortinar e fortalecer a busca pelo *aprender mais* através de saberes propícios ao conhecimento de si mesmo e do mundo. Porque é neste sentido que a EJA deve ser vista como situação de aprendizagem diferenciada, não porque os sujeitos deixaram de estudar anteriormente, mas porque foram excluídos deste direito. Seu retorno à escola diz algo sobre suas vivências, dá significado à intenção de estar neste espaço/tempo de aprendizagens.

Apoiamo-nos em Freire (1979) para substanciar tal argumentação:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência – mundo. (p.15)

Quando pensamos em assumir a mobilização dos/as educandos/as de nossa pesquisa ao retorno à educação escolar como *decisão*, foi por compreender em suas falas e no contexto onde as mesmas se originam que tal atitude não corresponde a uma ação alienada, desprovida de uma intenção, mas são concernentes às suas condições e situações-limite de vida. Sendo assim, através da relação de saberes na escola, há possibilidades de ações direcionadas à auto realização (HELLER, 1970), mas na mesma medida de se ampliarem e se fortalecerem em reflexão-ação em suas realidades.

Neste contexto, como discutimos acerca de aspectos referentes à educação escolar, não podemos deixar de relacionar nossa argumentação aos objetivos do ensino. Os/as educandos exprimem a expectativa de *aprender mais* na escola, portanto buscamos compreender os objetivos do ensino no espaço/tempo de Educação de Jovens e Adultos.

Objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais, que em conjunto contém elementos das funções primordiais da escola. Funções e objetivos que a educação escolar enquanto instituição que propicia socialização de saberes historicamente construídos, fortalecendo-se a partir do movimento de compreender-se inserida em contexto de relações, precisa ressignificar, uma vez que não é ilha isolada de sua comunidade, da sociedade e do mundo.

Tais objetivos se norteiam a partir da concepção de Educação que permeia a instituição de ensino, portanto, uma escola que se pretende cidadã, prescinde que suas práticas favoreçam a emancipação e desta forma, a conjuntura da escola deve estar organizada para que o ambiente seja propício para tanto. Se buscamos caracterizar o campo da EJA como de reconhecimento e valorização de seus sujeitos, intentando que os mesmos tenham possibilidades de refletir sobre sua realidade e seu mundo, é preciso que os saberes escolares se relacionem nesta direção. Neste sentido, Freire (2002, p. 61), enfatiza que:

Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais.

Entre os objetivos do ensino, ressaltamos que na escola que foi nosso campo de pesquisa tende a predominar os objetivos conceituais e pensamos que esta realidade pode dever-se a aspectos da formação inicial e continuada dos/as educadores/as da EJA¹⁹. A partir daqui ensejamos esforço em dialogar com os objetivos do ensino e as funções da escola para o ensino da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

4.2 Saberes Escolares e Cotidianidades: uma relação em busca de múltiplas experiências dialógicas

Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão. (Weffort, 1967, p.11)

Compreendemos que, além de compartilhar de conhecimentos comuns à Educação Básica, tendo em vista que é uma modalidade que se insere no contexto da mesma, a Educação de Jovens e Adultos possui singularidades advindas das características dos sujeitos que a compõe, pessoas que trazem consigo para a escola um conjunto de particularidades que fazem parte do que o Parecer CNE/CEB 11/2000 (fundamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA) chama de identidade própria da modalidade de ensino, o que leva a requerer um modelo pedagógico próprio.

A assertiva contida na resolução que sistematiza as referidas diretrizes (Resolução CNE/CEB 01/2000) sobre a Educação de Jovens e Adultos possuir um modelo pedagógico próprio possibilita o entendimento de que não será transposta para esta modalidade o modelo da educação “regular”. Sendo assim, o referido parecer descreve três funções que a educação escolar deve assumir na modalidade da EJA, reparadora, equitativa e qualificadora.

Reparadora porque, segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000, não apenas restaura direitos negados anteriormente, mas reconhece a igualdade e liberdade ontológicas dos seres humanos, o que ultrapassa a concepção de suprimento. Equalizadora porque busca possibilitar igualdade de oportunidades aos sujeitos por meio de construções que possibilitem inserções sociais, culturais e econômicas, que lhes fortaleçam no mundo do trabalho e que estimule a participação em espaços referentes a estas dimensões.

¹⁹ Veremos adiante que a presente pesquisa revelou alguns aspectos sobre a formação inicial e continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos e achamos pertinente introduzir o assunto, tendo em vista que requer reflexões mais amplas e aprofundadas.

E qualificadora, porque de acordo com o parecer, objetiva uma educação permanente, que caracteriza a concepção de incompletude dos seres humanos, que está sempre em processo de aprender. Expressa ainda que mais que uma função, qualificar é o próprio sentido da educação de jovens e adultos.

Qualificar seria então o “carro chefe” da EJA. Qualificar o que e para que? O trabalho, as relações sociais, a organização social, a si mesmo? Qualificar a existência, a atuação sociocultural e econômica? Pensamos que qualificar a vida, que é onde surgem os conflitos a serem pensados e enfrentados, qualificar cotidianidades, origem e fim de nossas ações.

Vejamos o que nos revela o sujeito H (23 anos, 2012):

Preciso trabalhar. Mas pra isso eu tenho que me formar na escola. Se eu sair da escola de novo, vou ficar sempre nessa de sair, voltar, sair, voltar. Isso porque eu sei que os trabalho não aceita mais as pessoa que não consegue pogredir, que num acompanha as coisas nova do mundo. Eu mesma, já saí duas vez de onde trabalhava, porque eu num tinha estudo suficiente. Eu já cursei na escola antes, mas deixei porque eu num conseguia dar conta de cuidar de minha mãe e de meu filho e de trabalhar e de estudar. Estou me esforçando muito porque eu não tenho como melhorar de outro jeito, num tem outro caminho não. Mas é difícil, viu? Só penso em melhorar a minha vida e poder fazer meu filho num sofrer igual como eu. Ele tem que estudar direitinho e sem parar, pra num ficar assim como eu.

Diante de um público plural, constituído de múltiplas identidades, é necessário que a dialogicidade entre os saberes se torne a base teórico-metodológica para criar um ambiente propício ao processo solidário de aprender. Neste contexto, tanto as funções atribuídas à EJA quanto os objetivos de ensino necessitam se pautar no entrelaçamento de saberes.

A consciência de que é necessário buscar apoio na educação escolar para fortalecer sua vivência revela que o sujeito chegou a um tipo de fronteira que o desafia. Se encontra no que HELLER (1970) chama de um nível de semicotidiano que, entendemos, o impele na busca de novas possibilidades, tendo em vista que emerge da repetitividade e imediaticidade do cotidiano, objetiva e planeja em função de uma decisão.

A educanda H, em sua fala mencionada anteriormente, diz que pretende melhorar e que não há outro caminho para tanto a não ser as “novas” possibilidades que busca na educação escolar. Em um contexto diferente, esta fala seria comum, uma vez que muitas pessoas no mundo tem o desejo de melhorar. Mas a melhoria anunciada por nossa participante de pesquisa atrela-se ao fato de aprender na educação escolar, refere-se a um plano de vida, que ela estende também ao filho, e situa este desejo em uma situação-limite, em uma fronteira, a qual se ela não atravessar não irá atingir seu objetivo.

Como sinaliza Freire (2002), nesta situação há um “teste de realidade”, e é nisso que a educação escolar de jovens e adultos necessita se substanciar, significar e problematizar esta realidade em que os sujeitos ingressam pela primeira vez ou retornam após algum tempo à educação escolar, para que no movimento de ação-reflexão-ação, ao retornar o olhar ressignificado para o mundo, nele se sinta sujeito de sua história, ou como relembra Brandão (2009), sintam-se “protagônicos” de suas historicidades.

O lugar que avalia o efeito da educação não é nem ela própria e nem o mercado do capital. É a qualidade da própria vida cotidiana, medida (se isto se mede) pelo envolvimento de mais e mais pessoas dispostas a serem, como dizíamos há muitos anos – e por que não repetir agora? – “sujeitos protagônicos de seu próprio destino”. “Protagônico” parece uma palavra pedante para os participantes dos grupos de base da educação popular. A menos que se diga a ele que a história dos grandes heróis montados a cavalo, com espadas e esporas, foi construída por mulheres e homens como eles. A menos que se diga a eles que “protagônico” pode ser alguém que se junta com outros para construir juntos, ativos, conscientes e participantes, o seu próprio mundo, a sua própria vida. (p. 96)

Para desenhar o que nos fala Brandão em sua assertiva, vejamos o que nos diz M (19 anos, 2012):

Como eu já te disse, moça, não é porque quero falar mal nem nada, mas num tem jeito de dizer de outro jeito não. Queria que realmente a escola me ensinasse alguma coisa pra eu poder ver como fazia pra organizar alguma coisa na minha vida e na minha comunidade, que tá muito desorganizada, é muita violência, jovem que num tem futuro por que num pensa outras coisa, porque não tem vontade de mudar. Mas acho que é porque ninguém nunca mostrou a eles como. É porque tem gente que precisa que outras pessoa ajude a ver um caminho, mas não tem não. Então, moça, pra responder a sua pergunta, a escola, eu pensava e penso que faz com que as coisa que a gente vive seja explicada e mostra outras visão, como um outro lado que não tem como ter em outro lugar. Eu penso isso, que serve pra gente ver umas outra coisa, aprender e aí em algumas disciplina a gente até vê um pouco, o professor se esforça pra gente entender a vida da gente, mas é pouco. Os outro vem aqui, fala, fala e a gente fica perdido porque não sabe do jeito que ele fala. Mas eu não saio da escola, eu fico, porque sei que pode melhorar e eu preciso porque é o único lugar que a gente tem pra aprender mais um pouco e até entender que com conhecimento pode mudar o que a gente acha errado, e é muita coisa que a gente acha que num tá certo, umas injustiça, umas coisa que só com pobre é que é assim... [pausa] [...]

