UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARLENE ANDRADE MALTA

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares

Salvador
2004

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA - UFBA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ARLENE ANDRADE MALTA

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares.

Salvador - 2004

ARLENE ANDRADE MALTA

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, na linha de pesquisa "Currículo e Tecnologias de Informação e Comunicação", como requisito parcial à obtenção do grau de Mestra em Educação.

Orientadora: Profª Drª Maria Ornélia da Silveira Marques

Salvador
2004

Biblioteca Anísio Teixeira – Faculdade de Educação - UFBA

M261 Malta, Arlene Andrade.
A aprendizagem na educação de jovens e adultos: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares / Arlene Andrade Malta. – 2004.
136 f. : il.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2004.
Orientadora: Profa. Dra. Maria Ornélia da Silveira Marques.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Aprendizagem. 3. Conhecimento. 4. Emancipação. 5. Diálogo. I. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. II. Marques, Maria Ornélia da Silveira. III. Título.

CDD 374

TERMO DE APROVAÇÃO

ARLENE ANDRADE MALTA

A APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do
grau de Mestra em Educação, Universidade Federal da Bahia,
pela seguinte Banca Examinadora:

Giorgio Borghi _____
Doutor em Filosofia, Universidade de Bologna

Roberto Sidnei Macedo_____
Doutor em Ciências da Educação, Universidade de Paris Saint-Denis

Vera Lucia Bueno Fartes _____
Doutora em Educação, Universidade Federal da Bahia

Maria Ornélia da Silveira Marques - Orientadora _____
Doutora em Educação, Universidade de São Paulo

Salvador, 03 de dezembro de 2004.

AGRADECIMENTOS

À vida em todas as suas possibilidades.

Ao meu pai, que retornou ao plano espiritual no tempo da escrita deste trabalho, por ter plantado em mim valores humanos e pedagógicos que muito contribuíram para o respeito com o qual dialoguei e negociei com os diferentes sujeitos desta pesquisa.

À minha mãe, que de forma acolhedora e valorativa me possibilita, na distância do convívio diário com a família, continuar sendo aprendiz das diferentes gentes e histórias do meu povo.

À Professora Doutora Maria Ornélia Marques, por ter me orientado na produção deste trabalho como quem me dava o que comer, contribuindo para que esta produção acadêmica assegurasse os princípios da solidariedade, do respeito e do fazer juntos, tão próprios à Educação Popular.

Aos adultos, sujeitos desta pesquisa, que, cotidianamente, me ensinam a compreender a produção de saberes escolares, orientando-me nas escolhas dos percursos que trilho em defesa da Educação Popular.

À Direção e aos Professores da FACED, que contribuíram de forma teórica e organizacional para esta produção.

Ao Professor Doutor Roberto Sidnei de Macedo, que de forma despretensiosa, na construção da disciplina Etnopesquisa Crítica, me possibilitou a vivência, no ambiente acadêmico, de uma experiência educacional dialógica e, portanto, democrática e democratizante.

À Direção da Universidade Católica do Salvador (UCSal), representada na pessoa da Professora Maria Julieta Firpo Pontes (Juju), por acreditar no meu trabalho, autorizar a pesquisa no interior da Pró-Reitoria Comunitária e contribuir, administrativamente, com a sua produção.

À Juciney (Gil), que de forma cúmplice, partilha comigo a vivência cotidiana e me ampara nos diversos caminhos da vida, fazendo-se mesmo vida na minha existência.

À Professora Gracia Fonseca, parceira de caminhada, que contribui, com sua incessante interlocução, para manter acesa a chama que me impulsiona nas escolhas que faço em torno dos referenciais teóricos e metodológicos que alicerçam minha prática educacional e me situam nos diferentes percursos existenciais.

Aos meus irmãos, que aprenderam a confiar em mim e partilham seus saberes, suas dúvidas, derrotas e conquistas, ensinando-me a significar o sentido da irmandade.

Aos meus sobrinhos, que, como as ondas do mar, renovam a enseada da minha família com os novos saberes e formas de perceber e apreender o mundo.

Às colegas e companheiras da Pró-Reitoria Comunitária, que me ensinam, cotidianamente, a trabalhar de forma participativa, autorizando-me a produzir este trabalho.

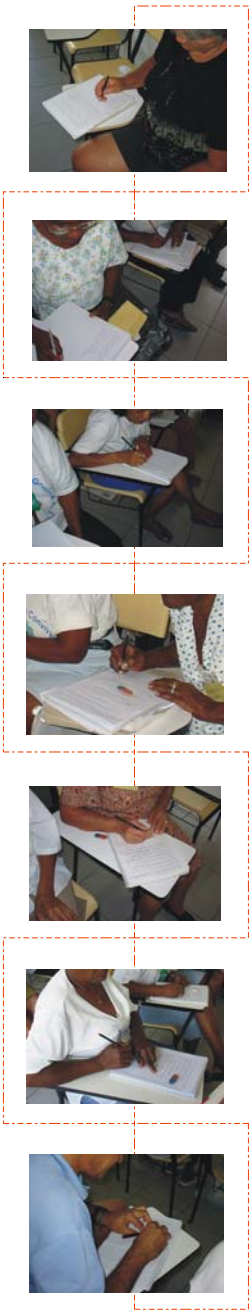
Às estagiárias e aos estagiários que, ao longo da minha vivência no PEC, vêm me ensinando a ensinar no ritmo das aprendizagens que realizo junto às diferentes subjetividades e saberes.

À Professora Marize Pitta, também membro da Equipe Técnica do PEC, que gentilmente fez a revisão escrita do texto.

À Lucinha, por me manter atenta à tessitura do texto e à Jurema, Roseani e Ricardo por contribuírem com a apresentação do trabalho.

À Antonio Silva, Lynn Alves, Angelina, Glória, Lília, Maria Clara, Célia Batista e demais amigos e amigas que creram e, de diferentes formas, me auxiliaram na realização deste trabalho.

A todos, sou imensamente agradecida. Que Deus os abençoe!



É essa a imagem que se forma ao redor de minha paixão pela educação: estou semeando as sementes de minha mais alta esperança. Não busco discípulos para comunicar-lhes saberes. Os saberes estão soltos por aí, para quem quiser. Busco discípulos para neles plantar minhas esperanças.

Rubem Alves (2003)

RESUMO

A Dissertação versa sobre a atualidade e pertinência do estudo acerca do processo de escolarização de sujeitos adultos. A aprendizagem escolar destes educandos se constitui tema central e, nesta pesquisa, é investigada sob o enfoque da Etnopesquisa Crítica, a qual possibilita o estabelecimento de relações democráticas e democratizantes com os sujeitos investigados. Nesta perspectiva, trilham-se caminhos que vão desde a análise do processo de globalização, pelo enfoque da Educação Popular, passando pela forma como os vários sujeitos envolvidos na práxis conceituam e significam as suas aprendizagens, aproximando-se, por fim, de algumas possíveis articulações entre os saberes construídos por professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e os saberes teóricos já produzidos e editados pela literatura que trata do processo de aprendizagem destes educandos; de outra maneira, podemos dizer que o trabalho busca promover espaços dialógicos para que os saberes dos especialistas comunguem com os saberes produzidos cotidianamente por professores e alunos da EJA. Editando polifonicamente os conteúdos gestados no processo de ensinar e de aprender no Programa de Educação e Cidadania (PEC), da Pró-Reitoria Comunitária, da Universidade Católica do Salvador, este trabalho busca, também, identificar falhas implementadas no direcionamento que nós, educadores, damos à aprendizagem escolar dos alunos adultos, criando brechas para a escuta de saberes que, emergidos da prática de sala, possam sinalizar para caminhos mais acertados.

Palavras-chave: EJA, multirreferencialidade, conhecimento/transformação, aprendizagem, diálogo, emancipação.

ABSTRACT

This dissertation approaches the present and pertinence of the study about the process of learning of the adult subjects. The school apprenticeship of the these students constitutes the principal theme and it is investigated under the approach of the Critical Ethnoresearch that possibilites the establishment of the democratic and democratizing relations with the inquiring subjects. In this perspective, following the ways from the analysis of the globalization through the focus of the Popular Education passing by the form as several subjects involved in the praxis conceive and signify their apprenticeships, getting nearer of the possible articulations between the knowledge constructed by teachers and students from EJA – Education of the youngs and Adults and theorical knowledge already producted and published on the literature that deals with the process of learning these students; in other words, we would say that the work wants to promote dialogical spaces where the knowledge of the specialists communicates with the knowledge producted on daily basis by teachers and students from EJA. Editing polyphonically the contents created in the process of teaching and learning in the Program of the Education and Citizenship from the Pró-Reitoria Comunitária – Universidade Católica do Salvador, also this work pursuits to identify the faults that are implemented in the direction that us, educators, give to the school apprenticeship of the adult students, creating gaps for the hearing of the knowledge that appears from the practice in the classroom signalizing for appropriate ways.

Keywords: EJA, multirefenciality, Knowledge/transformation, learning, dialogue, emancipation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mosaico de Fotos dos alunos do Programa de Educação e Cidadania em situações de aprendizagem Escolar Capa

Figura 2 – Foto de uma aluna do Programa de Educação e Cidadania, em uma prática de escrita 22

Figura 3 – Foto de uma aluna em processo de alfabetização 45

Figura 4 – Tabela da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 48

Figura 5 – Quadro com número de alunos matriculados no Programa de Educação e Cidadania por sexo 67

Figura 6 – Quadro com número de alunos matriculados no Programa de Educação e Cidadania por ano e nível de ensino 68

Figura 8 – Foto de uma aluna do Programa de Educação e cidadania em uma prática de leitura 70

Figura 9 – Foto de uma Tuma do Programa de Educação e cidadania em Aula de Campo 102

Figura 10 – Quadro: modelos pedagógico e epistemológico 116

Figura 11 - Quadro: modelos biológico, psicológico e sociológico 117

Firura 12 – Quadro: Concepções Educacionais e suas implicações na relação Pedagógica 117

Figura 13 – Foto de uma aluna alfabetizanda 126

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12

2 RETALHOS DE NOSSAS HISTÓRIAS: APRENDIZAGENS DE ADULTOS, SUJEITOS DESTA PESQUISA 23

2.1 Mexendo no baú de nossas histórias - memórias de aprendizagem 27

3 A MULTIRREFERENCIALIDADE DA EJA: UMA HISTÓRIA DE ATALHOS, LABIRINTOS E DISCURSOS OFICIAIS 46

3.1 Um contra-ponto na História 49

3.2 O momento atual: a EJA e o cenário pós-moderno 53

3.3 A Proposta Curricular do MEC e os Programas Estaduais 56

3.4 O Programa de Educação e Cidadania da UCSAL (PEC) 60

3.4.1. E por falar em continuidade 64

4 SOBRE A APRENDIZAGEM NA EJA: TRAMAS DO APRENDER E DO ENSINAR NO PEC 71

4.1 A produção do conhecimento: o desafio cognitivo 74

4.2 Alfabetização e letramento: inserções no mundo da escrita 89

4.3 Relações dialógicas no espaço pedagógico: um pressuposto para a aprendizagem escolar 97

5 O FIM DA EVOLUÇÃO: (RE)CONSTRUINDO SABERES, PRÁTICAS E UTOPIAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS 103

5.1.Alguns pontos 109

1. INTRODUÇÃO

> *Pró, por que agora tá assim: antes da gente aprender vão passando a gente de ano? Eu já vou avisando: se no final do ano me mandarem para a 5ª série, eu saio da escola.* Dona Isabel (75 anos)[1]

Este é o ponto do qual iniciamos a nossa trajetória na pesquisa acerca das aprendizagens escolares realizadas por sujeitos adultos, estudantes da EJA.

Compreendemos que D. Isabel, do alto da sua experiência, revela em sua pergunta que já não reconhece na escola a finalidade que esta deveria ter: a de ensinar. Diz ainda que, depois de muitos anos, resolveu voltar à escola para aprender a ler e a escrever bem, e não para obter certificados; não tinha o que fazer com eles. Coube-nos pensar: se a escola, destinada a sujeitos jovens e adultos da nossa comunidade, vem negando a esta e a tantas outras alunas e alunos, o saber que dela deve emanar, então, a que será que se destina?

Nasce, assim, a idéia primeira desta pesquisa: a aprendizagem do estudante adulto dos cursos aligeirados da Educação Fundamental. Começamos, então, a ficar mais atentos aos estudantes da EJA e ao cenário em que as aprendizagens escolares deveriam ser construídas. Nessa itinerância, conseguimos identificar que se faz ponto pacífico afirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre configurou um excelente campo para os discursos políticos em torno do reconhecimento do direito que têm estes sujeitos de se apropriarem dos saberes produzidos teoricamente ao longo da história da humanidade e, principalmente de, tendo acesso a estes saberes, ser capazes de entender o seu cotidiano, produzindo neste significativas mudanças, bem como compreender e intervir no contexto social mais ampliado.

Entendemos, entretanto, a partir do estudo e na vivência com sujeitos que pensam e fazem esta modalidade de ensino, que se faz urgente a busca pelo desvelamento dos reais significantes e significados que dão verdadeira forma à atual Educação de Jovens e Adultos. A favor de quem e do que está a EJA? A que e a quem ela se destina? Que significado a EJA assume em uma sociedade que se pretende globalizada e pós-moderna?

---

[1] Aluna do curso de Aceleração I, da Escola Estadual Landulfo Alves, em 2000.

Quais as verdadeiras possibilidades que são oferecidas aos educandos deste segmento escolar? E os professores, que saberes precisam ter e que compromisso devem assumir?

Estas são questões que se colocam como pano de fundo no direcionamento que damos à reflexão em torno do nosso tema. Talvez seja preciso anotar que falamos, aqui, com (e não de) sujeitos que trazem marcas de uma história escolar de ausências e negações. Mas que trazem, também, a sede pelo saber escolar e o desejo de *ser mais*, latente em todas as formas de expressão. Isso tensiona, ainda mais, a vivência na EJA, pois esta se configura enquanto lugar onde as contradições são, se não maiores, ao menos mais evidentes que em outros níveis de escolaridade. Sobre o sujeito que aprende neste contexto, Oliveira (2003b, p.03-04) sinaliza que:

> Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação a inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto faz com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) *e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem*[2].

Pensar acerca do saber que é possibilitado a este aluno construir em nossas escolas, e as reais perspectivas de uso do saber escolar no processo de transformação social se constitui em um grande desafio frente à contradição imposta à Educação de Jovens e Adultos, qual seja: esta modalidade de ensino só ganha sentido em um contexto que defenda e propague ideais capazes de transformar o caráter opressor da sociedade. Mas, por outro lado, a educação, "não importa o quanto seja emancipatória em processo e conteúdo, por se só não leva à transformação social. A educação não é uma variável independente e, como Freire enfatizou várias vezes, não deveria ter atribuído a si poderes que não tem". Mayo (2004, p.142)

Compreendemos, assim, que neste cenário de intensas contradições sociais, políticas, econômicas etc., só se faz possível pensar a Educação de Jovens e Adultos no contexto da globalidade, o que nos remete, inevitavelmente, a pensar a própria vida, a qual, no dizer de João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão Veredas*, "corre, e correndo embrulha tudo". Pensando e dizendo de outra forma, a vida global apressa-se em correr e "pela onda

---

[2] Grifo nosso.

luminosa leva o tempo de um raio”[3]. Nesse movimento envolve, reorganiza tudo: teoria e prática; conteúdo e método; os meios e os fins; a informação e a formação; a quantidade e a qualidade. Enfim, o que pensamos e fazemos. Mas envolve também a falta, a lacuna; o outro lado da existência, do real... E assim é que, no crescente desenvolvimento de estudos teóricos e práticos em torno das tecnologias da informação e comunicação, da Educação à Distância (EAD) e Tecnologias Educacionais, ainda se faz preciso, e urgente, discutir, investigar e encontrar novos rumos para a “prima pobre” do processo educacional: a Educação de Jovens e Adultos, na perspectiva da Educação Popular.

Buscamos, então, nos inserir no movimento da pesquisa de caráter dialógico, objetivando a construção coletiva de caminhos metodológicos mais acertados para o processo de ensinar e de aprender na EJA. E, assim, vamos observando e escutando as cores, formas e sons da sala de sala, para que possamos superar saberes ortodoxos e ainda re-significar outros tantos saberes que precisam ser melhor contextualizados no sentido de se promover a tão desejada educação emancipatória. Não temos fórmulas mirabolantes; tudo é simples, pois passamos a entender que existe grande sabedoria na queixa de Dona Isabel, e ainda, que nas entrelinhas do seu discurso ela nos possibilita entender que quem aprende sabe muito acerca da sua aprendizagem ou da falta desta.

As questões já citadas e tantas outras, passaram a nos acompanhar no desenvolvimento da nossa trajetória no campo educacional. Na Coordenação Pedagógica de uma Escola da Rede Pública Estadual ou na Coordenação Pedagógica do Programa de Educação e Cidadania da Universidade Católica do Salvador, o objetivo é o mesmo: atentar para o processo de aprendizagem dos estudantes adultos e as possíveis relações que este mantinha com os referenciais da Educação Popular.

Achamos importante registrar que, no final do ano letivo de 2000, Dona Isabel foi considerada apta a cursar a 5ª série do Ensino Fundamental, ou seja, foi “promovida” para o Curso de Aceleração II. Incentivada pela Professora, amigos e colegas, ao contrário do que tinha dito, matriculou-se em uma outra escola do bairro que oferecia este segmento de ensino. Já no segundo semestre de 2001, chegou a nossa escola a notícia que tinha “falecido do coração”. Imediatamente nos vêm à lembrança algumas palavras de Freire, recentemente lidas: “seres programados para aprender e que necessitam do amanhã como o peixe da

[3] Trecho da música “Parabolicamará”, de Gilberto Gil.

água, mulheres e homens se tornam seres 'roubados' se se-lhes nega a condição de partícipes da produção do amanhã"[4].

Dona Isabel não viveu o tempo de acompanhar o desenvolvimento desta pesquisa, mas reconhecemos a sua importância ao chamar a nossa atenção para tantos outros alunos que buscam a escola clamando apenas pelo saber formal, capaz de lhes possibilitar novos e melhores vínculos com a vida; desde o falar melhor e ler a Bíblia à inserção na Universidade. Reconhecendo a riqueza do seu saber acerca da aprendizagem, lamentamos a falta do seu discurso no corpo do trabalho, mas, dialeticamente, agradecemos as contribuições de outros tantos sujeitos que passaram a ecoar os seus discursos: Sr. Alfredo, Sr. Jovino, Dona Theodora, Dona Josélia, Urânia, Joélia, Abgail, Ribamar e tantos outros que se juntaram a nós para proclamar o gosto e a real necessidade do saber escolar.

Adentramos, assim, no universo/exercício do pensar e do fazer pedagógico junto aos sujeitos que dão forma e vida à Educação de Jovens e Adultos. É este movimento que nos tem oportunizado participar do real exercício da busca pela construção de um currículo vivo, que expresse os ideais da Educação Popular e promova uma formação cidadã. Na perspectiva do discurso oficial, o que podemos dizer, na verdade, é que tentativas são feitas, mas o trabalho é árduo, complexo. Algo sempre escapa, está sempre por vir ou está além. Para além do pensado, do dito e do feito, propõe-se, de forma cíclica, diferentes Parâmetros, Programas e Propostas de ensino: Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação (PCNs em Ação), Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – 1º e 2º Segmento, Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), Classes Aceleradas, Curso de Aceleração, Aja Bahia ... e assim caminha a escola.

De certo, não podemos negar que, com isso, nós, educadores, nos tornamos tecnicamente mais competentes. No entanto, outras tantas perguntas tomam forma e se juntam às anteriores: para que e a quem vem servindo esta competência? Conseguimos fazer com que os nossos alunos aprendam? Conseguimos, ao menos, que eles estabeleçam uma relação funcional entre a escola e a vida? Conseguimos instigá-los na busca pelo saber necessário à superação de sua condição de classe?

---

[4] Texto inédito de Paulo Freire, sem data, in *Pedagogia dos sonhos possíveis*, organizado por Ana Maria Araújo Freire.

E nós, professores, o que fizemos com os nossos desejos, nossas crenças e competências produzidas anteriormente, que orientavam o nosso fazer de sala (mesmo que por caminhos às vezes tortuosos) e que nos obrigaram a deixar de lado? Como lidamos, no exercício da nossa prática, com os não-saberes (nossos e de nossos alunos)? O que sabemos sobre a aprendizagem escolar e sobre a aprendizagem capaz de emancipar? Como formar competentemente os nossos alunos no tempo em que ainda nos formamos com saberes elementares ao professor que se pretende progressista?

São muitas as questões e infinitos são os caminhos. Ao nosso tempo, pensamos que, para a construção de um currículo que se coloque a serviço das camadas populares, faz-se necessário, em princípio, que se comungue com os ideários desta população. É preciso que se queira e se lute pela democratização do saber sistematizado capaz de transformar. No entanto, apenas assistimos, ao longo dos últimos anos, às mudanças implementadas nos cursos destinados a jovens e adultos no Estado da Bahia, os quais, seguindo princípios e orientações teórico-metodológicas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 9394/96, e também os inclusos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, reorganizaram as suas estruturas curriculares e, com isso, substituíram o sistema de seriação pelo sistema de ciclos de ensino e aprendizagem, os quais pressupõem a progressão continuada que, segundo documentos produzidos e publicados pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia - SEC/Ba, constituem-se em "alternativa viável e significativa... na perspectiva de revisão dos índices de repetência e evasão escolar".

Se o objetivo é conferir certificados de Alfabetização e mesmo de Conclusão do Ensino Fundamental, ou até alguns poucos do Ensino Médio, nos unimos a tantos outros educadores brasileiros comprometidos com o seu fazer no mundo e em prol do direito à dignidade humana para questionar: o que esses certificados, conferidos a tantos jovens e adultos, pelos diversos Programas de Alfabetização e Cursos Seqüenciais têm possibilitado a estes sujeitos, no que se refere à promoção de suas potencialidades e conquistas no campo cognitivo, afetivo e sócio-político?

Compreendemos que, ao questionar o suposto saber escolar de muitos alunos, reconhecido pelo certificado que lhes foi conferido, possibilitamos que reações de todos os tipos tomem forma. Entretanto, as concordâncias, discordâncias, os medos, as raivas e/ou

cumplicidades só alimentam o ardente desejo de desvelar os significantes e significados deste processo, pois, em comunhão com Freire (1996, p.79) acreditamos que:

> Em nome do respeito que devo aos alunos não tenho por que me omitir, por que ocultar a minha opção política, assumindo uma neutralidade que não existe. Esta, a omissão do professor em nome do respeito ao aluno, talvez seja a melhor maneira de desrespeitá-lo. O meu papel, ao contrário, é o de quem testemunha o direito de comparar, de escolher, de romper, de decidir e estimular a assunção deste direito por parte dos educandos.

Referimo-nos aqui ao direito de acesso ao saber; ao direito que têm todos os sujeitos imersos no mundo de, tendo acesso a conteúdos sistematizados – tanto em quantidade quanto em qualidade àqueles trabalhados nas melhores instituições educacionais, comprometidas com a formação para o pleno exercício da cidadania - ampliarem os seus esquemas de significações e atuarem no mundo com o compromisso da transformação. E que, assim, possam compreender o mundo em suas possibilidades de constante mudança, entendendo que "a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo o nosso sonho". (FREIRE, 1996, p. 88).

Vale ressaltar que a defesa que fazemos em favor dos sujeitos que se colocam enquanto estudantes na Educação de Jovens e Adultos encontra perfeita ressonância na Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação. Contudo, o que se coloca é a discrepância entre o proposto teoricamente e as práticas difundidas e implementadas em muitas escolas e muitos programas educacionais, onde se cobra a aprovação em massa, à revelia da construção das competências básicas necessárias ao processo de construção gradual do saber escolar.

Não queremos, aqui, fazer a defesa do antigo sistema de seriação; este, por si só, também não garante a aprendizagem. Mas o que não podemos é aceitar que a educação seja reduzida a conceitos e sistemas sem que se considerem as necessidades e potencialidades cognitivas, afetivas e sociais dos sujeitos envolvidos na trama do ensinar e do aprender. Em julho de 2000, concomitante à queixa de Dona Isabel, Gilberto Nascimento publicava na Revista Educação, o artigo "O Fracasso de todos nós", onde afirmava que:

> a escola hoje está formando com diploma e carteirinha, subcidadãos despreparados para o futuro. Crianças, afinal, estão saindo da escola sem saber ler e escrever. Tampouco fazer as quatro operações aritméticas. É o dinheiro público indo para o ralo, num círculo vicioso: os governantes

> fingem investir na educação, a escola finge que ensina e o aluno finge que aprende (2000, p. 36.)

Em seqüência, denunciando o fracasso da educação brasileira, representantes desta mesma revista levam até o Ministério da Educação textos produzidos por alunos analfabetos, matriculados na 5ª série do Ensino Fundamental. Foi o suficiente para ouvirmos do então Ministro, Paulo Renato, o seguinte discurso: "É o fracasso da escola. Ela tem que fazer o aluno aprender. Temos que cobrar e exigir dedicação dos professores"[5]. Nos anos que se seguem a situação não se altera e, em nome da progressão continuada, no nosso Estado, continuamos a assistir à denúncia do fracasso escolar através das impossibilidades do aluno de aprender, o que nos anuncia, na temporalidade atual, a continuidade da EJA, nas crianças que hoje, evadidas da escola ou da aprendizagem, tornam-se potencialmente os futuros alunos da Educação de Adultos.

Vale destacar que a EJA é aqui compreendida na perspectiva de Marta Kohl de Oliveira (2003b, p. 02), quando nos diz:

> O tema "educação de pessoas jovens e adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, "não crianças"), esse território da educação não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas delimita um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade contemporânea.

Em outras palavras, os sujeitos da aprendizagem na EJA são homens e mulheres que, empregados ou não, moradores de periferias ou favelas, pais e/ou mães, buscam uma melhor inserção no mercado de trabalho, assim como melhores e maiores possibilidades de acesso à cultura letrada e aos bens sócio-econômicos e culturais.

E assim caminhou e caminha a EJA, que chega aos dias atuais acumulando inúmeras iniciativas oficiais, as quais se desenvolvem, ainda, de forma distanciada dos ideários da Educação Popular e que não consegue, de forma efetiva, garantir ao seu alunado uma educação de qualidade, capaz de transformar o próprio sujeito e, conseqüentemente, transformar a realidade vivida. O que verdadeiramente se está propondo, em termos educacionais, ao segmento da população sem escolaridade mínima, é que continua por delimitar a grande distância que separa este contingente das diferentes e cada vez mais

---

[5] CHIBLI, Faose. ***Mosaico***. Publicado na Revista Educação, ano 06, nº 61, maio 2002, p. 26.

globalizadas e tecnicizadas formas de acesso ao conhecimento e, conseqüentemente, de acesso ao poder.

O que está posto é que encontramos hoje, inseridos na "Pedagogia do Sucesso", educadores e educandos jovens e adultos que vêm, ao longo do processo vivenciado nos diferentes cursos de Alfabetização e Aceleração, intensificando o seu descrédito na educação por conta da não efetivação de suas aprendizagens. E assim, em pleno século XXI, faz-se ainda necessário que o poder político atente para o fracasso escolar, o qual não pode ser considerado apenas em relação aos índices de evasão e repetência, mas compreendido enquanto resposta insuficiente do aluno frente às demandas e exigências da sociedade, devendo, assim, ser investigado à luz de três perspectivas: a do acesso à escola, a da permanência do aluno ao longo do curso e da qualidade do processo de ensino e aprendizagem. A este respeito, Weiss (1994, p. 02) registra:

> no diagnóstico psicopedagógico do fracasso escolar de um aluno não se pode desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais.

No livro Pedagogia da Autonomia, Freire (1996, p. 91) cita o discurso de um jovem operário que afirma: "não é o favelado que deve ter vergonha da condição de favelado mas quem, vivendo bem e fácil, nada faz para mudar a realidade que causa a favela". Pois bem! Que a nossa luta seja a de quem, aliando nossas necessidades e possibilidades, enquanto educadores brasileiros, possa incluir em nossa história a certeza de poder fazer melhor, ou seja, reconstruir a nossa auto-estima, ao tempo em que possa educar com a qualidade necessária à formação do cidadão. Isto significa fazer valer que não basta conferir certificados, mas possibilitar o real acesso aos conhecimentos sistematizados historicamente; em outras palavras, significa investir na formação e não apenas na formatura dos educandos.

Este é o caminho para a construção plena da cidadania, considerada em seu maior significado como a capacidade que tem o sujeito de observar, analisar, posicionar-se, tomar decisões e aliar-se ou separar-se de grupos de interesse, seja no campo social, afetivo ou profissional. E, para dar conta deste processo, faz-se necessário educadores com boa formação técnica e também política, pois "é preciso que o professor competente e

valorizado encontre o prazer de ensinar para que possibilite o nascimento do prazer de aprender". Weiss (1994, p. 4).

Dessa forma, compreende-se que ensinar não é transmitir conhecimentos, nem tampouco é limitar-se a reproduzir saberes já construídos pelos alunos - aqueles que fazem parte do seu cotidiano vivido. Ensinar exige desafios – desafiar, instigar os alunos, mobilizando-os no sentido de aproveitarem as suas experiências como base para novas construções e ainda desafiar-se cotidianamente, junto aos alunos, buscando construir sempre conhecimentos novos e diversificados que dêem sustentação à ampliação das competências cognitivas, afetivas, sociais e políticas.

A efetivação destes referenciais implica a superação do modelo educacional gestado em nossas escolas nos últimos anos, o qual privilegia o aspecto quantitativo (nº de alunos matriculados e aprovados) em detrimento do aspecto qualitativo (formação de sujeitos produtores e gestores de conhecimentos). Para mudar esta realidade, é preciso que a EJA passe, definitivamente, a atuar de acordo com os interesses das classes populares e garanta que o conteúdo sistematizado seja de fato valorizado e trabalhado adequadamente em nossas escolas de forma a dotar os estudantes pobres dos instrumentos necessários a uma efetiva participação social. A este respeito Silva, in Gentili e Silva (2001, p. 22), nos diz que:

> Quando questões de igualdade/ desigualdade e justiça /injustiça se traduzem em questões de qualidade/ falta de qualidade quem sofre não são aqueles que já tem suficiente qualidade, mas precisamente aqueles que não a têm e que vêem em reduzidas suas chances em obtê-la, pelo predomínio de um discurso que tende a obscurecer o fato de que a sua falta de qualidade se deve ao excesso de qualidade de outros.

Assim é que este trabalho apresenta como objetivo trilhar os caminhos percorridos por educandos adultos na efetivação de suas aprendizagens escolares, e perceber como estas contribuem para o desenvolvimento de suas potencialidades e conquistas no plano cognitivo, afetivo e social. Para tanto, envereda pelos atalhos sócio-políticos que referendam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e busca sistematizar dados que contribuam para a construção de uma proposta educacional que tenha o seu fundante nos aspectos emancipatórios das idéias de Paulo Freire e Jean Piaget. O desenvolvimento e a aprendizagem são considerados enquanto construções diretamente relacionadas à vivência

coletiva e, portanto, o diálogo com os sujeitos que se encarnam na trama do ensinar e do aprender se constitui na nossa mais importante estratégia metodológica.

PARTE 2

No tempo em que festejavam o dia dos meus anos,
Eu era feliz e ninguém estava morto.
Na casa antiga, até eu fazer anos era uma tradição de há séculos,
E a alegria de todos, e a minha, estava certa com uma religião qualquer.

No tempo em que festejavam o dia dos meus anos,
Eu tinha a grande saúde de não perceber coisa nenhuma,
De ser inteligente para entre a família,
E de não ter as esperanças que os outros tinham por mim.
Quando vim a ter esperanças, já não sabia ter esperanças.
Quando vim a olhar para a vida, perdera o sentido da vida.

"Aniversário". Álvaro de Campos/Fernando Pessoa

2. RETALHOS DE NOSSAS HISTÓRIAS: APRENDIZAGENS DE ADULTOS, SUJEITOS DESTA PESQUISA.

Ajuntei todas as pedras que vieram sobre mim
Levantei uma escada muito alta e no alto subi
Teci um tapete florado
E no sonho me perdi.

Uma estrada, um leito, uma casa, um companheiro
Tudo de pedra
Entre pedras cresceu a minha poesia
Minha vida...

Quebrando pedras e plantando flores
Entre pedras que me esmagavam
Levantei a pedra rude dos meus versos

O poema *Das Pedras*, de Cora Coralina, foi escolhido para abrir este capítulo e as nossas primeiras reflexões em torno da aprendizagem de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), por ser ele capaz de aproximar a dura realidade, vivenciada pelos sujeitos, do sonho a tornar-se realidade, na labuta diária para vencer os desafios que tentam impedir homens e mulheres de, simplesmente, ser mais. E assim, entre pedras e flores do mundo contemporâneo, tentaremos lapidar a pedra angular deste trabalho de pesquisa.

De acordo com Milton Santos (2001, p. 17), vivemos num mundo confuso e confusamente percebido. E é neste mundo – globalizado - que, de forma paralela ao uso de ferramentas tecnológicas cada vez mais sofisticadas, para resolução de problemas globais, ainda nos cabe investigar e discutir a aprendizagem de sujeitos jovens e adultos não alfabetizados ou com baixo nível de escolarização. Argumentamos em favor do estudo deste tema, situando-o no cenário globalizado, por considerar que nele estão envolvidas questões que vão para além do aspecto educacional, e que tangem, também, a aspectos de natureza social, econômica, política e cultural. De outra forma, podemos dizer que o tema se relaciona, de forma contundente, à situação de desvantagem sócio-econômica-cultural em que se encontra uma grande parte da população do nosso país.

Analisando a globalização como fábula, Santos (2001, p. 19) nos diz:

> Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal.

Connell (1995, p. 24), por sua vez, sinaliza que pobreza e alienação provavelmente significam condições materiais de vida problemáticas. Portanto, vale aqui ressaltar que o desprestígio social e econômico estabelece uma intensa relação com o analfabetismo e as suas variações: o ser copista, analfabeto funcional, iletrado etc. E para compreendermos mais claramente esta questão basta fazer as perguntas: por que ainda falar em alfabetização / educação de jovens e adultos em um cenário que vem se configurando enquanto Pós-Moderno? Como articular, no cenário globalizado, as vivências de adultos não escolarizados com as multimídias, hipertextos, ciberespaço, ciber-aprendizagens ...? O que aproxima e o que distancia a natureza das aprendizagens realizadas por sujeitos alunos da EJA e as nossas? E ainda: que implicações estas questões trazem para o viver coletivo e global?

Acreditamos, pois, que as questões que envolvem o processo de aprender na EJA só serão verdadeiramente compreendidas se não perdermos de vista a história dos sujeitos sócio-históricos que encarnam os saberes aprendidos na vida, e os re-significam na prática pedagógica, margeando a trajetória que lhe foi permitida trilhar por entre os pântanos e oásis sociais, políticos e culturais que os guiam no seu ser e estar no mundo atual. Afinal, a globalização pode ser outra; parafraseando Santos (2001, p. 21) podemos dizer que, na luta pela sobrevivência, percebe-se a emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos, antes exclusivos da cultura de massas, para autorizar as suas práticas e imprimir maior valoração ao local.

O tema desta pesquisa nos remete, obrigatoriamente, à discussão acerca da Educação Popular, compreendida na perspectiva de Freire e Nogueira (2001, p. 66), como o espaço onde as pessoas do bairro ou da favela aprendem a transformar suas dificuldades em melhor viver. Desta forma é que, reconhecendo a importância do caráter emancipatório da Educação Popular, buscamos introduzir as reflexões acerca da aprendizagem na EJA, ensaiando um exercício democrático de construção de saberes de forma enredada, tecida junto a alguns atores que dão corpo e forma a este nível de ensino.

