

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O APRENDER A APRENDER E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE JOÃO PESSOA**

JOSÉ BARBOSA DA SILVA

FORTALEZA (CE)
NOVEMBRO, 2007

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O APRENDER A APRENDER E A
PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE
ENSINO DE JOÃO PESSOA**

JOSÉ BARBOSA DA SILVA

Orientadora: ELIANE DAYSE PONTES FURTADO

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC), em cumprimento das exigências para obtenção do título de doutor em Educação.

FORTALEZA (CE)

2007

JOSÉ BARBOSA DA SILVA

TESE DE DOUTORADO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O APRENDER A APRENDER E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JOÃO PESSOA.

BANCA EXAMINADORA:

Prof^a dr^a Eliane Dayse Pontes Furtado – Universidade Federal do Ceará – PPGE
Orientadora

Prof^a dr^a Ana Maria Iorio Dias – Universidade Federal do Ceará – PPGE
Examinador Interno

Prof. dr. Luiz Botelho Albuquerque – Universidade Federal do Ceará – PPGE
Examinador Interno

Prof. dr. Leôncio José Gomes Soares – Universidade Federal de Minas Gerais – PPGE
Examinador Externo

Prof. dr. Timothy Denis Ireland – Universidade Federal da Paraíba – PPGE
Examinador Externo

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Maria das Dores Bezerra, minha segunda mãe, por ter-me apoiado durante minha juventude; à Ir. Agostinha, Dom Marcelo Pinto Carvalheira, Maria Valéria Rezende, Timothy Denis Ireland, por terem despertado em mim a paixão pela Educação Popular e o sentimento de solidariedade ao outro; a Maria do Socorro Arruda Diniz, por sua amizade e dedicação à construção da Educação de Jovens e Adultos no Município de João Pessoa.

IN MEMORIAM

De Diomedes Paulo, amigo adorável de todas as horas, com quem muito aprendi e debati o tema do aprender a aprender. Minha eterna saudade.

AGRADECIMENTOS

Contei com a colaboração de muitas pessoas que, de perto ou de longe, me ajudaram para a postura e para as ideias que defendo neste trabalho. Fui, misturado ao meu tempo, aprendendo de muitas fontes: de meus pais; de irmãos e de irmãs; de professores e de professoras; dos colegas e das colegas de trabalho; de antepassados e de contemporâneos; de gente que vi um dia e não mais; de outras a que nem sequer tive aproximação ou cuja fala ou imagem física desconheço: Jesus Cristo, Karl Marx, Antonio Gramsci, Lev Vigotski, Jean Piaget, Paulo Freire, Humberto Maturana, mas suas ideias chegaram a mim através de livros, de jornais, de palestras, de missas, do “boca a boca” e de outros meios de informação. Pessoas que, de um modo ou de outro, agiram sobre o meu modo de ser e de pensar. Sou, desde sempre, um produto de muitas pessoas, de muitos tempos, de ilusões e de ciências, de contradições e de propósitos. Descobri, vivendo, o que Gonzaguinha já disse: “[...] aprendi que se depende sempre de tanta muita diferente gente, toda pessoa sempre é a marca das lições diárias de outras tantas pessoas.”¹ Fui aprendendo em situações muito variadas, das de ensino escolar ou não, das do acaso. Aprendi e desaprendi, fazendo-me o que sou, no momento.

Dentre as inúmeras pessoas que me fizeram, quero expressar agradecimentos supremos à minha mãe, hoje morta, a qual me deixava dizer, pensar e fazer o que quisesse, desde que não fosse maléfico a ninguém nem a mim.