Diante desta fala, recorremos a outras perguntas durante a entrevista para podermos aprofundar o que o educando M estava tentando expressar, além do que está óbvio em sua fala. Este sujeito tanto nas respostas do questionário quanto nas perguntas realizadas na

entrevista, demonstrou uma intensa insatisfação, se referiu a escola o tempo todo como um lugar de aprendizagens e de relevância para a qualidade de vida de todos/as, inclusive de sua comunidade, porém, enfatizou que, salvo por alguns educadores/as que estabeleciam um vínculo com os/as educandos/as e, portanto, (em nosso entendimento) conseguiam transcender os objetivos conceituais, os/as educadores não relacionam os saberes escolares necessários ao nível de ensino aos saberes necessários ao fortalecimento das vivências dos/as educandos/as.

Vimos duas falas de educandos/as que se direcionam no sentido do entendimento de que a escola significa para sujeitos jovens e adultos um caminho para “qualificar” sua vida, mas que buscam na mesma medida conhecimentos que poderão utilizar para tanto, ou seja, que através de reflexão-ação-reflexão se tornem saberes ressignificados e possam ser vivenciados. Eles buscam na escola um espaço/tempo de múltiplas experiências dialógicas.

Para que a escola se torne este espaço que se conjuga como necessidade para estes educandos, uma vez que é o que esperam encontrar na EJA, se faz necessário que proporcione um ambiente dialógico de aprendizagens, que busque o *aprender a ser* (DLEORS, 1998) como a vocação do *ser mais* anunciado por Freire (1996).

Neste sentido, questionamos o motivo pelo qual o educando M percebe que não ocorre uma relação de entendimento na maioria das disciplinas, uma vez que o mesmo afirmou que apenas alguns educadores/as fazem um “esforço” para que os conteúdos sejam entendidos e relacionados à vida dos/as educandos/as. Ele nos revelou (primeiro em relação aos que ele diz esforçarem-se) que nota isto desde a postura do educador/a com a turma, como “fala” com os/as educandos/as, como demonstra que há algo de “importante” no que eles/as (os/as educandos/as) estão realizando em estar na escola, buscando “crescimento”, até o que eles/as (os/as educadores/as) usam e fazem para transformar o assunto com uma maneira de ser “concreto”, de que possa ser “identificado” por eles em suas vidas.

Ao tentar explicar como as outras disciplinas não são entendidas por eles, uma vez que o mesmo ressalta que os/as educandos/as sentem-se perdidos, destaca e enfatiza que não há o estabelecimento de um diálogo, que os/as educadores/as da maioria das disciplinas não entendem que o modo como eles vivem é diferente e que necessitam “aprender” com eles/as (os/as educandos/as) primeiro o que eles/as sabem, depois fazer uma relação entre os saberes para que daí em diante “aprendam mais”. Ele ainda acrescenta:

[...] então, os professor sabe que é diferente e num tenta mostrar de um outro jeito. A gente num teve outras chance pra pensar melhor, a gente precisa

entender as coisa da sociedade, os conhecimento como eles fala, mas tem que ser de um jeito que dê pra gente conseguir aprender. Eu gosto de matemática, mas muita vez me dá desgosto, porque eu queria mesmo aprender, num queria parar na escola só, queria ir pra faculdade. Assim eu num sei... [pausa] Moça, a gente aqui num tem tempo pra ficar pensando em como a vida da gente podia ser diferente se num tivesse essa diferença, se num fosse assim, rico e pobre. Mas a gente pensa em melhorar, pensa nisso porque vê a vida dos pai e dos amigo mais velho como foi difícil e ainda é. Temo é que trabalhar pra se manter, porque num tem outro jeito. Mas o que a gente acha é que num é certo não, e a gente sabe. Precisava que quem fosse responsável olhasse isso, como pode? Eu num concordo, fico [...] ²⁰, ainda mais quando sei que tem muita coisa errada que uns político faz e a gente num pode fazer nada contra porque não tem força. E digo a gente, moça, porque tem muito amigo meu que a gente conversa sobre isso, num é só eu que penso, mas eu num fico calado, quando tem chance eu falo, por isso pedi no começo para falar e depois disse que falava mais depois quando você terminasse de explicar as coisa que a gente ia fazer e porque eu queria ver as pergunta que você queria fazer. Eu sei que é importante esses estudo.

É com esta fala que retificamos que o sentido da Educação de Jovens e Adultos é proporcionar um ambiente de aprendizagens de conhecimentos historicamente construídos, mas que precisa ir além do estabelecido oficialmente, diante de educandos/as com vastas e diversas vivências, marcadas em muitas situações por práticas excludentes, pensar a EJA, relacioná-la a um espaço/tempo de conscientização e de aprendizagens que possibilitem a estes sujeitos a esperança na educação. Esperança que na educação escolar de pessoas jovens e adultas prescinde de práticas pedagógicas libertadoras, que estimule os sujeitos a entender sobre o mundo em que vivem e que podem participar de sua mudança, porque são sujeitos imbuídos de historicidade.

Neste sentido, mesmo reconhecendo que a principal função da educação escolar é socializar e aprofundar os conhecimentos historicamente construídos pensamos que, tal função em espaço/tempo de Educação de Jovens e Adultos, prescinde de ressignificação, tanto quanto os saberes que neste âmbito são produzidos. E esta compreensão se baseia na perspectiva de que, aprendendo a conhecer (DELORS, 1998) com autonomia os/as educandos/as adquirem competências para emancipação que transcende o ambiente escolar, os conhecimentos passam a fazer sentido, a significar suas vivências, possibilitando a construção e fortalecimento de saberes, que é o que a EJA reivindica.

Ao ressignificar os conhecimentos e vivências, autenticando as múltiplas experiências dialógicas que a educação escolar pode suscitar, a escola da EJA se constrói em espaço/tempo

²⁰ O educando usou uma palavra entendida em nossa sociedade como “palavrão”, porém, para não cortar o depoimento que julgamos significativo para a nossa pesquisa, resolvemos retirar somente esta palavra e pedir compreensão dos leitores. A palavra utilizada expressou a indignação que demonstrou todo o tempo. A palavra quis dizer que o entrevistado fica nervoso diante de algumas situações com as quais não concorda.

de relação e aprofundamento de saberes, uma vez que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo e com os outros. Busca esperançosa também”. (Freire, 1987, p. 33)

Na medida em que os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos buscam na escola uma mudança, é porque constroem expectativas, é porque tem esperança. A escola recebe em seu espaço/tempo as esperanças de pessoas que já possuem uma parte de suas existências vivenciadas em outros âmbitos, principalmente no trabalho. Nesta perspectiva é que não pode se restringir ao conjunto técnico de suas funções, mas agregar a eles confiança e estímulo às esperanças dos/as educandos/as que a procura.

Para que possa haver mudanças é necessário que se modifique os sujeitos. Só pessoas imbuídas de consciência sobre seu estar no mundo, sua participação social, sobre suas próprias historicidades podem agir para que as transformações ocorram e com isso a legitimação de seu lugar no mundo em busca de seu “pleno desenvolvimento”.

Destacamos que a escola necessita estar construída de acordo com um ambiente favorável ao desenvolvimento de múltiplas experiências baseadas em relação, em dialogicidade, não se reduz ao trabalho dos/as educadores/as (mesmo que este seja o esteio destas relações), mas se estende à comunidade escolar como um todo. Sendo assim ressaltamos que o Projeto Político Pedagógico, que é a sustentação da organização da instituição precisa se efetivar, para que não se torne retórica ou letra morta.

De acordo com Veiga (2003, p.11) “o PPP é um documento que não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos e planos isolados de cada professor em sala de aula”, portanto buscamos aqui retomar os objetivos da escola que foi nosso campo de estudo, assim como compreender as limitações e possibilidades da escola e dos/as educadores/as da EJA no trabalho de proporcionar a efetivação do aprender a ser... mais.

A escola que foi nosso campo de pesquisa, destaca logo na apresentação do texto que compõe o seu Projeto Político Pedagógico que:

O PPP indica as ações que serão realizadas em todo o momento e por todos os envolvidos no processo educativo da escola, buscando alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade constitutiva, a partir da realização de um trabalho participativo dos membros da comunidade escolar, para que a escola seja um espaço público, lugar de debate, do diálogo e da reflexão coletiva. Vê-se que projetos que não consideram este aspecto da decisão coletiva não conseguem avançar.

Percebemos que a instituição referida anuncia práticas pedagógicas que proporcionem à comunidade escolar um espaço de diálogo. E há esforços na organização escolar desta instituição que se direcionam para ações dialógicas, porém, percebemos que há entraves neste processo, principalmente no que diz respeito ao conhecimento dos/as educadores/as sobre seu papel neste contexto, sobre os instrumentos legais que norteiam seu trabalho, sobre espaços de articulação entre os diversos segmentos que atuam na educação (em fóruns, por exemplo). Nesta direção, Almeida (2005, p. 03) discute que:

O exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos estabelecidos, ele deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Sem que os/as educadores/as possam construir e consolidar práticas consonantes com as esperanças dos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, é inviável, como a citação do próprio PPP da escola reforça, avanços efetivos. É neste sentido que chamamos atenção para uma questão que se evidenciou durante nossa pesquisa e que não foi nosso objetivo a priori, mas que entendemos ser relevante para a continuidade de nossa discussão. Como é possível que educadores/as realizem práticas pedagógicas que fluam na perspectiva dialógica, de relação de saberes, se, em sua maioria, não tem conhecimentos específicos (de formação) acerca da modalidade de ensino em questão? Isto recai para reflexões sobre a formação inicial e continuada de educadores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Os/as mediadores/as dos processos de relações de saberes na educação escolar necessitam se integrar à concepção de educação que requer o trabalho com a educação escolar de pessoas jovens e adultas. Ou seja, para construírem e fundamentarem sua prática, prescinde conhecer o espaço/tempo de educação em que atuam seus sujeitos, suas possibilidades, suas limitações. É neste cenário que baseados nas falas dos sujeitos participantes desta pesquisa, nas observações em lócus, nos documentos disponíveis na própria instituição, na legislação para a educação e em estudos sobre o tema que tivemos a pretensão de discorrer sobre alguns aspectos da formação de educadores/as licenciados em disciplinas específicas, uma vez que são estes que atuam nos ciclos III e IV da EJA, que são nosso campo de pesquisa.