Pretendemos, portanto, não falar pelos sujeitos aprendentes, mas criar brechas, fissuras, para que as suas vozes se imponham ao saber técnico e acadêmico, no sentido de criar aproximações capazes de construir algo novo. De outra maneira, podemos dizer que buscamos criar espaços dialógicos para que o saber dos especialistas comungue com os

saberes produzidos cotidianamente por professores e alunos da EJA. Isto por considerar um dos princípios fundantes da Etnopesquisa (nossa opção metodológica), que defende a pesquisa não como observação do outro, mas enquanto espaço de negociações entre diferentes pontos de vista; portanto, em lugar de levantar categorias de análise, propomos aqui perspectivas de diálogo.

É na fonte do Professor-Doutor Roberto Sidnei Macedo (2000, p. 58) que bebemos este saber-sabor:

> Um educador interessado em valorizar a cultura do *outro* no currículo deveria se questionar continuamente, como nos sugere Silva (1996), sobre: "Quais visões são autorizadas e legitimadas? De quais grupos? Que visões não estão representadas ou são representadas como déficit, carência ou exotismo? Quais visões são desautorizadas e deslegitimadas? Quais relações de poder sustentam essas respectivas visões?"
> [...] Penso, portanto, que a construção do *outro* na educação e na pesquisa sobre a educação vem desalojar a confortável posição autocentrada das *pedagogias do eu* e *"tecnologias do eu"* sempre despreparadas e de má vontade para pensar e interagir construtivamente com as alteridades.[6]

Imbuídos desta compreensão é que, para dar corpo às nossas intenções, convidamos alguns alunos, professores e técnicos-formadores a mexerem no baú das suas histórias, na tentativa de situar historicamente os sujeitos específicos desta pesquisa: o que pensam, sentem e como elaboram (agora com o olhar do adulto) as aprendizagens realizadas no espaço e tempo das suas histórias de vida e, ainda, a leitura que conseguem realizar acerca das relações que estas aprendizagens estabelecem com a forma como atuam hoje na EJA.

Dessa forma, é que fomos ouvir diferentes interlocutores, bebendo da água que jorra da diversidade dos saberes e das vivências dos sujeitos que potencializam a Educação de Jovens e Adultos para, assim, construir uma visão mais ampliada acerca dos referenciais, das motivações e dos desejos destes sujeitos. Talvez caminhemos numa tentativa de mapear, de forma mais abrangente, o cenário e as personagens que compõem a história; saber o que eles querem nos contar; e, em um momento posterior, quando adentrarmos nas especificidades dos caminhos trilhados para a aprendizagem, possamos dar um recorte, aprofundando os conhecimentos acerca do aprender de alunos jovens e adultos no **Programa de Educação e Cidadania da UCSAL - PEC**[7]. Isto nos dará maiores subsídios

---

[6] Grifos do autor.
[7] Programa implementado pela Pró-Reitoria Comunitária da Universidade Católica do Salvador. Será melhor caracterizado na parte III deste trabalho.

para aprimorarmos a qualidade do trabalho desenvolvido no interior da Pró-Reitoria Comunitária, uma vez que nos possibilitará uma intervenção mais competente na prática político-pedagógica.

Neste percurso, no primeiro momento, buscamos ouvir vozes: da própria pesquisadora, de alunos, professores e técnicos/educadores, todos sujeitos desta pesquisa. A história de cada um destes sujeitos nos remete a diferentes aspectos e perspectivas que, enredados, nos possibilitarão indicar, mais acertadamente, melhores caminhos para a escolarização do sujeito jovem e adulto. Afinal, como nos diz Manoel de Barros[8], a ciência pode classificar e nomear os órgãos de um sabiá, mas não pode medir seus encantos.

A partir das nossas vivências e investigações chegamos a compilar retalhos das memórias de aprendizagens de vários sujeitos da pesquisa, os quais se situam na EJA e, concomitantemente, em outros contextos sócio-culturais; ou seja, em outros espaços de aprendizagem, e que agora mexem e remexem no baú de suas histórias, na tentativa de reconstruir as aprendizagens que realizaram de forma significativa ao longo de suas vidas, contextualizando-as na então tarefa de aprender e de ensinar na EJA. São estes atores/personagens, conhecedores dos saberes da vida e desejosos dos saberes escolares/acadêmicos, que nos contam as histórias que se seguem. Antes, porém, entrecortamos as Memórias Póstumas de Brás Cubas, personagem de Machado de Assis: *"Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim..."*. Pois bem! Esta também foi a nossa dúvida. E, mais uma vez, de forma semelhante à personagem, fizemos a opção por nos deixar "*estar entre o poeta e o sábio*" – pretensão que talvez nos possibilite o "*ficar quite" com a vida*, para que o nosso último capítulo não seja o *das negativas*; mesmo que não tenhamos filhos, que nos seja possibilitado construir, junto a outras criaturas, e deixar às gerações futuras, um legado educacional de maior positividade.

Talvez lá se possa ter maiores possibilidades de imprimir o futuro do que de mimeografar o passado, e já não exista a necessidade de se falar em Educação de Jovens e Adultos. Ou melhor, se houver falas, que assim se iniciem: *Era uma vez...*

---

[8] Citado por Rubem Alves, 2003.

2.1. Mexendo no baú de nossas histórias - memórias de aprendizagem*:*

Buscar saber mais acerca de como os sujeitos da EJA aprendem, nos remete a questões que fazem parte da história de vida de todos nós, que construímos a História de um povo, de uma nação. Ou seja, a forma como aprendemos os conteúdos sistematizados pela escola, em muito tem a ver com as aprendizagens que realizamos de forma significativa ao longo das nossas vidas, dentro e fora do sistema escolar. Apreender, portanto, os caminhos da aprendizagem escolar de alunos adultos requer a recapitulação de outras tantas aprendizagens construídas por estes sujeitos de forma significativa.

Para adentrarmos nestes espaços, pedimos licença à academia para narrar histórias de aprendizes, fazendo uso do pronome pessoal na 1ª pessoa do singular. Justificamos esta licença por dois motivos: o primeiro deve-se ao fato de pretendermos demarcar as diferentes autorias (são os sujeitos que nos contam); segundo, por compreendermos que podemos inferir, mas não contar a história vivenciada por diferentes sujeitos, em diferentes tempos e espaços.

Pois bem! Neste movimento, a primeira voz que se levanta é a da própria pesquisadora – não por ter maior valor, mas pelo desafio de mergulhar na sua história de aprendizagens, reconstruindo as trilhas que permitiram chegar a este objeto de investigação e, depois, pela própria natureza do trabalho, que termina por lhe possibilitar sugerir e abrir caminhos para que outras vozes venham compor a polifonia. Vamos ouvi-la!

Deixa eu te contar mais de mim. Quero te mostrar quem sou.
Sou como o lugar de onde vim, onde tudo começou ...
Marcelo Quintanilha

"As memórias que guardo da minha mais tenra idade são memórias de aprendizagens, e aprendizagens realizadas junto a sujeitos adultos, no caso, meus pais. Lembro-me de que nas idas e vindas dos parques em épocas das Festas de Largo, é que se iniciou, gradativamente, a construção do conceito de distância e, principalmente, o de ***negociação****. É que negociava com o meu pai a distância que percorreria andando com os meus próprios pés e aquela em que desfrutaria do amparo, aconchego e luxo do seu colo, já que a família não dispunha de carro. Lembro também de que, por vezes, tentava*

trapaceá-lo alegando que o poste de iluminação pública, ao qual tinha me referido como marco do fim do privilégio, era sempre o seguinte àquele compreendido por ele. Nestes momentos os acertos eram necessários e parávamos para negociar. Meu pai, como bom articulador que foi, ensinou-me a ser verdadeira no respeito devido a ele e a todas as outras pessoas, e foi assim que construí a compreensão de que a continuidade do colo dependia mais de um ajustamento no acordo do que de uma tentativa de trapaça. Acredito que neste momento se deu o início da minha aprendizagem acerca do poder do ***diálogo****. Também neste meu mundo de criança já me foi possível reconhecer e valorizar a importância da mediação no meu processo de aprendizagem, papel tão bem exercido por minha mãe enquanto* ***mediadora*** *e minha aliada – que se possa aqui assinalar que as aprendizagens construídas ao longo da minha história é que me possibilitam, agora, reler o percurso trilhado a partir destas categorias, tomadas por empréstimo, de Jean Piaget e Paulo Freire.*

Também a relação com a minha mãe consiste em um outro grande capítulo na minha história de aprendiz. Com ela aprendi os saberes básicos para ler e escrever o mundo que nos circundava. Na verdade, minha mãe é a mais importante entre todos os sujeitos que contribuíram com a minha inserção no contexto escolar. Professora primária e amante da boa leitura e escrita, não esperou o tempo de minha matrícula na escola pública para ensinar-me os primeiros saberes da escrita; assim é que, aos quatro anos de idade, quando ingresso na educação infantil da Escola Pública Madre Maria Goretti Nery, na cidade de Santo Antonio de Jesus, já estava alfabetizada. Isto, para orgulho de minha mãe, me rendeu rápidas promoções no processo de seriação e me fez partilhar sempre de interesses e expectativas de outras crianças, consideradas por mim como "pequenos adultos", dada a diferença de idade que existia entre nós. Como Freire, posso dizer que me alfabetizei a partir das palavras-mundo; palavras que faziam parte do universo de significação, que eram palavras vivas e enquanto vivas se encarnavam primeiro em mim e depois no papel, de forma escrita.

São claras em minha memória, cenas da minha infância construída no cenário escolar. Estudava em um turno e no outro acompanhava a minha mãe que ia ministrar aulas e não dispunha de alguém com quem pudesse nos deixar em casa (a mim e a minha irmã, um ano mais velha); assim, íamos nós, compartilhar de um universo escolar que por

vezes se mostrava acima das nossas habilidades e, em outros momentos, nos colocava já enquanto "pequenas professorinhas" de sujeitos jovens e mesmo adultos. Neste cenário é que, por volta dos oito anos, uma experiência marcou a minha escolha profissional e, quem sabe, até posso afirmar que ali, naquele momento, se impôs a mim o tema desta dissertação: a aprendizagem de alunos jovens e adultos. O fato é que em uma das minhas idas à sala de aula do antigo MOBRAL, onde a minha mãe também lecionou, presenciei um aluno adulto silabando a palavra ***B-L-O (BLO) C-O (CO)*** *e finalmente lendo* ***TIJOLO****. Fez isto repetidas vezes e, mesmo nas diversas tentativas de intervenção da professora, não conseguiu reconstruir o significante lido.*

Por que aquele aluno lia as letras, chegava a juntá-las e falava uma outra palavra? Indaguei por diversas vezes, mas no limite dos seus saberes, ninguém conseguiu me explicar, e a pergunta calou-se nos lábios embora tenha permanecido viva na memória. E, mais uma vez, entre inúmeras outras, na história das nossas escolas, o aluno foi culpabilizado pela não aprendizagem: "ele não dá pra coisa, é desligado, empacado, deficiente, um aluno carente...".

Sentindo-me um pouco já professora, pelo tanto que acompanhava a minha mãe e auxiliava os seus alunos adultos (agora dou-me conta que só foi possível "ensinar" aos alunos das classes de EJA, pois com aqueles do curso regular, a relação estabelecida era de similaridade, pertencimento, o que não me autorizava a lhes ensinar), segui o percurso da minha escolaridade e quase que de forma natural ingressei, cursei e conclui o magistério. Aos dezesseis anos, em 1986, recém-formada em magistério, e já atuando enquanto professora da rede municipal, na mesma cidade, reencontrei-me com questões pertinentes ao ensinar e ao aprender que, certamente, ainda não tinha competência para compreender, nem sequer intervir, de forma satisfatória e, no embate do trabalho, com uma turma da 2ª série do Ensino Fundamental é que vai tomando forma em mim, o desejo de saber mais acerca do processo de aprendizagem. Aí está um outro saber que se constrói na prática: o ser/fazer-se educador/educadora é algo infinito; é processo e não fim. ***A formação é permanente e em serviço -*** *nunca pontual e/ou periódica. É que as questões não param de brotar frente às dificuldades nossas e dos alunos; frente aos desafios que a prática nos impõe, sempre. Faz-se preciso continuar investindo.*

E acredito que o meu verdadeiro investimento na carreira do magistério deu-se a partir do momento em que fiz a opção por graduar-me em Pedagogia. No ano de 1987, ingressei na Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia. As aprendizagens realizadas nesta casa, no espaço-tempo da minha graduação, foram muitas e de extremo significado para mim. De início tudo foi novo: a estrutura física, a fala dos professores, a imensa cidade, o dividir espaço de moradia com diferentes pessoas e outros vários desafios que, ao seu tempo, foram dando lugar a algumas descobertas e saberes.

Na FACED, de certo, contei com expressivas contribuições de pessoas que reconheço iluminadas; ser aluna de Adélia Magalhães, Dilza Atta, Haidê Corrêa e, ainda, orientanda de Iracy Picanço (com bolsa de iniciação à pesquisa, do CNPQ), foi de extrema relevância para as escolhas realizadas e também para obter sucesso na trajetória profissional. Com estas mulheres aprendi muito mais do que os aspectos técnicos da educação, mas em especial, aprendi a ser uma educadora que se constrói continuamente, no exercício supremo de luta por uma educação democrática que tenha como princípio maior o processo de humanização dos seus sujeitos. Foi também neste tempo e espaço que me foram apresentados os ideais e saberes de Jean Piaget e do Professor Paulo Freire e, portanto, aqui começo a construir elementos que passam a guiar o meu fazer pedagógico e, conseqüentemente, se apresentam enquanto categorias para ler, avaliar e intervir no mundo.

Assim é que passo a ler o mundo com uma certa criticidade, que me permite compreender o fato de a própria leitura se antecipar e se alongar à ampliação da minha inteligência. Freire (1989, p. 11), argumenta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele", e é assim que me situo, lendo e relendo a minha inserção na EJA a partir da forma como atuo nos diferentes espaços de aprendizagem.

Guiando-me, então, por estes caminhos, pouco antes de concluir o curso de graduação, por necessidade da própria formação e também financeira, já trabalhava enquanto professora em uma escola particular e ainda ingressava na rede estadual de ensino, através do concurso público de 1991. No primeiro semestre de 1991, concluo o curso de Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar e faço a escolha por, em lugar de tentar o Mestrado, investir na atuação prática, esforçando-me por, na peleja

cotidiana da sala de aula, construir um real objeto de investigação. É que não me sentia preparada e, em lugar do mestrado, busquei investigar o entorno para perceber a verdadeira dimensão que a educação tinha em minha vida e que aspectos mais me chamavam a atenção – queria um objeto que não me entediasse nos enfadonhos processos de pesquisa, sobre os quais tinha notícia e, para isto, fazia-se necessário ter clareza e convicção sobre o enfoque que a ele daria. Teria que ser um objeto vivo que pulsasse no ritmo do meu ser; e, para tanto, teria que fazer parte da vida partilhada junto a outros sujeitos da aprendizagem, com os quais convivo, de forma que estes pudessem compartilhar da construção e dos resultados da pesquisa.

Desta forma, continuo fazendo história e, no ano seguinte, 1992, surge a minha primeira grande oportunidade profissional. Por conta de um estágio desenvolvido em um Projeto na área de Educação Sanitária em bairros periféricos, desenvolvido na parceria FACED/Conder, fui convidada por uma das técnicas, para compor a equipe que coordenaria a implantação e desenvolvimento do Projeto de Complementação Educacional dos Servidores da UCSal. Este espaço, por sua vez, se configura como a minha grande escola profissional; nele conhecimentos foram e são constantemente construídos, sonhos são despertados e alimentados e utopias são concretizadas. Este Projeto, acompanhando as mudanças dos tempos, passou por diferentes fases: a alfabetização, o pós-alfabetização, a Suplência e, atualmente, o curso de Aceleração da Aprendizagem; os sujeitos alunos também foram se diversificando e hoje, além dos funcionários, o Projeto atende a familiares de funcionários, de professores e alunos da graduação, bem como a outros sujeitos indicados por membros de um dos segmentos já citados.

Vale ressaltar que, neste campo de atuação, tive a oportunidade de reconectar-me com as questões relativas à aprendizagem de sujeitos jovens e adultos, que chamaram a minha atenção ainda na infância. São doze anos atuando na área que se constitui no meu mais desejoso objeto de investigação: a EJA em todas as suas possibilidades. Neste ínterim, busquei dar continuidade à minha formação acadêmica a partir das questões emergidas da prática; para compreender melhor os motivos e formas de solucionar as dificuldades de aprendizagem dos educandos, investi no curso de pós-graduação em Psicopedagogia (1993: 1º retorno à Faced/UFBa) e, delineando melhor o objeto de investigação para um futuro mestrado, busquei uma outra especialização - agora no Curso

de Educação Básica de Jovens e Adultos, promovido pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Chego ao final deste curso no 1º semestre letivo de 2002, já matriculada no curso de Mestrado em Educação e, ao contrário de quando concluí a graduação, tinha então um objeto de investigação bem vivo, presente em minha história de educadora, trabalhadora adulta, que faz parte da realidade que deseja investigar.

O mestrado, neste momento, tem para mim várias representações: espaço de maiores buscas e construções pessoais e profissionais; espaço de síntese do conhecimento até então produzido; espaço de novas vivências, construções e reconstruções; espaço de vida, que recupera o até então já feito e remete a um futuro ampliado. Enfim, busco o espaço de pesquisa no mestrado por compreender a minha incompletude enquanto "Ser", significando as minhas experiências, a partir da leitura de vários outros sujeitos que pensam e vivenciam a Educação de Jovens e Adultos, e poder, por fim, produzir novos significantes para a educação e, em especial, para a EJA.

Acredito já ter deixado claro que o tema deste Projeto de Pesquisa foi sendo construído ao tempo em que a minha carreira no magistério veio se delineando. O ensinar e o aprender junto aos ensinantes e aprendentes da EJA, me foram possibilitando tecer alguns saberes que, creio, merecem ser melhor investigados e sistematizados, a fim de que possam contribuir com a produção de novos conhecimentos sobre e para a referida área".

Ao longo do caminho, outras vozes vão se juntando à da pesquisadora, e as experiências de outros atores desta pesquisa convergem para alguns momentos e vivências já relatados. Nas práticas narradas, a cotidianidade estabelece vínculos, cria identidades e dá forma a realidades que por vezes se cruzam e por vezes se afastam sem, contudo, deixar de fazer parte do mesmo campo de significação: a aprendizagem.

Macedo (2000, p. 120) afirma que:

> A existência de itinerários que se alinham, que se superpõem, que se cruzam, que constroem novos significados nas tensões que emergem das interações cotidianas prenhes de construções, fazem sem cessar histórias pouco ou nunca conhecidas, pouco ou nunca documentadas.

Cabe-nos pois, aqui, desvelar algumas dessas histórias, na direção de criarmos um método de aprender, não de ensinar. Se descobrirmos os significativos percursos que promovem a aprendizagem dos sujeitos, alunos da EJA, nos será possível ensinar ao tempo

em que aprenderemos diferentes conteúdos nas histórias relatadas. Por exemplo: na história de Glória (aluna do PEC, Ensino Fundamental, nível I), aprendemos acerca do lugar que a disciplina, o respeito e a determinação ocupam na construção do saber escolar[9]. A sua voz nos diz ...

> *Maria, Maria é um dom, uma certa magia, uma força que nos alerta ... De uma gente que ri, quando deve chorar. E não vive; apenas agüenta*
>
> Milton Nascimento e Fernando Brant

"Meu nome é Glória. Na minha certidão, eu tô com 63 anos, mas minha idade não é essa, porque eu fui abandonada. Depois de grande que eu me registrei, eu mesma; não sabia a minha idade, não conheci ninguém da minha família; até hoje conheço muito pouco e não gosto de falar sobre essas coisas. Mas, eu levo a minha vida de 63 anos! Agora, eu encontrei uma pessoa do interior, então fui lá e já encontrei alguém da minha família e ... Não tenho essa idade, mas levo a minha vida, de 63 anos, muito bem, graças a Deus. Então, aqui tô bem.

Gosto muito das meninas (professoras)*; tô aprendendo. Vim de outro colégio também. Como é o nome do colégio, Cléo? O primeiro ..? Antonio Carlos. Vim de lá com D. Cleonice e D. Luíza; fomos pra Federação e da Federação passamos pra'qui [PEC]. E aqui tô muito bem; gosto muito das meninas. Tenho muita dificuldade em ... terpretar ... como é?*

_ Interpretar?

É. Aí fico nervosa; fico agoniada, porque leio, leio e tem horas que não entendo nada. Dá vontade de ir pra casa (risos), mas eu já disse a elas: fico nervosa mesmo, porque leio, leio e ... "Ah! Invente uma historinha!" ... A historinha não sai. Aí eu fico aborrecida comigo mesmo. Chego em casa e digo: amanhã eu não vou lá! Quando é na hora, eu venho (risos).

Você lê, lê, lê, não entende, e não quer tá perguntando, porque acha que o sujeito é burro, mas não é burro; é porque não sai. É uma dificuldade que eu tenho, mas lê eu já leio um pouquinho ... mas, só nisso aí eu tô com uma dificuldade enorme.

---

[9] Para este e todos os registros de vozes que se seguem, fizemos a opção por registrar o conteúdo ouvido de forma a respeitar as marcas da oralidade.

_ E o que você mais quer aprender agora, é interpretar?

Não, eu quero aprender tudo; mas, inclusivelmente ele, porque ele tá difícil.

_ É um desafio que você tem?

É. Vumbora ver!

_ E o que você já aprendeu que gostou de ter aprendido?

Eu, com toda dificuldade, já tô melhorando. Eu acho que nisso aí (interpretação), acho que tá saindo. Um pouquinho, mas tá saindo. Mas, mesmo assim, eu quero mais; quero aprender mais e me dar muito bem. Já disse às meninas: eu não tenho condições de passar ... não tenho condições de passar. E gostaria que fosse todo dia também as aulas, mas esse Projeto só é três dias mesmo, né?

É bom mudar; botar pra semana toda: de segunda a sexta. De tarde é ótimo, porque de manhã a gente tá cuidando das coisas, né? E de tarde tá bom. Ao invés de ficar em casa dormindo, fazendo besteira ... aí, o colégio de segunda a sexta tá beleza, nesse horário.

Antes do Antonio Carlos Magalhães [colégio] *eu nunca tinha estudado. Agora, meus filhos chegava do colégio, botava todo mundo de castigo pra estudar. Não sabia nada, mas botava; os meus e os da vizinha que não ligava; botava. Mas, a professora sabia, porque quando eu matriculava, eu dizia logo que eu não sabia ensinar mas ia botar de castigo pra aprender; quando chegar, a Senhora me faz o favor de corrigir e ver se tá certo. É! Botava todo mundo; todo mundo aprendeu. Tenho quatro filhos, todos são formados; todo mundo trabalha e, graças a Deus, todo mundo independente.*

Pensei que ia dar certo; casei cedo ... Que nada, rapaz! Me estraguei. Sim, botava todo mundo pra estudar, todo mundo de castigo. Chegava do colégio, tomava banho, aí sentava assim, num quintalzinho que eu tinha ... todo mundo: as minhas e as da vizinha. Eu saia, deixava pra fazer a coisa ... e fazia. Quando chegava: " vê se tá certo "; " leia aí, vê se tá certo" (risos). [..] *Era, ... sabe o que eu aprendi? Fazer o B-A-BA, fazer o meu nome, fazer tudo assim, ensinando aos meninos. Quer dizer, mandava eles fazer o nome deles e fazer o meu: aí eles fazia o meu, quando eles saía ... eu aqui, ó!. (risos).*

É, ia fazer os meus. Aí quando cresceram mais: 'mas mãe, que negócio é esse?' Não, é assim! E meus filhos, pode crer em Deus, nunca perderam um ano; só uma que perdeu o ano, mas os outros... tá todo mundo graças a Deus, bem. Porque tem pessoas

que não têm e não dá, não importa; eu não... corri atrás, trouxe minhas irmãs do interior, todo mundo estudou e ainda estão estudando ... graças a Deus.

[...] *As oportunidades de hoje são diferentes, né? Antigamente era mais difícil poder chegar a uma escola. Hoje quem quiser consegue.*

Então eu fui pra esse colégio, sempre com D. Cleonice. Aí tem o outro ... nós fomos. Quando chegou [...] *a gente ficou parada: " como é Cléo, a gente vai ficar assim?". Ela disse: " Eu tô é preocupada" ... um dia ela saiu, encontrou essa senhora que levou a gente, aí ela chegou e disse:"se você quiser ir, eu vou pra lá hoje". Nós fomos, ficamos lá, já no meio do ano, depois a gente pensou que ia ficar lá, ela* [professora] *disse:"Não; vocês não podem ficar aqui não que tá atrapalhando". Aí bota a gente pra cá, mas a gente não queria vim não porque não sabia que ia dar certo. Mesmo atrapalhando a gente , a gente queria ficar lá. Pra não ficar sem fazer nada, ficamos aqui o ano todo, graças a Deus tá muito bem. Gostamos muito das meninas. Eu sei que sou abusada, mas é assim mesmo.* [...] *Não deu certo, ele me deixou foi com quatro filhos, mas criei todo mundo. Hoje em dia estou bem, graças a Deus, aposentada, e ele tá lá mal.*

É . E meus filhos me dá força pra estudar, pra tudo... a gente vive, graças a Deus".

Em seu discurso, contextualizado no tempo da escolarização dos seus filhos, Glória revela a crença que tem na Escola Tradicional, com nuances behavioristas; é com extrema disciplina, castigo e na repetição que a aprendizagem se efetiva – ao aprendiz, cabe simplesmente, submeter-se a quem ensina, mesmo que este nada ensine acerca do objeto de conhecimento. Concomitante à crença de que a aprendizagem se dá a partir do exemplo, do estímulo e da transmissão, quando se refere ao seu atual processo de aprendizagem, Glória demarca a importância do caráter afetivo, quando se opõe a mudar de sala, mesmo considerando que a troca possibilitará um maior avanço no sistema de seriação, simplesmente pela dúvida quanto ao estabelecimento de um novo vínculo positivo com os novos sujeitos da prática pedagógica.

Na verdade, o conflito evidenciado por Glória reflete a sua vivência em torno do modelo de escola que lhe foi permitido construir e impor a seus filhos, e as reais necessidades que, agora, do lugar de aprendiz, percebe emergir, de forma significativa, na construção de novos saberes. Também sobre estas questões, outras vozes ecoaram para nos

contar acerca de seus caminhos na aprendizagem escolar e, de certa forma, aproximam, ou mesmo confrontam suas experiências com as de Glória, enredando ainda mais o fenômeno da aprendizagem, do qual, como em um iceberg, só tomamos conhecimento da parte que está à mostra.

A lição sabemos de cor, só nos resta aprender
Beto Guedes

"Por volta dos meus nove anos, quando cursava a 3ª série, fui 'sabatinada' na famosa tabuada. A professora perguntava de forma rápida o resultado de 3 X 5, 4 X 6 ... até que chegou em 7 X 8, e aí ...ERRO!! (Até hoje não sei este resultado sem que antes: 7 X 7 = 49 + 7 = 56, e isto contando nos dedos).

Todo erro deve ser consertado e ela não fez por menos; tive que copiar dez vezes cada casa, o que dava o total de cem cópias das casas da tabuada. Hoje sei o quanto isto representa o desconhecimento da compreensão acerca de como o sujeito aprende, além de um abuso de poder. Mas, cópia feita, cópia entregue e isto satisfez a professora.

Só que até hoje preciso contar nos dedos para realizar esta multiplicação". (Gracia - Técnica Educadora do PEC).

"Para mim, aprender não é só conhecer uma informação, armazená-la no cérebro e, posteriormente, se necessário, utilizá-la. É preciso aprender sim; porém, é importante saber por que e como será utilizada tal informação.

Digo isto com base na minha experiência de aprendizagem. Antes de mais nada, devo confessar que não fui uma boa aluna no Ensino Médio. Criei o hábito de me preocupar com as notas e decorava as informações para fazer as provas.

Até a conclusão do ginásio minha mãe tinha o cuidado de repetir várias vezes o assunto para que eu pudesse decorá-lo. Depois que fazia a prova, caso alguém me perguntasse algo, eu não lembrava mais de nada.

A partir do 1º ano colegial, passei a me guiar sozinha nos estudos; não podia mais contar com o auxílio de minha mãe (os assuntos exigiam um conhecimento que ela não tinha, pois se formou em magistério). Tive muita dificuldade na área de ciências exatas; o método de decorar não ajudou; perdi um ano; passei fazendo recuperações, provas finais ... foi um sufoco. Resultado: concluí meus estudos com muita dificuldade". (Alessandra - estagiária-professora).

Mas, que não percamos de vista Glória que, na sua condição de aluna adulta, nos sinaliza também para a importância da afetividade na prática educativa. E, neste ponto, outros tantos sujeitos do PEC, têm histórias de aprendizados que margeiam a confiança, o desejo, o cuidado e o reconhecimento como sujeitos capazes de aprender e citam estes fatores como importante ferramenta nos seus processos de aprendizagem. Davis (1994, p. 84), relata:

> Tanto a inteligência como a afetividade são mecanismos de adaptação. Permitem ao indivíduo construir noções sobre os objetos, as pessoas e as situações, conferindo-lhes atributos, qualidades e valores. Assim, contribuem para a construção do próprio sujeito, sua identidade e visão de mundo.

As memórias de aprendizagem de Mitchela e Suzana (estagiárias-professoras), cabem aqui. Elas nos contam sobre o momento em que aprenderam a andar de bicicleta, significando os procedimentos e construções realizadas de forma bastante próxima da história da outra.

... Nós podemos muito, nós podemos mais ...
Erasmo Carlos

"A aprendizagem que recordo foi quando aprendi a andar de bicicleta. Primeiro, tinha medo e ao mesmo tempo inveja dos meus irmãos, pois eles já sabiam. Até que um dia, Marta, uma amiga, perguntou se eu não queria que ela me ensinasse; pensei duas vezes e aceitei. Na primeira tentativa tomei logo uma queda; pensei em desistir, porém Marta me encorajou e continuei. No segundo dia, dei as primeiras pedaladas com Marta segurando.

Quando ela falou que iria largar a bicicleta, parei e fiz um pedido para que não soltasse; ela concordou e continuamos. Dessa vez, Marta não me avisou que iria largar a bicicleta e soltou sem que eu percebesse; quando notei que estava sozinha, senti uma felicidade enorme, pois havia aprendido a andar de bicicleta. Agradeci muito a Marta; sei que sem ela não conseguiria".

Paralelo à voz de Mitchela, Suzana nos diz:

"A aprendizagem que marcou a minha infância e de que me lembro com carinho foi quando aprendi a andar de bicicleta. Foi Vilma, uma vizinha nossa que me ensinou. No início caí muitas vezes, desequilibrava-me; fiquei ansiosa para aprender logo e lembro-me que segurava na bicicleta com força, firmeza, sempre com um pé no chão e o outro no pedalo, pois o pé no chão dava-me firmeza para colocar força no pedal e tentar andar. Vilma sempre dizia: olhe para a frente Suzy. E eu só queria olhar para as rodas para acreditar que eu estava dando as primeiras pedaladas. Quando aprendi de fato foi uma sensação de liberdade, conquista. Depois que aprendi, conseguia fazer algumas coisas como tirar uma mão e guiar só com a outra, o que para mim significava que estava, verdadeiramente, dominando o andar de bicicleta".

Estes registros nos levam a considerar que a tarefa cognitiva realizada com conteúdos significativos para o sujeito é sempre mais produtiva. Segundo Becker (2001, p. 48),

> Afirmar que alguém se interessa por um resultado ou por algum objeto equivale dizer que ele deseja *assimilar* esse objeto ou resultado ou, ainda, que antecipa (ação virtual, desejo) uma assimilação. E, afirmar que alguém tem necessidade é o mesmo que dizer que ele tem esquemas que, por suas própria constituição como vida, "exigem" serem utilizados.

A partir destes relatos, podemos inferir que a aprendizagem, no dizer destes sujeitos, envolve a assimilação de um novo saber e, conseqüentemente, de uma nova forma de fazer; envolve, também, a re-elaboração deste novo saber em funções cada vez mais superiores. Nos estudos de Piaget, encontramos uma explicação teórica para este fato quando identifica o processo de enriquecimento mútuo e progressivo resultante das relações estabelecidas entre o sujeito e o objeto, denominando-o de *Equilibração Majorante*. Retomaremos este

conceito no capítulo III; aqui, interessa-nos apenas traçar os caminhos indicados por vários sujeitos, envolvidos na trama do ensinar e do aprender na EJA, na tentativa de demarcar, ou melhor, de encontrar pontos de apoio para a consolidação de uma prática de sala que promova uma educação emancipatória, portanto, cidadã.

Neste espaço, tomamos por empréstimo as palavras de Becker (2001, p. 28) quando afirma que "os conceitos, muito próximos entre si, de *tomada de consciência* de Piaget e de *conscientização* de Freire são excepcionalmente fecundos, para dialetizar o processo passado-presente-futuro". Queremos, com isso, afirmar que a reflexão acerca das situações experienciadas no cotidiano vivido, nos possibilita uma forma sempre mais elaborada e competente de continuarmos intervindo no mundo.

As memórias de Glêce (estagiária-professora) referendam este pensar.

> *... Só a alegria de alguns compreenderem bastará*
> *Porque tudo aconteceu para que eles compreendessem*
> *Que as águas mais turvas contêm às vezes as pérolas mais belas.*
>
> Vinicius de Moraes

"Fui ensinar em uma escola do Estado. Logo no primeiro dia fiquei aguardando o início das aulas, quando me deparei com uma situação que me chamou a atenção. Na sala de professores, uma professora tirava vários trabalhos de alunos do armário e dizia que não sabiam fazer nada, ia tudo para o lixo. Ela comentava comigo: você vai ver! Esse menino aqui é seu aluno, não sabe fazer nada! Nem perca o seu tempo lendo as besteiras dele. Olhe para isto! Você entende alguma coisa? Vou jogar tudo no lixo.

Tentei ler e, realmente, o que estava escrito no trabalho era indecifrável. Fiquei diante daquela cena sem entender bem, nem saber que atitude tomar. Começava a lecionar e, naquele momento, pensei mais em mim, que ia enfrentar aquela situação do que no jovem que se encontrava em dificuldades no Fluxo Escolar, de início, me ausentando do problema.

Entrei na sala e, conversando com os alunos, percebi que André (nome fictício) quase que não se expressava, mesmo com o passar do tempo, e era o mais velho da turma, com aproximadamente dezenove anos. No primeiro dia solicitei uma redação para avaliar a turma, com tema livre. Levei todas para casa e, ao chegar na de André, e já esperava,

não entendi nada; ele trocava todas as letras, por exemplo: o s pelo h, o r pelo p etc. Era como se ele saísse escrevendo aleatoriamente as letras. Fiquei intrigada com aquele jovem, que já estava na 5ª e 6ª séries e não sabia ler nem escrever. Meu curso não ensina como lidar com este tipo de problema e, sinceramente, eu era ainda muito imatura (apesar de ainda ser), e fui no meu palpite, no tentar ajudar, pois na época não havia ajuda pedagógica para mim, e os professores da escola não estavam nem um pouco dispostos.

Comecei a dar mais credibilidade e atenção para André; ele se demonstrava interessado e era o primeiro a chegar e o último a sair das minhas aulas. Intuitivamente comecei a investir nos sons das palavras; ele conhecia poucas letras. Iniciamos pelo alfabeto e, posteriormente, as sílabas; incentivei-o com trabalhos com revistinhas em quadrinhos, seminários, maquetes e todas as formas de expressão. Ele realmente me surpreendeu em um desses trabalhos, ou melhor, no último, ao final do meu contrato. André, em sua apresentação com cartazes, era o mais dedicado e disse que ia ler um trecho da Bíblia relacionado com o tema; mesmo lendo lentamente e com dificuldades, ele disse que havia treinado a semana toda para a apresentação do seu trabalho e queria ter orgulho de si próprio. Fiquei emocionada, pois lá no fundo sabíamos de sua vitória, e para ele aquela apresentação era uma forma de comemoração.