Quero declarar meu reconhecimento a Eliane Dayse Furtado, minha orientadora, que a mim deu a serenidade e o apoio necessário nos momentos que mais precisei, sobretudo quando, faltando três meses para a defesa deste trabalho, fui acometido de um Acidente Vascular Cerebral (AVC), que me causou uma discreta hemiparesia direita, por isquemia no território da artéria cerebral média esquerda, deixando-me, inicialmente, com afasia e agrafia, interrompendo-me as condições para a linguagem que é normalmente utilizada nos ambientes acadêmicos. Além disso, nos momentos de minha “saúde plena”, ela teve a paciência de ler meus escritos, apontando lacunas teóricas e sugerindo-me a leitura de novos teóricos, ajudando-me a superar meus desentendimentos com alguns métodos e com algumas teorias de investigação. Nas horas que eu não achava a palavra certa nem o parágrafo ideal para dizer o que queria,

¹ Letra da música “Caminhos do coração (pessoa=pessoas)”, de Luiz Gonzaga Júnior. LP: Caminhos do coração, 1982.

ofereceu-me segurança e tranquilidade.

Sou muito grato a Timothy Denis Ireland e a Dietmar Pfeiffer, os quais, apesar de tantos outros afazeres, dispuseram-se, sempre que precisei, a coorientar-me na realização deste trabalho.

Obrigado, também, a Ana Iorio, a Ângela Terrien e a Afonso Scocuglia, que, gentilmente, participaram de minhas bancas de qualificação, apresentando contribuições significativas para o formato final desta tese.

Devo aos meus professores e professoras do Doutorado, que ampliaram minha leitura e visão de mundo e fizeram-me ver quão são limitadas as minhas ideias sobre os fatos. A contribuição deles se soma à de Maria Valéria Rezende, grande pedagoga e minha eterna musa de inspiração, que agora, sob a forma de contos ou de romances, diz-me dados particulares da amplitude fazedora de cada pessoa, redizendo-me, uma vez mais, que das pessoas e de seus mundos nunca vamos saber tudo.

Não esqueci as minhas colegas e os meus colegas de turma de doutorado, responsáveis pela revelação de que a vida não se faz somente de trabalho. É preciso ter amigos e amigas, dedicar tempo a eles e a elas, porque a nossa essência é a de sermos humanos e não máquinas. Com eles e elas aprendi que as cidades são suas pessoas e suas fantasias, que é preciso viver a gratuidade das farras, sem se deixar distrair nos momentos sérios da vida. Aprendi que a cidade de Fortaleza (CE) me faz bem, porque nela vivi isso.

Quero destacar minha gratidão a Auxiliadora, a Andréia, a Glória, a Duda, pela irrestrita amizade. A Carlos e a Fábio (do Ceará a Barcelona), pelo carinho de sempre.

Lembro José Francisco de Melo Neto, Erenildo João Carlos e todos os meus próximos amigos da UFPB que, desde o início, dispuseram-se a dar-me apoio nas reflexões para a melhoria das idéias que sustentam a tese aqui apresentada.

Durante os quatro anos em que fui liberado para cumprir este compromisso, contei com a colaboração e zelo dos meus colegas do Departamento de Metodologia do Centro de Educação (UFPB). Agradeço-lhes por tamanha dedicação.

Quero expressar a minha gratidão às pessoas que fizeram a Educação de Jovens e Adultos no Município de João Pessoa (PB), durante esses quatro anos do meu estudo, das quais destaco as mulheres: Adriana Valéria Santos Diniz, Elisa Pereira Gonsalves, Cláudia Costa Duarte, Verônica Pessoa da Silva, Maria do Rozário Bezerra da Silva, Maria do Socorro Arruda Diniz, Maria José Cândido Barbosa, Maria Oliveira de Moraes, todas ligadas à Secretaria da Educação e Cultura e à Coordenadoria da

Educação de Jovens e Adultos. Sem elas eu não teria tido a liberdade de ir e de me estabelecer como pesquisador nas escolas que fazem a Rede Municipal de Ensino de João Pessoa (PB). Também o meu muitíssimo obrigado às professoras que fazem esta Rede, que visitei nas salas de aula, entrevistei, convivi, aprendi, e que me ofereceram todas as condições necessárias para a realização desta pesquisa.

Explicito, ainda, meu profundo agradecimento aos alunos e alunas da EJA, que, sem escudos, revelaram a mim suas visões de mundo e de escola, seus modos de aprender na vida e na sala de aula, além da manifestada amizade e simpatia.