Para começar, pensamos que os/as educadores/as necessitam superar o caráter instrucional da educação – não de modo a abandonar esse aspecto da educação, mas de maneira a ressignificar – principalmente em espaço/tempo de EJA, que prescinde de práticas pedagógicas que imprimam novos sentidos e relacionem saberes. Neste caso, a organização

de conteúdos precisa estar em confluência com as necessidades dos/as educandos/as, isso implica que é necessária uma organização dialógica, flexível, e que os/as educadores/as conheçam a realidade em que atuam. Neste sentido, o Parecer que fundamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, CNE/CEB 11/2000), discutindo o disposto nos artigos 22 e 61 da LDB (9.394/1996), destaca que:

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer.

Neste contexto, chegamos a um ponto fundamental para a discussão sobre a formação de educadores/s que atuam na EJA. A maioria destes profissionais atua como professores da Educação Básica, sua formação inicial lhes “habilita” para estar em salas de aula “regulares”.

Os/as educadores/as que se formam em Pedagogia são “habilitados/as” para trabalhar com noções básicas dos conhecimentos comuns até o 5º ano do ensino fundamental. E nos currículos deste curso já conseguimos visualizar o avanço de que é ofertado, em número relevante de Universidades Federais (UF) do Brasil como disciplina obrigatória a que se intitula “Educação de Jovens e Adultos”, ou que se articula com a EJA²¹, seguindo o que sugerem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (PARECER CNE/CP Nº 5/2005) que aponta para a reformulação dos cursos de formação de professores tendo em vista as mudanças advindas principalmente através da LDB (9.394/1996):

[...] ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 e de 6 a 10 anos e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação dos graduandos em Pedagogia, para contemplar, entre muitos outros temas: **educação de jovens e adultos**; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e comunicação aplicadas à educação; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares. É nesta realidade que se

²¹ Informações obtidas nos programas curriculares de um número significativo de UF do Brasil, como UFPB, UFRN, UFRJ, UFPE, entre outras, disponíveis em seus ambientes virtuais (páginas eletrônicas).

pretende intervir com estas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia. (p. 04, grifo nosso)

Em seu artigo 8º a Resolução (CNE/CP Nº 1/2006) que institui as referidas Diretrizes, discorre que nos termos do projeto pedagógico da instituição, a integralização de estudos será efetivada por meio de (entre outras deliberações nos incisos anteriores):

IV - estágio curricular a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;

b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;

c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;

d) na Educação de Jovens e Adultos;

e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;

f) em reuniões de formação pedagógica.

(p. 05, grifo nosso)

Tanto na citação que destacamos do Parecer quanto nesta Resolução, nas alíneas a e d podemos perceber que há tratada como um esforço de introduzir nos cursos de formação em Pedagogia, conhecimentos acerca desta modalidade de ensino, porém também podemos verificar que a prioridade no desenvolvimento da Educação Básica é pautada na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Trouxemos estas informações para desenhar o cenário da formação de professores através dos recursos normativos das próprias instituições formadoras, com o fim de mensurarmos a situação da realidade formativa dos/as educadores/as que atuam na Educação de Jovens e Adultos. Até agora, nos referimos aos pedagogos que irão trabalhar com educandos/as dos anos iniciais, tanto no ensino regular como na EJA, ou seja, os que atuam no primeiro segmento, alfabetização e ciclos I e II (I – 1ª e 2ª séries; II – 3ª e 4ª séries).

Por necessidade didática intencionamos destacar alguns aspectos da formação de educadores/as destes ciclos iniciais, mesmo que não seja nosso foco, porque pensamos ser pertinente caracterizar tanto a diferença nos níveis de ensino quanto da base normativa e da organização curricular disponíveis na formação inicial dos profissionais que atuam na EJA.

Enquanto o curso de Pedagogia, em sua base nacional²² reconhece a relevância de introduzir em disciplinas específicas os conhecimentos necessários para que os seus/suas egressos/as adquiram pelo menos noção de que a Educação de Jovens e Adultos faz parte da Educação Básica, mas deve se organizar enquanto modalidade a partir das singularidades do contexto, conteúdos, aspectos sociais, políticos e culturais relacionados com seu público característico, os cursos de licenciatura em disciplinas específicas oferecem as disciplinas referentes à EJA de forma optativa²³.

Com isto, intencionamos enfatizar que os conflitos se originam logo na formação inicial dos profissionais que atuam na EJA nos ciclos III e IV desta modalidade de ensino, que correspondem a no caso do ciclo III, 6º e 7º anos e no ciclo IV, 8º e 9º anos, formando assim as séries finais do Ensino Fundamental, ou ao segundo segmento da EJA que corresponde ao Ensino Fundamental II.

Os cursos de Graduação em nível de Licenciatura em Matemática, Letras, Ciências Biológicas, História, Geografia e Artes são as que baseiam as disciplinas que permeiam os ciclos de aprendizagem III e IV da Educação de Jovens e Adultos, que conjugam em um ano, os conteúdos comuns do Ensino Fundamental II. Desta forma, buscamos em seus Projetos Políticos o que dispõem para a aprendizagem dos conhecimentos acerca da Educação de pessoas jovens e adultas.

Foi ponto em comum nos programas curriculares²⁴ destes cursos ofertados pela UFPB e UEPB, que as disciplinas voltadas para o conhecimento sobre a EJA são oferecidas como complementos curriculares optativos, mesmo que estejam sendo formados/as educadores/as que terminam atuando também na modalidade EJA. Inclusive, a disciplina optativa ofertada é a mesma em todos estes cursos, “Alfabetização de Jovens e Adultos: Processos e Métodos”, que possui carga horária de sessenta horas e quatro créditos. Uma outra disciplina optativa que pode contemplar a EJA, mas que se insere em contexto mais amplo, que é ofertada igualmente para todos os cursos citados é “Educação e Movimentos Sociais”, com mesma carga horária e número de créditos.

Entendemos que instrumentos legais, normas, diretrizes, parâmetros etc, só promovem mudanças se implementados de forma eficaz, sendo assim, chamamos atenção para o aspecto da formação inicial e continuada dos professores com licenciaturas específicas em disciplinas,

²² Ressaltamos que nos referimos ao conjunto normativo atual, que vem sendo reformulado para atender às mudanças advindas da LDB de 1996.

²³ Neste caso, igualmente recorremos às páginas eletrônicas de alguns cursos de licenciatura da UFPB, como História, Geografia, Matemática, Ciências, Letras e Artes do Campus I, como também aos cursos da UEPB.

²⁴ Informações disponíveis nos Projetos Político Pedagógicos dos referidos cursos, para mais informações ver referências.

uma vez que, um ambiente que pretende promover relações de saberes, diálogo, fortalecimento de saberes, em busca de emancipação e empoderamento de seus sujeitos, prescinde de profissionais que possam se construir na reflexão sobre sua prática.

No início deste trabalho, ressaltamos que não há como promover ambiente dialógico, de relações de saberes e experiências sem que haja conhecimento sobre os sujeitos que fazem parte do processo de educação. Destacamos neste contexto, que as licenciaturas que promovem a construção de conhecimentos dos profissionais que vão atuar na Educação Básica contemplam a Educação de Jovens e Adultos como opção, porém, a EJA está constituída como modalidade desta Educação, portanto, requer que seja pensada de forma efetiva, não de maneira facultativa.

Carvalho (2005, p.06) ressalta a relevância da formação do/a educador/a no sentido de que estamos falando:

Entre o dito e o não dito, a conclusão é óbvia: a formação de professores será sempre importante para qualquer mudança educacional, sobretudo para a melhoria da qualidade do ensino. E pensar a qualidade da educação no contexto da formação de professores significa colocar-se a disposição da construção de um projeto de educação cidadã que propicia condições para a formação de sujeitos históricos capazes de, conscientemente, produzir e transformar sua existência.

É com este pensamento que continuamos com a discussão sobre a necessidade de ressignificação de saberes e práticas na educação escolar de jovens e adultos, tendo em vista o papel fundamental dos/as educadores/as neste contexto.

4.3 Saberes Escolares e Cotidianidades: Reflexos da Formação de Educadores/as na Educação de Jovens e Adultos/as

A educação tem sentido porque mulheres e homens aprenderam que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber que não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo (FREIRE, 2000).

O contexto de Educações de Jovens e Adultos, como sabemos, prescinde de práticas e reflexões ressignificadas, tendo em vista as singularidades que permeiam esta modalidade da Educação Básica. Para tanto, percebemos que a construção dos conhecimentos neste espaço/tempo, se compartilhar de uma concepção emancipadora e não conteudista, requer um

movimento de relação entre os saberes escolares e os saberes e experiências advindos das cotidianidades dos/as educandos/as jovens e adultos/as.

Cotidianidades, como vimos, constituídas de saberes construídos através das vivências e experiências dos sujeitos em espaço/tempo dialético entre o individual e o coletivo, partindo de construções de vínculos advindas de sentidos e significados atribuídos à sua realidade prática. Neste sentido, entendemos que as ações em busca de ampliação e aprofundamento de saberes se dá pela necessidade de responder aos problemas que se originam na vida cotidiana de cada um de todos (HELLER, 1970), sejam estes de dimensões particulares e/ou coletivas em diversos aspectos, como por exemplo, necessidades do campo do trabalho, da melhoria das condições de vida, da participação social etc.