Ao final do curso, ele surpreendeu por sua garra e vontade; obteve excelente desempenho. Para mim foi muito significativo, pois, quando eu havia entrado na escola, André só sabia fazer seu nome e, ao sair, ele conseguia juntar as sílabas e ler, mesmo que lentamente.

A maior vitória foi dele que, ao perceber a oportunidade, não se cansava de indagar e participar. Neste processo, sentávamos todos os dias revendo e lendo todas as produções feitas nas aulas; ele juntava as letras, depois as sílabas. Foi um processo rápido, já que no final das aulas, minha atenção era voltada para ele somente, e ele era muito sagaz e interessado.

Os colegas professores só sabiam dizer que ele tinha melhorado muito na escrita; não sabiam como, já que nada ficava na cabeça daquele menino. E eu começava a sugerir uma diversidade maior de atividades, ouvir mais os alunos, pois assim seria um meio de descobrirmos por onde trabalhar com o aluno A ou B, respeitando as personalidades e o nível de conhecimento de cada um, dando oportunidade de eles se saírem melhor e a aula

ser menos cansativa e mais participativa. Em relação a André, sei que o meu respeito e a chance que foi dada a ele fez a diferença em busca dos seus objetivos".

A forma como Maria Clara (técnica educadora) significa a sua memória de aprendizagem, em boa parte, explica o processo vivenciado por Glêce, na situação narrada acima. Ela nos diz:

"O Programa de Educação e Cidadania da UCSAL, uma experiência em Educação de Jovens e Adultos, foi e vem sendo uma aprendizagem de muito significado na minha vida, por ser uma experiência pedagógica de ensinar e de aprender, num trabalho partilhado e vivenciado no coletivo, com cuidado, atenção, respeito, confiança, contradição, dificuldade, medo, insegurança, saberes e não saberes. A minha inserção nesse trabalho e a construção que venho tecendo com ele, me envolve e me dirige a um determinado lugar: um lugar de compromisso com o aprender humano. Um lugar que essa aprendizagem possibilita ao adulto não escolarizado. Um lugar que possibilita me perceber como sujeito do conhecimento.

Este aprender com adultos se imbrica com o meu aprender adulto, dando continuidade ao meu processo de alfabetização; pois, nos saberes e não saberes, fui me procurando e descobrindo de forma construtiva, na relação com o aprender e ensinar, nas suas dificuldades e descobertas, nas múltiplas variáveis que interferem neste processo, nas diferentes linguagens e dimensões que perpassam essa aquisição humana.

As questões que emergem desse complexo processo é que justificam e me levam a uma investigação mais cuidadosa e sistemática, que possibilite aos sujeitos nela envolvidos 'desvendar o enigma de cada um, que impede o exercício da inteligência para tornar-se ainda mais inteligente, na medida em que elimina a armadilha que amedronta e oprime, impedindo de pensar e desejar' (MENDES, 1994, p. 65). *De dizer a sua palavra.*

Nessa experiência em que me percebo sujeito dessas mesmas circunstâncias 'parto do princípio de que todo aquele que se apropria de sua experiência é capaz de se apropriar de si mesmo e começar a ler o mundo e a sociedade em torno de si e além'(Pedro Bejamim Garcia). Por isso, hoje, estou lendo o mundo de outra maneira. Essa é a minha grande aprendizagem com a educação de adultos e entre adultos".

Sobre suas aprendizagens, outros sujeitos do PEC continuam a nos contar:

"Foi difícil aprender a ler, pois foi no tempo que os professores batiam com palmatória. Aprendi pelo medo; mas, quando abri um livro e consegui ler foi emocionante e fantástico". (Maria Edna - aluna)

"Em minha vida aconteceu algo muito importante... Inexperiente, achei que tudo seria 'às mil maravilhas do mundo', mas encontrei barreiras ... Graças à minha paciência em ter ouvido meu pai e meu amigo... deixei tudo acontecer naturalmente". (Érica - estagiária-professora)

"Quando não consegui acompanhar as conversas sobre computação, primeiramente, proibi que se falasse em computador em casa; em seguida entrei em depressão e dei demonstrações de que estava perdendo a memória... Fiz acompanhamento com psicólogo, psiquiatra e freqüentei um curso em um centro espírita... Por insistência de Oscar (marido) matriculei-me em um cursinho pré-vestibular e aqui estou". (Vladnéia - estagiária-professora)

"Aqui tá melhor que na escola pública porque elas (as professoras) têm calma, têm paciência, têm vontade de ensinar. A gente sente, né?". (Adriana - aluna)

"Aprendizagens significativas aconteceram em minha vida em momentos de dor (metástase do meu pai)... Meses depois fui presenteada com um convite para participar do Projeto... Percebi concretamente que a aprendizagem é bilateral; estagiários e alunos aprendem juntos, dentro de um ato amoroso, onde passa confiança, sendo integrativo e inclusivo". (Seliana - estagiária-professora)

"Estudava a 4ª série com a professora Mª Iná Vieira... eu escrevia no meu caderno resolva os 'pobemas' e não problemas. Certo dia a professora fez um ditado ... foi feita a correção no quadro pelos alunos e ela mandou que eu escrevesse 'problema' e, mais uma vez escrevi 'pobema'... só eu errei. Fiquei triste, envergonhada e, mesmo não gostando, a partir daquele dia comecei a escrever da forma correta". (Marise - estagiária-professora)

"Eu não estudei antes porque eu tive que tomar conta de meus irmãos – eram três irmãos – e minha mãe trabalhava; eu não tinha pai e nunca tive oportunidade. Muitas vezes eu via os meninos irem para o colégio e ficava olhando da janela, ficava presa". (Eliene - aluna)

"Como boa parte da minha infância eu passei na fazenda dos meus pais, sempre tive uma boa convivência com os colonos, principalmente, com o vaqueiro Raimundo... homem semi-analfabeto, mas que tem uma gama de conhecimentos gerais fabulosa, dentro do seu universo que é a fazenda. Todas as nossas trocas de experiência são permeadas de histórias que sempre funcionam como o fio condutor do nosso diálogo". (José Raimundo - estagiário-professor)

"...posso pontuar muitas aprendizagens significativas no decorrer da minha vida e de minhas significativas construções, desconstruções e reconstruções. Aprendi na vida que nem sempre construímos o que idealizamos... era como se a construção de uma consciência destruísse várias outras. Destruísse várias certezas, dando espaços para uma consciência de mim e do mundo que considero mais crítica". (Ana Verena - estagiária-professora)

"Numa certa ocasião, eu e mais dois colegas, resolvemos brincar de estudar e um deles mandou cada um ler um texto. Só que me dei conta naquele momento, que eu não sabia ler; foi terrível... Minha mãe colocou-me em uma banca. Meu empenho e determinação em aprender foram tão grandes que, em duas semanas, eu já lia razoavelmente bem". (Antonio - estagiário-professor)

"Lembro-me que era criança e tinha uma curiosidade: por que chovia? E como o fenômeno acontecia? Sempre perguntava a várias pessoas e ninguém sabia dizer... Eis que um belo dia... a professora Eremita entrou na sala de aula com uma cartolina na mão e quando desenrolou, era um cartaz simples com um desenho (um pouco infantil, mas lindo!) escrito com letras pretas e chamativas: o fenômeno da chuva. Eu quase pulei da cadeira de

alegria, meus olhos estavam paralisados, vidrados, todos os meus órgãos de sentido em alerta. Aprendi, assimilei, transformei e redimensionei. Jamais esqueci a aula, o fenômeno, a professora, a cartolina verde e a matéria; que bom!". (Lúcia - técnica)

"Fui tentando e, como magia, comecei a compreender que a 1ª palavra que estava no título; era ELEFANTE. Perguntei a uma amiga da minha mãe: esta palavra é elefante? Ela respondeu: sim, você sabe ler? Estou aprendendo. Hoje é o dia mais feliz da minha vida. Me senti muito importante por consegui ler uma palavra tão grande. Isto aconteceu de maneira espontânea e casual". (Patrícia - estagiária-professora)

Muito mais teríamos a ouvir e a contar sobre nossas aprendizagens. Mas, em seus ritmos diferenciados, vários sujeitos não recortaram e recompuseram fragmentos de sua memória educativa, no tempo desta escrita. Compreendemos, contudo, que a não produção, embora sugira, não se configura em isenção, afastamento ou neutralidade dos sujeitos frente à requerida reflexão-ação; até porque, implicados com a Educação Popular...

> descobrem formas inéditas de trabalho e de luta. Nessa condição de alerta permanente, não tem repouso intelectual. A memória seria sua inimiga. A herança do passado é temperada pelo sentimento de urgência, essa consciência do novo que é, também, um motor do conhecimento. (SANTOS, 2001, p. 132).

Contudo, em seu tempo, compreendemos que a significação das imagens de aprendizagens aqui narradas se atualiza no cotidiano vivido, ganhando novas formas e proporções que terminam por implicar crenças, idéias e fazeres que se ritualizam no exercício da prática de sala. Daí, a primeira pista para compreendermos o ensinar e o aprender na EJA.

É assim que este trabalho vai se construindo: a partir das visões de mundo e dos diferentes lugares que os sujeitos da pesquisa vão assumindo. Resulta, pois, na elaboração de uma política, assumida no coletivo, de sustentar a condição de luta em prol de uma tomada de consciência acerca dos reais objetivos e finalidades da EJA no mundo contemporâneo. Como no Movimento "é o lugar de somar esforços. Mesmo as pessoas que pouco tempo tiveram de estudo são convidadas a somar esforços e resolver dificuldades". Freire e Nogueira (2001, p. 66).

PARTE 3

"(...) Eu lhes falo por parábolas,
porque eles não estão em condições de compreender certas coisas;
eles vêem, olham, ouvem, mas não entendem.
Dizer-lhes tudo, portanto, seria inútil no momento;
mas, para vós, eu o digo,
porque vos, foi dado compreender esses mistérios."

A Educação à luz do espiritismo.
Lydieno Barreto de Menezes.

3. A MULTIRREFERENCIALIDADE DA EJA: UMA HISTÓRIA DE ATALHOS, LABIRINTOS E DISCURSOS OFICIAIS.

> *Pois não é de palavras apenas que a linguagem está esvaziada, mas de história. Encontrar a identidade narrativa requer que se puxem os fios não só das experiências enraizadas nos sujeitos que fazem imediatamente a prática, mas também os fios do conhecimento construídos por múltiplos sujeitos ao longo da história.*
>
> Sônia Kramer

Neste capítulo, amparados por Ardoino in Morin (2002, p. 554), resolvemos lançar mão de uma pluralidade de olhares, tanto concorrentes quanto eventualmente unidos por um jogo de articulações que nos possibilitará elaborar significações mestiças, em favor da história da Educação de Adultos.

Buscaremos, neste espaço multirreferencial, revisitar a História Oficial da EJA no Brasil, procurando, ainda, estabelecer significativos vínculos com as diferentes histórias dos sujeitos desta pesquisa pois, como bem nos disse Rita de Cássia (estagiária de História/ 2003)

A História é assim, vem e vai todo o tempo.
Quando ela vai, ela vem. Quando ela vem, ela vai.
Não tem dono; é de todos,
Não é de ninguém.
Mas é preciso sabê-la, escrita ou falada
Pra História ter História também.
O problema é a interpretação daqueles que querem a razão,
Da razão que a História tem.
No mais, não tem confusão. E só se engana a razão
Quando se tira da História alguém.

Pois bem, Rita! É exatamente nesta trilha que pretendemos caminhar no tempo em que nos cabe fazer uma breve retrospectiva histórica, de forma a melhor situar a discussão acerca das aprendizagens dos sujeitos da EJA. E isto, sem tirar da História alguém. Para começar, buscamos o apoio de Leôncio Soares (2002a, P. 01):

> Ao contrário do que se possa pensar, a educação de adultos é antiga. Surge para atender à parcela significativa da população que não conseguiu e não consegue concluir o ensino fundamental na idade escolar, nos cursos diurnos. Ela é fruto da exclusão, da desigualdade social. São demandatários da educação de jovens e adultos aqueles que

> não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, os que evadiram, os que precisaram trabalhar para auxiliar a família.

Em consonância com estas formas de exclusão, registramos, ainda, outras tantas que marcam as diferentes histórias dos nossos alunos. Importa-nos, aqui, registrar aquelas que nos chamam a atenção por se relacionarem, especificamente, com a questão de gênero e de raça/etnia, talvez por nos facilitar a compreensão acerca do público da Educação de Adultos[10], em sua maior parte, ser constituído por mulheres negras.

Ecoando na voz de Lia Luft, passaremos, então, a falar, principalmente ...

> das meninas que não foram crianças, tendo que cuidar dos irmãos menores porque são pobres e a mãe trabalha fora o dia inteiro. Essas não têm talvez o tempo do sonho. Ou quando buscam água com um bebê no braço, outro agarrado ao vestidinho velho, quando lidam no fogão precário, quando vão à escola _ da qual logo terão de desistir - tão cansadas que mal podem prestar atenção ... (1996, p. 33)

O relato de D. Josélia (67 anos), apresentado abaixo, nos faz pensar um pouco sobre o lugar assumido historicamente pela mulher na nossa sociedade; em especial, as mulheres que potencialmente se encontram na condição de mulheres-aprendizes da EJA:

Meu nome é Josélia Almeida Souza. Sou de Itaberaba; me criei em Itaberaba, minha terra mesmo é Santa Inês. Me casei em Itaberaba com doze (12) anos, meu marido dezessete (17); ainda vivemos quarenta e dois anos; tem cinco, seis anos que ele faleceu e então a única coisa que tenho a lembrança do meu passado que eu gostei foi ter mudado de lá pra aqui porque eu era uma pessoa bem doente, né? Nervosa, e lá não tinha esse recurso; nem ninguém falava em doença nervosa, chamava era estupidez... Por isso pra mim foi importante vir aqui pra Salvador; a vida melhorou pra mim, então é uma coisa boa. Agora, do meu passado mesmo, eu não tenho lembrança de uma coisa boa, importante pra mim. Primeiro lugar eu me casei com doze anos; isso não é bom porque você passa a ser dona de casa; o esposo –o meu- não aceitou eu estudar. Quer dizer, o que foi que eu estudei? Nada. Eu cheguei em vocês que nem meu nome... Pode olhar na minha identidade velha que tá escrito lá, no fim eu não escrevi meu nome certo e ainda fiz com minha filha segurando a minha mão... Fiquei quarenta e dois anos com uma pessoa que eu

[10] Demarcamos aqui a Educação de Adultos, pois, como bem se sabe, a partir da Lei 5692/71 o ensino público passou por um processo de universalização, o que possibilitou um maior acesso da classe operária às escolas. E neste bojo, as mulheres também já conquistavam maiores e melhores posições no contexto sócio-cultural. Assim é que, excluindo-se os itens referentes à evasão e reprovação, o maior público da EJA, atualmente é composto por pessoas adultas e adultas-idosas que não tiveram acesso à escola na idade apropriada.

não tinha amor, respeitava, mas não tinha amor... Ele prendeu minha vida, ele privou minha vida; eu não podia estudar, eu não tinha amizade com ninguém, não podia sair com ninguém. Foi ele que me criou; é como ele dizia: eu sou seu esposo e seu pai.

Cleonice (69 anos), também nos confidencia: *não tinha oportunidade; não tive mesmo! Eu fui criada sem pai. Minha mãe que me criou, e ela lavava, cozinhava... Tudo pra poder sobreviver. Então, não dava! Naquela época a gente tinha que está ali, ajudando os pais pra poder sobreviver.*

A condição assumida socialmente por estas mulheres alia-se, ainda, a questões étnicas e econômicas que problematizam ainda mais o lugar ocupado pelos alunos e alunas da EJA. Os dados apresentados no quadro abaixo nos ajudam a visualizar a extensão desta problemática.

(Em %)

ITENS	BRANCOS	NEGROS
Composição da população total	54,00	45,33
Composição da população indigente	30,73	68,85
Composição da população pobre	35,95	63,63
População jovem analfabeta (15 – 25 anos)	2,6	7,6
População adulta com menos de quatro anos de estudo (mais de 25 anos)	35,0	46,9
Domicílios com abastecimento de água inadequado	7,85	26,15
Domicílios com escoamento de água inadequado	27,73	52,12

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios / PNAD – Brasil, 1999.[11]

Da análise do quadro podemos reafirmar o nosso discurso sobre o fato de as desigualdades sociais apresentarem-se fortemente em detrimento da população negra.

Embora aqui apresentados enquanto minoria, aos negros do Brasil são reservados os mais altos percentuais de desprestígio sócio-econômico e cultural: os negros pobres e indigentes são apresentados em percentuais de 63.63 e 68.85 respectivamente; 7.6 % dos jovens negros, com idade entre 15 e 25 anos, são analfabetos e 46.9% dos adultos negros,

[11] Apud Henriques, Ricardo. Desigualdade Racial no Brasil: evlução das condições de vida na década de 90. Texto para discussão nº 807, IPEA, julho/2001.

com mais de 25 anos, apresentam escolaridade inferior a quatro anos de estudo, contrastando com os percentuais de 2.6 e 35.0 referentes aos brancos. A situação agrava-se quando chegamos aos dados disponibilizados pelo IBGE, através da *Síntese de Indicadores Sociais 2002*, os quais evidenciam que na Bahia, mais especificamente na cidade do Salvador, os negros somam 82% da população e quando nos referimos aos 10% mais pobres, o percentual eleva-se para 92.2. Assim é que termos como negro, pobre e (semi)analfabeto se cruzam e se combinam quando o assunto é Educação de Jovens e Adultos.

Estes dados estatísticos tocam na realidade dos atuais alunos da EJA, pois, sendo a maioria desfavorecida economicamente, aos negros e negras deste Brasil cabe a luta cotidiana pela sobrevivência na mais tenra idade, o que, quando não impede, ao menos dificulta, o seu acesso e/ou permanência na escola. Quando aliamos este aspecto àqueles apresentados anteriormente pelas duas mulheres, aprendizes da EJA, vislumbramos um cenário de perversidades impostas historicamente a mulheres e negros na nossa sociedade e percebemos, também, que este é um dado que não pode ser ignorado quando buscamos compreender a lógica das significações realizadas pelos sujeitos aprendizes da EJA em seus processos de apreensão e construção dos saberes escolares. O que a História tem possibilitado e ainda negado a estes sujeitos?

3.1. Um contra-ponto na História

De outra maneira, a História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vai se construindo no discurso oficial e começa a tomar corpo, no Brasil, em 1947 (período Pós-Guerra), quando, de forma semelhante a outros países sub-desenvolvidos, a "Terra Adorada" recebe recomendações da recém-criada Organização das Nações Unidas (ONU), para dar efetivas respostas, através de campanhas de massa, ao alto índice de analfabetismo existente no país. Surge, então, já de maneira enviesada, a primeira iniciativa pública na Educação de Jovens e Adultos. Para melhor compor este cenário se faz preciso juntar às recomendações da ONU, as condições internas favorecidas pelo fim do Estado Novo e ainda o possível aumento no número de eleitores que se obteria com a Campanha. Desta

forma é que a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, implementada pelo Ministério da Educação e Saúde, gerou, já no final do primeiro ano, a criação de dez mil classes de Ensino Supletivo em todo o país.

Ao tempo do lançamento da 1ª Campanha, a Associação dos Professores do Ensino Noturno do Distrito Federal, juntamente com o seu Departamento de Educação estava preparando o Primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos e o Ministério de Educação e Saúde convoca dois representantes de cada estado e território brasileiros para que ali se inteirassem das questões pertinentes ao tema na época.

Neste período, este mesmo Ministério cria o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que produz, do final dos anos 40 e toda a década de 50, grande quantidade de material, encaminhado para os SEAs dos estados e para os professores de adultos, os quais revelavam as concepções que alicerçaram a organização da Campanha, quais sejam:

- O investimento na educação significaria a solução para os problemas sociais;
- O alfabetizador era identificado como alguém que tem uma missão a cumprir;
- O analfabeto era culpado por sua ignorância, que gerava pobreza, falta de higiene e baixa produtividade.

Os documentos ainda sustentavam que ensinar a adolescentes e a adultos era mais fácil, mais rápido e mais simples que ensinar crianças. E, sendo assim, compreendia-se que a função não requeria qualificação profissional, ou seja, qualquer um poderia ensinar; o que explica a convocação de um grande número de voluntários.

O discurso que sustentou a Primeira Campanha mostrou-se falho e, em 1958, sob o clima de severas críticas, acontece o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos. As maiores críticas apresentadas pelos participantes giravam em torno da baixa freqüência e do aproveitamento dos alunos, da desqualificação do professor, da má remuneração e da inadequação do programa pedagógico e material didático. Aqui não se perca de vista que, embora distante no tempo, estas críticas continuam a compor o quadro atual de reivindicações dos educadores que atuam neste segmento de ensino.

Ainda nos referindo ao Segundo Congresso, faz-se importante registrar que uma das delegações presentes, ou mais especificamente, a delegação de Pernambuco, composta por um grupo de emergentes educadores, entre os quais se encontrava Paulo Freire, procurou ir além das críticas e propôs caminhos mais acertados para a EJA. Caminhos estes que

apontavam, e ainda apontam, para uma maior comunicação entre educador e educando e a necessidade de se adequar os métodos às demandas e expectativas da classe popular.

Estas idéias foram se difundindo e a experiência realizada por Freire, em 1962, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, quando alfabetizou em 45 dias 300 trabalhadores, foi um sucesso. Angicos foi escolhida por dois motivos: ser a cidade natal do então governador, Aluísio Alves, eleito com promessas de desenvolvimento, industrialização, eletrificação, saneamento básico, educação e habitação; e ainda por revelar-se como cenário ideal para a realização da experiência, uma vez que, situada geograficamente no sertão Centro-Norte, apresentava condições econômicas, sociais, educacionais e topográficas bastante adversas. Portanto, considerou-se que, dando certo ali, a experiência poderia ser aplicada em qualquer outro lugar.

Este trabalho ganhou relevância ao ser anunciado pela imprensa nacional e internacional; isto chamou a atenção do então Governo Federal que resolveu encerrar a Campanha iniciada em 1947 e encarregar Paulo Freire da elaboração de um Programa Nacional de Educação. Assim toma forma, em nível nacional, o Movimento de Educação Popular que, entre junho de 1963 e março de 1964, realiza cursos de formação de coordenadores na maior parte das capitais brasileiras. O objetivo era instalar, neste último ano, 20.000 círculos de cultura capazes de formar, em média, 2 milhões de alunos. Entretanto, mais um revés da nossa história muda o curso dos acontecimentos:

> Os grupos reacionários não podiam compreender que um educador católico se fizesse representante dos oprimidos; com maior razão lhes era impossível admitir que levar a cultura ao povo fosse conduzi-lo a duvidar da validade dos seus privilégios. Preferiram acusar Paulo Freire – o ódio pelo comunismo era muito forte – de idéias que não são as suas e atacar o movimento de democratização da cultura, no qual percebiam o germe da rebelião, baseando-se em que uma pedagogia da liberdade é, por si, fonte de rebeldia. (FREIRE, 1980, p. 18).

Estas idéias ganharam novos e exagerados contornos e se difundiram na Sociedade Burguesa – detentora da ordem e do poder e, desta forma, o Movimento de Educação Popular e todas as outras iniciativas civis que propunham a transformação social foram interrompidas ainda em 1964, com o Golpe Militar. Os ideários de "participação e conscientização" foram banidos da EJA e, em resposta à sociedade civil, mobilizada pela questão, foi criado pelo governo militar o Movimento Brasileiro de Alfabetização

(MOBRAL) que, em lugar de prosseguir o que era realizado pelos movimentos de alfabetização, centralizou as iniciativas, como órgão de concepção e de execução, e restringiu o conceito de alfabetização à habilidade de aprender a ler e a escrever apenas enquanto rápida decodificação do sistema da língua escrita. Isto, de certa forma, explica o fato de, ainda hoje, encontrarmos nas classes de EJA alunos remanescentes do Mobral. Este fato, em grande parte, explica a vivência apresentada nas memórias da pesquisadora: a leitura que o aluno realizava da palavra BLOCO limitava-se à sua inicial leitura de mundo, pois a pouca interação com o sistema da língua escrita não lhe possibilitava a releitura do mundo letrado.

A proposta de alfabetização do Movimento Popular seguia o método analítico-sintético. Partia da leitura de palavras para o reconhecimento dos fonemas, das sílabas e a posterior leitura de frases e textos. As aulas eram denominadas de *Círculos de Cultura*, os quais, através de *temas geradores,* possibilitavam debates acerca da realidade vivenciada pelos alunos. Citados por Pelandré (2002, p. 72) Fernandes e Terra, nos dizem acerca do Método Paulo Freire:

> as percepções humanas estavam ancoradas nos objetos reais e ligado a elas estava o sistema de sinalização, isto é, as expressões verbais. A escrita, entendida como transmissão gráfica da verbalidade, era, então, um subsistema de sinalização. O que o analfabeto não tinha, segundo o entender de Paulo Freire e Jarbas Maciel, era a passagem do sistema de sinalização verbal para o subsistema gráfico. A montagem do subsistema deveria ser realizada pelo próprio educando, com os instrumentos fornecidos pelo educador. Partia-se do fato de que o analfabeto não era analfabeto na fala.

Sobre o MOBRAl, alguns dos atores desta pesquisa trazem na memória:

Como toda grande campanha educacional, o MOBRAL teve simplesmente a intenção política de treinar o sujeito na escrita do nome, com fins eleitoreiros. (Gracia - Técnica / Educadora)

Programa criado pelo Governo para alfabetizar as pessoas do povo, mas que não deu muito certo. (Ana Verena - estagiária de sistematização)

Era pra pessoas que não sabiam ler e escrever. (Berenice - aluna)

Fui alfabetizada pelo Mobral e tenho o certificado até hoje. Tem uns 35 anos. (Mª de Lourdes - aluna)

Método de alfabetização que se usava muito no Interior. (Amélia - aluna)

Curso de alfabetização à noite, para adultos. (Raimunda - aluna)

Em 1971, pela primeira vez na história das legislações do ensino brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), 5692/71, dedicou um capítulo ao Ensino Supletivo, atribuindo, no art. 24, como sua função "suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria". Efetivando-se em um período de intensas articulações entre o MEC e a USAID, os Centros de Ensino Supletivo sofreram sérias influências tecnicistas e se moldaram de forma a atender, ao mesmo tempo, ao trinômio tempo, custo e efetividade. Em outras palavras: para uma certificação rápida, nada mais que um curso aligeirado. Como uma história linear, que não contempla rupturas, a História Oficial da EJA, em nosso país, segue o seu curso de forma distanciada da Educação Popular e chega à atualidade ainda defendendo a rápida certificação com enfoque num saber pragmático que possibilite apenas o acesso ou a permanência em sub-empregos ou, ainda, a limitada participação nos contextos sociais, políticos e econômicos.

3.2. O momento atual da EJA e o cenário pós-moderno

O desafio da globalidade é também um desafio de complexidade.
Morin

No artigo "Sociologia da Educação e Pedagogia Crítica em Tempos Pós-Modernos"[12], Tomaz Tadeu da Silva reconsidera a posição assumida no trabalho anterior (1992), quando descartou, segundo sua própria análise, de forma ingênua e um tanto apressada, a visão pós-modernista em educação. Neste novo momento, não mais refuta as idéias pós-modernistas e passa a analisar os argumentos nela contidos, compreendendo que:

> o pós-modernismo é definido por idéias mais gerais sobre a caracterização social, econômica e cultural de nossa época (a "condição pós-moderna") e por uma negação daqueles pressupostos epistemológicos que são descritos como tendo caracterizado a análise e o pensamento modernos (a crença na Razão e no Progresso e no poder emancipatório da ciência, uma concepção "realista" do conhecimento e da linguagem, a confiança nas metanarrativas). (1993, p. 123).

[12] In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Teoria educacional crítica em tempos pós modernos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Pontua, também, que no discurso pós-moderno a utilização de metanarrativas acaba por ser opressiva e totalitária, por subordinar a complexidade e variedade do mundo social a explicações ou finalidades únicas e totais. E aqui, encontramos unidade entre o seu pensamento e as idéias de Santos (2001, p. 24-25), quando este afirma:

> O desenvolvimento da história vai de par com o desenvolvimento das técnicas... Em nossa época, o que é representativo do sistema de técnicas atual é a chegada da técnica da informação, por meio da cibernética, da informática, da eletrônica... Quando um determinado ator não tem as condições para mobilizar as técnicas consideradas mais avançadas, torna-se, por isso mesmo, um ator de menor importância no período atual.

Concordando com as idéias apresentadas pelos autores, é possível pensar a Educação de Jovens e Adultos na atualidade, a partir dos referenciais da *Complexidade* dada a sua natureza heterogênea e plural, ou seja, só se faz possível discutir acerca da alfabetização e letramento, enquanto ferramentas tecnológicas capazes de possibilitar maior mobilidade cognitiva e social a jovens e adultos da classe popular, num contexto em que, paralelamente, se defende a difusão do conhecimento através de recursos cada vez mais informatizados e globalizados, se compreendermos que as duas formas de existência e procedimentos coexistem e podem/devem ser consideradas na abordagem multirreferencial dos fenômenos e das situações.

Ardoino in Morin (2002, p. 552) alerta que, por isso, é preciso falar de leituras plurais. E Santos (2001, p. 19), mais uma vez, nos auxilia na reflexão:

> De fato, para a grande maior parte da humanidade a globalização está se impondo como uma fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. Novas enfermidades como a SIDA se instalam e velhas doenças, supostamente extirpadas, fazem seu retorno triunfal. A mortalidade infantil permanece, a despeito dos progressos médicos e da informação. A educação de qualidade é cada vez mais inacessível. Alastram-se e aprofundam-se males espirituais e morais, como os egoísmos, os cinismos, a corrupção.

Este mesmo autor considera, também, que as bases materiais do período atual são, entre outras, a unicidade técnica, a convergência dos momentos e o conhecimento do planeta. Portanto, estas mesmas bases poderão servir a outros objetivos se forem colocadas a serviço de ideais mais progressistas. A superação da condição de negação imposta pelo

atual sistema de globalização é gestada no interior da própria sociedade em crise, configurada na

> Enorme mistura de povos, raças, culturas, gostos, em todos os continentes. A isto se acrescente, graças aos progressos da informação, a "mistura" de filosofias, em detrimento do racionalismo europeu. Um outro dado de nossa era, indicativo da possibilidade de mudanças, é a produção de uma população aglomerada em áreas cada vez menores, [...] Trata-se da existência de uma sociodiversidade, historicamente muito mais significativa que a própria biodiversidade. Junte-se a esses fatos a emergência de uma cultura popular que se serve dos meios técnicos antes exclusivos da cultura de massas, permitindo-lhe exercer sobre esta última uma verdadeira revanche ou vingança. (SANTOS, 2001, p. 20-21)

Este discurso de Milton Santos nos remete a um diálogo que tivemos, há uns três anos, com um jovem comprometido com Movimentos Sociais e Partidários em um evento de comemoração junina promovido pelo Movimento dos Sem-Terra (MST). O jovem chamava-se Jorge e, depois de um bom debate, no qual evidenciou o seu saber de classe e também uma notável compreensão acerca da economia e dos rumos políticos do nosso país, perguntou a minha profissão. Quando lhe informei ser professora, afirmou: *preciso voltar a estudar; quero concluir o 2º grau.* E aí, o nosso conhecimento acerca da atual escola pública nos fez questionar a contribuição que esta poderia lhe dar. Obtivemos a seguinte resposta: *eu preciso saber, dominar o saber que eles, que estão no poder, têm*. Com certeza, Jorge não se referia aos aspectos políticos da educação, mas aos técnicos; referia-se ao saber escolar, aquele sistematizado que garante a todos os sujeitos as reais possibilidades de uma melhor e mais justa colocação no cenário sócio-político-econômico e cultural.

É preciso dizer que esta vivência em muito nos alegrou, pois renovou as nossas esperanças em relação ao papel da escola na nossa sociedade. Superando o estigma da escola tecnicista, a educação sistematizada pode sim servir aos ideais e expectativas da classe popular e, sobretudo, daqueles que sabem o valor que o conhecimento formal tem e por este anseiam como possibilidade de *Ser mais*.

O fenômeno da sociodiversidade pode também ser analisado na perspectiva de cada sala de aula da EJA que abriga diferentes saberes, fazeres, comportamentos, expectativas e níveis de aprendizagem escolar. O nosso desafio, enquanto professora que se pretende progressista, é dispor-se a acolher esta diversidade, possibilitando que todos os sujeitos – cada um a seu tempo – desenvolvam e exercitem a capacidade humana de aprender, avaliar,

comparar, escolher, decidir e, principalmente, intervir no mundo com o compromisso da mudança social.

Neste complexo cenário é que a EJA vem, ao longo das últimas duas décadas, e em consonância com outros níveis de ensino, buscando dar conta da aprendizagem significativa dos sujeitos alunos e, para tanto, se aproxima de diferentes áreas do conhecimento, em especial da Psicologia, visando compreender os processos de construção de novos saberes e a forma como estes passam a significar a vida dos "novos" sujeitos. E é exatamente neste período que estudiosos da área ampliam os seus referenciais em torno do processo de desenvolvimento para além da adolescência, passando a considerar a idade adulta, e mesmo a 3ª idade, como fases que comportam mudanças em nível psicológico. Desta forma é que a aprendizagem destes sujeitos também ganha novos contornos nos estudos da Psicologia e ainda da Pedagogia.

Assim, as experiências e circunstâncias histórico-culturais destes sujeitos passam a se constituir enquanto espaços de aprendizagens que promovem o contínuo desenvolvimento psicológico, ou seja: é no exercício diário de suas tarefas e produções que o jovem, o adulto e o idoso constroem conceitos cotidianos e, a depender da qualidade do espaço no qual atuam, e das interações estabelecidas com e neste espaço, constroem, também, conceitos científicos.

3.3. A Proposta Curricular do MEC e os Programas Estaduais

O programa educacional implementado nos últimos anos, nos cursos oficiais destinados a jovens e adultos no Estado da Bahia, segue os princípios e as orientações teórico-metodológicas inclusos na Proposta Curricular da Educação de Jovens e Adultos, 1º segmento, produzida pela Ação Educativa / MEC, em 1997. O documento não se constitui em um currículo, mas oferece subsídios para a elaboração deste e ainda de planos de ensino, pois consegue abarcar toda a diversidade e flexibilidade concernentes à EJA. Isto porque, segundo seus próprios argumentos

> A legislação educacional brasileira é bastante aberta quanto à carga horária, à duração e aos componentes curriculares desses cursos. Considerando positiva esta flexibilidade optou-se por uma proposta curricular que avança no detalhamento de conteúdos e objetivos

> educativos, mas que permite uma variedade grande de combinações, ênfases, supressões, complementos e formas de concretização. (BRASIL, 1997, p. 14-15).

Vale ainda registrar que esta Proposta faz considerações acerca da Constituição Federal de 1988, a qual estabeleceu o direito ao Ensino Fundamental para os cidadãos de todas as faixas etárias, o que, por sua vez, implicou o imperativo de ampliar as oportunidades educacionais para aqueles que já ultrapassaram a idade de escolarização regular.

Baseados nos princípios de diversidade e flexibilidade é que os Programas Estaduais vêm, ao longo do tempo, reorganizando sua estrutura curricular e substituindo o sistema de seriação pelo sistema de ciclos de ensino e aprendizagem, os quais pressupõem a progressão continuada.