Sou grato a André Luis Souza, pela atenção e paciência de me acompanhar às escolas, para assistir às entrevistas com as professoras e com os alunos e alunas, e pelo zelo na transcrição das entrevistas, além das anotações complementares fornecidas, as quais serviram de apoio às minhas.

Reconheço a ajuda que o Centro de Comunicação, Educação e Documentação Popular (CEDOP) me forneceu ao permitir a localização e a utilização do seu acervo de fitas VHS, U-MATIC ou BETA-CAN, com imagens e falas de alunos da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, as quais versavam sobre suas aprendizagens e vivências na EJA.

Em alguns momentos específicos, a contribuição aleatória de algumas pessoas foi decisiva: Regina Aparecida Leite de Camargo ajudou-me, em nossas conversas diárias, a precisar o foco deste estudo; Gabriela Muniz Barbosa, minha filha, ficava sozinha em casa enquanto eu ia assistir às aulas; Iranice Gonçalves Muniz soube ajudar-me na educação de Gabriela e torceu sempre para que eu concluísse este trabalho; Laize, Laudicéia, Lailma, Vilma, Laerson, irmãs e irmão que me socorrem nos acontecimentos diários e me salvam em cada situação que não vejo a luz no final do túnel. A Lucas, Luciano, Jônatas, Jonas e Vanessa, meus professores domésticos, que me dão lições diárias sobre a vida. A todos esses tenho muito que agradecer.

Também eu não poderia esquecer a CAPES que me forneceu uma bolsa de estudos enquanto eu realizava a pesquisa.

Fico devendo o agradecimento a muitas outras pessoas que me ajudaram com a linguagem, ou com a vida, como, por exemplo, a equipe de médicos e médicas que cuidaram de mim, para que eu recuperasse a minha capacidade de dizer ou de ler as coisas e apresentasse, finalmente, este trabalho.

RESUMO

O tema central deste trabalho é o conceito e a prática do aprender a aprender na Educação de Jovens e Adultos (EJA), procedendo-se à investigação, à análise e à descrição do modo de como esse processo é compreendido e vivenciado pelas docentes e pelos estudantes, da alfabetização à quarta série, em escolas municipais que atuam na EJA. Dada a complexidade do tema, este estudo apoia-se numa base metodológica multirreferencial, valorizando tanto os conhecimentos sistematizados por autores de diversas linhas de pensamento e áreas científicas – Psicologia, Pedagogia, Sociologia, Filosofia, História –, como os dos sujeitos pesquisados – professores e alunos da EJA –, situados em suas circunstâncias de vida e de aprendizagem. Os dados revelam que o aprender a aprender, na prática das escolas municipais, mescla as necessidades particulares de cada professora, as convicções pedagógicas delas, as improvisações que se fazem necessárias para o ajuste das aulas na realidade da EJA, o que foi deliberadamente ensinado e o que foi descoberto pelos alunos e alunas na e fora da escola. As contribuições teóricas das ciências podem atuar como auxiliares dos educadores nesse processo, mas não lhe oferecem receitas a seguir. Como conclusão, esta pesquisa apresenta que o aprender a aprender não seguiu nem segue um único método que possa ser sistematicamente descrito e reproduzido. Toda informação que chega ao indivíduo ajuda-o no traçado de sua aprendizagem. Fora da escola essa prática é corrente vivida por todas as pessoas, desde o nascimento.

PALAVRAS-CHAVE:

Educação de Jovens e Adultos; aprender a aprender; cognição.

ABSTRACT

The theme of this paper is the concept and practice of learning to learn for Youth and Adults Education (EJA), carrying out research, analysis and description of the method of how this process is understood and experienced by teachers and students of literacy to fourth grade in public schools that operate in Youth and Adults Education (EJA). Given the complexity of the issue, this study is based on a methodological multi-referenced basis for, highlighting both the knowledge documented by authors from various schools of thought and science - Psychology, Education, Sociology, Philosophy, History – and that of research subjects, teachers and students of adult education as located in their circumstances of life and learning. The data shows that learning to learn in municipal schools practice combines the needs of each teacher, their teaching beliefs, and the improvisations that are necessary to fit the classes in the reality of adult education, which was deliberately taught and which was discovered by pupils and students in and out of school. The theoretical contributions of the sciences can act as auxiliaries to educators in this process, but does not offer recipes to follow. In conclusion, this research shows that learning to learn has not and does not follow a single method that can be systematically described and reproduced. Any and all information that reaches the student helps their learning. Both in and outside of the school this practice is the wide experience of all people, from birth.