Elevar-se do cotidiano fragmentário para pensar possibilidades de mudanças caracteriza o início de reflexões que tendem a transformar-se em práticas ressignificadas, que em movimento circular, espiral, reelabora as cotidianidades, imbuindo-as de sentidos legítimos. Este pensamento nos faz retomar a discussão sobre a relevância da relação de saberes, pelo fato de que não é possível ressignificar sem conhecer, sem refletir sobre e sem haver significação necessária para suscitar novas reflexões e práticas.

Desta forma a Educação de Jovens e Adultos, entre diversos aspectos que influenciam seu contexto, reivindica profissionais que dialoguem com sua realidade plural, tendo em vista as esperanças de seus sujeitos educandos em relação à educação escolar. O significado da educação escolar para estes sujeitos, explicitado em falas de nossos sujeitos de pesquisa, resvala na questão das melhorias das condições de vida, ou seja, de suas cotidianidades.

Reiteradamente, discorreremos sobre a dualidade entre o que é ensinado na educação escolar e entre o que esperam os educandos/as da EJA. Como vimos, um fator fundamental percebido em nossa pesquisa foi a questão da formação inicial (principalmente) e continuada dos/as educadores/as que atuarão/atua na modalidade da Educação Básica, que inclui a educação escolar de pessoas jovens e adultas. Isto foi visto especialmente nos cursos de licenciaturas em disciplinas específicas.

Os programas curriculares dos cursos de Licenciatura em Matemática, Letras, Ciências Biológicas, História, Geografia e Artes, que são as disciplinas trabalhadas nos ciclos de formação III e IV da Educação de Jovens e Adultos, sequer oferecem aos estudantes disciplinas que não sejam optativas nesta área, o que sugere uma desarticulação entre a realidade acadêmica e a realidade em que estes profissionais irão atuar.

Este fato pode ser uma causa da dualidade existente na Educação escolar de jovens e adultos/as entre as “ciências de referência” (CHERVEL, 1990) e os saberes das cotidianidades

dos educandos/as, que por consequência causam a falta de motivação destes em permanecer na educação escolar, mesmo depois da decisão de reingressar ou ingressar pela primeira vez na escola. Como sabemos a questão da permanência destes sujeitos na escola é um problema recorrente na realidade da EJA.

Para ilustrar o que afirmamos, descreveremos alguns números que nos mostram a realidade da EJA em nosso campo empírico. Houve, ao todo, nos Ciclos III e IV, em 2012, na escola pesquisada, cento e oito educandos/as matriculados/as. Ao longo do ano, entre desistentes, transferidos e matrículas canceladas, somaram-se cinquenta educandos/as, quase cinquenta por cento do total.

Podemos comprovar estes dados no próprio Projeto Político Pedagógico da escola:

Outro aspecto preocupante foi a evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos (EJA), um percentual de 47% de evasão. Sabemos que esse é um problema típico dessa modalidade de ensino, mas ele não pode ser visto como natural, é preciso garantir o acesso dos alunos na EJA e estimular a permanência deles, para que possamos garantir a aprendizagem. (PPP, p. 21)

Com esta constatação sobre a necessidade de reflexão acerca da permanência dos/as educandos/as jovens e adultos na escola, retornamos à discussão sobre a relevância de proporcionar ao espaço/tempo de EJA, vínculos necessários para que seja pensado o problema recorrente de evasão nesta modalidade da Educação Básica.

Esses vínculos, segundo os/as participantes desta pesquisa se originam na significação dos conteúdos e na maneira como os/as educadores/as desenvolvem o processo de relação entre os saberes da escola e os saberes das cotidianidades. Sendo assim, voltamos à argumentação sobre a formação inicial e continuada destes profissionais contemplarem conhecimentos sobre a realidade da Educação de Jovens e Adultos, o que como vimos não ocorre.

A Educação de Jovens e Adultos do município de João Pessoa está organizada em Ciclos de Formação, como indica quadro a seguir baseado nas informações contidas em documentos que organizam a EJA no município e dados do campo empírico na escola em que realizamos esta pesquisa.

Organização da Educação de Jovens e Adultos em Ciclos de Formação

| CICLOS | DURAÇÃO | DESENVOLVIMENTO DAS AULAS | CATEGORIA | EQUIVALÊNCIA |
|---------------|---------|---------------------------|--------------------|---------------------------------|
| Alfabetização | Um ano | Diariamente | Alfabetização | 1º ano Ensino Fundamental |
| Ciclo I | Um ano | Diariamente | Início 1º segmento | 2º e 3º anos Ensino Fundamental |
| Ciclo II | Um ano | Diariamente | Final 1º segmento | 4º e 5º anos Ensino Fundamental |
| Ciclo III | Um ano | Diariamente | Início 2º segmento | 6º e 7º anos Ensino Fundamental |
| Ciclo IV | Um ano | Diariamente | Final 2º segmento | 8º e 9º anos Ensino Fundamental |

*Dados retirados da Resolução do Conselho Municipal de Educação 015/2007 e complementados por nós com a equivalência à organização do Ensino Fundamental atual para melhor entendimento.

Sendo assim, voltamos aos nossos questionamentos sobre o conhecimento dos/as educadores/as sobre a realidade em que atuam. Não encontramos em nossas pesquisas estudos sobre os ciclos de formação na Educação de Jovens e Adultos no município de João Pessoa, para tanto usamos um recorte temporal que partiu do ano de 1996, quando houve as reformulações educacionais com a LDB 9.394/1996, até o ano atual.

A referida LDB destaca no Art. 23 que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, **ciclos**, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (grifo nosso)

E continua no parágrafo primeiro do inciso IV do Art. 32: “§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos”. Nos bancos de Dados de Dissertações e Teses do PPGE - UFPB, do ano de 2004 até hoje, não há estudos sobre os ciclos de formação na EJA, não encontramos referências também, em consulta ao acervo da Biblioteca Central da UFPB. Nossas palavras chave para tais buscas foram: ciclos de aprendizagem; ciclos de formação; ciclos na Educação de Jovens e Adultos; ciclos na educação; ciclos.

Neste contexto, buscamos base para fundamentar a organização atual da EJA em ciclos no município de João Pessoa, o que também não encontramos. Chamamos atenção para

o fato de que é necessário um conhecimento da realidade em que o profissional da educação irá atuar para que possa construir sua prática em uma perspectiva reflexiva. Neste sentido, pensamos que é necessário aprofundamento sobre a temática entre os profissionais da Educação de Jovens e Adultos sobre os aspectos e dimensões que permeiam esta modalidade da Educação Básica.

Neste cenário, ao pesquisar sobre os ciclos de formação, defrontamo-nos com conhecimentos incipientes no município de João Pessoa, porém, há uma experiência que substancia uma proposta de formação continuada para educadores/as do segundo segmento da EJA, construída em julho do ano de 2009²⁵, através de parceria entre a Prefeitura Municipal de João Pessoa e a Universidade Federal da Paraíba, que enfatiza a necessidade de implementar a organização das disciplinas em Eixos Temáticos, não mais em sequências seriadas.

Esta Proposta traz em sua organização teórico metodológica a relevância de se trabalhar com a Pedagogia de Projetos e objetivou:

Desenvolver atividades coletivas, na perspectiva do projeto “João Pessoa – cidade educadora”, tendo em vista a educação continuada dos professores da Rede Municipal que atuam no 2º segmento de EJA, nas diversas áreas do conhecimento, na perspectiva da pedagogia de projeto em consonância com a proposta curricular construída no ano de 2008 e com o projeto político pedagógico da escola, num período de 04 (quatro) meses.

Mesmo que a discussão sobre esta reorganização não seja tão recente. Há regiões do Brasil, como algumas cidades do Rio de Janeiro, São Paulo, Minas Gerais, Paraná, entre outras, que baseiam a organização de seu sistema educacional em ciclos na Educação Fundamental²⁶ há alguns anos. Porém, não encontramos estudos aprofundados sobre esta organização em relação à Educação de Jovens e Adultos no município de João Pessoa.

Sendo assim, ressaltamos a necessidade de estudos sobre a fundamentação, critérios e base teórico-metodológica da implementação da organização da EJA em ciclos de formação

²⁵ Proposta baseada em Projeto desenvolvido em 2008 com participação de professores da UFPB que contou com participação de professores da rede municipal de ensino de João Pessoa que atuam no 2º segmento da EJA, pretendendo a construção de uma Proposta Curricular para o referido segmento, ancorado em uma organização de Ciclos de Formação.

²⁶ Informações obtidas através de pesquisa na rede (internet) que direcionaram para projetos e propostas pedagógicas dos referidos Estados. Exemplos de estudos mencionados pode ser conhecido nos artigos: <http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf> e <http://www2.unimep.br/endipe/3743d.pdf>

nas escolas municipais de João Pessoa. O que suscita estudos posteriores, uma vez que devido ao tempo necessário para tanto, nossa pesquisa atual não foi capaz de contemplar²⁷.

Encontramos na base de dados Scielo²⁸ alguns estudos sobre a organização da educação escolar em Ciclos de Formação, porém que abrangem a rede de ensino de uma forma geral, não há estudos sobre os Ciclos de Formação na Educação de Jovens e Adultos especificamente. Em um destes estudos²⁹ (BARRETO, SOUSA, 2005, p. 670), que é uma pesquisa realizada em todo Brasil acerca dos Ciclos de Formação na Educação Escolar, foram tecidas algumas considerações importantes e que favorecem nossa discussão:

Outro aspecto muito enfatizado pelos estudos é a necessidade de que sejam asseguradas as condições propícias ao desenvolvimento dos ciclos. Entre essas, as mais mencionadas são a necessidade de envolvimento do conjunto dos atores sociais com a proposta, a criação de condições de trabalho adequadas para o seu desenvolvimento e a formação docente. Além de condições objetivas, há também destaque para o envolvimento dos sujeitos em um processo de discussão e reflexão sobre as bases em que tradicionalmente se assenta a cultura escolar, processo esse capaz de impulsionar o desejo de ruptura com o caráter seletivo da escola. [...] Uma reflexão mais abrangente acerca da trajetória dos ciclos indica, contudo, a necessidade de que também sejam contemplados, nos cursos de formação inicial para o magistério, conteúdos que direcionem o olhar dos futuros professores para uma nova perspectiva de trabalho como a pressuposta pelos ciclos.