Por nossa vez, consideramos pertinente que se traga para o bojo desta discussão o aspecto da qualidade do ensino oferecido aos alunos da EJA, uma vez que concordamos com a posição assumida por Garcia (1997, p. 50), quando argumenta:

> Rediscutir o papel da escola, numa perspectiva emancipatória, nos leva a retornar a Gramsci em sua preocupação de que a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" nas condições gerais de poder fazê-lo.

Acreditamos ser este o grande desafio da escola que se coloca democraticamente a serviço do seu alunado – em especial da escola destinada a alunos adultos, a qual, no decorrer de sua história, vem sendo palco de constantes discursos políticos emancipatórios, sem, contudo, vê-los objetivados em seu projeto político-pedagógico.

Os discursos em torno da EJA, ultimamente, têm focalizado a implantação de Programas de Alfabetização, a exemplo do "Alfabetização Solidária" e "Aja Bahia" e, ainda, de Cursos Seqüenciais, como "Aceleração" e "Regularização de Fluxo", em substituição ao ensino regular. Contudo, as mudanças param por aí; uma breve avaliação pedagógica realizada com alunos egressos destes programas e cursos faz-se suficiente para nos revelar que pouco estes cursos têm possibilitado aos sujeitos da aprendizagem, no que se refere à promoção de suas potencialidades e conquistas no campo cognitivo, afetivo e sócio-político. O discurso de D. Cleonice (69 anos) ilustra muito bem esta afirmação:

Eu estava estudando na Escola Antônio Carlos Magalhães, no projeto AJA Bahia. Mas lá tinha muitos meninos. A moça que ensinava à gente era formada, mas ela não trabalhava como professora: trabalhava como serviços gerais. Ela era formada, mas não davam oportunidade a ela e ela precisava de trabalhar. Então, de tarde ela dava aula aos meninos...banca né? Então misturava com a gente e ficava um negócio esquisito, mas a gente ia porque estava precisando mesmo: era eu, ela e Maria Luisa. A gente ficou lá um ano e pouco. Depois os meninos começou a abusar demais, aí eu não estava mais suportando. Não podia reclamar, pois era criança. Aí eu disse, vou deixar, aí deixei. Vim pra casa com aquele sentimento, porque eu precisava.

Enfim, a exclusão continua, senão pelo acesso à escola, então por uma passagem pouco significativa por ela. E a este respeito Pablo Gentili (2001, p. 230) nos diz:

> [...] o neoliberalismo só consegue impor suas políticas antidemocráticas na medida em que consegue *desintegrar* culturalmente a possibilidade mesma de existência do direito à educação (como direito social) e de um aparato institucional que tenda a garantir a concretização de tal direito: *a escola pública*.

Na Proposta Curricular para o 1º Segmento da EJA, publicada em 1997, encontramos o seguinte parágrafo:

> A história da educação de jovens e adultos no Brasil chega à década de 90, portanto, reclamando a consolidação de reformulações pedagógicas que, aliás, vêm se mostrando necessárias em todo o ensino fundamental. Do público que tem acorrido aos programas para jovens e adultos, uma ampla maioria é constituída de pessoas que já tiveram passagens fracassadas pela escola, entre elas, muitos adolescentes e jovens recém-excluídos do sistema regular [...]

Estamos no ano 2004, século XXI, e o desafio continua o mesmo. Basta, apenas, atualizá-lo no bojo das, cada vez maiores, demandas do mundo globalizado. Assim, faz-se ainda pertinente continuar a citação apresentada anteriomente, afirmando que:

> Esta situação ressalta o grande desafio pedagógico, em termos de seriedade e criatividade, que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura.

Torna-se ponto pacífico afirmar que os referenciais teóricos contemplados nestes Programas defendem a qualidade na formação dos sujeitos que se colocam enquanto aprendizes na Educação de Jovens e Adultos. Entretanto, o estudo e a atuação neste nível

de ensino nos remetem a considerar que, entre o discurso democratizante da escola e a realidade vivida cotidianamente, há uma lacuna ou discrepância: o proposto legalmente difere muito das práticas difundidas e implementadas em muitas escolas, onde o altíssimo índice de aprovação só serve para justificar fins estatísticos que mascaram a realidade com a política da aprovação em massa, à revelia da construção de competências básicas necessárias a uma promoção.

Assim, a democracia na escola noturna vem garantindo a oferta de vagas, mas ainda nega à classe popular o direito ao saber; direito que têm todos os sujeitos imersos no mundo de, tendo acesso a conteúdos sistematizados, ampliarem os seus esquemas de significações e atuarem no mundo com o compromisso da transformação.

Sobre este aspecto, o Profº Jamil Cury[13] nos diz que "*se faz preciso criar uma cultura da EJA, pois esta não é extensão da escolaridade dos 07 aos 14 anos*". Os educandos da EJA já apresentam grande inserção no mundo social (letrado) e do trabalho, e chegam à Escola tentando conciliar suas necessidades de sobrevivência e os estudos; conseqüentemente, buscam a possibilidade de completar a sua cidadania no âmbito da educação. Consideramos essa cidadania, no seu significado maior: como a capacidade de observar, realizar, posicionar-se, tomar decisões e aliar-se ou separar-se de grupos de interesse, seja no campo social e/ou profissional. Que possamos ouvir a voz de Adriana (32 anos), aluna do Ensino Fundamental, 1º segmento:

"Eu vim mais por causa da minha filha; ela precisa, né? ... tem quatro anos. Vai fazer cinco agora. Os deveres dela, eu não posso ensinar; reunião, lá na escola, eu não posso ir. Tudo isso me machuca. Muita coisa... quero trabalhar, não posso. Meu marido tem uma empresa minha e dele, mas não posso trabalhar. Tudo isso!"

Parafraseando Garcia (1997, p. 51), pode-se dizer, ainda, que, se a escola destinada a estes sujeitos desconsidera o seu aluno enquanto sujeito sócio-cultural, ela antecipa o fracasso social através do processo de seleção, rotulação, discriminação e exclusão, apesar do seu discurso democratizante. Se esta escola não assume o compromisso de transformar, atendendo aos interesses das camadas populares, ela continua a afirmar o fracasso escolar de sujeitos que já têm na história da sua família o estigma do fracasso: são filhos, netos,

[13] Palestra conferida no seminário "EJA: uma prioridade?", realizado no período de 13 a 15 de junho de 2000, na Faced/UFBA.

irmãos de pessoas que já fracassaram na escola e no contexto social maior. E, infelizmente, precisamos reconhecer que as nossas escolas, na tentativa de aligeirar a educação destinada a jovens e adultos, vêm fracassando (à semelhança da ensino regular) em garantir a aprendizagem dos seus alunos. É a própria Adriana que continua a dizer:

"Aqui no Projeto tá melhor que na escola porque aqui as professoras têm calma, têm paciência, têm vontade de ensinar. A gente sente".

Assim é que esta pesquisa se valida enquanto busca ser o lugar de convergência entre os desejos e anseios de uma educação popular comprometida, portanto, com a emancipação de homens e mulheres, e a realidade construída e vivenciada em um contexto social, no qual atuamos e nos implicamos, cada vez mais, com a efetiva aprendizagem dos sujeitos. Será o espaço reservado ao diálogo que busca garantir à escola o caráter emancipatório que rompe com o já instituído: o pouco saber escolar que é disponibilizado à classe operária, como forma de manutenção da condição de classe.

3.4. O Programa de Educação e Cidadania a UCSal (PEC) – delineando o espaço da pesquisa.

... Apesar de termos feito tudo que fizemos, ainda somos os mesmos e vivemos como nossos pais.

Belchior

Considerando a grande extensão e diversidade dos espaços de aprendizagem, privilegiaremos, nesta pesquisa, o espaço do Programa de Educação e Cidadania (PEC), da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), desenvolvido através da Pró-Reitoria Para Assuntos Comunitários, por compreendermos que se constitui em um espaço de lutas em prol da efetiva aprendizagem de sujeitos jovens, adultos e adultos idosos, inseridos ou não no quadro funcional desta Universidade e, ainda, por ser uma verdadeira escola que ganha corpo na relação conhecimento/transformação. Este é o espaço onde estamos buscando, coletivamente, construir novos referenciais acerca do aprender e do ensinar na Educação de Jovens e Adultos.

O PEC constitui-se em uma atividade de Ação Comunitária e Extensão que tem como objetivo a operacionalização de ações na área da Educação de Jovens e Adultos, visando à complementação da escolaridade correspondente ao ensino fundamental de pessoas não escolarizadas na idade apropriada, especificamente os funcionários da UCSal, seus familiares e pessoas indicadas por estes, por professores e também alunos da graduação e pós-graduação.

Foi criado em 1989, com a implementação do Projeto de Complementação Educacional dos Servidores da UCSAL para dar efetivas respostas aos resultados obtidos em pesquisa realizada pela própria Universidade para caracterizar o perfil dos funcionários, a qual revelou uma média de 47% de funcionários sem o primeiro grau, sendo que 23% destes ainda se encontravam analfabetos. Desde então, caracteriza-se enquanto espaço de ensino e aprendizagem, onde se vivenciam questões relacionadas à escolarização de sujeitos jovens e adultos e à formação do professor-pesquisador, compreendido enquanto profissional que busca o refazer da sua práxis através da análise sistemática do seu fazer cotidiano.

Em 1997, almejando a certificação dos estudos do seu alunado, passa a integrar o Programa de Posto de Extensão da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, em parceria com a Escola Marco Antonio Veronese. Já em 2003, por aspectos técnicos da SEC/BA, passa a vincular-se à Escola Sóror Joana Angélica e em 2004, por conta do processo de municipalização desta unidade escolar, articula-se administrativamente ao Centro Estadual de Educação Magalhães Netto (CEA) e retoma a modalidade de ensino referente ao 2º Segmento do Ensino Fundamental.

O Projeto configura-se, ainda, enquanto campo de estudo/estágio curricular e não curricular para alunos dos cursos de graduação em Pedagogia, Letras, Matemática, História, Geografia e Ciências Biológicas que, no papel de estagiários, atuam como regentes de classe e/ou observadores participantes da prática pedagógica, contando com a orientação e o acompanhamento de professores e técnicos educadores da Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários, que se responsabilizam pelo planejamento e execução das atividades de formação desse estagiário, na perspectiva do professor pesquisador, compreendido como o profissional que investiga a própria prática, no movimento de ação-reflexão-ação, contribuindo, assim, para o processo de construção e reconstrução da práxis pedagógica.

O trabalho de formação em serviço do professor de jovens e adultos, bem como a contínua investigação das relações estabelecidas em sala de aula nos têm revelado que o movimento de buscar compreender a lógica das significações presentes no pensamento dos adultos não-alfabetizados e/ou pouco escolarizados, faz-se importante para a compreensão da aprendizagem como resultado de complexas construções que o sujeito realiza a partir de suas interações com a realidade física e social no contexto onde atua, pois o espaço de aprendizagem se coloca, também, para além da escola formal; e, mesmo no processo de escolarização, as experiências sócio-culturais vivenciadas pelos alunos servem de lastro para a construção de novos e significativos saberes. De comum acordo com as idéias freirianas podemos dizer que a leitura que estes sujeitos fazem do mundo é que norteia as suas aprendizagens em torno dos conteúdos propostos pela escola.

Mas, na experiência do PCE, algo acerca deste aprender também escapa no tempo do curso, assim como parece escapar das práticas da escola noturna. As diversas e ricas experiências vivenciadas pelos alunos adultos parecem não impulsionar a aprendizagem dos saberes escolares, estabelecendo-se, assim, uma cisão entre as leituras de mundo e a produção de conhecimentos cognoscíveis. Nesse ínterim, Cristiano (estagiário / professor), reflete acerca da relação existente entre o seu processo de ensinar e o ritmo das aprendizagens dos alunos, dizendo: *"o meu tempo não é o tempo do Sr. Jovino"*. Já Rita de Cássia (também estagiária / professora) nos comunica: *trabalhando com a disciplina História, percebi que Marise, aluna da Aceleração II, estágio I (que equivale a 5ª e 6ª série), não sabe ler e escreve muito mal. Propus ao meu parceiro de trabalho o desenvolvimento de um projeto que denominamos de: o professor de História enquanto alfabetizador, e passamos, nas nossas aulas, a alfabetizar a aluna a partir dos conteúdos da História"*.

Estes exemplos revelam alguns sentimentos e fazeres que são experenciados como tentativa de compreender e buscar dar conta do vazio deixado pela não aprendizagem no processo de escolarização de alguns alunos. E foi a partir da prática refletida que foi tomando forma, dentro da equipe, o entendimento de que se faz preciso conhecer as formas de pensamento dos alunos para que se possa adequar / ajustar o "*quefazer*" pedagógico. E, assim, chegamos mais perto da Epistemologia Genética de Jean Piaget, acreditando que ela nos dará uma maior compreensão acerca da pessoa humana e dos seus processos de

produção de conhecimento. Afinal, como nos diz o próprio Piaget (2001, p. 109), não se conhece os objetos senão agindo sobre eles e neles produzindo alguma transformação.

Entretanto, o nosso desafio teórico vai mais além, pois compreendemos que se faz necessário aliar os estudos de Jean Piaget aos referenciais freireanos, pois nos interessa seguir reconstruindo o curso da aprendizagem de conhecimentos cognoscíveis no espaço tempo da Educação Popular. Compreendemos que, além de possível, esta aliança se torna necessária uma vez que ambos preconizam ideais e princípios construtivo-interacionistas. A forma como nos apropriamos dos saberes destes teóricos possibilita que a dialogicidade cognitiva de Piaget comungue com a dialogicidade política de Freire, autorizando o aluno a aprender. Em outras palavras: entendemos que Freire propõe uma escola que contribua para o processo de humanização do sujeito, a qual tem a realidade como ponto de partida e o diálogo como instrumento metodológico e Piaget, por sua vez, oferece contribuições que podem nos levar a propor um processo de ensino e aprendizagem mais dinâmico e cooperativo.

Enfim, ambos concordam que as situações escolares precisam ser desafiadoras para que contribuam com os processos de reflexionamento. E ainda que:

> neste sentido a escola deveria imitar a vida que acontece fora dela [...] E isto só será possível se permitirmos que os alunos realmente mergulhem na realidade e pensem os conceitos escolares também encharcados de vida. (FRANCO, 2000, p. 06)

Salientamos também que, em se tratando do diálogo enquanto ação comunicativa, que propõe um conhecimento cognoscível, construído na reflexão/transformação (portanto conscientização), deveremos considerar neste estudo o caráter emancipatório do conhecimento ou, melhor dizendo, considerar que o conhecimento é obtido através do processo de auto-emancipação: reflexão que conduz a uma tomada de consciência.

Escutar e dialogar com os sujeitos ativos que se encarnam na trama do aprender, intervindo de forma a contribuir qualitativamente com os processos de aprendizagem, constitui-se em uma importante estratégia metodológica, uma vez que o desenvolvimento e a aprendizagem são aqui considerados enquanto construções diretamente relacionadas à vivência coletiva e que as experiências e circunstâncias culturais, históricas e sociais propiciam situações de aprendizagem que promovem o contínuo desenvolvimento cognitivo.

3.4.1. E por falar em continuidade...

No tempo das apresentações, discussões e reformulações acadêmicas deste projeto de pesquisa, o Projeto de Complementação Educacional dos Servidores da UCSAL, fazendo jus a seus referenciais teóricos, escutou de forma mais atenta os sons que emergiam do processo de ensinar e de aprender e resolveu, já no final de 2002, alterar a sua estrutura pedagógica e administrativa, buscando dar conta de lacunas até então deixadas na efetivação das aprendizagens do seu alunado.

Para contextualizar as mudanças faz-se preciso dizer que os homens e mulheres que assumiam o papel de alunos começaram a questionar o aligeiramento do curso. De forma geral, expressavam querer mais o conhecimento que o certificado. Para a Equipe Técnica isto representou uma grande conquista, pois ficou evidenciada a emancipação política de sujeitos que não mais aceitavam uma educação pragmática, que resultava numa rápida certificação.

Pois bem! Entrevistas foram realizadas, seguidas de análise e discussões acerca do que pretendia a Equipe, os alunos e a SEC/BA, uma vez que continuávamos a seguir o modelo educacional implementado no ensino noturno das escolas estaduais. Com certeza, para que reformas fossem feitas, contaram muito os depoimentos como o do Sr. Alfredo (70 anos) aluno do curso de Aceleração II - estágio I, que procura a equipe em 17 de setembro de 2002, para informar: *"eu vim aqui para dar uma satisfação a vocês. Vou deixar de freqüentar as aulas este ano, mas queria que reservassem a minha vaga pro ano que vem. Acho melhor sair agora porque estou passando por alguns probleminhas de família e a minha cabeça tá devagar para os estudos. Sei que não tô aprendendo como devia, mas os professores ficam me protegendo e estão me dando nota alta. Se eu ficar, vou passar de ano e eu não quero ser como os filhos de papai que pagam pra ter um diploma, não. Quero aprender e sei que não estou como deveria"*.

A fala do Sr Alfredo indica que mudanças devem ser efetivadas neste modelo educacional. O PEC, talvez como um oásis no deserto da EJA, possibilitou que, no seu processo educacional, esta voz fosse ouvida e, aliando-se a tantas outras, nos ajudassem a (re)ver e (re)organizar a nossa proposta de ensino. Mas, como algo que só pode se efetivar a

partir do vivido, está ainda em processo de revisão. De certo, podemos já sinalizar as seguintes mudanças:

- O Programa continua, para efeitos de certificação, como posto de Extensão da SEC/BA;
- No espaço-tempo de um ano (2003), enquanto se reorganiza a estrutura curricular do segundo segmento da Educação Fundamental, os alunos deste nível de escolaridade poderão ser transferidos para uma Escola Regular ou continuar no PEC, cursando o que denominamos de Curso Livre em Língua Portuguesa (isto para dar conta das dificuldades encontradas no processo de apropriação do sistema da Língua Escrita). A demanda por este curso nos indicou estarmos no caminho certo, pois o curso foi bastante procurado pelos alunos que se mantêm no Projeto, ex-alunos que já concluíram a 8ª série e pessoas da comunidade inseridas ou não no processo regular de ensino, algumas até com o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio em andamento;
- Em 2003, continuamos com o processo de escolarização referente ao 1º segmento do Ensino Fundamental, o qual passa a contar com turmas de alfabetização, além dos níveis I e II de escolaridade;
- Criamos o Grupo de Apoio à Práxis Pedagógica (GAPP), composto de estagiários das diferentes licenciaturas com o objetivo de prestarem auxílio ao trabalho de sala realizado por estagiárias de Pedagogia e Letras, sob a coordenação da equipe técnica do Programa;
- Em lugar do Projeto de Complementação Educacional dos Servidores da UCSAL, passa-se, definitivamente, a trabalhar enquanto Programa de Educação e Cidadania (PEC), reunindo todos os Projetos (Alfabetização, Ensino Fundamental, Curso Livre e Apoio à Prática Pedagógica) sob a mesma coordenação e orientação;
- Em 2004, já em parceria com o Centro Estadual de Educação Magalhães Netto (CEA), o Programa ganha uma nova estrutura e reorganiza o seu trabalho pedagógico para o ensino de três modalidades: alfabetização, Ensino Fundamental – 1º Segmento e Ensino Fundamental – 2º Segmento.

> Iniciado em 2003, toma agora maior consistência, o Projeto de Capacitação de Professores Alfabetizadores, desenvolvido em parceria com a Escola Comunitária Luiza Mahim.

Estas são mudanças que, postas no papel, não revelam a multiplicidade de desdobramentos técnicos, administrativos, políticos e pedagógicos. Como todo trabalho em parceria, o PEC torna-se alvo de variadas leituras e re-leituras; nunca é, está sempre sendo, a partir dos múltiplos olhares e das múltiplas contribuições que são acolhidas na lida constante de um trabalho que se constrói a partir do permanente estado de aprendizagem. Neste momento, é Piaget (2001, p. 109), que nos ajuda a clarificar os nossos argumentos:

> [...] não se deve esquecer um fato fundamental: é que a ação modifica constantemente os objetos e estas transformações são igualmente objeto de conhecimento. Uma das proposições essenciais de K. Marx, em sociologia, é que o homem age sobre a natureza, com o objetivo de produzir, estando ao mesmo tempo condicionado pelas leis da natureza. Esta interação entre as propriedades do objeto e as da produção humana é encontrada na psicologia do conhecimento: não se conhecem os objetos senão agindo sobre eles e neles produzindo alguma transformação.

Compreendemos, portanto, que se o objeto desta pesquisa é dinâmico, também o espaço em que as aprendizagens dos alunos adultos são realizadas comporta o seu dinamismo e implicações. Desta forma, todos os fazeres realizados neste espaço se constituem em objeto a ser investigado de forma que possam desvelar as relações que estabelecem com a aprendizagem acerca dos saberes escolares realizados pelos alunos.

E, desta forma, sempre ouvindo os diferentes sons que emergem do processo educacional, chegamos a 2004 com uma nova estrutura curricular que, acreditamos, irá dar conta, de melhor forma, do processo de escolarização dos nossos alunos. Salientamos, entretanto, que a nossa defesa em prol da escolarização rompe os muros da escola formal e burocrata e se projeta rumo a uma melhor inserção dos sujeitos nos diferentes contextos: sócio-cultural-econômico e afetivo.

Assim é que, nos tempos atuais, o Programa de Educação e Cidadania da UCSAL, se estrutura da seguinte forma:

- **Projeto de Alfabetização** – 01 turma específica para a 3ª Idade (no Campus da Federação), 01 turma nas Comunidades de Paraíso Azul e Recanto Feliz e 01 turma na Escola Comunitária Luiza Mahim, no bairro do Uruguai;

- **Projeto de Ensino Fundamental: níveis I e II** – 03 turmas para cada segmento, distribuídas segundo a demanda de matrícula por campus. Para atender à relação existente entre a qualidade de aprendizagem pretendida e o tempo para aprender disponibilizado pelo aluno adulto e adulto idoso (público do PEC), cada segmento de ensino terá a duração de quatro (04) anos.
- **Projeto Formação de Professores-Alfabetizadores** – parceria com a Escola Comunitária Luiza Mahim, localizada no bairro do Uruguai.

Definindo quantitativamente os sujeitos desta pesquisa, chegamos aos dados expressos nos quadros que se seguem:

Nº DE ALUNOS POR ANO E SEXO

SEXO / ANO	MULHERES	HOMENS	TOTAL
2003	102	30	132
2004	110	48	158
TOTAL	212	78	290

ALUNOS MATRICULADOS POR ANO E NÍVEL DE ENSINO

Curso / Ano	Alfabetização	Ens. Fundamental 1º Segmento		CURSO LIVRE DE LÍNGUA PORTUGUESA	Ens. Fundamental 2º Segmento		TOTAL
		Nível I	Nível II		Nível I	Nível II	
2003	37	51	16	28	---	---	132
2004	48	46	21	-----	43	---	158
TOTAL	85	97	37	28	43	---	290

Assim, podemos afirmar, a partir da constituição do público do PEC, que os dados apresentados pelo IBGE comungam com a História vivenciada e narrada, até então, pelos diferentes sujeitos que tecem a História da EJA no Brasil.

Dessa forma, assumindo o compromisso de responder à sua finalidade maior - qual seja, a de investir com qualidade na escolarização de sujeitos adultos - o Programa de Educação e Cidadania da UCSAL vem, através de ações relacionadas à investigação, sistematização e proposição de novas ações, se retroalimentando do próprio cotidiano investigado e, portanto, teorizado, de forma a buscar uma maior compreensão das relações vivenciadas e um melhor aproveitamento do fazer pedagógico. E, neste itinerário, se transforma; transmuta-se no fazer diário, sempre que se faz necessário atender a novas demandas da comunidade escolar. Como nos diz Rubem Alves (2003, p. 139), as novas e boas idéias e formas surgem assim: a energia "escorrega", passa de um lugar para o outro. É esse "escorregar" que faz tudo girar.

E girando nesta perspectiva é que nos aventuramos a investigar o lugar no qual pisamos enquanto educadora que se pretende progressista. No exercício da pesquisa, redescobrimos alguns saberes e exercitamos a escuta; os dados obtidos na investigação são discutidos nos espaços de estudo com os estagiários-professores e nas reuniões técnicas e, sem dúvida, apontam para novos caminhos, os quais, por vezes, nos fazem voltar o olhar

para caminhos já trilhados. Entretanto, se não se apresentam, também não impõem concordâncias com o já pensado e estabelecido enquanto ponto pacífico nos nossos fazeres e nas proposições que apresentamos para o fazer de sala do estagiário-professor.

Conflitos emergem, referenciais teóricos e práticos são questionados e o direcionamento que damos à prática de sala que coordenamos nem sempre é amparado pela concordância do grupo. A tensão gerada no processo de pensar e repensar o PEC só é atenuada frente ao princípio de respeito e cooperação, gestado no trabalho participativo e assumido pelos sujeitos frente ao desejo de acertar no fazer pedagógico do Programa. Enfim, diferentes vozes ecoam e são escutadas por cada sujeito, a seu tempo e modo.

PARTE 4

Desde a idade de seis anos eu tinha mania de desenhar a forma dos objetos. Por volta dos cinqüenta havia publicado uma infinidade de desenhos, mas tudo o que produzi antes dos sessenta não deve ser levado em conta. Aos setenta e três compreendi mais ou menos a estrutura da verdadeira natureza, as plantas, as árvores, os pássaros, os peixes e os insetos. Em conseqüência, aos oitenta terei feito ainda mais progresso.Aos noventa penetrarei no mistério das coisas; aos cem, terei decididamente chegado a um grau de maravilhamento – e quando eu tiver cento e dez anos, para mim, seja um ponto ou uma linha, tudo será vivo.

(Katsuhika Hokusai, sécs. 18-19). In: Lya Luft. **Perdas e ganhos.**

4. SOBRE A APRENDIZAGEM NA EJA: TRAMAS DO ENSINAR E DO APRENDER NO PEC.

> *Se eu soubesse ler e escrever melhor, com certeza aproveitaria bem mais o estudo das outras matérias.*[14]

> *A leitura é um pré-requisito para o desempenho bem-sucedido em qualquer disciplina escolar.*[15]

Este é o tom deste trabalho de pesquisa. Interessa-nos, pois, traçar o caminho que nos leva à efetivação das aprendizagens escolares dos alunos adultos. E, no momento, nos atrai a possibilidade de nos juntarmos a alunos e alunas que, como Urânia, aliaram-se às personagens do conto infantil "João e Maria" e marcaram o caminho percorrido para evitar futuras perdas; nos juntarmos a sujeitos que, embrenhados na trama do aprender, cederam à curiosidade epistemológica e arriscaram conhecer além dos limites do seu cotidiano, assumindo os ganhos proporcionados pela coragem necessária ao enfrentamento dos medos, das ausências e negações impostas pelo desejo/desafio de saber mais, de ser mais.

No trabalho de avaliação da sua aprendizagem, realizado junto aos professores das diferentes disciplinas, Urânia reconstrói o seu processo de aprendizagem e identifica uma lacuna que impede e/ou dificulta o seu avanço. A nós, parceiros da sua caminhada, e de tantos outros alunos, nos impôs pensar: o que Urânia não lê bem? E o que não escreve bem? Que papel nos coube enquanto educadores, na instituição ou manutenção desta lacuna? E que papel devemos agora assumir?

Buscamos responder a estas questões no exercício da pesquisa mediatizada pelas idéias progressistas de Freire - as quais defendem que todo e qualquer aprendizado deve

---

[14] Aluna do Curso de Ensino Fundamental, 1º Segmento, que solicitou ter o seu nome omitido e/ou alterado no registro das atividades do Programa de Educação e Cidadania, a fim de não ser identificada. Justifica que a família não aceita a sua condição de baixa escolaridade e como tem um nome pouco comum, pensa que divulgá-lo seria expor-se e expor a família. Uma vez identificada, esta problemática passou a ser discutida em reuniões de estudo e discussão da prática de sala; identidade e valorização da auto-estima são temas que carecem de maior significação no trabalho pedagógico e os estagiários-professores precisam atentar mais para as implicações de posturas como esta no processo de aprendizagem dos alunos adultos. Mas, respeitando a singularidade do sujeito aprendiz, neste trabalho, optamos por atender ao desejo/necessidade da aluna e substituímos o seu nome por Urânia.

[15] Avaliação do letramento em leitura. Resultados do PISA 2000, publicado no Documento Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura, pela Editora Moderna, em 2004.

fomentar a consciência crítica dos educandos - e pelo desafio cognitivo proposto por Piaget como instrumento intimamente articulado à tomada de consciência. Mais do que aprender, é preciso saber acerca do aprendizado; saber das possibilidades e dos limites que este nos possibilita.

- ***Cenário, personagens e enredos: as tramas da pesquisa.***

Chegamos, assim, às salas de aula – espaços da pesquisa - compreendendo-as enquanto lugar que possibilita diferentes interações entre os sujeitos da práxis e os vários objetos de conhecimento. Dessa forma, professores e alunos tornam-se agentes que interatuam, decidem e constroem o processo de ensino e aprendizagem, validando a práxis pedagógica como relação de troca coletiva, que pressupõe diferentes níveis de saberes e de participação; enquanto o aluno aprende o conhecimento específico a ser ensinado, o professor aprende acerca do seu "*quefazer*" pedagógico. É como nos disse Ana Verena (estagiária-professora): *estar na sala de aula, ensinando, é fantástico! A sensação que tenho é a de estar aprendendo o meu ofício, a minha profissão.*

Embora, há muito já tenham sido apresentados, voltamos a informar que os atores desta pesquisa são os alunos adultos que dão corpo e alma ao Programa de Educação e Cidadania da UCSal (PEC) – em especial aqueles que se encontram no processo de alfabetização e 1º Segmento do Ensino Fundamental; as questões que dão forma ao problema da pesquisa são da coletividade e expressam, nas mais diferentes formas, o desejo de garantir a aprendizagem escolar de mulheres e homens aprendizes, com a qualidade necessária ao desenvolvimento de potencialidades cognitivas, afetivas e sócio-culturais.

Buscando assegurar o princípio de construção coletiva e o respeito às diferentes autorias, é que fizemos a opção por investigar a aprendizagem escolar sob o enfoque da Etnopesquisa Crítica que, enquanto Pesquisa Qualitativa, referenda a necessidade humana de interpretar um fenômeno posto na realidade vivenciada. Busca-se, portanto, estabelecer relações democratizantes com o campo, e o diálogo com os sujeitos que estão impregnados na realidade investigada. Compilando textos/discursos do Professor Roberto Sidnei[16],

[16] Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Paris Vicenne à Saint-Denis e Professor Adjunto das Universidade Federal da Bahia e da Universidade do Estado da Bahia; leciona as disciplinas Currículo e Etnopesquisa Crítica nos Programas de Pós-graduação em Educação dessas Universidades.

afirmamos que esta pesquisa objetiva promover uma negociação entre diferentes pontos de vista que tensionam a Educação de Adultos.

Acreditamos que o objeto pesquisado é que se impôs à pesquisadora e, desta forma, o recurso investigativo que nos pareceu mais acertado foi a escolha da Pesquisa-Ação, por possibilitar um trabalho mais competente e comprometido com mudanças qualitativas, almejadas por sujeitos que estão impregnados de saberes e desejos que orientam o fazer pedagógico do Programa. Buscamos, com esta abordagem metodológica, ouvir os sons da vida vivida pelos integrantes do PEC, reeditando-os em uma polifonia. Enfatizamos, contudo, que, embora a pesquisa expresse a vivência e construção coletiva, cabe à pesquisadora a total responsabilidade pela escrita deste trabalho; o que, em princípio, exime todos os outros sujeitos da responsabilidade por equívocos conceituais e metodológicos.

Tomar o PEC (local no qual nos implicamos técnica e politicamente) enquanto espaço de investigação é referendado pela Pesquisa-ação quando esta reconhece que:

> o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não o provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva. (BARBIER, 2002, p. 54)

A observação participante em sala de aula, os depoimentos, a entrevista clínica, a análise dos registros da prática de sala produzidos por alunos, professores e técnicos, o permanente estado de escuta e o acompanhamento da formação em serviço dos estagiários / professores foram os principais processos da pesquisa. Como instrumentos utilizamos a própria observação participante (um dos mais importantes e delicados instrumentos da pesquisa etnográfica), os registros de campo da pesquisadora, dos professores e outros membros da equipe técnica, o roteiro de entrevista (Anexo 1) e, ainda, os registros escritos produzidos por alunos.

Buscamos ver a "realidade acontecendo", através dos olhos dos sujeitos da pesquisa, e nela intervir, sistematizando os caminhos e atalhos, sem perder de vista a consciência do lugar de implicação ocupado pelo investigador, buscando fazer com que a pesquisa possa contribuir para que a aprendizagem do aluno do PEC se efetive com a qualidade necessária aos cidadãos que pretendam intervir na construção de uma sociedade mais justa e potencialmente fértil à emancipação humana. E, sendo assim, faz-se necessária

a assunção do compromisso de educar técnica e politicamente, pois, como nos diz Marques, in Pimenta (2000, p. 85), "só se pode viver democraticamente quando se é respeitado nos seus direitos, direitos estes que não se restringem ao acesso à escola de qualidade, mas possibilite a tomada de consciência de tantos outros e, conseqüentemente, a luta para conquistá-los".

4.1. A produção do conhecimento: o desafio cognitivo

> **Aprender** v.t. **1.** Tomar conhecimento de. Int. **2.** Tomar conhecimento de algo, retê-lo na memória, graças ao estudo, observação, experiência, etc.

Assim está conceituado o aprender no Dicionário Aurélio. A nós, parece que o conceito apresentado não comporta toda a gama de aspectos envolvidos no ato cognitivo e reduz as possibilidades envolvidas na apropriação de um objeto do conhecimento. Por nossa vez, tentamos trabalhar com a idéia de que a terminologia **aprender**, na verdade, comporta um processo de complexas construções que mobilizam as estruturas cognitivas e afetivas do sujeito de tal forma que o tornam capaz de redimensionar o seu ser e estar no mundo físico e social; portanto, apresenta estreita relação com a necessidade de pertencimento a determinadas esferas sócio-culturais e ainda se aproxima dos conceitos de autonomia[17] e alteridade[18]. É para onde sinaliza as falas de alguns adultos, alunos do PEC.

"Eu quero aprender mais, além do que já sei, para me sentir importante; arrumar um emprego melhor e melhorar a minha vida. Quando minha filha começar a estudar eu ajudar a ela". (Joélia - 23 anos)

"Eu tenho vontade de aprender a ler e escrever para me educar. Quero pegar o ônibus e conhecer vários lugares. Escrever o nome das pessoas da minha família". (Mª Salomé - 57 anos)

"Eu quero aprender a ler e escrever para ficar sabendo das coisas que acontecem no mundo; conhecer os lugares; tudo, sem precisar depender dos outros". (Risete - 34 anos)

---

[17] Considerado aqui enquanto possibilidades do sujeito em exercer a sua capacidade de escolha.
[18] Construção coletiva da identidade.

"O que me faz participar do Projeto é a vontade de aprender a ler e escrever; a boa convivência com a professora e os colegas. Eu quero saber das coisas, aprender a falar direito; o estudo ensina tudo. Todo mundo lá em casa sabe ler e escrever nem que seja um pouquinho, mas eu não quero ficar pedindo; eles sabem que eu não sei, por que não me ensinam? Eu não quero depender dos outros!" (Raimunda - 47 anos).