KEY WORDS:

Youth and Adults education; learning to learn; cognition.

SUMÁRIO:

Agradecimentos	I
Resumo	IV
Abstract	V
Sumário	VI

INTRODUÇÃO	01
-------------------------	-----------

CAPÍTULO I – A EJA NA HISTÓRIA BRASILEIRA	34
--	-----------

1.1 EJA: da catequização à promoção da cidadania.....	34
1.2 Os fóruns de EJA no Brasil.....	43
1.3 O sucesso escolar e a cidadania.....	48
1.4 O conceito de Educação de Jovens e Adultos	53
1.5 A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular	59
1.6 O desafio da docência na Educação de Jovens e Adultos	80

CAPÍTULO II – A IMPRECISÃO CONCEITUAL DO APRENDER A APRENDER	88
---	-----------

2.1 O aprender.....	88
2.2 Piaget ou Vigotski?	101
2.3 Divergências sobre o aprender a aprender	104
2.3 Escolaridade tida como senha para um melhor convívio social	112

CAPÍTULO III – O APRENDER A APRENDER E O COTIDIANO DA EJA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA	116
--	------------

3.1 Da interdisciplinaridade ao aprender a aprender.....	116
3.2 Observação acerca do cotidiano da sala de aula na EJA	121
3.3 Conversa com as professoras	130
3.4 A aprovação automática do aluno	140
3.5 A lógica dos ciclos para o trabalho escolar	146
3.6 Cobranças feitas aos professores.....	153
3.7 O aprender a aprender no dia-a-dia das professoras.....	164
3.8 Razões para o abandono ou para o retorno à escola.....	168
3.9 Um pouco mais sobre a aprendizagem dos jovens e dos adultos.....	176
3.10 A vinculação da escola ao mundo.....	185
3.11 Um caminho rumo à educação popular, ou... ..	191
3.12 O quebra-cabeça do aprender a aprender e da EJA	194

3.13 Quem melhor define o aprender a aprender?	200
CONCLUSÕES	205
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	210

INTRODUÇÃO

Em mim nada está como é.
Tudo é um tremendo esforço de ser.
(*Angústia*. Secos & Molhados, 1974).

Sobre a linguagem

Ensinaaram-me que, por uma questão de respeito e consideração, eu não deveria deixar de, ao escrever, lembrar que homens não são mulheres e vice-versa; por isso, sempre que necessitasse dizer algo de ambos eu deveria me referir aos homens e às mulheres, nunca sugerindo que a palavra homem inclui, também, o gênero mulher. Tentei ser zeloso pela questão de gênero e atender a essa recomendação, mas, confesso, atrapalhei-me demais. Diante de minha dificuldade, assumo, antes de seguir, a dívida para com essa aprendizagem de expressar na escrita a consciência de que as pessoas são diferentes, um sexo não é igual a outro, de modo que todos e todas, na sua diferença, merecem todo o respeito e consideração.

Usarei, aqui e ali, por incapacidade, que espero ser provisória, a linguagem masculinista a mim ensinada anos a fio, que predomina, até então, na feitura dos textos escritos sob a gramática da língua portuguesa. Assim, mesmo incompetente para o salto acima referido ficou-me a consciência de que a linguagem diz muito do que penso e da minha forma de conceber o mundo. Descobri, durante os meses que o AVC desencadeou em mim a afasia (ou afemia) e agrafia, que a linguagem não diz tudo sobre o que uma pessoa vive e sente ou sobre o que uma pessoa é. A linguagem ou a ausência dela, o olhar ou a falta dele, a apatia, o interesse ou o desinteresse, vividos em silêncio, denunciam um estado de ser do ser humano, mesmo provisoriamente: nem alegre nem triste, nem tão de sucesso nem mesmo reconhecido como capaz... De qualquer forma, seremos sempre humanos. Ver ou não ver, andar ou não andar, ter ou não ter os movimentos físicos dos “normais”, escutar ou não, nada disso retira das pessoas sua integridade, competência e consciência humana. Mesmo que a sociedade de agora ou a escola não conceba lidar com os “deficientes”, pois foram criadas e alimentadas para dar sucesso aos de sucesso, dar mais a quem tem mais, aos velozes, mesmo que o assunto em pauta seja a educação dos que não tiveram vez na escola, a educação dos