Sendo assim. Podemos ver que a importância do conhecimento acerca do contexto de atuação dos/as educadores/as é fundamental para que sejam desenvolvidos trabalhos em prol dos objetivos da comunidade escolar, em busca de uma educação escolar de qualidade. Contudo há reflexões realizadas por educadores/as neste estudo que revelam a preocupação destes/as profissionais sobre a responsabilidade excessiva que recai sobre sua atuação:

Não obstante, para os professores, as medidas propostas e os recursos disponibilizados não têm sido suficientes ou adequados para dar suporte às mudanças pretendidas. Essa opinião é expressa com maior ou menor frequência, dependendo da rede escolar e do empenho da administração em oferecer tais condições, mas está presente em todos os casos. É frequente que os professores não se reconheçam como co-participantes das propostas de ciclos, mesmo em redes que procuram efetivamente assegurar a maior participação dos educadores e um processo democrático de gestão. Os docentes também sentem que, com os ciclos, a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem de todos os alunos tende a recair quase que exclusivamente

²⁷ Por esta constatação, este tema será foco de nossos estudos posteriores.

²⁸ <http://www.scielo.org/php/index.php>

²⁹ Resultado de pesquisas realizadas entre os anos de 1999 e 2005.

sob seus ombros. Entretanto acham que essa responsabilidade deveria ser mais amplamente assumida por todas as instâncias do sistema escolar.

Como chama a atenção a perspectiva dos/as educadores/as da referida pesquisa, não é nossa intenção neste trabalho direcionar “culpas”, principalmente se compreendemos que a questão da formação de educadores/as é um campo que transcende as discussões sob aspecto pedagógico, mas envolve um contexto muito mais amplo e complexo, englobando fatores políticos, sociais e econômicos. Sendo assim, reiteramos nossa discussão alicerçada em análises que nos mostram a relevância da formação destes/as profissionais para processos de mudança e qualidade na educação.

Baseamo-nos na Proposta realizada pela UFPB em parceria com a SEDEC-JP (Secretaria de Educação e Cultura de João Pessoa) para tecer os argumentos seguintes. Está explícito no documento da proposta que a organização em Ciclos de Formação na EJA foi implantada em 2008 através do Projeto desenvolvido na UFPB, que contou com a participação de educadores/as da UFPB e educadores/as da rede municipal (BRITO, 2009) mas, apesar da organização reformulada, o conhecimento continuou a ser composto por disciplinas, por seriação.

A Proposta de 2009 visou configurar a constituição curricular através de Eixos Temáticos, a saber: Cultura, Ecologia e Sociabilidade, para o Ciclo III, e Ética, Cidadania e Trabalho para o Ciclo IV. O documento considera que tais eixos foram reconhecidos através de um levantamento realizado com o grupo envolvido, de temas gerados da conjuntura do cotidiano escolar, com o intuito de romper com a organização curricular enredada em uma estrutura fixa, com pouca flexibilidade, intencionando o estímulo à reflexões sobre a prática, em um processo de ação, reflexão, ação, por meio de projetos que contemplem a interdisciplinaridade baseados nos eixos de aprendizagem.

Neste sentido, buscamos dados de nosso campo empírico para entender como/se está se desenvolvendo esta nova proposta de organização curricular e como/se isto está implicando no processo de aprendizagem dos educandos/as da Educação de Jovens e Adultos/as. Buscamos os Livros Didáticos utilizados pelos professores da instituição que desenvolvemos nossa pesquisa e constatamos que estes, são compostos por eixos temáticos, que, por não serem produzidos em nossa região, não condizem com os que foram construídos na Proposta de Formação Continuada para o 2º segmento da EJA, aos quais nos referimos acima, mas ainda assim trazem uma organização de conhecimentos mais flexíveis, uma vez que se constitui em eixos temáticos.

Com o intuito de apreender um pouco mais da realidade da organização dos conhecimentos dos ciclos estudados em nosso campo empírico (III e IV), empenhamo-nos em analisar algumas cadernetas de registros de educadores/as destes ciclos, intencionando perceber como estes/as educadores/as estão articulando os conhecimentos com os eixos tanto da EJA do município quanto dos eixos construídos nos Livros Didáticos utilizados na escola.

Neste sentido, buscamos na organização dos conhecimentos do desenvolvimento das aulas, atividades realizadas, recursos, conteúdos e metodologias que pudessem sugerir-nos o caminho em que transitam estes/as profissionais no que se refere à relação que fazem entre os eixos, os saberes escolares, os saberes da cotidianidade e os objetivos de ensino.

Através dos registros de aulas nas cadernetas e de alguns planos de curso anexados nas mesmas, constatamos que os conhecimentos estão sendo trabalhados em sequencias, reconhecidos na organização por seriação. Não há articulação ou mesmo menção aos eixos (nem aos organizados na formação continuada da SEDEC-PMJP/UFPB, nem aos encontrados nos livros didáticos disponíveis na escola). Os conteúdos apresentam-se estáticos e as atividades descritas não se articulam dialogicamente com eixos temáticos. Buscamos então perceber traços de interdisciplinaridade, o que fortaleceu nossas primeiras impressões em relação a falta de articulação entre os conhecimentos.

Nas referidas cadernetas, além do tradicional campo para registros de notas quantitativas, há um campo a ser preenchido que pretende avaliar qualitativamente os/as educandos/as quanto aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais. Os itens neste estão dispostos da seguinte maneira: - Aspectos conceituais (cognitivo/aprendizagem); - Aspectos Procedimentais (saber fazer); - Aspectos atitudinais (valores e atitudes). E ainda embaixo de cada um destes há campos a serem preenchidos com conceitos em relação às habilidades desenvolvidas destes aspectos para cada educando/a.

Percebemos, que mesmo os documentos que auxiliam os/as educadores/as no registro da organização da construção dos conhecimentos em seu cotidiano escolar, apresentam-se de forma inflexível, salvo os aspectos concernentes aos objetivos de ensino a serem avaliados de forma qualitativa por meio de conceitos. A avaliação quantitativa possui peso maior de acordo com o que inferimos sobre as cadernetas que os sujeitos educadores/as necessitam se utilizar para registro de suas práticas escolares.

Verificamos que tanto os registros como os planos de curso se organizam com aspectos determinados, com mínima margem à flexibilização. Isto mostra que a EJA está inserida em um contexto de descontinuidades, visto os avanços teóricos e normativos conseguidos, mas os entraves na rede de implantação no espaço/tempo da educação escolar.

Como vimos, para se trabalhar com ciclos de formação, com eixos temáticos ou com qualquer outra forma de organização de conhecimentos na educação escolar, é preciso que haja conhecimento da comunidade escolar sobre as condições favoráveis para o desenvolvimento da proposta, portanto destacamos que a problemática que se insere em nosso campo empírico relaciona-se com o desconhecimento ou pouca articulação com os instrumentos legais e espaços de debate em relação à Educação de Jovens e Adultos pelos/as educadores/as na instituição de ensino pesquisada, como também pela morosidade em efetivar as mudanças necessárias mesmo com o reconhecimento legal, diretrizes, parâmetros e outros instrumentos que auxiliam no desenvolvimento de uma realidade condizente com as concepções sobre a Educação de Jovens e Adultos atual.

A Proposta de Formação Continuada para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º Segmento, se deu de forma participativa e contou com a articulação de prefeitura e universidade é um exemplo de espaço de diálogo, troca de experiências e reflexão acerca da EJA, oportunidade de pensar as práticas pedagógicas e construir possibilidades e planejamentos. Destarte, não há registros desta proposta na escola, nem em outras em que tivemos oportunidade de conversar com a gestão (mesmo que não tenha sido uma investigação comparativa, comparecemos em outras escolas do polo I para verificar dados e obter informações como esta, por exemplo.).

O único documento (salvo os projetos pedagógicos internos) que se refere à organização da Educação de Jovens e Adultos no município que constatamos ser disponibilizado na escola são as Diretrizes Municipais (neste caso do ano de 2012) que trazem informações sobre a organização da Educação de uma forma geral, sendo incluída a EJA. Neste documento consta apenas um parágrafo acerca da Formação Continuada, a saber:

A Formação Continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação. Serão propostos Cursos semipresenciais de Especialização, Lato Sensu, com 360 horas e de atualização com 60 horas. (p. 33)

Atualmente há uma movimentação na Rede Municipal de Educação de João Pessoa de implementar a organização escolar do Ensino Fundamental em Ciclos de Aprendizagem, através de parceria com o MEC, a partir do programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que como podemos perceber, já traz em sua nomenclatura expressão de aspectos de ideologias que tratam de que há uma idade “certa” para aprender. Isto nega as

reflexões atuais de que a aprendizagem ocorre ao longo da vida e que sujeitos que por motivos diversos interromperam ou nunca ingressaram na educação escolar tem direito público subjetivo à escola.

Paulo Freire (1997, p. 55) refletindo acerca de que a aprendizagem não é construída através de fatos pontuais, mas se dá em processo contínuo por toda a vida ressaltou que “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”. Sendo assim, a idade de aprender é em nosso processo de existência no mundo, seja na escola, no trabalho, em espaços de debate etc. Isto implica que estabelecer uma idade “certa” para aprender é uma maneira no mínimo excludente de construir a qualidade de educação para todos/as, e até uma contradição, uma vez que a proposta é de implantar os ciclos de aprendizagem.