Da estagiária / professora destes alunos (uma das duas turmas de alfabetização que funcionam fora dos muros da Universidade, nas Comunidades de Paraíso Azul e Recanto Feliz, no bairro Costa Azul), ouvimos o seguinte conceito para aprendizagem:

"É o momento em que fica estabelecido que o indivíduo construiu um significado próprio e pessoal sobre um conhecimento pré-existente, ou seja, esse indivíduo acomodou o que foi assimilado. A aprendizagem é individual, pessoal e intransferível, pois é um processo construtivo na mente e nas ações de cada ser individualmente. A aprendizagem estabelece novas possibilidades, permitindo ao sujeito ampliar os seus caminhos na vida, no mundo". (Vladinéia)

Arriscamo-nos aqui a atribuir um sentido à necessidade apresentada pela estagiária em demarcar, na aprendizagem, aspectos relacionados ao indivíduo e à pessoa/sujeito. Pois, enquanto orgânico, o indivíduo mobiliza estruturas mentais que elaboram e processam as informações que lhe chegam a partir das interações que o sujeito estabelece com o meio físico e social. Contudo, necessário se faz que a quantidade e a qualidade das informações processadas sejam suficientes para dar forma a uma boa situação de aprendizagem e, assim, aspectos sociais e afetivos são evocados para o ato de aprender. Os conteúdos escolares, ou melhor, a aprendizagem destes, para a classe popular, constitui-se no passaporte para uma vida melhor; assim, desejos são despertados, sonhos são mobilizados e a busca pela escola – em um período da vida considerado essencialmente para o trabalho – ganha um outro sentido para os educandos adultos. É como nos diz Ednéia (21 anos):

"Eu tenho vontade de aprender a ler e escrever para ensinar a minha filha, pois não tenho estudo. Quero levar minha filha para passear, levar ao médico, mas não sei o nome dos ônibus todos; eu quero poder sair despreocupada, sem ter que ficar dependendo

dos outros. Arrumar um trabalho fixo que precisa de um bom estudo, e com isso ajudar minha família".

Considerando a leitura e a escrita como ferramentas fundamentais a uma melhor mobilidade cognitiva, acolhemos o depoimento do Sr. Jovino (80 anos), quando nos diz que *"a falta de leitura é um abismo. Ela é o primeiro passo para a vida"*, e nos enveredamos pelos complexos processos de apreensão do mundo através da apropriação do sistema da língua escrita. Para tanto, buscamos compreender as estratégias cognitivas utilizadas pelos alunos adultos, sujeitos desta pesquisa, a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget, a qual, segundo Franco (2000, p. 04),

> [...] abre inúmeros caminhos no sentido de uma melhor compreensão da pessoa humana, pois lança uma luz sobre os processos de produção de conhecimentos, tanto das pessoas propriamente ditas, como da humanidade enquanto produtora de saber científico e filosófico.

Em princípio, para explicar o processo que possibilita ao sujeito a mobilidade entre a leitura de mundo e a produção de conhecimentos cognoscíveis, tomamos emprestado de Piaget os conceitos de gênese, estrutura, equilíbrio e pensamento operatório. Freire também nos acompanha, referendando a importância do universo conceitual do sujeito no processo de escolhas e maiores possibilidades de aprendizagem.

A escolha destas abordagens justifica-se na compreensão que construímos em torno da aprendizagem como resultado de uma organização interna do conhecimento, a qual pressupõe atividade do sujeito que age sobre o meio, modificando-o, ao tempo em que também organiza e integra as informações selecionadas à sua estrutura cognitiva. Isto em nada se aproxima das teorias de condicionamento que definem a aprendizagem como resultado da conexão estímulo-resposta. A citação de Davis e Oliveira (1994, p. 21), reafirma, mais uma vez, a nossa escolha por investigar a produção do conhecimento através do enfoque conceitual e político:

> Objetos e conceitos existem, inicialmente, sob a forma de eventos externos ao indivíduo. Para se apropriar desses objetos e conceitos é preciso que *a criança*[19] identifique as características, propriedades e finalidades dos mesmos. A apropriação pressupõe, portanto, gradativa interiorização. Através desse processo, é possível aprender o significado

[19] Grifo nosso. Compreendemos que esta afirmação comporta o processo de aprendizagem do sujeito, seja ele criança, jovem, adulto e/ou adulto-idoso.

> da própria atividade humana, que se encontra sintetizada em objetos e conceitos. Assim, ao analisar uma mesa, pode-se notar que ela resume, em si, anos de trabalho e tecnologia: é preciso maquinário apropriado para lixar a madeira, instrumentos como martelo e chaves de fenda para montá-la, apetrechos para refiná-la, como lixa e verniz. Entender o que significa mesa implica conhecer as suas principais características e finalidades – mesa para jogar, comer, estudar etc. – , compreendendo o quanto de esforço foi necessário para concebê-la e realizá-la.

Compreendemos que esta não é uma tarefa simples para o organismo e, exatamente aí, repousa a grande contribuição da Epistemologia Genética: no desvelamento da relação gênese-estrutura no processo de equilibração das estruturas cognitivas uma vez que possibilita ao sujeito a construção de estruturas mentais cada vez mais complexas. Para melhor explicar este processo, nada melhor que evocar a fala do próprio Piaget (2001:124-126):

> [...] toda vez que se fala em uma estrutura na Psicologia da inteligência, pode-se sempre reconstituir a gênese a partir de outras estruturas mais elementares, que não constituem começos absolutos, mas que derivam, por uma gênese anterior, de estruturas mais elementares, e assim por diante até o infinito.
> [...] Mas, reciprocamente, toda estrutura tem uma gênese. [...] O resultado mais claro de nossas pesquisas na psicologia da inteligência é que mesmo as estruturas mais necessárias ao espírito do adulto, tais como as estruturas lógico-matemáticas, não são inatas na criança; elas se constroem pouco a pouco.
> Em suma, gênese e estrutura são indissociáveis. [...] Nunca existe, portanto, uma sem a outra; mas não se atinge as duas ao mesmo momento, pois a gênese é a passagem de um estado anterior para um ulterior.

A noção de equilíbrio, portanto, na teoria piagetiana, apresenta três características basilares: a estabilidade buscada pelo organismo, a capacidade de compensação que este organismo apresenta frente a perturbações exteriores e o princípio da atividade, próprio do humano. Segundo Piaget (2001, p. 127), equilíbrio é sinônimo de atividade. [...] "Uma estrutura estará em equilíbrio na medida em que o indivíduo é suficientemente ativo para poder se opor a todas as perturbações exteriores. Estas últimas acabarão, aliás, por serem antecipadas pelo pensamento".

No desenvolvimento da nossa pesquisa, uma experiência, vivenciada com o Sr Alfredo (70 anos), aluno do 1º Segmento do Ensino Fundamental, ilustra esta compreensão. Na realização de uma entrevista clínica, para avaliar o seu nível de leitura, pedimos ao aluno que lesse um texto denominado "Vida dura, sem leitura". Ele olha o texto e ri.

Quando a entrevistadora pergunta o porquê do riso, diz: *"como eu era"* e, antecipando a leitura do texto foi capaz de, a partir do título, narrar duas situações vivenciadas por ele, semelhantes à contida no texto, nas quais descrevia dificuldades na vida prática por falta da leitura. Por fim leu o texto com fluência e comentou acerca do conteúdo com uma eloqüência verbal incomum à maior parte dos alunos deste segmento de ensino.

De acordo com as especificações da teoria de Piaget, podemos afirmar que este aluno apresenta um tipo de pensamento lógico e correto (opera formalmente com o objeto). Mas, algo nos chama a atenção e remete aos estudos de Freire: a imediata relação que este aluno adulto estabeleceu entre a antecipação que fez do conteúdo do texto, a partir do título, e a sua vida prática. Sistematizando idéias de Freire, afirmamos aqui que antes de ler a palavra escrita, o ser humano aprendeu a ler o mundo, quer dizer, a leitura do mundo é uma leitura que precedeu, precede e vai preceder sempre a leitura da palavra escrita. Ao nosso tempo, podemos apenas inferir que o universo conceitual deste sujeito implica de tal forma nas suas aprendizagens escolares, significando-as, que ele mesmo afirma: *quando a gente aprende, perde essa inferioridade que a gente sente.*

Daí pensarmos a aprendizagem escolar na sua estreita relação com a identidade cultural do sujeito. Identidade esta que se constrói de forma coletiva e possibilita que cada indivíduo, na busca do sentido de pertencimento a determinados grupos sociais, construa a sua auto-estima a partir dos referenciais disponibilizados e impostos pelos membros do grupo que apresentam maior representatividade. É a relação conhecimento-saber que se institui de tal forma na vida social, que valida a importância de alguns sujeitos em detrimento de outros, fazendo valer mais o acúmulo de conhecimentos escolares que a nossa memória coletiva de aprender com os mais velhos, aquilo que Freire denomina de "saber de experiência feito".

Acerca do seu processo de aprendizagem, este mesmo aluno, em 11 de março de 2004, escreve:

Eu, Alfredo, quero estudar porque desejo crescer no conhecimento, na educação para melhores dias poder ter, porque para ler e escrever não tem cor nem idade eu gosto de estudar, pois em sala de aula eu me sinto em um ambiente agradável, pois estou conhecendo novas pessoas e cada dia estou melhorando o bastante para poder alcançar o meu conhecimento. Estou no primeiro degrau e pretendo chegar ao topo da glória com fé

em Deus. Estou muito feliz por estar participando deste projeto para pessoas da minha idade, por isso agradeço primeiro a Deus e à direção da UCSAL.

O discurso do Sr. Alfredo nos faz considerar a escola para adultos também como um espaço de sociabilidade; uma brecha entre o cansaço do mundo do trabalho e os problemas de família, entre as pedras que dificultam o caminhar e as infinitas escadas que os levam a castelos de sonhos. Este aluno retorna à escola não mais por considerar a aprendizagem escolar como necessária à sua manutenção e/ou progressão no mundo do trabalho – já aposentado pela Prefeitura Municipal do Salvador, tem como ocupação o cuidar do sítio, a participação na Igreja e o cuidado com os netos. Para além disso, o estar na escola lhe garante um permanente vínculo com a reconstrução da sua identidade e autonomia; aprender acerca dos conteúdos escolares fortalece, neste sujeito, a dignidade necessária aos homens e mulheres que se pretendem cidadãos. Lembramos, aqui, que foi este mesmo aluno que nos impulsionou no movimento da pesquisa quando chegou à Coordenação do Programa afirmando que deixaria de estudar naquele ano porque sabia que não estava aprendendo e, mesmo assim, os professores, para lhe agradar, estavam lhe dando boas notas (registro no capítulo anterior).

Contudo, sem desconsiderar a importância deste papel, assumido socialmente pela escola, um outro não pode ter menor validade, qual seja a função básica que a escola tem de ensinar; de possibilitar aos alunos a construção de competências e habilidades necessárias à lida com saberes sistematizados. E é exatamente para clarear a questão básica do ensino que nos interessou ouvir acerca dos marcos e das construções, com os quais os alunos sinalizam e significam as aprendizagens escolares. Assim, retornamos às personagens do conto infantil citado no início deste capítulo e perguntamos aos nossos "Joãos e Marias" o que sabem sobre os caminhos trilhados? Então, sobre como aprenderam a ler e escrever eles nos disseram:

"Com força de vontade e ajuda do professor. Copiando o que ele escrevia no quadro. O ditado ajuda muito porque ele tem várias opções: ensina a escrever a palavra (as letras que tem), a ortografia, consertar a falta de letras e ainda ajuda no desenvolvimento da mão". (Sr. Jovino, 80 anos)

"Aprendi cobrindo e copiando as tarefas da professora". (Maria da Glória - 69 anos)

"A professora escrevia no papel para a gente copiar e acho que assim fui aprendendo; fazendo certinho. Juntando as letras e soletrando". (Cleonice - (69 anos)

"Comecei com palavrinhas pequenas e depois as maiores". (Edneia - 21 anos)

"Treinando em jornal e revista percebi que já lia". (Joilma - 23 anos)

"Com a ajuda de Deus que colocava as palavras na minha boca. O Pastor passava um pedacinho para ler. Comia umas letras; hoje sei que era timidez. Era o Espírito Santo que habita em nós. Ele fala e a gente não sente (isto na parte da igreja)... Na parte da escola, a professora escrevia no quadro e a gente copiava no próprio quadro ou no caderno". (Sr Alfredo - 70 anos)

Pois bem! Para além de todas as nossas teorias, encontram-se os mecanismos utilizados pelos alunos adultos. De forma bem semelhante, explicam o processo de aprendizagem em torno da apropriação do sistema da língua escrita, direcionando-o para aspectos relacionados ao treino da memória e as já tão contestadas - pela "escola construtivista" - atividades de repetição.

Pesquisas como a da Drª Emília Ferreiro[20], já nos explicam que a aquisição da leitura e da escrita pode acontecer em momentos diferenciados. Contudo, no discurso dos alunos aparecem sempre com a mesma gênese e mobilizam as mesmas estruturas cognitivas. Como, nesta pesquisa, nos interessa mais compreender os caminhos traçados pelos alunos na efetivação da sua aprendizagem – com vistas a poder melhor direcionar o processo de ensino – do que estabelecer as diferentes psicogêneses, fizemos a opção por assumir a aprendizagem da leitura e da escrita de forma "parceira", a qual parece atender mais ao desejo dos sujeitos alunos e que se constrói como resultado do labor intelectual e mesmo físico dos nossos alunos, como bem expressa a compreensão do Sr. Jovino em relação ao ditado.

Bem, mas onde estas explicações se aproximam e se distanciam das teorias cognitivistas, tão defendidas e alardeadas tanto no PEC como em outros espaços de aprendizagem que se pretendam progressistas? Até pouco tempo, tudo em nossa prática,

[20] Psicóloga e pesquisadora argentina, radicada no México. Fez seu doutorado na Universidade de Genebra, sob orientação de Jean Piaget.

enquanto educadora, parecia negar qualquer possibilidade de aproximação. Os referenciais do Interacionismo eram por nós compreendidos na perspectiva de que construção de saberes nada tem a ver com treino e repetição, os quais respondiam apenas aos referenciais empiristas da educação. E, assim, o discurso dos alunos era considerado um tanto ingênuo por parecer colocá-los numa condição de passividade – contrária à nossa compreensão do organismo enquanto ativo e da aprendizagem enquanto resultado de contínuas interações.

Mas, felizmente, pesquisas existem!

Se alguma coisa alterei
Da doutrina de Platão,
Concordo, perfeitamente,
Usei minha ficção.
Se Sócrates nada escreveu
E por que não posso eu
Usar a imaginação?[21]

E foi através da nossa insistência em compreender a lógica presente nas significações dos alunos adultos acerca do como aprendem - de forma a relacioná-las com o nosso fazer enquanto professores destes - que nos conduzimos a teorias consideradas neopiagetianas ou neocognitivistas. E ainda, com um auxílio da sincronicidade presente na esfera energética do nosso planeta, chegamos aos estudos de David Wood (professor de Psicologia da Universidade de Nottingham) que, no livro *"Como as crianças pensam e aprendem"*[22], nos oferece significativos elementos para considerarmos uma certa correção na lógica dos nossos alunos quando se referem à importância que a atenção, a concentração e a memorização ocupam no processo de aprendizagem. É o aluno Jovino que nos diz: *quando encontro a palavra certa gravo, seguro na cabeça, senão fico o tempo todo babatando*[23]. Em seguida, abre a sua pasta para mostrar um texto que foi trabalhado em sala, no dia anterior, onde viu, pela primeira vez, a palavra GANA. Disse, ainda, que buscou saber o seu significado e afirma que nunca mais esquecerá. O que mais nos chamou atenção, neste momento, foi a percepção de que esta palavra já tinha sido usada pelo aluno

[21] Rodolfo Coelho Cavalcante. O julgamento de Sócrates - Cordel.
[22] Publicado no Brasil em 2003, pelas Edições Loyola.
[23] Vocábulo popular que pode ser substituído por "tateando".

no decorrer da entrevista em, pelo menos, três outros momentos. Por exemplo, quando perguntamos sobre seus projetos na vida, a resposta foi:

— Só *se faz algo na vida com capricho, raça, gana!*

Será que este aluno, a seu modo, está a nos indicar – de forma semelhante a Wood - que a repetição faz parte do processo de memorização e que esta possibilita / contribui na aprendizagem?

Enveredamos por esta nova compreensão e aliviou-nos saber que a memorização deliberada comporta habilidades que pressupõem atividade por parte do sujeito e não a falta dela. Se, como nos ensinou Piaget, a memorização faz parte do processo de assimilação, esta nova abordagem afirma que memorizar, perceber e prestar atenção envolve processos intelectuais que precisam de tempo para ser executados e, como habilidades manuais, podem ser organizados e executados com maior ou menor eficiência. Sobre a memorização, Wood (2003, p. 85), nos diz:

> Ela não surge plenamente formada em algum ponto da vida, mas envolve uma série de atividades interligadas que, por fim, se tornam automáticas e, com freqüência, são aparentemente realizadas sem esforço, mas que, na realidade, requerem anos de aprendizagem e prática para se desenvolver e ser adquiridas.

Partindo da premissa que também a memorização precisa ser aprendida e que exige para si a ação do sujeito para organizar, assimilar e acomodar o novo saber às também já reformuladas estruturas mentais, facilita-nos a compreensão acerca da necessidade de uma maior diretividade no processo de ensino, em relação a esta atividade. Freire já sinalizava para isto quando, em quase todas as suas obras, dizia que a prática educativa não tem como não ser diretiva, pois nunca é neutra. Neste contexto, buscava chamar a nossa atenção para o fato de não haver neutralidade ideológica no fazer de sala; o fazer ou não fazer já implica conseqüências no processo de aprendizagem e é a este processo que buscamos servir, oferecendo aos nossos alunos atividades / interações suficientemente capazes de promover a boa aprendizagem.

Algo que nos chama atenção nos trabalhos de Freire, pós-Angico, é a necessidade de esclarecer uma crítica que dele fazem quando afirmam que um dos seus equívocos teria sido o de partir de palavras. Em 2002, através de Pelandré[24], afirma: *Foi uma pouca*

[24] Livro "Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois". P.50.

explicitação de minha parte, porque no fundo eu partia de discursos. São discursos por se tratarem de palavras textos; palavras que evidenciam muito mais que símbolos gráficos e sonoros, mas trazem em si uma gama de significações que se articulam na identidade do sujeito e, por isso mesmo, atribuem maior sentido à existência do aluno.

E assim é que um outro ponto do trabalho de Wood se impõe aos nossos sentidos. É quando defende que o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos (no caso da sua pesquisa, crianças) em muito tem a ver com as formas de pensar e de aprender da cultura na qual se inserem. Neste ponto, acolhe e evidencia uma controvérsia existente entre as principais Teorias do Desenvolvimento:

> Os piagetianos tendem a ver a instrução direta e tentativas de ajudar crianças que não estão prontas para fazer coisas sozinhas como esforços prematuros e equivocados que resultam em má aprendizagem ou na aquisição de conhecimento "procedural", vazio; mas Vygotsky e Bruner as vêem como a "matéria-prima" da aprendizagem e do desenvolvimento. Em tais contatos, a criança está desenvolvendo perícia e herdando modos culturalmente desenvolvidos de pensar e aprender. (WOOD, 2003, p. 106)

Embora no caso da EJA já não se faça necessário discutir esta suposta controvérsia, uma vez que os adultos, pela inserção no mundo letrado, já desenvolveram estruturas mentais lógicas que lhes possibilitam operar sobre os diversos objetos de conhecimento - desde que lhes sejam possibilitadas aproximações entre o novo saber e a realidade vivenciada - o que nos importa, portanto, é resgatar e/ou reconstruir o papel / função do professor como mediador da aprendizagem deste aluno. E, aqui, parece-nos que procede a compreensão de Wood, quanto ao caráter cultural do desenvolvimento cognitivo, quando, na página 105, do mesmo livro, afirma que mostrar, lembrar, sugerir e elogiar servem para orquestrar e estruturar as atividades *"da criança"*[25] sob a orientação de alguém que seja mais perito. E ainda: quando sugerimos, lembramos, estimulamos etc., estamos oferecendo indicações de processos que usualmente ocorrem "em nossa cabeça" (p. 106). Assim, além de aprender os conteúdos, o sujeito internaliza, também, informações relacionadas ao próprio processo de instrução, o que explica o fazer de muitos professores, que trazem para a cena da aula a diretividade que lhe foi peculiar no seu processo de aprendizagem escolar. Daí encontramos explicação para alguns comentários dos alunos em relação ao processo de ensino, que antes não nos era possibilitado significar. Por exemplo: *"Hoje a gente gasta*

[25] Grifo nosso. Compreenda-se neste momento "aluno" ou mesmo "adulto".

pouco caderno", "Gostaria que tivesse mais dever pra casa; tudo é resolvido em sala", "Acho importante o caderno cheio e que o professor dê nota. Já pensou mostrar isso para o aluno?", ou ainda: *minha nota pra essas meninas é 10, porque o trabalho que levamos pra casa, quando chega, ela vai corrigir e fica ali em cima, cobrando... Me perguntam: cadê o trabalho que foi feito ontem? Eu digo: tá aqui prontinho pra você olhar. Às vezes passa até da hora da gente ir embora e elas ficam dando trabalho pra gente fazer em casa e ainda dizem: não deixe ninguém fazer por você. Ou certo ou errado eu quero ver você fazer.*

Fantástico! Os alunos adultos sabem muito mais sobre o processo de ensinar e de aprender do que imaginávamos. Não discutimos se pensam certo ou errado; o que importa é que sabem, e muito, acerca do que facilita a aprendizagem que lhes é significativa. Anos de estudo, trabalho e investimento na pesquisa para chegar a uma objetividade tão bem alardeada, e de forma clara, por estes alunos. De consolo, encontramos em Sônia Kramer (1993, p. 164) a seguinte epígrafe, atribuída a Vygotsky: "em tudo o que ultrapassa a rotina repetitiva, existe uma ínfima parcela de novidade e de processo criador humano, estando as bases da criação assentadas na capacidade de combinar o antigo e o novo".

É nisto que sempre apostamos e que continuaremos a acreditar, mesmo quando o nosso excesso de cientificidade teimar pela razão. Precisamos nos convencer, de uma vez por todas, que o diálogo entre a ciência e a realidade vivenciada clama por urgência, sob pena de continuarmos a propor teorias pedagógicas que pouco, ou nada, alteram a qualidade das aprendizagens realizadas na escola e na própria vida dos sujeitos que aprendem. A este respeito, Freire, em entrevista concedida a Pelandré (2002, p. 65), comenta o sucesso do seu método em Angicos, considerando a importância da memorização:

> [...] Eu me lembro agora de um dado importante pra você ver. Não significa que todos fizeram isso que eu vou te dizer, mas era a minha orientação teórica. Eu insistia muito no seguinte: você tem três palavras geradoras dentro de contextos geradores, então você ensina, discute, trabalha a primeira, trabalha a segunda, trabalha a terceira palavra. Quando você conclui a terceira palavra geradora, você deve passar uma semana, ou menos, fazendo a revisão para fixar o conhecimento das três. Alguns professores seguiam essa orientação e, de modo geral, seus alunos obtinham mais êxito do que aqueles que não a seguiam.

Um outro ponto que também merece apreciação é o fato de a cultura escolar estar tão bem internalizada pelos alunos adultos. Mesmo com uma história de baixa escolaridade (anterior ao PEC), os alunos trazem crenças de que o conhecimento escolar só pode ser assegurado através da vivência de rituais que fazem parte da instituição escolar: uso de farda, porte de livros, dever de casa, atividades de cópia e ditado, provas, notas etc. Acreditam que do aluno - aquele que aprende - são requeridas determinadas atitudes e comportamentos condizentes com a possibilidade de engajamento na representação ritualística. McLaren (1992, p. 40), a este respeito, nos diz que "os rituais fornecem a base geradora da vida cultural" e, ainda, que "a maneira pela qual nós construímos a realidade está ligada a nossas percepções, que, por sua vez, são mediadas através de símbolos e sistemas de rituais compartilhados". Portanto, o modelo que os nossos sujeitos da aprendizagem têm para ser aluno é o mesmo experenciado por tantos outros aprendizes, em diferentes contextos e níveis de ensino.

É importante salientar que o cuidado em não ratificar o modelo tecnocrático resultante da ênfase ritualística, também permeia a intencionalidade do fazer pedagógico dos sujeitos envolvidos no processo de ensinar no PEC. Na contra-mão da História, registram-se inúmeras tentativas de modificar as regras da cultura escolar e, se temos uma sala de aula diferenciada no espaço e tempo da escola oficial, também nos é possível propor – ou será impor? – algumas alterações no conjunto das atitudes e comportamentos. Não há farda, nem livros didáticos; não há testes e provas em formas e períodos oficiais; também orienta-se aos que ensinam que não utilizem atividades de repetição, textos cartilhados ou atividades pouco significativas para os alunos. Contudo, no embate diário com os verdadeiros sujeitos da práxis (professores e alunos) parece-nos que a cultura escolar pouco, ou em quase nada, se modificou e, portanto, seguimos nesta trilha não mais no sentido de contradizê-la, mas na possibilidade de escutar o que tem a nos ensinar sobre os verdadeiros caminhos pelos quais a aprendizagem escolar dos alunos adultos pode se efetivar.

Confessamos que chegar até aqui só nos foi possível pelo demasiado esforço que insistentemente precisamos fazer para calar nossos preconceitos. Nossas certezas precisaram ceder lugar aos "será?", sob pena de não podermos continuar a pesquisar o que nos propomos. Objetivávamos saber como os alunos adultos aprendiam e não como nós,

educadores, achávamos que se daria a aprendizagem. E, para isto, era necessário que se construísse um espaço dialógico: os alunos significariam as suas aprendizagens e os percursos que as garantiram e nós buscaríamos ouvir, no sentido de reconstruir nossos saberes pedagógicos, aproximando-os do saber de experiência dos nossos alunos. Pois, só assim deixaremos de falar *por* ou *para*, para falar *com* os sujeitos da aprendizagem.

Bem, voltando às (re)descobertas que fizemos a partir do trabalho de David Wood, vale o registro de que ele não despreza, em momento algum, os construtos basilares da Teoria piagetiana do Desenvolvimento Humano. Pelo contrário, como resultado de sua pesquisa, afirma que mudanças devidas tanto à experiência quanto ao desenvolvimento podem sim, estar relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, pois também percebeu mudanças conceituais no pensamento de sujeitos em diferentes intervalos de idade. O autor também não rejeita as descrições desenvolvimentais do crescimento cognitivo, por considerar procedente o cuidado de Piaget em criticar as abordagens que defendiam que era possível às crianças a aprendizagem e execução de atividades com pouco ou nenhum entendimento conceitual do que estavam realizando.

Comungamos com este teórico quanto ao interesse por compreender aprendizagens que se efetivam de forma significativa para o sujeito que aprende e, por isso, para os nossos entrevistados, não poderia faltar a pergunta: o que mais lhe agradou ao aprender a ler e escrever? Obtivemos as seguintes respostas:

"Eu estou na escola realizando um sonho da minha vida. Aprendendo a me comunicar com outras pessoas, porque hoje sinto-me independente; quando eu quero comprar alguma coisa não preciso ficar esperando, pedindo para me ajudar. Hoje já trabalho na igreja como tesoureira do grupo, recebo as correspondências da minha família, faço pagamentos em Banco... Saio e não preciso mais perguntar qual o ônibus; quando vou ao médico e ele dá aquele papel pra carimbar, eu já sei preencher. Não costumo me entusiasmar muito, mas minhas filhas... Elas ficam felizes, falam com os colegas, e isso me incentiva". (Cleonice - 69 anos)

"Descobri um mundo novo; quando pego ônibus, para achar um endereço, para ajudar meus filhos menores". (Joanice Hilário - 33 anos)

"O prazer de pegar qualquer papel e lê algumas palavras. De sair, pegar ônibus". (Ednéia - 21 anos)

"Foi perceber que posso fazer os mandados da minha patroa. Conseguir ir a um endereço que ela escreveu no papel". (Jailma - 23 anos)

"O que mais me agradou ao aprender a ler foi fazer o meu nome e pegar ônibus sem perguntar aos outros".(Mª da Glória - 65 anos)

Também estes resultados foram problematizados no curso das reuniões de estudo com estagiários-professores e equipe técnica. Para alguns sujeitos, os resultados, se não foram decepcionantes, ao menos pareceram rasos, insossos: com todo o nosso trabalho e concepção, ensinamos apenas pra isto? E o enfoque político que damos? É para resultar em uma aprendizagem que seja significada no cumprimento de mandados da patroa? Isto é educar para a cidadania?

Surpreendemo-nos, neste momento, a problematizar com o grupo acerca do olhar que temos sobre as conquistas dos nossos alunos. Avaliamos a partir do nosso universo conceitual, como se a nossa leitura de mundo fosse o "norte" e as nossas expectativas em relação ao uso que farão do saber apreendido devesse "norteá-los" na leitura que fazem das suas aprendizagens. Somos mesmo educadores progressistas? Neste momento, buscamos amparo no saber de Freire (1992, p. 09), que nos comunica que a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. E a verdade, no nosso caso, se refere ao respeito ao "saber de experiência feito" que precisamos ter. Para possibilitar o diálogo entre o instituído e o instituinte, necessário se faz aprender, se não a falar, ao menos a ouvir do lugar em que os sujeitos aprendizes se encontram, para que a nossa leitura de mundo deixe de se dar *para* e passe a se dar *com,* na perspectiva do povo. E a perspectiva deste nosso aluno é a de quem precisa da leitura e da escrita para mover-se no cotidiano vivido. Embora nos pareça pouco, a certeza de poder cumprir mandatos da patroa ou do patrão, de pegar um transporte sem precisar perguntar a alguém e de conseguir ajudar os filhos nas tarefas escolares, possibilita aos alunos adultos maior autonomia e, conseqüentemente, maior possibilidade de inserir-se ou manter-se com maior qualidade no mercado de trabalho. É a possibilidade de sobrevivência que, embora venha antes, alia-se à valorização de sua auto-estima e o impulsiona a, em tempos futuros, perceber que a compreensão que tem do mundo pode começar a mudar a partir da maior apropriação dos saberes sistematizados e da inserção em

movimentos sociais que lhes possibilitem desvelar e contrapor a realidade concreta. Afinal, como também nos ensina Freire (1996) *"a história não é inexorável"*.

Retomamos a trilha dos significados da aprendizagem escolar e perguntamos aos alunos adultos onde utilizam a leitura e a escrita. As respostas também demonstraram estreita relação com aspectos da vida prática e nos remetem a considerar que esta apropriação tem possibilitado aos alunos maiores condições de se movimentarem no mundo letrado, através de uma conquista que os autoriza a se implicarem enquanto sujeitos na realização de feitos que respondem à realização de desejos e necessidades emergenciais. Assim, aliam-se aos depoimentos apresentados acima, alguns outros, como:

"Uso a leitura para me desenvolver e obter conhecimentos. Em casa pesquiso tudo: Ciências, Matemática, História do Brasil, Geografia...". Jovino

"Uso a leitura para identificar o que preciso: bula de remédio, receita de bolo, mercadoria de supermercado...". Mª da Glória

"Para ler a Bíblia, lição da igreja, jornal...". Alfredo

"Ler receitas na cozinha". Jailma

"Uso o que aprendi para dar banca, pegar ônibus, ir à feira comprar coisas...". Maria Edna

"Uso a leitura para ajudar meus filhos menores". Joanice Hilário

Na polifonia das narrativas dos alunos, não podemos desconsiderar que, para a efetivação destas aprendizagens, dois processos, extremamente imbricados, continuam a ser vivenciados pelos sujeitos da práxis. Ou seja, para que a aprendizagem se efetive de forma significativa, a *alfabetização* dos nossos alunos só pode acontecer na perspectiva do *letramento*. E é sobre estes processos que passaremos agora a falar.

4.2. Alfabetização e Letramento: inserções no mundo da escrita.

> *Sou dos que escrevem como quem assobia no escuro: falando do que me deslumbra ou assusta desde criança, dialogando com o fascinante - às vezes trevoso - que espreita sobre o nosso ombro nas atividades mais cotidianas.*
>
> Lya Luft

E assim somos nós, sujeitos da aprendizagem, que, ao nos apropriarmos do sistema da língua escrita, o fazemos no sentido de buscar significar o cotidiano vivido em todas as suas possibilidades: do real ao fantástico; do mais próximo ao mais distante saber em perspectiva de construção; do que somos e do que pensamos, intuímos e buscamos ser. Escrevemos e lemos para significar a nossa existência. E, numa sociedade que se desenvolve com base na produção do conhecimento, a leitura torna-se instrumento básico à mobilidade dos sujeitos nas teias sociais, as quais se apresentam de forma cada vez mais complexas, impondo sempre novos desafios às pessoas letradas. Segundo Pelandré (2002, p. 35),

> já não se trata apenas de saber decodificar ou escrever o próprio nome, mas de fazer uso da leitura e da escrita na vida diária, usá-las no convívio social: é questão da sobrevivência do cidadão, de poder ser gente, de poder "enxergar", conforme os próprios alunos de Paulo Freire...

Embora, há séculos, a leitura faça parte da vida humana, o conjunto de habilidades necessárias a um leitor competente muda continuamente. Segundo critérios do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - PISA 2000[26], a capacidade de acessar, compreender e refletir sobre todos os tipos de informação é essencial para que os indivíduos sejam capazes de participar integralmente de nossa sociedade baseada no conhecimento.

É dessa forma que compreender os itinerários percorridos na aquisição da leitura e da escrita só nos é possível através de um olhar mais astuto e de uma escuta mais apurada dos processos de Alfabetização e Letramento. E, para nos aventurarmos nesta caminhada, buscamos a companhia iluminada de Magda Soares e Leda Verdiani Tfouni, no sentido de buscarmos uma maior e melhor compreensão acerca destes fenômenos.

---

[26] Avaliação do letramento em leitura. Resultados do PISA 2000, publicado no Documento Letramento para mudar: avaliação do letramento em leitura, pela Editora Moderna, em 2004.

Em Magda Soares encontramos a *Alfabetização* como ação de ensinar/aprender a ler e escrever e o *Letramento* como condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que usam a escrita. Articulando os dois processos, Soares (2001, p. 47) nos diz:

> Precisaríamos de um verbo "letrar" para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas condições distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* **e** *letrado*.[27]

Vale, ainda, a ressalva de Tfouni (2002, p. 13) que, "se a escrita está associada, desde suas origens, ao jogo de dominação/poder, participação/exclusão que caracteriza ideologicamente as relações sociais, ela também pode ser associada ao desenvolvimento social, cognitivo e cultural dos povos[...]". A autora, neste sentido, discute a alfabetização de forma intimamente ligada ao processo de escolarização. Afirma também que, na visão sociointeracionista, a alfabetização, enquanto processo individual, não se completa nunca, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança e a atualização individual para acompanhar essas mudanças é constante.

Mas, que não percamos de vista que a alfabetização, enquanto tempo de escolaridade – a qual deve anteceder as séries iniciais do Ensino Fundamental – é um processo pontual e datado. Neste espaço-tempo a escola deve ter por compromisso ensinar, no mínimo, a tecnologia basilar da escrita, ou seja, a representação fonema-grafema para que os nossos alunos, egressos ou não da escola, deixem de depender da "Dora"[28], de Central do Brasil, para ler para eles.

Retornando à perspectiva que mais nos interessa – a de alfabetizar letrando – consideramos as diferenças entre os processos de alfabetizar e letrar, mas também os compreendemos enquanto complementares e inseparáveis. É preciso possibilitar o acesso à língua escrita de forma contextualizada e, ainda, capaz de promover significativas formas de reinserção no mundo social mais ampliado. Afinal, como nos diz Magda Soares, quanto mais alfabetizado mais letrado o sujeito se torna. Na tentativa de compreender melhor este

---

[27] Grifos da autora.

[28] Referência à personagem principal do filme Central do Brasil que, exercendo o papel da "professora Dora", escrevia e lia cartas para retirantes nordestinos que, estando em São Paulo, a procuravam na tentativa de enviar e receber notícias da família e da terra natal.

processo, investigamos o fazer dos estagiários-professores deste segmento de ensino e encontramos duas situações que nos chamaram a atenção. A primeira encontra-se no diário de campo produzido por Patrícia (estagiária-professora) que, em parceria com Vladinéia (outra estagiária-professora), responsabilizou-se pela condução do processo de ensino na turma que intitulamos "Alfabetização na 3ª Idade", em 04 de março de 2004. Cedemos lugar à sua escrita:

Justificamos a ausência de Eneida, colocamos o CD e fizemos um relaxamento. Logo após expliquei como seria a aula e deixei claro para os alunos a importância da participação e contribuição de cada um para que a nossa aula fosse dinâmica e proveitosa.