jovens e dos adultos esquecidos ou negados pela própria escola.

Além disso, sofri a dificuldade de me valer de uma linguagem tida como “politicamente correta”, mas aceitei melhor a limitação ao me dar conta de que nós, humanos, somos um poço de contradições, uma terna e eterna busca de lapidação externa e interna. Cuidamos do corpo para melhorar a alma, zelamos o espírito para melhorar a cara e, no esforço de sermos melhores, aprendemos e desaprendemos coisas. Em suma: nunca estamos prontos; vamos refazendo-nos sempre, como cantavam os Secos & Molhados, nos versos escritos por João Ricardo e João Apolinário (1974): “Em mim nada está como é; tudo é um tremendo esforço de ser.”

Como doutorando recebi recomendações de amigos e amigas para filiar-me a uma ou outra corrente de pensamento. Diziam que eu não tinha maturidade para pensar livremente, que seria mais fácil escolher um pensador, estudá-lo, acrescentar algumas vírgulas ao pensamento dele e tudo estaria pronto: tornar-me-ia, pelas vírgulas, um doutor. Também não consegui. Via em cada autor ou autora que li a incompletude, ainda que estes ou estas apresentassem raciocínios bem elaborados, com contribuições de grande valia para a minha compreensão e melhor ação no mundo. Fui-me convencendo, cada vez mais, de que ninguém sozinho é dono de explicações globais nem capaz de alcançar a dimensão da totalidade ou da plenitude das coisas. Sobre os fenômenos, sejam eles naturais ou sociais, há sempre algo mais que se saber e, se quero conhecer mais, posso aprender de quem pensa diferente de mim, de autores que nem sequer são os meus favoritos.

Meu propósito de estudo

Trago à cena, neste estudo, como foco principal a questão do aprender a aprender na Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escolha tem elos com minha trajetória de vida e experiência profissional. Fui alfabetizador, desde os meus dezesseis anos, quando entrei em contato com pessoas que não gozaram do direito à escola. Eram crianças marginalizadas, engraxates, meninos que costumavam viver pelas ruas. Depois, aos dezoito anos, atuei como alfabetizador de adultos. Desde aquela época, tive contatos com o universo das pessoas não valorizadas pela cultura escolar e social que valoriza a quem tem ou promete sucesso. Aos vinte e um anos, fui jornalista. Atuei em movimentos sociais produzindo material de comunicação social. Aos trinta e dois anos, como coordenador do Programa Varanda Vídeo, fiz parte da equipe do Projeto Escola

Zé Peão, que cuida da alfabetização de operários da construção civil. Nesse mesmo tempo, tornei-me professor universitário. Vi, durante toda essa época, dificuldades de se manter uma escola para jovens e adultos, porque não há professores formados pelas faculdades para tal fim. Constatei que as escolas do Ensino Fundamental foram previstas para o atendimento de crianças e de adolescentes, deixando-se à margem os jovens e os adultos que não estudaram nessas fases etárias pregressas. Não há, até hoje, uma política de Estado que ofereça as condições adequadas para que os jovens e os adultos sintam a escola como um lugar seu, mesmo que a Constituição de 1988 assegure o direito à educação a todos os brasileiros. Além disso, muitas questões relacionadas com a EJA pareciam sem respostas, desde os motivos que trazem jovens e adultos de volta à escola até os seus modos de aprender.

Tentando saber o que eles gostam de conhecer na escola e como os professores e professoras aprendem a atuar com jovens e com adultos em sala de aula, vi-me diante do desafio de conhecer mais o que se discute sobre o “aprender a aprender” na EJA e, nesse percurso, adentrar-me nas discussões acerca da aprendizagem humana.