Neste contexto complexo, a Educação de Jovens e Adultos em João Pessoa, constituída de avanços e descontinuidades, vem se desenvolvendo e se fortalecendo na educação escolar, como direito público subjetivo, necessitando de efetividade de ações em prol do desenvolvimento da qualidade neste âmbito. Longe de parecer utópicos, vislumbramos que se a EJA se constituir em um campo propício de relação de saberes, não de transmissão de conhecimentos, algumas das questões discutidas nesta pesquisa, como o campo de formação dos educadores/as desta modalidade de ensino, tornar-se-á um ambiente com possibilidades de múltiplas experiências dialógicas.

Arroyo (2005) argumenta que:

A EJA sempre aparece vinculada a um outro projeto de sociedade, um projeto de inclusão do povo como sujeito de direitos. Foi sempre um dos campos da educação mais politizados, o que foi possível por ser um campo aberto, não fechado e nem burocratizado, por ser um campo de possíveis intervenções de agentes diversos da sociedade, com propostas diversas de sociedade e do papel do povo. (p. 31)

Concordando com o referido autor, entendemos que apoiada pelos princípios da Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos pode se constituir em espaço/tempo de resistência e de práticas que respaldam o direito à participação ativa na sociedade, com dignidade e visando uma realidade mais justa. Através da vivência de um direito que é de todos/as, educandos/as da EJA se inserem em um espaço/tempo que necessita lhes proporcionar o diálogo necessário entre os saberes de suas cotidianidades e os saberes escolares para que, desta forma, com autonomia, seus sujeitos ressignifiquem os saberes, tornando-os processo de ação-reflexão-ação, imbuídos de sentido em suas realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: algumas respostas, muitas questões...

Nossas constatações e reflexões suscitaram questões relevantes que pretendemos explorar em estudos posteriores que nos desafia acerca do conhecimento da realidade da Educação de Jovens e Adultos no Município de João Pessoa, em especial em relação à formação inicial e continuada dos/as educadores/as para esta modalidade da Educação Básica, a necessidade de repensar o contexto de formação, suas implicações e como está sendo desenvolvida em uma realidade de organização do conhecimento em Ciclos de Formação.

Estes questionamentos foram se constituindo na medida em que percebemos o contexto de desarticulação entre a realidade oficial de organização dos conhecimentos, que se dá em Ciclos de Formação, sendo desenvolvidos através de Eixos Temáticos, tanto na Proposta de Formação Continuada para Educação de Jovens e Adultos – 2º Segmento, quanto nos Livros Didáticos atuais utilizados na EJA neste município e a que apreendemos na escola que foi nosso campo empírico, que desenvolve mais em nível de seriação.

Sendo assim, compreendemos que os saberes escolares são valorizados pelos sujeitos participantes de nossa pesquisa no sentido de imprimir qualidade ao desenvolvimento de suas vidas, através de interesses mais particulares ou estendendo-se aos coletivos, do grupo, da comunidade. Porém, vimos que estes saberes, mesmo sendo reconhecidos pelos educandos/as, muitas vezes se desenvolvem de forma fragmentária e por isto não promovem sentido para os sujeitos, o que causa desmotivação e conseqüentemente pode ser um aspecto dos problemas no contexto de não permanência destes na educação escolar.

Foi-nos possível entender que um espaço/tempo de diálogo entre saberes da cotidianidade e saberes escolares abre possibilidades para que seja construído um contexto de construção de autonomia, de empoderamento dos sujeitos em relação à sua própria aprendizagem, ao fortalecimento de suas historicidades através do reconhecimento e valorização de suas realidades praticadas e ao estímulo ao pensar a realidade em que se insere.

A busca da ação-reflexão-ação, da educação como prática da liberdade, do espaço/tempo da educação escolar de pessoas jovens e adultas como múltiplas experiências dialógicas, se insere em um contexto que prescinde de um ambiente propício para que ocorra, que como vimos, requer reflexões entre outros aspectos, sobre a questão da formação dos profissionais que atuam na EJA. E não nos referimos exclusivamente à formação em universidades, mas sua continuidade, que pode se construir na reflexão sobre sua própria prática em troca de experiência com outros sujeitos educadores/as desta modalidade de

ensino. Aos espaços/tempos de debate em fóruns, conferências. Assim como ao acesso dos referidos profissionais aos estudos, instrumentos legais, espaços de articulação de ideias etc.

Ou seja, uma formação que se desenrola continuamente e através da reflexão sobre a prática, a construção da práxis, tanto dos/as educadores/as quanto dos/as educandos/as, uma vez que:

Quando o homem sabe e ensina o saber, é sobre e através das relações de objetos, pessoas e ideias que ele está falando. E é no interior da totalidade e da diferença de situações através das quais o trabalho e as trocas de frutos do trabalho garantem a sobrevivência, a convivência e a transcendência, que, no interior de uma vida coletiva anterior à escola, mas plena de educação, os homens entre si se ensinam-e-aprendem. Ao mesmo tempo que socialmente a educação, um domínio da cultura entre outros, é condição da permanente recriação da própria cultura, individualmente a educação, uma relação de saber entre trocas de pessoas, é condição da criação da própria pessoa. (BRANDÃO, 1997, p. 15)

Brandão nos fala de uma realidade em que os saberes para possuírem sentido, precisam relacionar-se, que mesmo fora do espaço/tempo escolar, em suas cotidianidades, os sujeitos se educam entre si, em meio ao seu contexto. Desta forma, só através de um ambiente escolar de trocas, de reflexões sobre experiências, práticas é que se pode haver construções de relação e deste modo, constituir e reconstituir condições de sujeitos de historicidades, sejam educadores/as ou educandos/as.

Entendemos que se faz necessário ultrapassar a visão de que os/as educadores/as formados/as para ensinar em nível fundamental e médio podem atuar consequentemente na Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que é uma modalidade diferenciada, que necessita de conjunto pedagógico próprio, assim como de educadores/as que conheçam o contexto de aprender sendo adulto/a ou jovem, que não possuem os mesmos aspectos de aprendizagem que crianças e adolescentes.

Isto suscita o que está expresso na perspectiva de aprendizagem ao longo da vida, que argumenta que o desenvolvimento da educação e da aprendizagem logrando ser um processo contínuo configura-se como meio privilegiado de (re) construções de novas qualificações, se constituindo enquanto melhoria da sociedade (DELORS et al. 1998). Neste contexto, o processo de aprender na EJA, transcende o caráter de compensação atribuído a este público, reivindica seu lugar próprio se constituindo como qualidade da sociedade através, dentre outros espaços/tempos, da educação escolar.

É neste cenário que percebemos através de relação com os sujeitos participantes de nossa pesquisa, assim como apreensão do contexto onde desenvolvemos nossa pesquisa de campo, que a Educação de Jovens e Adultos no município de João Pessoa, prescinde ser repensada no que diz respeito à construção e organização dos conhecimentos nesta modalidade de ensino, o que nos direciona à profissionais que imprimam dialogicidade de saberes, tendo em vista o espaço complexo de aprendizagem ao longo da vida.

Diante do caminho a que nos levou a pesquisa, aspectos da formação de educadores/as para esta modalidade de ensino foi vista como fundamental no processo de legitimar a qualidade de aprendizagem na EJA. Foi-nos possível compreender os nítidos processos de desarticulação de saberes na EJA desta realidade que foi nosso campo empírico, apreendemos o significado do “estar/voltar na/à escola” para educandos/as desta modalidade, assim como o significado que os saberes escolares adquirem neste contexto, se configurando como qualidade de vida para estes sujeitos.

Sendo assim, pensamos que a formação de educadores/as de EJA no município de João Pessoa se constitui atualmente enquanto desafio, tendo em vista a necessidade de ampliar e articular os conhecimentos dos/as educadores/as que atuam e os que atuarão na educação escolar de pessoas jovens e adultas. A partir de reflexões sobre a prática e sobre a realidade em que se insere a escola, é possível construir vínculos entre os sujeitos e os conhecimentos necessários para sua escolarização, não como acúmulo de informações, mas como relação, diálogo entre saberes diferentes que não se sobrepoem.

Para tanto o conhecimento dos/as educadores/as acerca de espaços em que podem debater sobre suas práticas é fundamental. O próprio ambiente escolar pode se configurar como espaço de formação contínua (ARROYO, 2005), porém é necessária articulação entre estes saberes experienciados com os demais profissionais da escola e os saberes produzidos acerca da EJA nacionalmente e internacionalmente, assim como o conjunto normativo que baseia esta modalidade da Educação Básica.

A relevância dos fóruns, encontros, conferências sobre EJA, assim como o acesso dos/as educadores/as aos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA, neste contexto de desarticulações na educação escolar, deve contribuir para ampliar o espaço de reflexões sobre as práticas dos/as educadores, assim como fundamentar sua atuação na EJA.

Na mesma medida em que é necessário conhecer os/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos, como forma de valorização e possibilidades de relação de saberes, é preciso que os/as educadores/as possam ter espaços/tempo de construção de sua identidade. Soares (2006) defende que é necessário considerar possibilidades de “transversalizar” o

entendimento sobre os sujeitos educandos jovens e adultos enquanto sujeitos de sua própria aprendizagem, tanto na formação de pedagogos quanto na formação dos/as educadores/as das diversas licenciaturas, através de inserção nas ementas das disciplinas ou oferta de disciplinas específicas que tratem de questões relativas à formação dos/as educadores/as de jovens e adultos/s.

Como vimos os cursos de Pedagogia já oferecem disciplinas obrigatórias na área da EJA, porém, nos cursos das diversas licenciaturas, as disciplinas relativas à EJA são optativas, fazem parte do quadro complementar da formação destes profissionais. É um cenário complexo que deve ser repensado se o que se pretende é a qualidade da educação para todos/as. Neste contexto, corroboramos com Arroyo (2006) ao inserir os jovens e adultos/as que não ingressaram ou permaneceram na escola como expressão de que é imprescindível reconhecer direitos de sujeitos concretos, históricos, não é suficiente “proclamar direitos abstratos, generalistas”.