Joaquina, Jovina, Bessa, Jovem e Celina disseram que conheciam as letras, porém não conseguiam juntar e dizer a palavra. Diante dessa situação, aproveitei a oportunidade para trabalharmos a palavra "asas" que, na aula anterior, ao lermos o texto, percebemos a dificuldade de alguns em pronunciar (na reunião de sub-grupo recebemos orientação). Escrevi ASAS e expliquei que o S entre vogais tem o som de Z e o S no final significava quantidade (plural). Aqui trabalhei vogal, consoante e plural; com a ajuda de Vladi dei outro exemplo onde o S tem som de Z: CASA. Pedi que eles falassem letra por letra e depois juntassem. Para minha surpresa só Tonha leu CASAR. Pois bem! Perguntei o conceito da palavra casa e responderam habitação. Daí, perguntei o que estava faltando para a palavra casar e responderam que faltava o R. Ok! E se eu colocasse um S no final? Responderam: mais de uma casa (plural). Perfeito! Qual seria o conceito da palavra casar? Responderam união de duas pessoas. Diante dessa situação não descartamos a possibilidade da palavra casa ser habitação ou casamento.

Fechamos com o ditado popular: QUEM CASA QUER CASA.

Jovina falou: uma palavra pode significar outras coisas. Nossa aula bem que poderia ser todos os dias assim, tirando nossas dúvidas.

Alexandrina Bessa: pró, a senhora vai começar a aula assim, aí a gente aprende.

Um outro exemplo emerge da prática vivenciada por professores e alunos da turma de alfabetização nas Comunidades de Paraíso Azul e Recanto Feliz. O registro de campo da estagiária-professora, Vladinéia, nos conta:

Iniciamos as atividades com a leitura do texto "Matemática moderna" (Anexo 2), que foi escolhido em função de alguns alunos acharem um absurdo Adriana estar afastada da escola para tentar retirar o marido da cadeia. Entendem que marginal deve morrer.

Alguns colegas acompanham silenciosamente e outros lêem em voz baixa, e quando percebem que há necessidade, auxiliam quem está fazendo a leitura. Néia inicia a leitura com dificuldade; Nilza lê pouco com poucos erros; Salomé pede para ler um trecho que já foi lido e o faz com uma certa dificuldade; Joanice Hilário fica contente quando lê corretamente as palavras shopping, tops e batons; Adilson lê corretamente; Iraildes lê com alguns erros e Edna lê bem.

Ao iniciarmos a compreensão do texto, Abgail pergunta: que matemática braba é essa pró? A vida não tem preço! Iraildes fala: parece que não somos nada. Hilário diz: João tinha R$ 5,00, gastou R$ 3,00 e morreu sem utilizar o que comprou. Simone pede que seja relido o trecho "sabendo que a morte de João saiu num canto da página 10 e que a de Joana foi manchete de primeira página por uma semana" e em seguida comenta: ele comprou na feira, ela comprou no shopping; os dois morreram e quem matou não foi punido. Que contas vão ser feitas?

Perguntamos: que reflexão pode ser feita ante esta constatação? Adilson diz que não temos segurança. Luíza diz que um deve ser rico e o outro pobre. Perguntamos: se os culpados forem presos, qual deverá demorar mais na cadeia? Alguns alunos responderam que devem pegar o mesmo tempo de prisão. Perguntamos: e devem ficar lá até apodrecer? Iraildes diz que devem ficar o tempo que o juiz determinar.

Falamos em Direitos Humanos e que todos os criminosos devem ser punidos, mas que ninguém pode ficar esquecido na cadeia.

Simone torna a perguntar que contas podem ser feitas. Jogamos a pergunta para a turma e Raimunda diz que soma tudo. Jailma fala que não pode somar porque 178 é porcentagem. Joana diz que fez na cabeça a conta de quanto João gastou e diz que ele recebeu R$ 1,70 de troco. Perguntamos se a turma concordava? A maioria concordou.

Elaboramos questões matemáticas para que eles copiassem no caderno e resolvessem:

1. Suponhamos que os dois tops tenham custado R$ 15,00 cada, o par de sandálias R$ 79,70. Sabendo que Joana gastou R$ 124,70, quanto custou cada batom?

2. Caso tivesse sido pago em dinheiro e ela tivesse dado R$ 200,00 ao caixa, quanto receberia de troco?

3. Se fossem comprados apenas dois tops e dois batons, quanto custaria?

Adilson resolve com facilidade as questões matemáticas. Paula, embora já tenha cursado a 4ª série, apresenta dificuldades, porém, com uma orientação, ela consegue resolver as questões. Joanice também se sai bem com as questões. A maioria da turma requer um trabalho mais cuidadoso em relação à construção do conhecimento matemático.

Destas práticas educativas e, portanto, sociais, cabe-nos pensar que a construção do saber escolar só adquire validade se, e somente se, se efetivar de forma contextualizada, ou como já nos disse Franco (2004), se apresente ao aprendiz de forma encharcada de vida.

Parafraseando Tfouni (1988, p. 10), afirmamos que a escrita é o produto cultural por excelência[29]. E, nesta perspectiva, a alfabetização, em seu sentido amplo, pode ser compreendida como um processo que se constrói no desenrolar da história de vida do alfabetizando, o qual utilizará, de forma cada vez mais competente, o código oral e escrito para registrar a sua cultura, o que, com certeza, representará sempre o significado que atribui ao cotidiano vivenciado e às formas como representa o contexto social mais ampliado.

Para dar conta do nosso pensar acerca do processo de alfabetização e letramento dos alunos do PEC, resolvemos elaborar e aplicar a atividade que denominamos de "Verificação do nível social de leitura, escrita e número", (anexo 03). Nesta atividade, buscamos verificar o nível de leitura e escrita dos alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental e também a forma como interagem nas práticas sociais, com alguns portadores de texto que requerem decifração no cotidiano vivenciado pelo sujeito adulto, quais sejam: preenchimento de ficha, leitura de uma conta de consumo e leitura de um convite. Avaliamos apenas competências básicas ao sujeito alfabetizado: escrever dados pessoais e ler decifrando o sistema da língua escrita e identificando a informação no texto.

É importante que se diga que o processo vivenciado na aplicação do instrumento já nos possibilitou discutir a prática pedagógica desenvolvida junto aos sujeitos aprendizes,

[29] A autora compreende "cultura" no sentido do materialismo dialético, onde estão embutidas as categorias: consciência (atividade reflexiva); poder de decisão; proposição de finalidades pessoais; historicidade; construção e transformação da natureza.

uma vez que nos deparamos com a angústia de alguns professores (em especial os da alfabetização) frente à não competência dos seus alunos em responder de "forma acertada" ao solicitado. Foi preciso, então, discutir acerca da alfabetização e do letramento com estes estagiários-professores. Também discutimos sobre o caráter da verificação - diagnóstica e não somativa - e ainda informamos que o diagnóstico serviria para que nós, juntas, encontrássemos um novo caminho ou, quem sabe, novos caminhos. Explicamos que não objetivávamos saber o que os professores já conseguiram junto aos seus alunos, mas sim, identificar aquilo que os alunos já têm construído em relação ao sistema da língua escrita e o uso que fazem deste conhecimento em contextos do mundo letrado, nos quais já transitam com determinado êxito; afinal, no mundo contemporâneo, quem não recebe contas e convites? Se precisamos pagar pelo consumo da água, energia elétrica, gás, IPTU etc. , também somos convidados para eventos como batizado, aniversário, casamento e até missa de sétimo dia. Por outro lado, são incontáveis as situações sociais em que nos é requisitada a escrita de dados pessoais: são fichas cadastrais em consultórios médicos, escolas, casas comerciais, clubes, associações... Compreendemos que, sem o domínio das habilidades básicas de ler e escrever, não há como organizar, classificar, analisar ou sintetizar as informações disponibilizadas pela sociedade do conhecimento.

As estagiárias-professoras traziam, de certo, a ansiedade do aluno em só escrever frente ao auxílio, a algo que lhes desse a certeza do não erro. A professora Marize Pitta, Coordenadora Geral do PEC, vive a nos dizer que a escrita é algo que mostra e nos mostra, e isto nos leva a compreender os medos e as ansiedades dos alunos, alunas e mesmo estagiárias-professoras quando arriscam a se aventurar no universo da escrita. Conversamos, refletimos, e, mais uma vez, nos percebemos diante da necessária postura de acolhimento às ansiedades geradas no processo de construção de um novo saber.

Com as estagiárias-professoras mais fortalecidas, aplicamos a verificação escrita e chegamos aos seguintes dados: 85 alunos das turmas de alfabetização e do 1º Segmento do Ensino Fundamental – níveis I e II realizaram a verificação. Destes, 52, ou seja, 61% dos alunos responderam ao instrumento sem necessitar de auxílio do professor e/ou necessitando apenas de pequenos esclarecimentos sobre o enunciado ou grafia correta das palavras. Estes alunos apresentaram uma escrita que se encontra entre o nível alfabético e o nível ortográfico.

Por sua vez, os 39% que se encontram em fase de construção da base alfabética demandaram a leitura e o permanente acompanhamento do professor, escrevendo apenas no lugar indicado e através de uma representação gráfica própria de quem já sabe que se escreve com letras, mas que ainda não reconhece a total complexidade da relação fonema-grafema.

Daí que, entre os alunos que se encontram no percentual dos 39%, encontramos tipos de escrita que vão desde o estágio pré-silábico (uso aleatório de letras) ao estágio silábico-alfebético (representação fonema-grafema, com omissão de alguma letra na sílaba)[30], conforme registram os seguintes escritos:

- IVEFOA para corresponder ao bairro onde a aluna reside: Engenho Velho da Federação;
- CALPAO para o registro de onde os noivos receberão os cumprimentos: Salão paroquial;
- CAZDA para designar o estado civil: casada.

Como exemplos de escrita alfabética encontramos: BAIA, significando a grafia da palavra Bahia, SOUTEIRA para solteira, ALFABETIZASÃO para Alfabetização e OTUBRO para Outubro.

Salientamos que a não leitura do texto e dos enunciados pelos alunos que não dominam a leitura da palavra não exclui a possibilidade de compreensão do conteúdo trabalhado, quando este é lido por um leitor competente (professor ou colega). E, assim, quando esta leitura é realizada, o percentual de alunos que consegue responder oralmente ao que é solicitado sobe para 88%. Voltamos a afirmar que a avaliação se refere, apenas, ao nível de decifração e compreensão das informações postas no texto.

Desta forma, concluímos que os alunos avaliados, fazendo jus ao tempo e à forma como se inserem no mundo letrado, encontram diferentes modos de interagir com a funcionalidade da escrita no atual mundo social e letrado.

Embora seja relativamente nova a discussão sobre letramento, já não se questiona a sua validade para aqueles que lidam diretamente com o processo de escolarização, e, em especial, com o processo de alfabetização. Enquanto leitura de práticas sociais, o

[30] Categorias tomadas por empréstimo de Emília Ferreiro, do seu trabalho Psicogênese da Língua Escrita.

letramento nos possibilita retomar a discussão já tão bem colocada por Freire quanto à leitura de mundo dever preceder à leitura da palavra escrita e, ainda, de ser a sua continuidade, por isso convém atualizá-la no bojo das discussões acerca do alfabetismo funcional e da inserção dos sujeitos pouco escolarizados na sociedade pós-moderna. Carlos Drummond de Andrade, em seu poema "O outro" (apud Tfouni, 2002, p. 09), nos auxilia com outros argumentos: "como decifrar pictogramas de há dez mil anos se nem sei decifrar minha escrita interior?"

Assim é que os temas discutidos neste sub-item nos referendam a continuar a pensar o processo pedagógico enquanto ato coletivo e a aprendizagem como resultado de valiosas interações do sujeito que aprende com os diversos objetos de aprendizagem, mediadas por outros sujeitos sociais – dentre os quais se encontra o professor, no papel de protagonista. Vale, também, afirmar que as relações sociais estabelecidas neste processo são mediatizadas pelos diferentes suportes tecnológicos disponibilizados no contexto social no qual nos inserimos e do qual recebemos importantes contribuições. Falamos dos livros, revistas, anúncios, cartas, bilhetes, convites, cartazes, vídeos, folhetos, bulas, contas de consumo, letreiros de ônibus e casas comerciais etc. Enfim, falamos do mundo escrito que salta aos nossos olhos e se impõe aos nossos sentidos, exigindo que o interpretemos.

E se o processo de letramento pressupõe leitura de práticas sociais, o seu produto também se constitui em prática social: constitui-se em um novo discurso e em novas formas de inserção e intervenção no mundo letrado. A esperança é que, como produto de uma prática social progressista, possamos contribuir para a formação de sujeitos que tenham o diálogo como maior e melhor instrumento de intervenção no mundo, de forma que a escrita, de instrumento de poder, passe a fomentar e amparar espaços de diálogo entre os saberes instituídos e os emergentes da cultura do povo. Acolher os saberes que os alunos já produziram na sua lida social e ressignificá-los no espaço-tempo de uma educação cidadã e, portanto, emancipatória, é o que pretendemos quando apresentamos e referendamos o diálogo como prática de liberdade e produção científica democrática.

4.3. Relações dialógicas no espaço pedagógico: um pressuposto para a aprendizagem escolar

Ensinar exige disponibilidade para o diálogo
Paulo Freire

Dos saberes de Freire compreendemos que o diálogo pressupõe: ética, estética, respeito às diferenças, disponibilidade para o escutar e, principalmente, o reconhecimento da nossa inconclusão histórica.

Em sala de aula, o diálogo pode ser realçado tanto no exercício do desenvolvimento cognitivo, quanto do desenvolvimento político. Em relação ao primeiro, Piaget já nos dava mostras da sua importância quando, na aplicação das provas operatórias – onde buscava diagnosticar competências cognitivas de crianças e jovens - usava o diálogo como instrumento metodológico. Freire, por sua vez, exercitava a dialogicidade política, defendendo o mergulho na cultura escolar e, conseqüentemente, no universo conceitual dos alunos.

Desta forma, se buscamos exercer uma prática educativa humana e humanizadora, alicerçada, portanto, em princípios democráticos e democratizadores, o diálogo constitui-se, em síntese, condição *sine-qua-non.* Na EJA somos (professores e alunos) homens e mulheres que buscam significar o viver na leitura que fazemos do mundo, a qual se dá de forma mediatizada pelos outros sujeitos sociais e pelos diversos objetos de conhecimento; e isto, sem dúvida, já pressupõe a certeza do inacabamento. Neste movimento, buscamos, também, a re-significação e ampliação do cotidiano vivido a partir dos novos saberes apreendidos nas diferentes interações – é o *ser mais*, anunciado por Freire.

Compreendemos, então, na perspectiva freiriana, que o diálogo pressupõe o *falar com,* pois, só a partir desta postura democrática conseguiremos fazer ruir as bases do autoritarismo imposto cotidianamente nas relações pedagógicas, passando, assim, a uma relação de maior horizontalidade nas práticas educativas. Esta nova concepção se alicerça em relações dialéticas, fomentando que:

> O professor, além de ensinar, precisa aprender o que o seu aluno já construiu até o momento – condição prévia das aprendizagens futuras. O aluno precisa aprender o que o professor tem a ensinar (conteúdos da cultura formalizada, por exemplo); isso desafiará a intencionalidade de

> sua consciência (Freire, 1979) ou provocará um desequilíbrio (Piaget, 1936; 1975) que exigirá do aluno respostas em duas dimensões complementares: em conteúdo e em estrutura. Para Freire, o professor, além de ensinar passa a aprender; e o aluno, além de aprender, passa a ensinar. Nessa relação, professor e alunos avançam no tempo. (BECKER, 2001, p. 27)

Pensar nesta perspectiva significa destituir, definitivamente, o professor do papel de detentor do saber – aquele que possui a verdade a ser anunciada, e o posiciona enquanto profissional que, sabendo escutar o que os alunos têm a dizer, possibilita que o saber circule na coletividade, a fim de que possam, cooperativamente, sistematizar o saber que emerge do senso comum, gesta-se de forma partilhada e interativa no ambiente escolar e anuncia-se, por fim, na síntese de um saber mais elaborado e, portanto, cognoscível.

Segundo Freire (1996, p. 132), "[...] o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala". Este saber nos foi permitido construir a partir do acompanhamento sistemático das diferentes práticas de quem ensina no PEC. Neste cenário, várias metodologias apresentam-se enquanto necessárias e capazes de levar o aluno adulto à aprendizagem escolar.

O depoimento de Rita de Cássia, quando da conclusão do seu estágio no PEC, onde atuou por dois anos como Professora de História, é um bom recurso para ilustrarmos as práticas de sala que nos servem como boas situações de aprendizagem, contribuindo, assim, com a ampliação e melhoria do nosso *saber de experiência*. Rita nos conta:

Uma das experiências mais marcantes que tive e de que me recordo aconteceu quando estava como monitora do PEC. Devo dizer que o grupo era heterogêneo, inclusive no que se refere à cronologia. Contávamos com alunos e alunas com faixa etária variando entre 23 e 78 anos.

Recordo-me que neste dia discutíamos a eleição para Presidente do Brasil e o assunto girou em torno do candidato Luiz Inácio Lula da Silva (Lula) e o candidato Ciro Gomes. Tentava desconstruir, sem ser tão explícita quanto às minhas escolhas, a relação entre o último candidato mencionado e o então candidato a senador Antonio Carlos Magalhães, pois, um dos alunos, enfaticamente, dizia que votaria no candidato Ciro Gomes por este contar com o apoio de Antonio Carlos Magalhães e este ser apaixonado, doente mesmo, pela Bahia.

Esgotavam-me todos os argumentos possíveis tentando dizer para este aluno, de 78 anos, que este não deveria ser o critério para escolha de um candidato à Presidência de um país, e que valeria a pena examinar a trajetória de cada um deles para depois fazer a escolha. Todo o meu raciocínio foi sem conseqüência. Eu já estava sem esperança de convencê-lo, quando fomos interpelados por uma aluna, de 23 anos, com o seguinte argumento, dirigido ao respectivo aluno: "Sr. Jovino, preste atenção no que vou lhe falar! Vamos dizer que tenha alguém que seja apaixonado por mim, de forma doentia, obcecada. Sabe o que eu tentaria fazer? Me afastar, bem ligeiro, porque eu não quero ninguém doente comigo. Eu quero uma pessoa que me ame e me respeite; e é isto que eu quero para a Bahia". Arremata Ivanete, deixando-me boquiaberta diante da simplicidade e profundidade dos seus argumentos, e levando ao rosto do Sr. Jovino um ar de reflexão e assente. Para mim, restou um respirar profundo e desabafado.

Ivanete, com seus experientes 23 anos, estabeleceu entre nós, eu e o Sr. Jovino, uma possibilidade de diálogo. Agora, poderíamos estudar cada candidato; refletir suas propostas e trajetórias e, finalmente, escolher.

Esta aprendizagem me fez refletir sobre muitas questões acerca da educação, não apenas de jovens e adultos, mas em geral. Colocou-me frente à arrogância acadêmica, progenitora de seres pretenciosos que se acham a vanguarda eterna de iluminados que tirarão a humanidade das trevas. Pois, na discussão com o aluno Jovino, em nenhum momento, tentei levar as questões, acima mencionadas, para o grupo, propondo uma discussão mais rica. Tive que ser interpelada pela aluna Ivanete. E, ainda bem que ela tomou a iniciativa para que pudéssemos ouvir uma outra voz além da minha e a do Sr. Jovino.

Esta experiência foi importante na medida em que evidencia, principalmente no que se refere à educação de jovens e adultos, que os educandos têm os seus saberes e que estes precisam ser respeitados e aproveitados em sala de aula. Tenho aprendido que leituras de mundo não devem ser desprezadas ou descartadas, mas, ressignificadas, ressignificando-nos.

Acreditamos que esta experiência permitiu aos sujeitos da práxis (professora, alunos e alunas) o avanço no tempo, na aprendizagem do conteúdo e na dinâmica da aula.

No incessante labor por construir uma prática dialógica, que tivesse como objetivo a promoção e emancipação humana, esta mesma estagiária/professora, em parceria com o colega Cristiano, optou por redefinir as suas estratégias metodológicas em prol dos sujeitos aprendizes, buscando solucionar a dificuldade que alguns alunos apresentavam em compreender o conteúdo da História, por falta de domínio da leitura e da escrita. Assim, juntos, desenvolveram o Projeto "O Professor de História como Alfabetizador", justificando-o a partir do pensamento defendido por Paulo Freire em suas oratórias e escritas: "se você percebe que há em sala de aula alunos não alfabetizados, alfabetize-os".

O Projeto tomou forma em diversas aulas/oficinas[31] e, da análise de suas intenções, compreende-se a assunção do compromisso necessário a uma prática pedagógica dialógica, que nos permite participar da tessitura de saberes que, sem sombra de dúvidas, não se efetivam numa linearidade. Entre os conteúdos ensinados pela escola e aqueles apreendidos na vida que corre, sonhos, afetos e utopias são mediatizados por aspectos da cultura, da política e da economia.

Isso porque, quem chega às salas de aula da EJA são homens e mulheres que, na lida diária pela sobrevivência e pelo bem estar no mundo, já construíram significativas formas de inserção no mundo letrado: são protagonistas da História e da cultura de um povo. Compreendem, no entanto, que algo lhes falta; mas, compartilhando com Freire o saber de que a história não é inexorável, buscam a escola como que para dar conta dos saberes que ainda não sabem e que devem ser disponibilizados por essa instituição. E, assim, passam a requerer da escola o direito que têm todos os sujeitos imersos no mundo de, tendo acesso a conteúdos sistematizados, ampliarem os seus esquemas de significações, para atuarem no mundo com a possibilidade da escolha e o compromisso da transformação.

Reafirmamos aqui a nossa crença em torno da função social da escola, qual seja: socializar os conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade. Mas afirmamos, também, que estes saberes só terão sentido se "encharcados de vida" e, desta forma, cabe também à escola o papel de trabalhar conteúdos relacionados à ética, à estética, aos sonhos e às utopias, à afetividade, ao potencial criativo... à vida.

Sobre esta questão, Freire (2000, p. 128) nos diz:

---

[31] O registro de duas aulas/oficinas encontra-se neste trabalho como Anexo, nº 04.

> Para mim, por mais que se apregoe hoje que a educação nada mais tem a ver com o sonho, mas com o treinamento técnico dos educandos, continua de pé a necessidade de insistirmos nos sonhos e na utopia. Mulheres e homens, nos tornarmos mais do que puros aparatos a serem treinados ou adestrados. Nos tornamos seres da opção, da intervenção no mundo. Seres da responsabilidade.

Mas, infelizmente, a democracia na Educação de Adultos, embora já anunciada e tão bem propagada, parece andar a passos lentos, por desconsiderar que, mais do que a oferta de vagas, a classe popular clama pelo direito de acesso ao saber capaz de emancipar. Ou seja, ao saber que a instrumentalize, técnica e politicamente, de forma a possibilitar maior e melhor inserção no mundo particular e global.

PARTE 5

Não te deixes destruir...
Ajuntando novas pedras
E construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.
Remove pedras e planta roseiras e faz doce.
Recomeça.

Faz de tua vida mesquinha um poema.
E viverás no coração dos jovens
E na memória das gerações que hão de vir.

Esta fome é para uso de todos os sedentos.
Toma tua parte
Vem a estas páginas
E não entraves seu uso
Aos que têm sede.

Cora Coralina

5. O FIM DA EVOLUÇÃO: (RE)SIGNIFICANDO SABERES, PRÁTICAS E UTOPIAS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.

O conhecimento torna a alma jovem e diminui a amargura da velhice. Colhe, pois, a sabedoria. Armazena suavidade para o amanhã.

Desta vez, Leonardo da Vinci é quem nos dá o tom. Ou melhor, nos ajuda, no momento, a significar a forma como as aprendizagens escolares se colocam para além do saber sistematizado. Na verdade, preferimos argumentar que a aquisição do saber sistematizado possibilita novas formas de interação do sujeito que aprende com os outros sujeitos e também com os diversos objetos de conhecimento disponibilizados no mundo social e letrado. Assim, sabendo mais acerca de saberes científicos, o sujeito que aprende (re)significa o cotidiano vivenciado, a partir do estabelecimento de novas e melhores formas de inserção no mundo, pois, como sustenta a Teoria Piagetiana, primeiro o sujeito constrói o seu próprio conhecimento para depois se apropriar do conhecimento dos outros.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996, p. 37) aborda esta questão quando nos diz que "pensar certo não é que-fazer de quem se isola, de quem se "aconchega" a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante". E, buscando significar estes saberes teóricos, investigamos acerca das possíveis mudanças que a escolaridade possibilita ao aluno adulto, no cotidiano da sua existência e dona Josélia vem ao nosso auxílio para nos contar:

Hoje sou outra pessoa. Falava muito errado né? ... e aqui, eu já fui tirando a diferença do certo pra o errado, e nisso aprendi a perdoar meus inimigos. Eu não gostava dos meus parentes; eu nunca escrevi um bilhete, nunca pedi pra escrever um bilhete pra um parente, nunca telefonei pra um parente, era um nervoso triste que eu sentia. E quando eles precisavam da minha casa pra vim aqui pra cidade cuidar da saúde, aquilo pra mim eu aceitava, mas por dentro eu estava angustiada com minha família; mas hoje não, eu tenho tanto amor com minha família, vou pro interior, eles vem pra'qui, não é? Eu aceito numa boa. Até isso a Católica[32] *tirou de minha mente: essa ignorância.*

- E foi por causa do Projeto que a senhora acha que mudou de ação? (entrevistadora).

[32] Refere-se ao processo de escolarização desenvolvido pelo Programa de Educação e Cidadania da UCSal.

Foi, e como, e como foi. Ontem mesmo falei isso na Federação, na hora da aula. Na outra aula que tive também falei sobre isso. Mudou minha vida completamente. Minha filha acha muita diferença. Diz: ô Zé, hoje você é outra pessoa! Acabou aquele nervosismo, né? Você não gostava de ver ninguém ... ficava aí no quarto isolada, não era? Aí assistia sua televisão pra não precisar vim aqui na sala.
Eu não tinha nem muito chamego com meus filhos. Era até uma boa mãe e tudo, mas não tinha muito chamego... ***hoje estou num mar de rosas, porque estou aprendendo****. Não estou falando muito errado - eu ainda falo; você sabe que é o mal do brasileiro....*

A forma como esta aluna significa a sua aprendizagem escolar nos conduz ao encontro das idéias de Pearce (1999, p. 33), quando ele afirma:

> O bebê e a criança (como também o adulto) só querem o que a natureza lhes destinou: aprender; construir essas estruturas de conhecimento. E para isso basta um ambiente adequado – basta estar acompanhado de um intelecto maduro e inteligente, aberto às possibilidades da mente e temperado pela sabedoria do coração; basta reconhecer que para o ser humano tudo pode ser possível – contanto que se pergunte sempre: "Isto é adequado?"

Compreendemos, portanto, que Dona Josélia aprende os saberes da escola e os utiliza para (re)significar a sua vida no contexto mais próximo, mas não menos importante. E assim é que, valorizando a sua conquista e a de tantos outros sujeitos adultos que se aventuram na boniteza do aprender escolar, reafirmamos o nosso compromisso com a Escola Pública de qualidade e, principalmente com a ação pedagógica comprometida com a emancipação de mulheres e homens que reconhecem o valor / poder do conhecimento formal e o buscam como estratégia para uma vida melhor e mais solidária.

Desta forma, não podemos desconsiderar que o caminho a ser trilhado pela escola, para garantir o sucesso no processo de escolarização do sujeito adulto, passa, necessariamente, pelo comprometimento político com a transformação social, mas requer, ainda, competência técnica para a construção de uma verdadeira práxis, que atenda aos interesses e necessidades das camadas populares. Por isso é que insistimos na discussão acerca do que a escola tem, verdadeiramente, possibilitado aos seus alunos no que concerne à construção de conhecimentos sistematizados e/ou científicos, que garantam a estes sujeitos formas mais acertadas de lidar com o poder instituído.

Portanto, nesta parte do trabalho, tentaremos aproximar o discurso acerca das competências técnicas e políticas, necessárias aos educadores progressistas, da compreensão acerca da evolução humana e de como esta determina a predisposição e a necessidade da aprendizagem. Daí que nos caberá discutir os dados encontrados no desenvolvimento desta pesquisa de forma a (re)significar os saberes, as práticas de sala e as utopias que construímos, até então, sobre o ensinar e o aprender na Educação de Adultos.

Para desenvolver a idéia da evolução, tomamos por empréstimo, as palavras de Pearce (1999, p. 16):

> A evolução não está em nossas mãos – não se processa às cegas - nem é uma "dança majestosa que não vai a lugar nenhum" [...] Qualquer um que observe a natureza tripartite de nosso cérebro e o paralelo direto que existe entre ele e o desenvolvimento infantil verá um claro sentido de evolução [...] do "concreto ao abstrato", nas palavras de Piaget, ou da matéria ao espírito, nas de Henri Bérgson. A evolução finalizou há muito tempo seu esquema biológico para esse grande empreendimento que somos nós – estamos prontos; só precisamos desenvolver aquilo que está adormecido, embora perfeito, dentro de nós.

Compreendemos que Pearce buscou demonstrar com sua teoria que o processo evolutivo natural e biológico da humanidade chega a um processo final – tanto do ponto de vista filogenético quanto ontogenético, no que se refere às capacidades orgânicas que a humanidade, e cada sujeito em particular, consegue construir para dar conta das aprendizagens necessárias ao bom desenvolvimento intelectual. Este mesmo autor segue analisando o papel crítico desempenhado por uma conexão biológica entre o coração e o cérebro e nos fornece elementos para que possamos pensar a aprendizagem escolar de forma humana e humanizadora: o aprender tem, assim, um sentido existencial e social. Assim, a aprendizagem escolar só ganha sentido se, e somente se, possibilitar a quem aprende, e também a quem ensina, novas e melhores formas de compreensão e (re)significação da realidade vivida e de formas mais elaboradas de inserção no mundo social, letrado e do trabalho.

Desta forma, nos cabe considerar: se a capacidade de aprender é própria do humano, por que as nossas escolas, enquanto instituições próprias ao ensino – mesmo aquelas que se apresentam sob o rótulo de Construtivista / Progressista, teimam por recapitular o movimento da sociedade e, insistentemente, sabotam a aprendizagem formal dos seus alunos? Como se autorizar sob a égide da emancipação se não está sendo capaz de

assegurar a estes sujeitos, no mínimo, a aquisição da leitura e da escrita de forma competente?

Extraímos da nossa prática no PEC um fragmento do insucesso escolar, tão bem conhecido por todo o sistema educacional responsável por este segmento de ensino: numa reunião de sub-grupo do 1º Segmento do Ensino Fundamental, realizada por técnicos e estagiários-professores, que analisavam a prática de sala e discutiam acerca dos avanços e das dificuldades emergidos do fazer pedagógico, ouvimos de uma estagiária-professora o relato acerca de resistências apresentadas pelos alunos frente ao ler e escrever, por conta da insegurança, do medo frente ao não saber. De uma técnica, responsável pela formação do grupo de estagiários, ouvimos: *a gente não sabe ensinar. Toda vez que o aluno chora, treme, não aprende, é porque a gente ainda não descobriu o caminho dele.*

Oliveira (2004a, p. 14) polemiza ainda mais a questão para os professores construtivistas, quando traz para a discussão as seguintes informações:

> Nos últimos 25 anos as discussões sobre alfabetização no Brasil foram praticamente monopolizadas por um pensamento único, baseado em idéias conhecidas como Whole Language e outras idéias que foram difundidas em nosso país sob o nome de Psicogênese da Língua Escrita. [...]
> Cabe registrar que em nenhuma revisão da literatura sobre leitura e escrita, publicada a partir de 1990 em livros ou revistas científicas de circulação internacional relacionadas ao tema, o leitor encontrará qualquer evidência ou afirmação que lhe permita concluir que a perspectiva psicogenética tenha trazido uma significativa mudança de pressupostos e objetivos na área da alfabetização ou que tenha se constituído numa mudança paradigmática.

Pois é! Parece-nos que, se a natureza já cumpriu a sua missão em relação à evolução das estruturas humanas capazes de nos garantir o acesso ao conhecimento, nós, educadores, ainda temos muito a pensar sobre e a fazer com a atual escola destinada aos alunos adultos das séries iniciais. Mas, sob pena de desconsiderar o já conquistado, "jogando fora a criança com a água do banho", é preciso que se faça a ressalva sobre construções já realizadas e que merecem destaque. Para começar, é preciso que se afirme: o foco da nossa pesquisa acerca da aprendizagem escolar de alunos adultos direciona-se, no desenvolvimento desta pesquisa, para a tentativa de encontrar um ponto de síntese entre as atuais teorias pedagógicas e os instrumentos e estratégias utilizados na e pela escola para garantir a aquisição do saber escolar. Vale, aqui, a ressalva de que falamos de instrumentos

e estratégias de ensino utilizados em massa pela escola tradicional e que, ainda hoje, se apresentam no imaginário dos alunos adultos como capazes de lhes garantir a aprendizagem do saber escolar, mas que, gradativamente, foram sendo proscritas do universo pedagógico que se pretende construtivista.

Garantimos que não se trata de fazer apologia ao retorno de atividades como a cópia, o ditado, a caligrafia, as atividades de memorização etc. Contudo, em parceria com os sujeitos da pesquisa, nos autorizamos a reconhecer que o erro e/ou a deficiência não está na atividade em si, mas sim na sua aplicabilidade. Portanto, em lugar de execrá-las do contexto pedagógico progressista, o que precisamos é compreender o "poder" representado por estas atividades na instituição do saber escolar na Educação de Adultos e (re)significá-las no interior de um fazer de sala competente e democrático.

Bem! Amparados por esta nova compreensão, passamos a entender que precisamos ter cuidado com o discurso acerca do precisarmos considerar a cultura dos aprendizes como base do processo de ensino e aprendizagem. O cuidado relativo a este discurso/prática é o de considerar que, sendo ponto de partida, a cultura local dos educandos não pode, absolutamente, ser objetivada como ponto de chegada. A intencionalidade do ato pedagógico, que não pode ser perdida de vista, sob pena de continuarmos a excluir os alunos da classe popular dos processos de produção de saberes e do gerenciamento da sociedade, nos assegura que precisamos considerar a diversidade própria da sala de aula – que reúne sujeitos com diferentes histórias, lutas, saberes e expectativas – e, nesta diversidade, garantir, pedagogicamente, um ponto de chegada "comum a todos os alunos", o qual será balizado pelos objetivos estabelecidos no conjunto das intenções da prática pedagógica. Política e tecnicamente, trata-se, aqui, da funcionalidade do processo de ensinar e aprender gestado e implementado por nossas escolas.

Colocando estas questões no centro da baixa produtividade da Educação de Adultos, consideramos que, no caminho para superar a baixa aprendizagem dos conteúdos escolares dos nossos alunos, precisamos aliar os saberes políticos, tão bem ensinados por Freire, a tantos outros que reivindicam maior diretividade no ensino dos conteúdos escolares. Assim é que nos aproximamos de autores como Mayo (2004) e Oliveira ((2004a) que, sem negar os avanços conquistados, até então, pela escola, nos ajudam a ir além. Mesmo que este ir além, por vezes, comporte não retrocessos, mas retornos, (re)significações. Afinal, como

diz o próprio Mayo (2004, p. 66) "quando absolutamente necessários, os elementos da pedagogia "antiga" podem ser incorporados à nova, sendo a principal condição que o espírito predominante no processo de ensino seja democrático".