Ao buscar conhecer mais a questão da aprendizagem, deparei com o fato de que nós, humanos, desde o nascimento, como todos os seres vivos, somos impelidos à necessidade de aprender. Aprendemos sobre cheiros, texturas, sabores, sons, cores, nomes, estruturas, funcionamentos, utilidades, linguagens, aparências, essências, sentidos, possibilidades de combinações; aprendemos a ser, a conviver com costumes de determinados lugares, a lidar com pessoas, a compreender e a labutar com os fenômenos naturais e com os decorrentes da ação humana. A cada fase da vida e a cada tempo, novas aprendizagens nos são exigidas, de tal maneira que a vida, em todos os seus momentos, confunde-se com aprendizagem, como diz Assmann (2001, p.22):

[...] a vida é, basicamente, uma persistência de processos de aprendizagem. Seres vivos são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo. Afirma-se até que processos vitais e processos de conhecimento são a mesma coisa. E isto vale para as moléculas e todas as formas de manifestação da vida, sem excluir instituições sociais não esclerosadas.

Nos humanos, a aprendizagem dá-se por caminhos muito distintos, valendo-se de aspectos biológicos, dos sentidos e da forma de o aprendente se relacionar com seu meio; envolve as características do meio natural, as exigências de ordem social e o se fazer ser no mundo. É ato em movimento, intermediado, recíproco, que resulta na construção e da construção da própria vida, de modo que a aprendizagem de um não é a

mesma do outro. É tão complexa que não se pode afirmar que existem pessoas inaptas à aprendizagem. Para Maturana e Varela (2001), aprender é, essencialmente, viver.

Seguindo esse raciocínio, fica sem sentido a idéia que determina a infância como a fase de excelência para se aprender. Nas sociedades humanas, as cobranças sociais postas a uma criança diferem das estabelecidas a um adulto, exigindo-se, a cada etapa da vida, aprendizagens distintas para o convívio social; por isso, não há por que se privilegiar para a aprendizagem uma fase da vida em detrimento de outras.

A crença de ser a infância a fase de maior aprendizagem é um mito que vem sendo alimentado ao longo dos séculos. Como grande influência para firmar a opinião de ser a infância o tempo de se freqüentar a escola, destacou-se, no século XVI, o pensamento de J. Amos Comenius (1592-1670), que, mesmo defendendo a idéia de se poder ensinar tudo a todos, não hesitou em dizer: “[...] a formação do homem é muito fácil na primeira infância: ou melhor, só pode ser dada nessa idade.” (2002, p. 77). E mais: ele acreditava nesta ideia: “[...] instruir o homem na velhice é tardio demais, pois a inteligência e a memória começam a arrefecer; na idade madura isso é difícil porque é trabalhoso reunir as forças da mente, que estão dispersas nas várias ocupações.” (Ibidem, p.148). A influência do pensamento que remete à infância o tempo de se freqüentar a escola faz-se notar, mesmo nas universidades, onde pouco se discute a educação de adultos. Como reflexo disso, são poucas as faculdades de Pedagogia que contam com professores dedicados à formação de docentes para a Educação de Jovens e Adultos.²

A ideia de ser a infância o tempo ideal para a formação escolar revelou-se, em muitas conjunturas, conveniente aos que decidem as políticas públicas, levando-os, muitas vezes, a dar pouca importância à educação dos adultos. Essa atitude mostrou-se atada a crenças ou afinada a propósitos, assumidos ou velados, de implicação social, econômica, cultural e política. Em nome da fronteira etária, foi ocultada a opção de favorecimento a uma faixa etária e, mais precisamente, a de uma classe social, porque foram deixadas fora da escola as crianças mais pobres ou pertencentes a áreas rurais.