Para que se constitua a educação escolar enquanto direito público subjetivo é necessário refletir sobre o protagonismo dos sujeitos em suas histórias, que se defenda a educação como processo que não se conforma em espaço/tempo pontuais, mas que se amplia, apresenta significados e se ressignifica na vida de cada um, em suas cotidianidades, nas construções de vínculos e relações entre as pessoas e contextos.

Com isto, reiteramos que nossa pesquisa nos direcionou ao reconhecimento da desarticulação que ocorre entre os saberes na educação escolar de jovens e adultos/as no município de João Pessoa, o desconhecimento pelos/as profissionais educadores/as sobre seu próprio campo de atuação, a falta de disponibilidade de documentos e referências bibliográficas sobre a EJA na própria escola.

Na mesma proporção, suscitou questionamentos referentes a problemáticas no campo de formação de educadores/as de EJA e sobre o entendimento acerca da organização dos conhecimentos em ciclos de formação, através de eixos temáticos neste município. Estes são pontos que pretendemos abordar em estudos próximos. Através da dificuldade que tivemos em encontrar documentos e referências sobre a organização dos conhecimentos em ciclos na EJA de João Pessoa, enveredamos pelo caminho de buscas acerca destes, porém, não nos foi possível concluir em tempo hábil para apresentar aqui resultados sobre estes aspectos, portanto, propomo-nos a continuar nesta linha de encaminhamentos em um esforço de responder tais questionamentos.

Visando um contexto em que as cotidianidades são expressões de construções diversas que fundamentam o processo de vivências de sujeitos no processo de “estar sendo” no mundo,

pensamos que criar meios de transpor a fronteira entre os saberes construídos nas cotidianidades e os demais saberes, como as “ciências de referência” articuladas na educação escolar, se configura como um dos aspectos que a serem refletidos e aprofundados para que seja efetivada a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto é necessário considerar que as cotidianidades são a expressão da vida de cada um/a de todos/as, que, portanto, as atividades humanas em suas diversas dimensões devem fluir e contribuir com a qualidade das vivências cotidianas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de Professores. In: *Formação contínua de professores*. Boletim 13 agosto. 2005. P. 25-34. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>> Acesso em: nov de 2013.
- ARROYO, Miguel. *Educação básica de jovens e adultos: Escola Plural*. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1996.
- _____. A Educação de Jovens e Adultos em Tempos de Exclusão. *Alfabetização e Cidadania*. Revista de Educação de Jovens e Adultos. São Paulo: n. 11, p. 9-20, abr. 2001.
- _____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. SOUSA, Sandra Záquia. *Reflexões sobre as Políticas de Ciclos no Brasil*. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 659-688, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v35n126/a07n126.pdf>> Acesso em: maio.2013.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2006.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial. Brasília, 05 out.1988.
- BRASIL. Lei nº 9.394 de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial. Brasília, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Brasília: MEC, 10 maio 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução nº 51 de 16 de setembro de 2009. Brasília: MEC. 2009. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: jun. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Cadernos Trabalhando com a EJA. *Alunas e Alunos da EJA*. Brasília: SECAD/MEC. 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora*. In: MACHADO, Maria Margarida. Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.
- _____. *A Educação Popular na escola cidadã*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- _____. ASSUMPÇÃO, Raiane. *Cultura Rebelde: escritos sobre a educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.
- _____. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

- _____. *O que é Educação Popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 2005.
- _____. O processo geral do saber: a educação popular como saber da comunidade. In: _____. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1997. p. 14-26.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Paulo freire*. Recife: Editora Massangana, 2010.
- _____. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Brasília: Líber Livro, 2008.
- BEZERRA, Andrezza Raquel Cirne. SILVA, Severino Bezerra da. Um olhar de docentes sobre o livro didático para a EJA: a relevância da identidade social. In: GUEDES, Edson B., SILVA, Severino B. da. SOUZA, Cleber B. de (Orgs.). *Políticas públicas e formação de professores: produções da especialização PROEJA-PB*. João Pessoa-PB: Editora da UFPB, 2013. Vol. III.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRITO, Laura Maria de Farias. *Uma Proposta de Formação para Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º Segmento*. João Pessoa, julho de 2009.
- CARVALHO, Ademar de Lima. *Os caminhos perversos da educação: a luta pela apropriação do conhecimento no cotidiano da sala de aula*. Cuiabá: EDUFMT, 2005.
- CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. NETTO, José Paulo. *Cotidiano: conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1996.
- CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. v. I. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.
- _____. *A cultura no plural*. Campinas: Papyrus, 1995. (Tradução de Enid Abreu Dobránszky)
- CHERVEL, André. *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*. Teoria e Educação, Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica del saber sábio al saber enseñado*. Tradução de Claudia Gilman. 3.ed. Buenos Aires: Aique, 1998.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI. Relatório Delors: Educação um tesouro a descobrir. CORTEZ/UNESCO/MEC, 1998.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006.
- DELVAL, Juan. *Manifesto por uma escola cidadã*. Campinas, SP: Papyrus, 2006. (Tradução de Jonas Pereira dos Santos)

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. RIBEIRO, Vera Masagão. *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. A Aprendizagem ao Longo da Vida e os Currículos Biográficos de Aprendizagem de Sujeitos Jovens e Adultos. In: DINIZ, Adriana Valéria Santos. SCOCUGLIA, Afonso Celso. PRESTES, Emília Trindade (orgs.). *A aprendizagem ao Longo da Vida e a Educação de Jovens e Adultos: possibilidades e contribuições ao debate*. João Pessoa-PB: Editora Universitária da UFPB, 2010.

FÁVERO, Osmar. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I.B.; PAIVA J. (orgs.) *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer? Teoria e prática em Educação Popular*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Unesp, 2003.

_____. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

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

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

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

_____. *Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 2001.

HADDAD, Sérgio, DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130.

HELLER, Agnes. *O Cotidiano e a História*. São Paulo: Paz e Terra, 1970. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder)

_____. *Para mudar a vida: felicidade, liberdade e democracia* (Entrevista a Fredinando Adornato). São Paulo: Brasiliense, 1982. (Tradução de Carlos Nelson Coutinho)

LUKÁCS, Georg. *Estética I: la peculiaridad de lo estético*. Barcelona – México: Grijalbo, 1966. (Traducción castellana de Manuel Sacristán)

_____. A anarquia do claro-escuro do cotidiano. In: CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: artes de fazer*. v. I. Petrópolis: Editora Vozes, 1998. p. 307-312.

MACHADO, Maria Margarida. Políticas e Práticas Escolares de Educação de Jovens e Adultos como Direito à Cidadania e Formação de Professores. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Salto para o Futuro. *Educação ao Longo da Vida*. Rio de Janeiro, nº 11, Ano XIX, p. 29-37, 2009.

MARTINS, José de Souza. *O Senso Comum e a Vida Cotidiana*. Tempo Social/Rev. Sociol. USP, S. Paulo, 10(1): 1-8, maio de 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Parecer CNE/CP nº 5/2005. Brasília (DF), 13 de dezembro de 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso em: nov de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*. Parecer CNE/CP nº 009/2001. Brasília (DF), 08 de maio de 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>> Acesso em: nov de 2012.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MONTEIRO, Alexandrina. *Etnomatemática: as possibilidades pedagógicas num curso de alfabetização para trabalhadores rurais assentados*. Tese de Doutorado em Educação - UNICAMP Campinas, 1998. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000125170>>

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. CANDAU, Vera Maria. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. Revista Brasileira de Educação. n. 23, p. 156-168, 2003.

NETTO, José Paulo. CARVALHO, Maria do Carmo Brant de. *COTIDIANO: Conhecimento e crítica*. São Paulo: Cortez, 1996.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação*. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes. Petrópolis: DPA, 2008.

PAIVA, Jane. MACHADO, Margarida Maria. IRELAND, Timothy. *Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea, 1996 – 2004*. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

PALUDO, Conceição. *Educação Popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

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

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *A Globalização e as Ciências Sociais*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento, 1987.

_____. *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *A crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n° 29/2006. *Projeto Político-Pedagógico do Curso Graduação em Letras, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I*. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep29_2006.htm> Acesso em: nov de 2012.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n° 30/2011. *Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras, Licenciatura, do Centro de Ciências Aplicadas e Educação, Campus IV*. Disponível em: < http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2011/Rsep30_2011.pdf> Acesso em: nov de 2012.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n° 17/2006. *Projeto Político-Pedagógico do Curso Graduação em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I*. Disponível em: < http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep17_2006.htm> Acesso em: nov de 2012.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n° 28/2011. *Altera as Resoluções n°. 17/2006 e 21/2009 do CONSEPE, que aprovam o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em História, Licenciatura, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Campus I, e dá outras providências*. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep17_2006.htm> Acesso em: nov de 2012.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n° 65/2006. *Projeto Político-Pedagógico do Curso Graduação em Ciências Biológicas, Bacharelado e Licenciatura, do Centro de Ciências Exatas e da Natureza, Campus I*. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep65_2006.htm> Acesso em: nov de 2012.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução n° 48/2006. *Projeto Político-Pedagógico do Curso Graduação em Artes Visuais, Licenciatura e Bacharelado, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes do Campus I*. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2006/Rsep48_2006.htm> Acesso em: nov de 2012.

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL. Universidade Federal da Paraíba. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão. Resolução nº 75/2006. *Projeto Político-Pedagógico do Curso Matemática do Centro de Ciências Exatas e da Natureza do Campus I*. Disponível em: <<http://www.ccen.ufpb.br/matematica/curricular.html>> Acesso em: nov de 2012.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A História das Idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária / UFPB, 1999.