Pois, então! A concordância com este autor nos remete a considerar os pressupostos teóricos e metodológicos da Educação Popular, e também o cotidiano vivenciado por professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos e, assim, afirmarmos a necessidade de realizarmos construções que nos garantam o alicerce para um fazer pedagógico de caráter democrático, humano e emancipatório. Contudo, no reconhecimento do que somos, temos e contamos, afirmamos que precisamos traçar metas e trilhar caminhos que nos assegurem poder incluir nossas alunas e alunos, em condições potenciais de gerenciamento, em um projeto social mais justo às camadas populares.

Buscando implicar os estagiários-professores do PEC, perguntamos a estes o que achavam da aprendizagem dos seus alunos. Dentre tantos adjetivos enumerados, a lentidão se tornou mais significativa por dois motivos: primeiro por caracterizar que o conteúdo apreendido pelos alunos não corresponde de forma efetiva aos objetivos estabelecidos para cada período de escolarização. Neste momento argumentavam que o tempo do aluno adulto e idoso é diferente do tempo que a criança necessita para aprender. Que os "nossos" alunos são lentos e esquecem o que é ensinado com facilidade; precisam sempre voltar ao que foi ensinado e com isto avançam lentamente no processo de ensino. Uma das estagiárias-professoras chega a dizer: *tem dias em que acho que a aula foi boa, que eles aprenderam o assunto. Mas, já no final, quando saímos conversando pelos corredores, percebo na fala deles que estão fazendo confusão; que não aprenderam. Aí eu penso: não posso ir adiante; vou precisar voltar a esta aula.* Uma outra consideração realizada diz respeito ao tempo disponível para o processo de escolarização: como adequar o tempo dos alunos ao tempo que temos para o ensino?

Neste segundo item, o grupo detecta faltas / lacunas no seu processo de formação. O saber fazer de forma a garantir a aprendizagem dos alunos, no tempo do processo de escolarização, ainda não foi assegurado. Assim, diante destas considerações, uma pergunta toma forma: por que, mesmo com todo investimento na formação dos professores, não estamos conseguindo cumprir a essencialidade do ato pedagógico (garantir a aprendizagem)? Buscamos, no grupo, refletir sobre estas questões e de forma coletiva

sinalizar para caminhos que precisam ser trilhados. Assim, da vivência experienciada pelo e com o grupo de educadoras e educadores do PEC, conseguimos construir saberes que apontam para a necessária reconstrução da prática de sala. Os dados que se seguem sistematizam as nossas aprendizagens.

5.1. Alguns pontos

A mente que se abre a uma nova idéia
jamais voltará ao seu tamanho original.
Albert Einstein

Referindo-nos a Projetos e Programas como o de Educação e Cidadania da UCSal (PEC), que reconhecem em seus personagens, seres programados para aprender, podemos considerar que a Educação de Adultos vem buscando trilhar caminhos que nos asseguram o exercício democrático de:

- assegurar a idéia central expressa por Kant de que o ser humano cria / constrói conhecimento a partir da sua experiência sensível com o mundo;
- humanizar o processo de ensino e aprendizagem, no reconhecimento do aluno enquanto ser afetivo, social e político que, paralelo à aprendizagem do saber escolar, precisa construir outros tantos saberes indispensáveis à vivência coletiva e cidadã;
- reconhecer que o aluno adulto, sem ou com baixa escolaridade, ao longo de sua vida, já se apropriou de uma gama de conhecimentos disponibilizados no mundo social e letrado;
- valorizar os saberes que os alunos levam para a sala de sala, os quais retratam a cultura que produzem e vivenciam;
- considerar os saberes que os alunos já trazem para a escola como ponto de partida para o ensino dos conteúdos sistematizados;
- compreender o fazer pedagógico enquanto práxis que, alimentando-se dos diferentes saberes dos sujeitos da prática, se pensa, de forma a retroalimentar o seu próprio fazer;

- eleger o diálogo como o mais importante instrumento metodológico, de forma a democratizar o ensino;
- construir, permanentemente, a consciência de classe. Afinal, a vivência na EJA é sempre balizada por um recorte social;
- Assumir a formação do professor como contínua e necessária a um saber e fazer mais competente.

Salientamos que, mais do que conquistas asseguradas, o que temos são resultados de construções teóricas e metodológicas que hoje se apresentam como saldo de uma história de lutas em prol da EJA e dos sujeitos que lhe dão forma. Entretanto, colocam-se também enquanto desafios que precisam ser enfrentados, diariamente, pelas educadoras e educadores, no exercício da sua formação e do fazer de sala.

Preferimos apresentar as conquistas anunciadas acima como desafios por considerarmos a dificuldade que socialmente temos de romper com símbolos e formas herdados da formação tradicional. Mayo (2004, p. 109), cita dois outros autores de forma a nos mostrar que, por hábito, insistimos, por vezes, em repetir modelos que nos foram impostos como mais acertados ao nosso fazer e viver. Assim, ele nos diz:

> Bourdieu e Passeron consideram que o hábito acarreta processos de aprendizagem "irreversíveis", que condicionam "o nível de recepção e o grau de assimilação das mensagens produzidas e difundidas pela indústria cultural e, mais amplamente, de qualquer mensagem intelectual ou semi-intelectual" .

Em contrapartida, Mayo também afirma que os próprios sociólogos franceses, embora pareçam deterministas quanto ao condicionamento provocado pelo hábito, também destacam o fato de como o lugar de classe do professor funciona como barreira ao que consideram suicídio de classe. Ou seja, consideram que a posição de certa marginalidade ocupada pelo professor, dentro do sistema social, ajuda a aproximá-lo do aluno.

Desta forma é que, atuando no rodapé da história oficial, o educador de adultos constrói o seu saber de classe no exercício constante do trabalho participativo e de caráter comunitário. Lugar onde o sonho insiste em renascer a cada dia, alimentando homens e mulheres na busca pelo saber capaz de transformar, qualitativamente, os valores da sociedade atual em prol dos atores que tiveram, e ainda têm, cotidianamente negadas as

suas cidadanias. Por isso, defendemos que a prática educativa neste segmento de ensino só pode se caracterizar pela práxis que se origina nos princípios dialógicos da abordagem freiriana, pois nesta, "as vozes dos aprendizes são valorizadas e inseridas em um engajamento crítico em todo o processo de aprendizagem". (MAYO, 2004, p. 71-72).

Um momento de aprendizagem coletiva que teve grande significado no Programa de Educação e Cidadania da UCSal foi quando, no Seminário de Aprofundamento da Prática, realizado em julho de 2003, resolvemos discutir o tema "Educação Popular", no exercício da reflexão coletiva, envolvendo técnicas, estagiários-professores e alunos da turma da Comunidade. Como resultado desta práxis, obtivemos uma aula de cidadania.

Os alunos aceitaram o convite e, no dia e horário marcado, chegaram em grupo. Também de forma coletiva se apresentaram aos outros participantes e pediram um espaço para apresentarem um texto, produzido coletivamente em sala e que foi lido em forma de jogral. Desta forma, deram início aos trabalhos daquela tarde:

São tantas coisas

— O que é fome? Fome é a carência de algo; de alguém; de alguns...

— E você, têm fome de quê?

— Tenho fome de identidade, estou aí largado no mundo, mas quem sou eu?

— Tenho fome de respeito, sou negro, sou homossexual, sou deficiente, sou prostituta. Sou ou estou?

— Tenho fome. Cadê o meu brinquedo? A minha refeição? A minha roupa? O meu sapato? A minha liberdade?

— Tenho fome de educação: não sei escrever o meu nome.

— Tenho fome de moradia. Ando nas calçadas, embaixo dos viadutos, sou enterrada como indigente.

— Tenho fome de saúde. Estou nas filas dos Postos de saúde. Corro por uma vaga...

— Tenho fome de lazer. Cadê a praça que estava aqui? Foi cercada; tomada por policiais...

— Tenho fome de justiça. Há protestos na cadeia. Tenho direito a uma liberdade.

— Enfim, são tantas as fomes ...

— Estou triste de fome; não tenho morada. Não sei o que há de ser, meu Deus!

O jogral foi muito bem apresentado pelos alunos das Comunidades de Paraíso Azul e Recanto Feliz. Faz-se importante dizer que a estagiária-professora destes alunos também participou da leitura e logo que concluíram, fez questão de registrar:

"Esse é o nosso jogral. A parte de Maria foi ela que construiu (a última frase do texto). *As outras nós fizemos juntos".*

"Eu disse a Maria que a parte dela entraria, inclusive porque ela estava com receio de participar; estava tímida. Mas hoje, ela me disse que tinha elaborado a parte e que ia fazer..." (aplausos do grupo).

De forma solidária e pertinente, este grupo de alunos nos possibilitou, a partir da sua militância no Movimento Social[33], compreender um pouco da itinerância que os sujeitos adultos das classes populares realizam em busca do saber sistematizado. Buscam um saber vivo, capaz de transformar a realidade vivida, nos ensinando que a escolarização ganha força e sentido quando articulada às estratégias de sobrevivência produzidas pelos sujeitos do cotidiano, pois estes já compreendem que a realidade existencial é ponto de partida para toda e qualquer prática transformadora e democrática. Ao menos é para onde nos sinalizam quando analisam a tensa relação vivenciada com os vizinhos que cercam as comunidades (moradores do bairro Costa Azul – classe média e alta):

"Já foi muito pior! Hoje em dia tá bem melhor porque nós fizemos um trabalho de enviar a carta aberta a todos os condomínios ali ao redor. Convidamos eles a participar de assembléia geral junto com os moradores, porque eles discriminavam muito a nossa comunidade. Eles diziam que ali só tinha ladrão e prostituta - uma coisa que hoje em dia... onde é que não tem ladrão? Onde é que não existe droga? Então, a gente enviava várias cartas abertas, convidando para as assembléias gerais. Alguns compareceram, outros não. Eles colocavam anúncio nos jornais falando horrores, absurdos; às vezes, assaltos que aconteciam na praia, eles diziam que era ali na nossa comunidade; pai de família já cansou de ir preso inocente, sem fazer nada. Eu mesma, como moradora, há três anos fui na nona Delegacia dar depoimento a favor dos moradores que não fizeram aquilo que eles pensavam, e sabe que a polícia, quer dizer, que a corda sempre quebra no lado dos mais

[33] Voltamos a afirmar que esta é a única turma do Programa que funciona fora dos muros da Universidade. Mais especificamente na Sede da Associação de Bairro Santa Rosa de Lima, que congrega as duas comunidades já citadas.

fracos, entendeu! Daí que venha a provar, conversar... aí, aquele pai de família já sofreu humilhação, já apanhou; aí fica difícil, mas pra o que era antes, hoje em dia, graças a Deus com a nossa luta, nosso esforço, tá bem melhor...

Hoje em dia a gente convida para as nossas festas que fazemos todo final de ano, em novembro - dia de mobilização da comunidade. Muitos passam de carro, param, as vezes ficam escutando... é sinal que a nossa luta tá dando resultado".

A vivência deste grupo, traduzida no discurso de Abgail mobilizou nossas crenças, inquietou os nossos sentidos e nos projetou a questionar os nossos discursos políticos e técnicos. Fazia-se necessário, naquele momento, a formulação de uma síntese: em que a vivência narrada afirmava e/ou (des)construía os nossos valores e fazeres nas salas da EJA? É essa a realidade que garantimos considerar nas nossas práticas? Faz-se um tempo de silêncio. Cada participante, de sua forma, parecia perceber um descompasso: as nossas teorias não nos garantem o exercício da emancipação. E ainda, o saber político tem, obrigatoriamente, que estar aliado a saberes capazes de instrumentalizar o sujeito oprimido quando o objetivo é transformar criticamente.

Rita, estagiária-professora foi quem mais rápido significou aquela vivência. Daí, ela nos diz:

"D. Abigail, a senhora falou que na questão da relação com os moradores vizinhos enviaram carta aberta, convidando os vizinhos para participarem de assembléia geral. Eu gostaria de dizer assim: ela (uma outra aluna que tinha narrado suas aprendizagens escolares) *tá dizendo que aprendeu a contar: a somar e a dividir, e eu tava dizendo aqui, à minha colega, que eu aprendi agora com a senhora um exercício de cidadania que extrapola o nosso entendimento de cidadania, porque observe só, aquelas pessoas deveriam se envergonhar disso. Na verdade a senhora dá um show de cidadania, de inteligência, de solidariedade, quando a senhora faz uma carta aberta e convida para o diálogo; o que, na verdade, é o que eles deveriam estar fazendo. Eles deveriam se envergonhar porque, na verdade, em nossa sociedade, eles são os maiores opressores e, no entanto, os agredidos/oprimidos é que tomam a decisão de transformar o espaço. Isso para mim foi uma aula que a senhora me deu agora..."*

O diálogo destas duas personagens passa a ecoar em nossas crenças e intenções. Mais tarde, no aprofundamento dos estudos e no permanente acompanhamento da prática de sala de professores de adultos, conseguimos significá-lo de tal forma que ele parece responder, ou mesmo inutilizar, a suposta contribuição de Darcy Ribeiro à EJA. Para não correr o risco de sermos levianas, preferimos registrar aqui, que nos referimos ao discurso que ele proferiu em julho de 1977, na 29ª reunião da SBPC, o qual foi publicado no ano seguinte, com o título "Sobre o óbvio", no número I da *Revista Encontros com a Civilização Brasileira*, e que nos foi apresentado por José Eustáquio Romão, in Gadotti e Romão (2003, p. 42). Nesta oportunidade, Darcy Ribeiro defendia:

> Todos sabem que a maior parte dos analfabetos está concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população. Sabe-se, também, que este pessoal vive pouco, porque come pouco. Sendo assim, basta esperar alguns anos e se acaba com o analfabetismo. Mas só se acaba com a condição de que não se produzam novos analfabetos.

Discursos como estes, para além de equivocados, teimam por subtrair de homens e mulheres a oportunidade de terem acesso à maior construção coletiva da humanidade: o saber sistematizado. Este pensamento se torna ainda mais perverso se considerarmos que se subtrai exatamente daquela e daquele que mais se sacrificou física, afetiva e intelectualmente, de forma a contribuir, com o seu labor e suor, para a edificação da elite brasileira.

Para aqueles desavisados, que crêem não valer a pena indignar-se frente a discursos como este, por parecerem teóricos demais, ou melhor, distanciados da realidade, vale o registro que se segue, emergido de uma realidade contemporânea (uma das salas de aula do PEC):

"Começamos a aula cantando, novamente, a música "O que é, o que é", de Gonzaguinha. Iniciamos uma discussão a partir de uma frase ou palavra escolhida por cada aluno. Com isto, estimulamos diversos depoimentos como o do aluno Silvano que nos contou que quando era jovem não teve oportunidade de estudar e depois de adulto tinha vergonha de entrar em uma sala de aula; só depois de quatro anos de tentativa foi que criou coragem e começou a estudar. Nos mostrou sua carteira de identidade nova, com a sua assinatura e algumas fichas da Associação preenchidas por seu próprio punho, sendo possível ver em seus olhos o brilho por esta conquista.

Ele nos contou que sua filha, que é professora, perguntou pra que ele queria aprender a ler e a escrever nesta idade. Nos disse também que antes de saber ler ele ficava meses sem tocar no dinheiro da sua aposentadoria, pois seus filhos mentiam pra ele dizendo que não teve dinheiro naquele determinado mês. Esse seu depoimento foi para justificar a frase que escolheu: "Viver e não ter a vergonha de ser feliz". Acrescentou que sente-se feliz e por isso está aqui no PEC".

Mais do que revelar que crenças semelhantes à defendida por Darcy Ribeiro continuam a deteriorar o cenário da EJA no Brasil - carecendo ainda de críticas e superações, o depoimento do Sr. Silvano nos faz confirmar a importância do saber científico / escolar para o processo de emancipação humana. Talvez, de forma bem mais simples, ele nos diga que é preciso aprender apenas para continuar a viver; *viver e não ter a vergonha de ser feliz.*

Como esta aula aconteceu no Dia do Estudante, os estagiários-professores a encerram perguntando o que significa ser estudante. E no registro da aula continuam a nos contar: *a aluna Maria de Lourdes falou que ser estudante é ser cidadã; que quando estuda sabe melhor seus direitos e deveres. A maioria disse que ser estudante é ver a vida de forma mais consciente, compreendendo melhor tudo que acontece no mundo*. Lendo esta parte do registro a nossa alma de educadora se ilumina: sendo assim, não existe realmente idade para aprender e, se ilumina, principalmente, no reconhecimento do saber partilhado de que ninguém tem o direito de sonegar ao outro o acesso ao saber capaz de libertar. Com o coração em festa, nos surpreendemos a cantar alguns versos do compositor Lulu Santos: "*eu vejo a vida melhor no futuro. Eu vejo isto por cima do muro de hipocrisias, que insistem em me rodear...*". Parece ser Freire a nos sussurrar: "o futuro nasce do presente, de possibilidades em contradição, do embate travado pelas forças que dialeticamente se opõem [...] O futuro é problemático e não inexorável". (1994, p. 192).

Sabemos, portanto, que a escola, se não está, precisa cumprir o seu papel. E, desta forma, defendemos que nós, educadoras e educadores, precisamos aliar as competências já construídas, a tantas outras competências técnicas que nos assegurem a certeza de estarmos trilhando caminhos metodológicos mais acertados e capazes de garantir a aprendizagem do aluno adulto. Quais os caminhos, é o que tentamos, juntos, (re)construir.

5.2. Entre parênteses

O rio atinge seus objetivos porque aprendeu a contornar obstáculos
Lao-tsé

No decorrer da nossa história, a Pedagogia sempre foi um campo fértil à proliferação de teorias originadas de outras áreas do conhecimento; em especial, a Psicologia, a Sociologia e a Biologia. Destas ciências apreendemos diferentes e importantes teorias que nos ajudam a compreender o ser e o estar de mulheres e homens no mundo, e também nos ajudam a alicerçar nosso "quefazer", com base em explicações teóricas que conseguem significar as nossas experiências.

De forma especial, trabalhamos a formação das educadoras e educadores do PEC, com base nas sistematizações que Fernando Becker (2001, p. 29-30) e Romão in: GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (2003, p. 70) nos apresentam. Para não correr o risco de omissão e/ou apresentações equivocadas, optamos por apresentar as teorias a partir dos quadros devidamente formatados por seus autores[34]. Temos, então:

QUADRO 1- Comparações dos modelos pedagógico e epistemológico

Epistemologia		Pedagogia	
Teoria	Modelo	Modelo	Teoria
Empirismo	S ⇦ O	A ⇦ P	Diretiva
Apriorismo	S ⇨ O	A ⇨ P	Não-Diretva
Construtivismo	S ⇔ O	A ⇔ P	Relacional

[34] Quadro 1 e 2 de autoria de Fernando Becker e Quadro 3 de autoria de José E. Romão.

QUADRO 2- Comparação dos modelos biológico, psicológico e sociológico

Biologia		Psicologia		Sociologia	
Modelo	Teoria	Modelo	Teoria	Modelo	Teoria
Or ⇦ M	Lamarckismo	R ⇦ E	Associação Behaviorismo	I ⇦ Ms	Positivismo
Or ⇨ M	Darwinismo Neo-Darwinismo	R ⇨ E	Gestalt Carl Rogers	I ⇨ Ms	Idealismo
Or ⇔ M	Biologias Relacionais	R ⇔ E	Psicologia Genética	I ⇔ Ms	Dialética

Or. = Organismo
M= Meio
R= Resposta
E= Estímulo
I= Indivíduo
Ms= Meio Social

QUADRO 3- Concepções educacionais e suas implicações na relação pedagógica

CAMPOS	CONCEPÇÕES		
	Autoritária	Democrática	Anárquica
Conhecimento	Informação Ensino Leis Científicas Conteúdo	Formação Ensino/Aprendizagem Processos Objetivos	Omissão Aprendizagem Espontaneísmo Desejos
Didática	Professor Ativo Aluno Passivo Unidade-Programa	Professor Ativo Aluno Ativo Unidade-Didática	Professor Passivo Aluno Ativo
Relacionamento	Controle Imposição Insegurança Hierarquia Consenso	Persuasão Negociação Segurança Competência Conflito	Permissividade Confusão Indiferença Anarquia Dissenso
Avaliação	Classificatória Periódica Quantitativa	Diagnóstica Permanente Qualitativa	Formativa Pós-Escolar Qualitativa

Da análise destes quadros podemos inferir que a História Escolar Contemporânea teve, na década de 80, um grande marco na reformulação dos processos de ensino em nosso país. A Abordagem Construtivista, advinda da Psicologia, ganha maior divulgação e conquista inúmeros adeptos, por parecer atender melhor às nossas expectativas em torno dos referenciais básicos e necessários à formação de mulheres e homens capazes de construir um novo modelo de sociedade. O reconhecimento do aluno como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, e da aprendizagem como resultado de constantes interações do sujeito com o objeto de conhecimento, foi o suficiente para compreendermos que a prática escolar desenvolvida por nossas escolas carecia, urgentemente, de reformulações; o professor deixa, então, de ser o elemento central deste processo e o aluno ganha destaque. Compreender e aderir a este processo de mudança parecia ser vital ao educador – muitos passaram a se sentir envergonhados em assumirem-se não construtivistas. O discurso alardeado pelos quatro cantos do país não nos deixava outra escolha: era preciso e urgente a mudança de concepção e de prática. A Escola Tradicional começava a evidenciar fissuras e a ruína não demoraria por vir.

Muitos investimentos passaram a ser realizados em prol da formação do professor. A defesa do discurso em torno da formação permanente / em serviço ganha maior relevância e os cursos, iniciais e continuados, passam a centrar esforços na necessidade de mudança de concepção. Reconhecendo o valor e a necessidade de tal investimento, estranhamos apenas o propósito de afirmar que, acima de qualquer coisa, a mudança de concepção do professor em torno do como se aprende e do como se ensina é suficiente para garantir o sucesso escolar dos alunos. Afirmamos que a mudança de concepção só tem efeito prático quando extrapola o discurso e age de forma a melhorar a qualidade da intervenção de quem educa; portanto, necessário se faz que nos cursos de formação continuada trabalhemos também a prática e não só o discurso. José Carlos Barreto e Vera Barreto, apud GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (2003, p. 82), nos auxiliam a argumentar melhor em torno desta questão:

> As pessoas podem pensar uma coisa e dizer outra assim como fazer uma coisa e dizer outra. Aderir ao discurso da moda ou do poder pode trazer compensações e rejeitá-lo pode trazer complicações. Portanto, não é de estranhar que as pessoas procurem saber qual o melhor discurso e aderir a ele. E isto se fará sem que nenhuma alteração de atitudes se verifique.

Dizendo de outra forma: consideramos que a maior parte dos cursos de formação de professores, numa indevida assunção da Teoria Construtivista, atribuem demasiada importância ao pensar (consciência política) em detrimento do fazer (competência técnica), no desconhecimento de que toda prática é sustentada pela teoria de quem a pratica. Portanto, buscando-se mudar a concepção é preciso que se mude, também, a prática, sob pena de se produzir discursos vazios.

Do reconhecimento que conseguimos fazer, como resultado de nossas andanças no campo da Educação de Adultos, nos parece importante afirmar que precisamos avançar tecnicamente nos seguintes aspectos:

5.2.1. o caráter diretivo da prática escolar

O professor disserta
Sobre um ponto difícil do programa.
Um aluno dorme,
Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo?
Vai repreendê-lo?
Não.
O professor baixa a voz
Com medo de acordá-lo

Carlos Drummond de Andrade

Afirmamos acima que no campo educacional se fez uma apropriação indevida do Construtivismo. Não queremos com isto desconsiderar os grandes ganhos que obtivemos com a mudança de paradigma. A questão é: cunhada na área da Psicologia, esta teoria nos ensina, de forma mais crítica e democrática, acerca do processo de aprendizagem; mas, em comum acordo com José Morais, que prefacia o livro de Oliveira (2004a, p. 10), acreditamos que "o que importa ter em conta é a idéia central, expressa por Kant, de que o ser humano, em vez de extrair a ordem do mundo, impõe ordem na sua experiência sensível, e em vez de descobrir conhecimentos, cria conhecimento".

Tendo construído este saber, faz-se indispensável que o educador tome consciência da sua tarefa de ensinar e compreenda que esta exige diretividade, pois requer uma instrução adequada; afinal, ninguém aprende a ler ou a escrever apenas com o mero contato

com materiais escritos. Referindo-se ao processo de alfabetização, Oliveira (2004a, p. 24), diz que "para identificar automaticamente uma palavra é preciso aprender, antes, a decodificá-la. O alfabeto é um código, é artificial, foi inventado". Continua a sua argumentação, chamando a nossa atenção para um fato tão bem conhecido nas nossas escolas públicas: por que os nossos alunos, oriundos da classe popular, têm tanta dificuldade em aprender a ler e a escrever, enquanto este processo é tão mais fácil para os filhos da classe média? A resposta do autor (ibdem), é:

> ler não tem nada de natural ... De repente os pais descobrem que a criança tá lendo, mas esquecem que por trás desse "de repente" há centenas de horas de contato com livros, letras (o m de mamãe, o p de papai, o chapeuzinho do ô de vovô), folhas rabiscadas e rasgadas, quebra-cabeças e revistas infantis.

É neste ponto que gostaríamos de chegar. Argumentamos que, quando temos intencionalidade, sabemos aonde queremos chegar, os nossos objetivos são bem traçados, e daí, a escolha metodológica se faz de forma mais fácil e competente. Mas, como fazer a escolha? Quais os possíveis caminhos a escolher? Este saber parece faltar à maior parte dos "educadores construtivistas", uma vez que sabemos onde queremos chegar, mas não sabemos como chegar. Isto porque permitimos que atividades que foram significativas no nosso processo de escolaridade, como a caligrafia, o ditado, a cópia etc, fossem proscritas da nossa prática, numa clara evidência da nossa incompetência em lidar, crítica e dialeticamente, com a teoria e a prática em nosso fazer pedagógico. Assim, em lugar de condenar a má utilização que a escola tradicional fez destes instrumentos, condenamos os próprios instrumentos, desconsiderando, por vez, a sua eficácia.

Ainda bem que os nossos alunos adultos os valorizam e nos obrigam, insistentemente, a pensar o porquê de não podermos mais usá-los, e mesmo a considerar que é possível usá-los numa perspectiva mais democrática da educação. Basta que não percamos de vista o princípio basilar do construtivismo, qual seja, a construção do conhecimento.

Recortamos, mais uma vez, das salas de aula do PEC, fragmentos de uma prática de sala, que nos evindencia estarmos no caminho certo quando pensamos assim. Desta vez, é a estagiária-professsora Josilene quem nos conta:

"No primeiro momento da quarta-feira foi feita, pela professora, a leitura de uma mensagem sobre o Dia do Estudante. Depois fizemos algumas reflexões, fazendo perguntas

sobre o texto para a turma e, em seguida, pedimos que os alunos produzissem um texto baseado na importância daquele dia.

No segundo momento, com a participação de cada aluno, corrigimos a atividade e depois fizemos um ditado de palavras com base no texto lido e nas palavras que eles tiveram dificuldades em escrever na produção dos textos. Corrigimos coletivamente o ditado e depois sugerimos que escolhessem algumas palavras, dentre as que tiveram dificuldades e formassem frases".

Trabalhando com a escrita através do ditado, da correção coletiva e da reescrita (cópia), a professora estimula o processo de memorização dos alunos, tendo ainda um retorno positivo em relação à aprendizagem. Ela finda um dos seus registros, dizendo:

"A cada atividade percebo o interesse e a motivação dos alunos, e também ouço suas sugestões. D. Marilene me sugeriu mais atividade de ditado, argumentando que gosta muito porque consegue desenvolver mais sua escrita".

Suzana, uma outra estagiária-professora, no trabalho com ortografia explica e propõe à turma a realização de um ditado de palavras com G e J. Sobre esta atividade ela analisa: "*sei que em algumas palavras os sons do g e do j se confundem, mas todos fizeram a atividade sem reclamar; enfrentaram. Avalio a semana como produtiva para mim e para os alunos que disseram que o caminho que fiz é certo".*

Como nos perguntávamos acerca da aprendizagem escolar do aluno adulto, não podemos desconsiderar, agora, as sinalizações e evidências que estes nos dão quanto a caminhos que precisam ser (re)descobertos, para que, objetivamente, o professor recupere e/ou (re)construa a sua autoridade em face do **saber ensinar**.

5.2.2. relação dialética entre a cultura do aluno e a cultura dominante

> *Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização*
>
> Paulo Freire

Na complexidade da prática escolar, não basta saber ensinar; é preciso também saber o que ensinar. Este ponto se constitui em um dos mais importantes objetos de

discussão e articulação com a prática, quando argumentado em favor de uma educação cidadã e, portanto, emancipatória. Que saberes a nossa escola possibilita que os alunos das classes populares construam? São os mesmos disponibilizados para os filhos da classe média que cursam uma série correspondente? Por que a diferença?

Estas questões, pouco discutidas no contexto da Educação Popular, terminaram por fazer proliferar a idéia de que os saberes são e precisam ser diferentes, uma vez que devem brotar da cultura dos alunos. Mais uma apropriação indevida do saber de que a realidade do aluno deve ser o ponto de partida da práxis pedagógica. Esquecem-se, contudo, que Freire complementou: ponto de partida e não ponto de chegada. Recorremos a Romão, in GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (2003, p. 68-69), para embasar melhor a defesa do nosso argumento em torno da contextualização no processo de ensino:

> Os pontos de partida são diversos, mas o de chegada deve ser comum, independente de se estar trabalhando com crianças, adolescentes e adultos da metrópole ou das pequenas comunas, de classes abastadas ou pobres, se da zona urbana ou da zona rural. Não se trata de manter os alunos no nível cultural em que se encontram: o que significaria acentuar, especialmente para as camadas dominadas, a discriminação já imposta pelas determinações sociais.

Trata-se, aqui, da funcionalidade da escolarização, o para que ensinamos. Articulando a premissa de que precisamos ensinar em nossas escolas de forma a possibilitar o acesso aos saberes sistematizados de forma igualitária aos princípios de uma prática educativa democrática e democratizadora, chegamos ao consenso ideal para o fazer técnico-político da Educação Popular: dar acesso à Língua Portuguesa e a todos os outros conteúdos sistematizados pela história oficial de forma competente, crítica e reflexiva.

Freire, citado por Mayo (2004, p. 71), argumenta:

> [...] os professores têm de dizer aos estudantes: veja, apesar de ser bonita, essa maneira como você fala também inclui a questão do poder. Por causa do problema político do poder, você precisa aprender a dominar a língua dominante, para que você sobreviva na luta pela transformação da sociedade.

É exatamente em torno desta premissa que se alicerça a defesa que fazemos em torno da funcionalidade do processo de escolarização. Dentre todas as conquistas que os sujeitos adultos realizam a partir do acesso e permanência na escola, aquela que mais se dirige à função da escola e sobre a qual questionamos a eficácia é a aprendizagem dos

saberes sistematizados. Acreditamos, de comum acordo com Freire, que o problema do poder político é que tensiona ou mesmo camufla a discussão em torno do que a escola oficial tem realmente possibilitado a estes sujeitos. Desta forma, se não há ensino do saber pertencente à classe dominante, não haverá emancipação e, portanto, o discurso progressista e emancipatório não terá nenhuma validade.

Compreendendo a importância do papel do professor no processo de aprendizagem formal, extraímos da experiência de sala do PEC um exemplo de prática que articula competência política e competência técnica, possibilitando que a professora se reconheça como mediadora entre a cultura / saber do aluno e a cultura dominante. Mais uma vez, é a estagiária Suzana quem narra a sua prática:

"Hoje a aula foi de matemática, com situações problema envolvendo adição e subtração. Lia o enunciado com eles e, à medida em que iam identificando se a operação exigia soma e/ou subtração, Dona Rita disse: por que a Senhora não passa contas do tipo 9 menos 6? Eu respondi: porque estas vocês já sabem. Temos que trabalhar de forma um pouco mais elaborada, que envolva leitura e interpretação, porque vocês têm capacidade para entender e resolver. A turma concorda...

Na matemática, sempre procuro analisar se estão tendo um raciocínio correto na resolução das questões e se ainda têm dificuldades no uso da técnica operatória. O processo não é rápido; alguns alunos conseguem responder melhor as operações mentalmente; fazem isto mais rápido do que eu".

Marcando a necessidade de aprender sempre mais e, em relação ao saber formal, **conhecer sempre a convencionalidade dos conteúdos estudados**, Suzana faz uso de um saber sistematizado por Vygotsky. Como educadora, atua na zona de desenvolvimento proximal dos alunos. Estudiosa da obra deste autor, Rego (1995, p. 73) caracteriza aquilo que Vygotsky, no estudo acerca do desenvolvimento da criança, chamou de zona de desenvolvimento proximal, afirmando ser esta "a distância entre aquilo que ela é capaz de fazer de forma autônoma (nível de desenvolvimento real) e aquilo que ela realiza em colaboração com os outros elementos de seu grupo social (nível de desenvolvimento potencial)".

O respeito à dinâmica própria do desenvolvimento humano atribui significado ao papel do professor, enquanto mediador - aquele que sabe o que o aluno sabe e também o

que deve (precisa saber), promovendo atividades desafiadoras que possibilitem o avanço na aprendizagem dos conteúdos escolares.

5.2.3. estudo de Gênero e Raça/Etnia

Consideramos importante que a Educação de Adultos passe a considerar, de forma efetiva, como conteúdos a serem estudados, questões pertinentes ao viver de mulheres e homens (em especial, pelo maior número, de mulheres) negros e afro-descendentes que compõem grande parte da população do nosso país e, principalmente, constitui a quase totalidade dos alunos da EJA. Afinal, **qual é mesmo a realidade das nossas alunas e dos nossos alunos?**

Já evidenciamos esta questão quando, no capítulo II, apresentamos dados estatísticos que mapeiam o público da EJA; quando citamos Pablo Gentili que afirmava que a baixa escolaridade está associada à miséria, e nos perguntamos quem são os miseráveis do nosso país e, por fim, quando, no atual capítulo, citamos as idéias de Darcy Ribeiro em relação ao que deveria ser feito com grande contingente de analfabetos no nosso país.

Reconhecemos que esta necessidade ganhou maior relevância na atualidade. O que não nos faz estranhar muito o fato de Paulo Freire não ter se engajado em um trabalho e/ou publicação com enfoque nesta questão; "nem com uma mulher, nem com uma pessoa de cor" Mayo (2004, p. 107). É bem verdade que, em suas últimas publicações – sem grande conhecimento na área, citamos como marco o Livro *Pedagogia da Esperança* (1992) – onde, numa tentativa de responder a provocações de outros teóricos e às pressões sociais, Freire intensificou o seu discurso em favor *dos oprimidos*, considerados até então enquanto classe social. Reitera, então, o seu repúdio a todas as formas de opressão: cor, gênero, raça, religião, sexo etc., e continua a analisar, agora de forma mais ampliada, o fenômeno da opressão a partir das tendências sociais, existenciais e individuais.

No livro *Cartas a Cristina* (1994), Freire aborda mais de perto a questão racial e suas implicações no processo educacional quando, na décima sétima Carta busca responder a quatro perguntas recebidas do Norte e que, segundo ele, repetiam quase com as mesmas palavras outras tantas que recebia. Dentre as quatro perguntas, interessa-nos, em particular a primeira, que se estrutura da seguinte forma: como explicar os altos níveis de fracasso

entre estudantes de cor em sociedades que se consideram progressistas? Esboçando uma resposta a esta pergunta, Freire considera que revelamos em nosso comportamento formas antagônicas de dominação e de libertação próprias a uma sociedade que vivenciou e reproduz a experiência da dominação de mulheres e homens subjugados por uma questão étnica/racial. Diz, então: *na medida em que só no papel a ideologia racista é combatida e em que os discriminados se sentem impotentes ou quase impotentes no apelo à lei, os estudantes de cor continuam numa luta desigual para garantir seus padrões de eficácia*. Freire (1994, p. 218). Na mesma obra e página, acrescenta ainda:

> De estranhar seria que, em sociedades assim, os estudantes de cor não revelassem altos índices de fracasso.
> É preciso, me parece, insistir, até com raiva, em duas obviedades: primeira, o fracasso dos jovens estudantes negros é êxito do poder racista dominante; segunda, o fracasso dos jovens negros não é de sua responsabilidade, mas da política discriminatória contra eles.

Junto a um grande percentual do público do PEC, compartilhamos a dor da vivência da opressão racial, acrescida das dores resultantes da lida diária que se faz totalmente transversalizada pela opressão de gênero.

A cidade de Salvador, longe de ser a terra do "preto doutor", como nos é apresentada na letra da música "São Salvador", cantada por Gal Costa, tem se mostrado uma cidade de intensas desigualdades raciais. Por atuarem, geralmente, em atividades não-especializadas, negros e afro-descententes (que somam 86,6% da população da cidade, segundo dados do IBGE) ganham muito menos que os brancos, numa mostra direta da relação entre tempo e qualidade da escolaridade versus qualificação e inserção no mercado de trabalho.

Mas, a cidade que oprime, dialeticamente também se apresenta enquanto espaço de vivências e formação cidadã. Como reminiscências dos navios negreiros, encontramos guetos de resistências na luta de um povo que teima em viver dignamente e que se auto-afirma no embate diário pelo *Ser Mais*. Da nossa vivência, de mulher negra e cidadã, evocamos, em diferentes tempos, experiências que nos auxiliam a construir o nosso referencial de educadora progressista; diferentes práticas emergem destes poucos guetos com uma força capaz de derrubar grandes barreiras, anunciando uma alvorada de luz. Pois então, que aqui se possa sinalizar enquanto espaços emancipadores e, portanto, necessários de serem contemplados na nossa prática pedagógica: o trabalho educativo dos blocos afros,

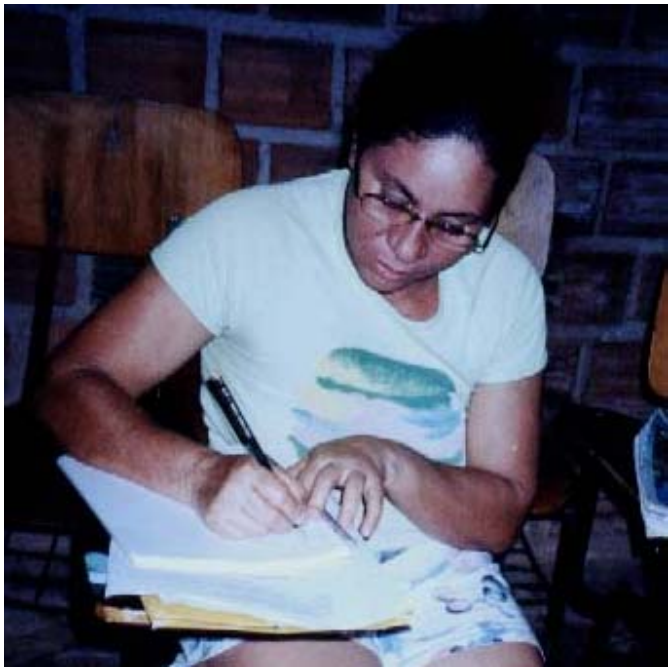
em especial a Proposta Político-Pedagógica do Ilê Aiyê; a prática político-religiosa da Igreja de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos e de alguns conceituados Terreiros de Candomblé; a cultura de resistência das Academias de Capoeira; o compromisso político com a tarefa educacional experenciado pela recém-criada Secretaria Municipal da Reparação; as práticas democráticas e competentes de formação de professores (comunitários e da rede pública), e também a militância nos espaços dos Sindicatos, Associações de Bairros e outros tantos Movimentos Sociais. Acreditamos que muitas outras experiências merecem ser visitadas e contempladas no trabalho com a EJA; citamos estas, apenas por fazerem parte do nosso universo mais próximo – é o que os nossos olhos vêem, a partir de onde nossos pés pisam.

Por fim, nos parece importante retomar que, não sendo inexorável, o futuro próximo necessita do desvelamento das contradições inerentes a uma sociedade construída com base nas desigualdades, e requer, também, vontade política e competência técnica para que se consiga objetivar os princípios progressistas gestados, no processo histórico, por homens e mulheres que sonham com um futuro diferente e mais promissor a todos os sujeitos. Assim, e para concluir, Freire (1994, p. 204), nos diz:

> Não há sombra de dúvida de que a fim de o professor racista, de o professor machista, de o professor elitista, que falam de democracia e se dizem progressistas, poderem realmente comprometer-se com a liberdade, é preciso que façam sua "páscoa": que morram como machista, como racista, como elitista para "re-nascer" como verdadeiros progressistas, inscritos na luta de reinvenção do mundo.

Aqui, pois, reside a nossa esperança!

PARTE 6



Não é possível dizer-te sempre coisas novas,
nem te é necessário ouvi-las.
O que importa é que sejas sempre novo,
que te desprendas cada dia do homem-velho,
e que cada dia tornes a nascer,
a crescer e a progredir.

Santo Agostinho

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HISTÓRIA COMEÇA AGORA!

> *[...] meu trabalho não é mudar um mundo que às vezes acho que não posso mudar. É sim, tocar as vidas que tocam a minha de uma maneira que faça alguma diferença*
>
> Racquel Remen

Começar a dizer algo não é tarefa simples. Concluir o dito, no entanto, nos parece mais difícil ainda.

Pois então, sem a pretensão de apresentar possíveis conclusões acerca de saberes emergidos e discutidos no desenvolvimento deste trabalho, aproveitamos a oportunidade para recapitular, de forma breve, informações e questões que nos serviram de conteúdo e nos instigaram no movimento da pesquisa e, com isto, em lugar de concluir, apenas anunciar outros tantos caminhos que polemizam ainda mais a EJA, de forma a criar fissuras nos supostos saberes já sedimentados, e construir novos lugares, potencialmente férteis à produção de uma nova história.

De início tentamos conhecer as histórias dos diferentes sujeitos que encarnam a Educação de Adultos no Programa de Educação e Cidadania da UCSAL (PEC). Verificamos que as histórias daqueles que se colocam enquanto alunos neste Segmento de Ensino têm raízes comuns a todos os oprimidos – o que atribui um caráter polifônico às narrativas. De certa forma, podem ser assim resumidas:

"Parei meus estudos tinha 11 anos de idade, para ajudar meus pais a dar comida a meus irmãos. Não sabia muita coisa; só sabia fazer meu nome ... só isso mesmo, porque nem o nome da minha mulher, nem dos meus filhos eu sabia"[35].

Em seguida, aproximamos as histórias destes sujeitos do percurso histórico trilhado pela EJA no Brasil e, mais uma vez, as histórias, se não se confundem, ao menos se entrelaçam: em pleno século XXI, os sujeitos da EJA vivenciam condições sócio-político-estruturais semelhantes àquelas experienciadas na década de 60, quando Freire inicia o seu

[35] Ribamar (44 anos), aluno da turma de alfabetização das Comunidades de Paraíso Azul e Recanto Feliz (Costa Azul).

trabalho de Educação Popular: pobreza, baixa escolaridade, desemprego e/ou sub-emprego, opressão. Sobre estas condições, ouvimos diferentes vozes e sentimentos:

"Tenho a minha Bíblia Sagrada que tá em casa e ainda não leio.Fico em casa: às vezes, penso bom, às vezes penso triste. Dez filhos... Sabe o que é uma pessoa não saber ler? É importante para os meus filhos... Eles tudo formado e ficam com vergonha. Eu sinto que eles têm vergonha. Eu vou receber e coloco o dedo..."

"Professora, o que eu mais quero é aprender escrever meu nome para não botar o dedo na hora de comprar uma coisa ou quando eu vou assinar a ficha no médico! Eu fico com vergonha!"

"*O dia que eu conseguir ler um livro, vai ser o dia mais feliz da minha vida!*"

" Meus planos: eu queria fazer de cada coisa um pouco. Já que meus filhos todos estão na escola... às vezes chegam com deveres difíceis que antes eu não sabia, mas, agora já sei. Passo o que já sei pra eles, principalmente matemática e outros assuntos que eu ficava embaralhada e não sabia ajudar a eles. Ficava nervosa; não tinha como pagar uma banca e hoje, com o Projeto, eu já passo para eles o que sei, e meu plano é esse mesmo: continuar no Projeto!"

Estas condições nos serviram de lastro para potencializar a discussão acerca das aprendizagens escolares, efetivadas ou não, pelos atuais alunos adultos que buscam na escola a possibilidade de melhor inserção no mundo social, letrado e do trabalho. Partilhando desta expectativa em relação à escola, evocamos um saber sistematizado por José E. Romão, in GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (2003, p. 48):

> Não há, na História da Educação Mundial, qualquer país que tenha tido sucesso na universalização da educação básica de seu povo, que não tenha estendido o acesso e a conclusão, **com sucesso**[36], a todas as faixas etárias de sua população, estivessem elas na idade própria ou não para esse nível de escolaridade.

Com este saber, tensionamos a discussão ao problematizar o fazer da escola no que se refere, de forma mais específica, aos aspectos organizacionais e às trilhas teórico-metodológicas que, em lugar de favorecer, agem de forma a boicotar a aprendizagem do aluno adulto. Conhecer mais acerca de como a EJA está sendo pensada e operacionalizada pelas Instituições competentes e, ainda, como a aprendizagem escolar dos potenciais alunos

[36] Grifo nosso.

acontece, (re)construindo, assim, estratégias pedagógicas eficientes, são tarefas que apresentamos aos educadores de adultos. Consideramos, no entanto, que estas tarefas passam, necessariamente, pela (re)construção da autoridade no saber ensinar; pelo investimento no ensino da convencionalidade dos saberes escolares e, também, pela consideração de questões étnicas/raciais e de gênero no reconhecimento e valorização da realidade/cultura do aluno.

Daí que, em lugar de concluir, levantamos outras tantas questões: como dar conta destas especificidades, formando técnica e politicamente, de forma competente, em um cenário de grandes defesas em torno do aligeiramento dos cursos destinados aos jovens e adultos das classes populares? Será que eles, realmente, *precisam* de menos tempo na escola? A diminuição do tempo não implica, necessariamente, a diminuição da competência técnica, do domínio do saber convencional? Quando a escola destinada a estes sujeitos argumenta tanto a favor do saber de experiência, construído em outros espaços sociais, não está abrindo mão do papel que lhe compete sócio e historicamente? Reduzir oficialmente o tempo do jovem e/ou do adulto da classe popular na escola não é trabalhar em prol da exclusão?

Pois bem! Acreditamos que, ao contrário do que anunciam os críticos educacionais, a baixa escolaridade dos alunos da EJA não pode ser corrigida apenas com investimentos na formação continuada dos professores; pois, por mais que estes sejam competentes não poderão, em um tempo cada vez mais reduzido, possibilitar o acesso ao saber capaz de emancipar (e que aqui se considere não só a formação política, mas o domínio do saber formal, que possibilita aos sujeitos novas leituras de mundo e maiores possibilidades de interação com os outros sujeitos sociais e com o meio físico).

Esse foi o saber que nos foi possível construir no curso deste trabalho, quando buscamos fazer com que os nossos sentidos fossem capazes de escutar e perceber para além da apatia e da certeza de um saber estanque e ingênuo, de forma que, mergulhando no universo dos sujeitos aprendizes da Educação de Adultos, pudéssemos revelar outros tantos saberes que, apesar de eficientes e urgentes, se encontram ainda no sumidouro da cultura escolar. Expressos neste trabalho - ainda que traduzidos de forma pontual e interrompida, os saberes dos diferentes sujeitos da pesquisa nos revelaram a urgente necessidade de reformulação nas práticas escolares vivenciadas por professores e alunos da EJA.

E, assim, buscamos concluir este capítulo da nossa história da forma como iniciamos o trabalho de investigação. E, de forma solidária, argumentamos em favor do direito que têm os alunos adultos de ter acesso aos saberes escolares. Convocamos, portanto, os educadores à luta pela democratização da aprendizagem, para que assim possamos, de forma coletiva, contribuir para que a escola cumpra o papel de instrumentalizar os sujeitos com as ferramentas necessárias a uma melhor inserção dos alunos da EJA no cenário sócio-político-econômico. A luta à qual nos referimos é a mesma anunciada por Freire (1994, p. 200): "a luta é dos seres humanos pelo *ser mais*. Pela superação dos obstáculos à real humanização de todos. Pela criação de condições estruturais que tornem possível o ensaio de uma sociedade mais democrática".

Precisamos fazer com que o **não saber** escolar deixe de fazer parte da história de vida dos sujeitos das classes populares, os quais, freneticamente, se potencializam como sujeitos da EJA. E, para tanto, faz-se preciso que se resgate, para este segmento de ensino, o sentido da Educação Popular, sem o qual não se faz possível emancipar.

6. REFERÊNCIAS: ALGUNS INTERLOCUTORES.

ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*: o dilema da educação. 9. ED. São Paulo: Loyola, 2003.

ARDOINO, Jacques. *A complexidade*. In MORIN, Edgar. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Trad. e notas, Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

ASSIS, Machado de. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. 23. ed. SP: Ática, 1997 (Série bom livro).

BAHIA. Secretaria de Educação. *Educação Básica Para Jovens e Adultos* – Ensino Fundamental: Aceleração I e II. Salvador, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação. *Educação de jovens e adultos:* proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 1997.

BARBIER, René. *A pesquisa-ação*. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano Editora, 2002.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CHIBLI, Faose. Mosaico. In: *Educação*, ano 06, nº 61, maio 2002, p:26.

CONNELL. R. W. *Pobreza e Educação*. In GENTILLI, Pablo (org). Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p. 11-42. _ (Coleção estudos culturais em educação).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em ***http://www.sinepemrj.org.br/index.php?area=LEIAMAIS&session=5&cod=193***. Acesso em 01 de junho de 2004.

DANYLUK. Ocsana Sônia (org). *Educação de adultos*: ampliando horizontes de conhecimento. Porto Alegre: Sulina, 2001.

DAVIS, Cláudia, OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Psicologia da educação*. SP: Cortez, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. 3. ed. RJ: Nova Fronteira, 1993.

FRANCO, Sergio Roberto Kieling. *As construções cognitivas do aluno adulto e suas repercussões no processo educativo*. Disponível em ***http://www.anped.org.br/23/textos/1810T.PDF*.** Acesso em 05/04/2004.

FREIRE, Paulo. FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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

_____. *Pedagogia da Autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Ed. Paz e Terra. 13ª ed, 1996.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

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

_____. *A importância do ato de ler*: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez e autores associados. 23ª ed, 1989.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

_____. *Conscientização:* teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREIRE, Paulo. NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer*: teoria e prática em educação popular. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, José E. (orgs.). *Educação de jovens e adultos*: teoria, prática e proposta. 6 ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2003.

GARCIA, Regina Leite. A educação numa plataforma de economia solidária. *Proposta* – Revista trimestral de debate da FASE. Ano 26, set/out, 1997.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais*: paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 5.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

IBGE. *Síntese dos indicadores sociais 2002*. Disponível em ***http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaodevida/indicadoresminimos/indicadoressociais2002.pdf***. Acesso em 05/05/2004.

KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras*: arma e sonho na escola.São Paulo: Ática, 1993.

LUFT, Lia. *O rio do meio*. São Paulo: Arx, 1996.

MACEDO, Roberto Sidnei. *A etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação*. Salvador: EDUFBA, 2000.

MCLAREN, Peter. *Rituais na escola:* em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1992.

MAYO, Peter. *Gramsci, Freire e a educação de adultos*: possibilidades para uma ação transformadora. Trad. Carlos Alberto Silveira Netto Soares. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa Social:* teoria , método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MORIN. Edgar. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. RJ: Bertrand Brasil, 2000.

NASCIMENTO, Gilberto. *O fracasso de todos nós*. In: Educação, ano 27, nº 231, julho 2000, p:36-40.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *Alfabetização de crianças e adultos*: novos parâmetros. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2004a.

OLIVEIRA, Marta Kohl. *Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação. Disponível em ***http://www.acaoeducativa.org/kohlp.PDF.*** Acesso em 24/04/2003b.

PEARCE, Joseph Clilton Pearce. *O fim da evolução*: reivindicando a nossa inteligência em todo o seu potencial. Trad. Marta Rosas. São Paulo: editora Cultrix, 2002.

PELANDRÉ. Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire*: 40 horas 40 anos depois. SP: Cortez, 2002. – (Biblioteca freiriana; v. 2).

PESSOA, Fernando. *Mensagem*. SP: Martin Claret: 2001. – (Coleção a obra prima de cada autor).

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. Tradução Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

_____. *Psicologia e Epistemologia**:*** por uma teoria do conhecimento. RJ: Forense, 1978.

_____. *A Epistemologia Genética*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIMENTA, Selma Garrido (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

RAPPAPORT, Clara Regina (org.). *Teorias do Desenvolvimento* – conceitos fundamentais. São Paulo: EPU, 1981.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky*: uma perspectiva histórico-cultural da educação. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

REMEN, Rachel Naomi. *As bençãos do meu avô*: histórias de relacionamento, força e beleza. Tradução de Simone Lemberg Reisner. Rio de Janeiro: Sextante, 2001.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão Veredas*. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SANTOS. Milton. *Por uma nova globalização*: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. RJ: Record, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu da Silva. *A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In GENTILI, Pablo e SILVA, Tomaz Tadeu da (org). Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2001, p. 11-29.

SOARES, Leôncio José Gomes. *A educação de jovens e adultos*: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*. Disponível em ***http://www.editoradimensão.com.br/revistas/revista11_trecho.htm***. Acesso em 01/08/2002a.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Adultos não alfabetizados:* o avesso do avesso. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2002.

WEISS, Maria Lúcia Lemme. *Psicopedagogia Clínica*: uma visão diagnóstica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

WOOD, David. *Como as crianças pensam e aprendem*: os contextos sociais do desenvolvimento cognitivo. SP: Loyola, 2003.

FILME

Central DO Brasil. Direção: Walter Salles Júnior. Produção: Martire de Clemont-Tomnnerre e Arthur Cohn. Roteiro: Marcos Bernstein, João Emanuel Carneiro e Walter Salles Júnior. Intérpretes: Fernanda Montenegro; Marília Pêra: Vinícius de Oliveira; Sônia

Lira; Othon Bastos; Matheus Nachergaele e outros. [S.I.]: Lê Studio Canal; Riofilme; MACT Productions, 1998. 1 bobina cinematográfica (106 min.), son., color., 35 mm.

MÚSICAS

SANTOS, Lulu. Tempos modernos. Intérprete: Lulu Santos. In Lulu *Acústico*. [S.I.]: BMG Brasil Ltda, p. 2000. 2 CDs. CD 1. Faixa 10 (3min 44s).

CAYMMI, Dorival. São salvador. Intérprete: Quarteto em cy. Participação especial: Gal Costa. In: *Brasil em cy*. [S.I.]: Cid, p. 1996. 1 CD. Faixa 3 (3min 25s).

GIL. Gilberto. Parabolicanará. Intérprete: Gilberto Gil. In *Unplugged*. [S.I.}: Warner Music Brasil, p. 1994. 1 CD. Faixa 10 (4min. 44s.).

ANEXOS

Anexo 01

ENTREVISTA CLÍNICA: leituras sobre as aprendizagens realizadas.

1. Questões de Identificação

- Nome;
- Idade:
- Local de moradia:
- Com quem vive:
- Sentimentos em relação ao local e as pessoas com as quais convive:
- Coisas que faz em casa:
- Ocupações preferidas (incluindo o lazer):
- Amigos:

2. Sobre o trabalho

- Escolha e Ocupação profissional:
- Local de trabalho:
- Sentimentos em relação à atividade desenvolvida e ao local de trabalho:
- Projetos:
- Relação trabalho-escola:

3. Como se vê como estudante (explorar as respostas)

- Gosta de freqüentar a escola? Por quê?
- Onde e quando você estuda?
- Como se acha como aluno? Por quê?
- E a sua professora e seus colegas, o que acham?
- Recebe ajuda nas tarefas escolares? De quem?

- Como você reage quando não se sai bem nas atividades escolares? E a sua professora?

3.1. Como vê a própria leitura

- O que pensa sobre sua leitura? Acha que lê bem, medianamente ou tem dificuldades?
- Acha que lê melhor ou pior que os colegas?
- Foi fácil ou difícil aprender a ler?
- O que sua professora pensa sobre sua leitura? E as outras pessoas?
- O que mais lhe agradou ao aprender a ler?
- Para que você usa a leitura?
- Em casa lê alguma coisa? O quê?
- Na sua casa mais alguém lê? Quem? O quê?
- Vai a biblioteca? Quando? Onde?

3.2. Como vê a própria escrita (*as mesmas questões acima enfocando a escrita)*

4. Como aprende(u) a ler e a escrever

5. O processo de leitura e de escrita

4.1. Leitura de palavras e Escrita do nome (para os alfabetizandos)

4.2. Leitura e compreensão do texto "Vida dura, sem leitura", de José Lima, incluso no livro do Programa AJA Bahia / produção de texto a partir da questão: porque eu quero aprender os conteúdos da escola? (para o 1º Segmento do Ensino Fundamental)

NOTA: o entrevistador deverá anotar as suas impressões acerca da reação do entrevistado durante a entrevista, os comportamentos verbais e não verbais, a postura corporal, os sentimentos etc.

PRODUÇÃO DE TEXTO: Por que eu quero aprender os conteúdos da escola?

_____

_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Salvador, _____ de _____ de 200__

Anexo 02

Matemática Moderna

(Texto extraído da Revista Caros Amigos, ano VII, nº 75, junho 2003)

João foi à feira com R$ 5,00 e comprou dois couves, meia dúzia de laranjas e cinco tomates. Ficou com R$ 1,70 de troco e, na volta para casa, foi atingido por uma bala perdida, morrendo na calçada antes da chegada de uma ambulância.

Joana foi ao shopping com um cartão de crédito e comprou dois tops, um par de sandálias e três batons. Gastou R$ 124,70 e, na saída do shopping foi atingida por uma bala perdida, morrendo sem que tenha sido identificado o autor do disparo.

Sabendo que a morte de João saiu num canto da página 10 e que a de Joana foi manchete de primeira página por uma semana;

Sabendo que o preço de um anúncio de jornal na primeira página é 178 por cento que o da página 10;

E sabendo que João e Joana estão mortos:

Responda:

Qual o valor da vida humana?

Anexo 03

UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA
Ensino Fundamental – 1º Segmento

Verificação do nível social de Leitura, Escrita e Número

Data: _____ Turma: _____

Campus: _____ Professoras:_____

ESPAÇO RESERVADO PARA AS PROFESSORAS:

O aluno obteve ajuda? ( ) SIM ( ) NÃO

Caso sim, registrar de quem e de que tipo. _____

_____

1. Preenchimento de ficha:

Nome completo: _____

Data do nascimento: _____ Local: _____

Idade: _____ Profissão: _____

Estado civil: _____

Nº de filhos: _____

Endereço para contato:

Rua: _____

Nº: _____ Bairro: _____

Cidade: _____ CEP: _____

Estado: _____ Telefone: _____

_____

Assinatura

2. Análise da conta de energia elétrica:

coelba
Grupo IBERDROLA
www.coelba.com.br

Nota Fiscal/Conta de Energia Elétrica

Valor Nota Fiscal	Nº da Nota Fiscal	Nº do Contrato
R$ 70,52	20040521010097432	0029452407

Data de Vencimento	Data da Nota Fiscal	Data de Apresentação
07/06/2004	21/05/2004	25/05/2004

Dados do Cliente
ROSEANI FONSECA MARTINS
CPF: 50382799534

Dados da Unidade Consumidora
CD RES NOVA CIDADE, 2100, AP 012
BLOCO 012
CANABRAVA - SALVADOR
SALVADOR-BA CEP-40000000
RESIDENCIAL/MONOFÁSICO

Telefones Úteis - Ligação Gratuita
Atendimento 24 horas Coelba
0800 71 0800
AGERBA - 0800 71 0080
ANEEL - 0800 727 2010

Atenção
- As condições gerais de fornecimento(Res.456/ANEEL), tarifas e tributos se encontram à disposição em nossas unidades de atendimento.
- Para esclarecimentos sobre o consumo, verifique o valor atual da leitura.

Demonstrativo do Faturamento

Conceito	Valor (R$)	Conceito	Valor (R$)
CONSUMO ATIVO 156 kWh x 0,41058 R$/kWh	64,04		
CONTRIBUIÇÃO ILUMINAÇÃO PÚBLICA	4,67		
ENCARGO CAPACIDADE EMERGENCIAL 0,01164 R$/kWh	1,81		

ICMS - Base de Cálculo: R$ 65,85 Alíquota: 27% Valor do Imposto: R$ 17,77
Multa por atraso no pagamento: 2% Res. 456/ANEEL de 26/11/00

Total a Pagar 70,52

Demonstrativo do Consumo desta Fatura

Nº do Medidor	Tipo da Função	Atual Data	Atual Leitura	Anterior Data	Anterior Leitura	Nº de Dias	Constante	Ajuste	Consumo kWh
071066774	CAT	21/05/2004	09705	20/04/2004	09549	31	1		156

DATA PREVISTA PARA PRÓXIMA LEITURA: 21/06/2004

Histórico do Consumo

Mensagem
Novas Tarifas Resolução Homologatória 116/ANEEL, vigente para leituras a partir de 22/04/04.
Metas de 05/2004 de SALVADOR SUBURBIO DEC : 6,00h, FEC : 4,50 e DIC 21,60h, DMIC 11,00h, FIC 18
Apurações de 03/2004 DEC : 0,42h, FEC : 0,25.
Todo cliente pode solicitar o índice de duração e frequência de interrupção - DIC, DMIC e FIC.
Resolução 505: Tensão Nominal do contrato 127V. Limites adequados de 116,00V a 132,00V.
*FATURAMENTO DE ENCARGOS TARIFÁRIOS, CONFORME DETERMINA A RESOLUÇÃO-249/ANEEL

Autenticação Mecânica:

Agora responda:

a. Que serviço utilizado está sendo cobrado nesta conta? _____

b. Qual a empresa que presta o serviço? _____

c. E o valor da conta, qual é? _____

d. Quem pagou a conta? _____

e. Qual a data do vencimento da conta? _____

f. Qual o endereço da pessoa que pagou a conta? _____

_____

g. Considerando que a conta foi paga com R$ 100,00, quanto foi o valor do troco recebido?

ESPAÇO RESERVADO PARA AS PROFESSORAS:

Para realizar a operação aluno utilizou:

( ) apenas cálculo mental ( ) apenas a técnica operatória ( ) os dois processos

3. Leia o texto:

Convite

No próximo dia 23 de setembro vamos nos casar.

A cerimônia será realizada na Igreja Matriz de São Pedro, que fica na praça Central.

A celebração será às 18 horas, e receberemos os cumprimentos no salão paroquial.

Ficaremos muito felizes com a sua presença.

Teresa e Joel

Agora informe:

a. Você acaba de se ser convidado. Para quê? _____

b. Quem está convidando? _____

c. Qual a data da cerimônia? _____

d. E o local? _____

e. Onde você poderá cumprimentar o casal? _____

Anexo 04

PEC – PROGRAMA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA

AULA DE HISTÓRIA

O PROFESSOR DE HISTÓRIA COMO UM PROFESSOR ALFABETIZADOR

Tema: Mulheres no Brasil Colônia

Texto: cópia da introdução do livro: Mulheres no Brasil Colonial da autora Mary Del Priore

Justificativa

Sobre o assunto Brasil colonial, no segundo semestre de 2002, buscamos tratar dos sujeitos silenciados da história – ou da experiência de outros sujeitos – com ênfase nas mulheres e suas relações de trabalho. As turmas do PCE contam com a maioria feminina, portanto, não poderíamos passar ao largo destas discussões. Também não poderíamos deixar de chamar a atenção para as relações sociais de produção entre elas mesmas: negras, índias e brancas.

Este tema coloca a mulher como sujeito ativo da sociedade da época, inclusive como produtora. Mary Del Priore tem uma linguagem simples e de fácil compreensão, o que facilitou a leitura do texto.

A aula

Propusemos a leitura do texto, em voz alta, cada um lendo um parágrafo. Depois repetimos a leitura, deixando que cada um lesse dois a três parágrafos. Nós, monitores, também participávamos da leitura para dinamizá-la, e também para fazer algumas provocações preliminares à próxima leitura. Finalmente, chegamos na última, novamente parágrafo por parágrafo, e a cada parágrafo lido fazíamos a compreensão do mesmo, interpretando-o . Instigávamos a opinião de cada um sobre o assunto. Lembramos que na turma Estágio I –

Aceleração II esta aula foi muito dinâmica, divertida e profunda. Foram produzidos textos coletivamente, também individualmente.

Este texto mexeu muito com as alunas, principalmente as negras. Ivanete, uma delas, pediu para apresentar este tema quando fôssemos fazer a gravação.

Algumas questões apareceram, então utilizamos a poesia Das Pedras, de Cora Coralina, para compreender a submissão feminina, e também percebermos as formas de resistências que elas encontravam para se refazerem enquanto sujeitos de sua própria história. Embora Cora não tenha vivido na época colonial, com certeza viu de perto a crueldade dos seus desdobramentos.

PCE – PROGRAMA DE COMPLEMENTAÇÃO EDUCACIONAL
AULA DE HISTÓRIA
O PROFESSOR DE HISTÓRIA COMO UM PROFESSOR ALFABETIZADOR

Tema: ***Revolta dos Búzios***

Justificativa

Escolhemos a Revolta dos Búzios como um tema para a sensibilização dos conteúdos, por compreendê-la em sintonia com a identidade da sala. A maioria dos alunos é pobre e negra; vivem, ***todos***, na periferia.

A aula

A oficina aconteceu, inicialmente, em três momentos. No primeiro, recortamos um texto sobre a Revolta dos Búzios. Entregamos cada parágrafo recortado aos alunos, e começamos a leitura com eles, obedecendo, rigorosamente, à seqüência dos mesmos. Por que o recorte? Como sabemos, os alunos, quase maioria, lêem muito pouco, e alguns são mais rápidos que outros. Isto faz com que aqueles mais lentos tentem, ansiosamente, encontrar o parágrafo que o outro está lendo com o intuito de acompanhar a leitura. Então, encontramos esta forma, inicial, de tentar nivelar um pouco a leitura. Com os parágrafos já

definidos na mão, eles ficam menos angustiados. No segundo, iniciamos com a leitura do mesmo texto, só que agora inteiro e com algumas provocações dentro dos próprios parágrafos. Ressaltamos que nestes dois momentos estamos mais atentos ao exercício da leitura do que, propriamente, ao conteúdo, embora o mesmo já esteja presente no próprio texto. Terminados estes dois primeiros momentos, partimos para o terceiro: trabalhamos ainda com o mesmo texto, agora com duas questões no final do mesmo. Sugerimos uma leitura silenciosa, e, posteriormente, pedimos que tentem responder às questões que estão logo após o último parágrafo.

Depois de todo este trabalho, damos uma aula expositiva sobre o assunto, aproveitando a opinião de cada um sobre o mesmo e associando esta compreensão individual de cada aluno ao tema trabalhado, sempre voltando ao texto anterior, bem como às perguntas propostas.

E, finalmente, fechamos a oficina com algumas questões e uma poesia sobre o assunto, que eles deveriam responder, escrevendo.

TEXTO :

A Revolta dos Búzios *(Conspiração dos Alfaiates/Conjuração Baiana)*

A Revolta dos Búzios é um movimento social que difere da maioria dos movimentos sociais acontecidos no tempo colonial. Tinha características especiais, porque, diferentemente da Inconfidência Mineira, possuía na liderança representantes das camadas populares do Brasil colonial: negros livres, escravos.

Mas, não era só esta a diferença. Esta Revolta reivindicava mudanças na estrutura da colônia, ou seja, pregava a igualdade de raça e cor, portanto o fim da escravidão e abolição dos privilégios, não se limitava, apenas, aos ideais de liberdade e independência de Portugal.

A vida na colônia, neste período (1798 – século: XVIII) era muito precária para as camadas populares. Se já era ruim para os brancos pobres, imaginem para os negros?

O que significasse prosperidade na colônia só atingia os grandes comerciantes e os proprietários de engenho, os pobres passavam muita fome, não tinham direito a nada, ou quase nada. Imaginem vocês que os negros escravos trabalhavam à força e de graça. Você aceitaria trabalhar de graça e à força? E se reclamasse ainda ser castigado? Pois é, os nossos antepassados negros também não.

Pasme!, revolta foi o que não faltou. Aliás, só para exemplificar, a revolta dos negros contra a escravidão vem desde da África, e os negros que vinham aprisionados nos navios, ***os tumbeiros****, revoltaram-se ali mesmo. A rendição não foi tão fácil, como dizem.*

Voltando à Revolta dos Búzios, entre 1797 e 1798, houve uma multiplicação de incidentes. Soldados e populares invadiram repetidas vezes armazéns, roubando carne e farinha. Era um clima de rebeldia que era favorável à divulgação das idéias revolucionárias que andaram rondando os lugares fora do Brasil, particularmente na França.

Agosto de 1798, a cidade estava cheia de boletins (sediciosos) chamando a população oprimida para participar da Revolta. Pensem, a forma maior de riqueza era a escravidão, havia escravos no meio da revolta, então os portugueses e brasileiros que governavam as vilas e cidades (os dominadores) ficaram preocupados (e com medo). Já pensou se mais negros e pobres se juntassem aos revoltosos? Já pensou? Aqueles donos de escravos teriam que fazer sozinhos o que obrigavam outras pessoas a fazer para eles. Se você fosse algum daqueles homens cruéis, você deixaria a Revolta continuar?

Então foram perseguidos todos os articuladores, principalmente João de Deus Nascimento e Manuel Faustino dos Santos (negros e alfaiates). Além deles, Luís Gonzaga das Virgens e Lucas Dantas Amorim Torres (negros). Também Cipriano Barata (médico), Aguilar Pantoja (tenente) e outros.

Todos os líderes negros foram mortos e esquartejados, os demais foram presos ou degredados. Por que será que só os negros foram mortos e esquartejados?

A Revolta dos Búzios é um movimento social muito interessante de se estudar, pois bateu de frente com a proposta de independência dos grandes senhores rurais, desejosos de manter o seu poder tradicional, além da boa notícia histórica da participação dos negros e negras nesta luta.

Texto composto pela professora Rita de Cássia Almeida do Programa de Educação e Cidadania da UCSAL e pelo professor Landê da Rede Estadual de Ensino.

Questões:

1) *Que diferenças podem ser notadas entre as propostas dos líderes (negros) da Revolta dos Búzios e as propostas da Inconfidência Mineira?*
2) *Em que a Revolta dos Búzios pode ser associada com o nosso tempo presente?*

Reflexões sobre os termos:

Conjuração Baiana, Revolta dos Alfaiates, Conspiração dos Alfaiates e Revolta dos Búzios.

Questões para depois da aula:

1) *Os participantes da Revolta dos Búzios estavam antenados com os acontecimentos internacionais. Qual a prova disto no episódio da Revolta dos Búzios?*

2) *Salvador, 1798, Revolta dos Búzios; 1973, surgimento do Bloco Afro Ilê Ayê. Na sua opinião, o que há de comum entre estes dois acontecimentos?*

5.2 Entre parênteses 116
5.2.1 O caráter diretivo da prática escolar 119
5.2.2 A relação dialética entre a cultura do aluno e a cultura dominante 121
5.2.3 O estudo de Gênero e Raça/Etnia 124

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HISTÓRIA COMEÇA AGORA! 128

REFERÊNCIAS: ALGUNS INTERLOCUTORES 132

ANEXOS 137