SHOR, Ira. FREIRE, Paulo. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. (Tradução de Adriana Lopez)

SILVEIRA, Rosa Maria Godoy. Uma Reforma Curricular em um Contexto de Muitas Mudanças. In: Governo do Estado da Paraíba. Secretaria de Educação e Cultura. Gerência Executiva da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental: Linguagens e Diversidade Sociocultural. João Pessoa: SEC/Grafset, 2010.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e Escola*. São Paulo: Editora Ática, 1986.

SOARES, Leôncio. *Avanços e desafios na formação do educador de jovens e adultos*. In: MACHADO, Maria Margarida. Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008.

STRECK, Danilo R. SANTOS, Karine. *Educação de Jovens e Adultos: diálogos com a Pedagogia Social e Educação Popular*. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011.

THOMPSON. Eduard P. *A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: uma crítica ao pensamento de Althusser*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. (Tradução de Waltensir Dutra)

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Projeto Político-Pedagógico. Centro de Educação. Curso de pedagogia, Campus I, João Pessoa/PB, outubro de 2006. Disponível em: <http://pedtarde.blog.com/files/2012/05/www.ce_.ufpb_.br-ce-ppp1.html_.pdf> Acesso em: nov de 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Centro de Ciências Exatas e da Natureza. Pró-reitoria de Graduação. Coordenação de Currículos e Programas. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Geografia, Habilitação: Licenciatura*. Resolução CNE/CP 1/99. Disponível em: <http://www.geociencias.ufpb.br/~paulorosa/textosdiscussao/2Cham_PPP_GEOG_UFPBBel.pdf> Acesso em: nov de 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *Projeto político-pedagógico: uma construção possível*. Campinas: Papyrus, 1995.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Sete Lições sobre Educação de Adultos*. São Paulo: Cortez, 2007.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 01-26.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Questioário para os/as educandos/as

IDENTIFICAÇÃO

- Qual seu nome?

- Idade: ____
- Sexo: () Feminino () Masculino
- Estado civil:
 - () Solteiro/a
 - () Casado/a
 - () Separado/a / Divorciado/a
 - () Viúvo/a
 - () Vivo com companheiro/a
- Tem filhos?
 - () Sim Quantos? _____
 - () Não
- Onde você mora (bairro)? _____
- Com quem você mora?
 - () Pais
 - () Cônjuge
 - () Companheiro/a
 - () Filhos/as
 - () Sogros
 - () Parentes
- () Amigos/as
- () Sozinho/a

() Outros

• Você está trabalhando no momento? () Sim () Não

• Qual sua profissão? _____

• Gosta da atividade que desenvolve nesta profissão?

() Sim () Não

• Qual a sua participação na vida econômica do grupo familiar?

() Não trabalho e sou sustentado por minha família ou outras pessoas

() Trabalho e sou responsável apenas por meu próprio sustento

() Trabalho, sou responsável pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente com o sustento da família

() Trabalho e sou o principal responsável pelo sustento da família

() Outra situação

RELAÇÃO SUJEITO-ESCOLA

• Frequentou a escola antes da EJA?

() Sim Até o ano/série _____

() Não

• Por qual motivo abandonou ou nunca frequentou a escola?

• O que o trouxe de volta à escola?

• Por que você escolheu esta escola?

• Você estuda em horários em que não está na escola?

() Sim () Não

• Como você vê a escola?

• Como você gostaria que ela (escola) fosse?

• O que você espera da escola?

RELAÇÃO SUJEITO-COTIDIANO

- O que você faz em seu tempo livre?
- De que meio de comunicação você mais se utiliza para se manter informado? (pode assinalar mais de uma opção)
 Jornais Televisão Livros Outros
 Internet Revistas Rádio AM/FM
- Você participa de atividades esportivas? Quais?
- Você realiza outras atividades que não foram citadas neste questionário? Quais?

RELAÇÃO ESCOLA-COTIDIANO

- Em sua opinião, os conhecimentos adquiridos por você na escola contribuem para sua vida cotidiana?
- Fale sobre como os conhecimentos escolares ajudam a resolver problemas de sua vida diária.
- Sua atuação na sociedade teve alguma mudança depois que você teve acesso aos conhecimentos escolares?
- Em sua opinião esses conhecimentos se relacionam com sua vida? Eles tem sentido para você? Fale sobre isto.

APÊNDICE II

Roteiro de Entrevista para Educandos/as

- Fale-nos sobre o que o trouxe à EJA.
- Por que você não continuou na escola anteriormente?
- O que você espera da escola?
- Você enfrenta dificuldades para permanecer na escola? Se sim, quais e por que?
- Houve mudanças em sua vida após acesso aos conhecimentos escolares?
- Que contribuições os conhecimentos escolares trouxeram para sua vida?
- Tem algo que queira acrescentar que não foi questionado?

APÊNDICE III

Dados Básicos para Identificação Geral dos Sujeitos de Pesquisa

| Sujeito | Idade | Sexo | Estado Civil | Filhos | Com quem mora | Trabalho/ocupação | Gosta da atividade e que desempenha? | Participação na vida econômica do grupo familiar | Ciclo |
|----------------|--------------|-------------|----------------------|-----------------------------|----------------------|-----------------------------|---|---|--------------|
| A | 43 | F | Divorciada | 2 | Só com filhos | Não trabalha (dona de casa) | Sim | Pessoas da família a mantém | IV |
| B | 16 | F | Vive com companheiro | Não | Companheiro | Babá | Sim | Contribui parcialmente com as despesas | IV |
| C | 62 | F | Separada/divorciada | 4 | Só com filhos | Artesã | Sim | Não identificou | III |
| D | 41 | F | Solteira | 3 | Pais e filhos | Auxiliar de Serviço | Sim | Contribui parcialmente com as despesas | III |
| E | 30 | F | Vive com companheiro | 1 | Companheiro e filho | Empregada doméstica | Sim | Divide as despesas com companheiro | IV |
| F | NR | F | Solteira | Sim (não respondeu quantos) | Filhos e parentes | Vendedora | Sim | Contribui parcialmente com as despesas | IV |
| G | NR | F | Viúva | 3 | Só com filhos | Dona de casa | Sim | Resposta contraditória | III |

| | | | | | | | | | |
|----------|----|---|----------------------|-----|---------------------|----------------------------------|---------------|--|-----|
| H | 23 | F | Solteira | 1 | Pais e filho | Não está trabalhando | ----- ---- | Pessoas da família a mantém | III |
| I | 16 | M | Solteiro | N | Parenter | Não está trabalhando | ----- - | Pessoas da família o mantém | III |
| J | 40 | F | Casada | 1 | Cônjuge e filho | Serviços gerais | Sim | Responsável pelo próprio sustento | IV |
| K | 16 | M | Solteiro | Não | Parentes | Não está trabalhando | ----- --- | Não identificou | IV |
| L | 18 | F | Vive com companheiro | 1 | Companheiro e filho | Assistente escolar | Sim | Contribui parcialmente com as despesas | IV |
| M | 19 | M | Solteiro | Não | Mãe | Caixa e repositor | Não | Contribui parcialmente com as despesas | IV |
| N | NR | F | Casada | 2 | Cônjuge | Manicure | Sim | Contribui parcialmente com as despesas | IV |
| O | 29 | F | Casada | 1 | Cônjuge e filhos | Não trabalha fora (dona de casa) | Sim | Não identificou | IV |
| P | 37 | F | Casada | 2 | Cônjuge e filhos | Não trabalha fora (dona de casa) | Sim | Pessoas/outras pessoas da família a mantém | III |
| Q | 18 | F | Solteira | N | Companheiro | Não está trabalhando | ----- - | Pessoas da família/outras pessoas a mantém | IV |

| | | | | | | | | | |
|----------|----|---|----------|-----|------------------|----------------------|---------------|--|-----|
| R | 38 | F | Casada | 3 | Cônjuge e filhos | Não está trabalhando | ----- ---- | Pessoas da família/o utras pessoas a mantém | III |
| S | 55 | F | Casada | 3 | Companheiro | NR | ----- ---- | Pessoas da família/o utras pessoas a mantém | III |
| T | 49 | F | Casada | 3 | Cônjuge e filhos | Serviços Gerais | Sim | Principal responsável pelo sustento da família/o utros | III |
| U | 15 | F | Solteira | Não | Pais | Não está trabalhando | ----- -- | Pessoas da família/o utras pessoas a mantém | IV |
| V | 43 | M | Casado | 1 | Cônjuge e filho | Operador de máquinas | Sim | Principal responsável pelo sustento da família | IV |
| W | 16 | M | Solteiro | N | Pais | Não está trabalhando | ----- -- | Pessoas da família/o utras pessoas a mantém | IV |
| X | 59 | F | Viúva | 3 | Filhos | Costureira | Sim | Contribui parcialmente com as despesas | III |

| | | | | | | | | | |
|-----------|----|---|---------------------|---|---------|-----------------|-----|--|----|
| Y | 37 | F | Separada/divorciada | 3 | Filhos | Cabeleireira | Sim | Principal responsável pelo sustento da família | IV |
| Z | 66 | M | Separado/divorciado | 1 | Sozinho | Comerciante | Sim | Principal Responsável pelo próprio sustento | IV |
| ZZ | 38 | F | Casada | N | Cônjuge | Serviços gerais | Sim | Contribui parcialmente com as despesas | IV |

*pessoas com idade entre 15 e 21 anos de idade = 08

* pessoas entre 22 e 59 anos de idade = 14

*pessoas com mais de 60 anos de idade = 02

* Não respondeu idade (NR) = 03

*CLICLO III = 10

*CICLO IV = 16

* Não identificou o ciclo = 01

*trabalhando = 15

*desempregados/donas de casa/estudantes muito jovens = 11

*NR = 01

*Sexo masculino: 6

*Sexo feminino: 21