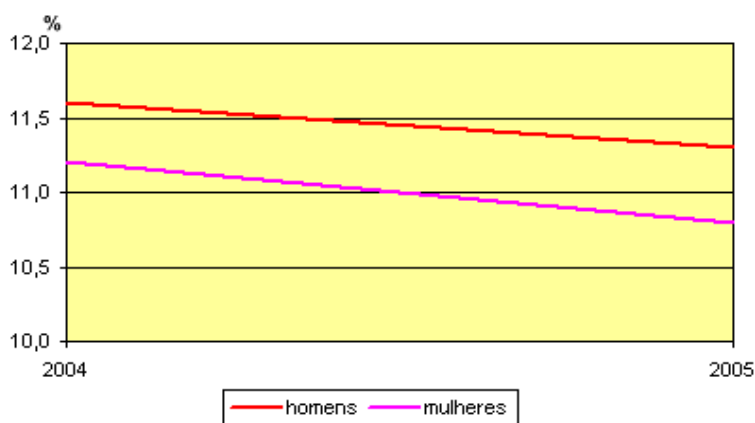
Até o final do século passado, foi uma prática comum negar às pessoas das camadas sociais mais pobres, mesmo às crianças, o acesso escolar. Isso resultou no elevado número de analfabetos existentes entre a população brasileira. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), desenvolvida pelo IBGE em 2005, o Brasil possui 188.931.054 habitantes, com um índice de escolarização que diminui conforme a idade, sexo, cor e classe social. A estimativa para 2005 apontou as cifras de 16,5 % dos meninos e 16,3 % das meninas, tudo com idade de oito a dez anos,

² Sobre isso, conferir “Estudos e pesquisas sobre formação de educadores de jovens e adultos: análise dos trabalhos e pôsteres aprovados na AMPED (2000 – 2005)”, de Júlio Emílio Pereira, publicado in: SOARES, Leôncio (org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

os quais não tinham instrução ou tinham menos de um ano de escolaridade. Esses percentuais foram ampliados para 25,5% e para 28,9%, respectivamente, tudo com onze anos e mais.

Nos fins da década de 1990, dados do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), pautados nos anos de 1995 a 1997, indicavam a existência de 15 milhões e novecentos mil de brasileiros iletrados, o que representava cerca de 17% da população com mais de 15 anos e, aproximadamente, 10% da população absoluta. A concentração de analfabetos era maior na faixa etária acima dos 50 anos. Em 1997, 32% da população de 15 anos ou mais eram formados de analfabetos funcionais, isto é, com menos de quatro anos de escolaridade.

Os dados atuais, pautados na PNAD, indicam que o analfabetismo vem decrescendo no País, tanto entre os homens quanto entre as mulheres. O quadro, a seguir, relativo aos anos 2004 e 2005, ajuda na visualização do fenômeno:



Taxas de analfabetismo: 2004 e 2005.

FONTE: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2005.

O Censo Demográfico (IBGE, 2000) revela que, em 2000, havia 85.464.452 pessoas de mais de 25 anos no País, das quais, 71.118.990 haviam fixado residência na zona urbana e 14.345.462 na zona rural. Desse total, 12.464.760 pessoas não possuíam nenhum grau de escolarização.

Mesmo sendo decrescente o analfabetismo, a realidade brasileira não alterou a histórica vinculação dele nem a da baixa escolaridade às condições de vida da população; desvelou a relação entre grau de escolarização e distribuição de renda. Dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) revelam ainda que o analfabetismo e a desigualdade social são, também, de natureza regional e racial. Em 1997, a taxa de analfabetismo no Sudeste era a de 8,6% ; no Nordeste, era a de 29,4% e no Nordeste rural, a de 72%. No mesmo ano, a analfabetismo entre os brancos atingia a

taxa de 9,0% e a de 22% entre negros e pardos; a renda média dos brancos era a de 4,9 salários mínimos; a dos pardos, a de 2,2 e a dos negros, a de 2,4. Os dados revelam que a desigualdade econômica cresceu entre 1990 e 1998. No início da década, os 50% mais pobres detinham 12,7% da renda nacional, enquanto os 20% mais ricos possuíam 62,8%. No penúltimo ano da década, a renda dos 50% mais pobres caiu para 11,2%, enquanto a dos 20% mais ricos subiu para 62,8%.

Ao longo da história do País, pouca chance de escolarização foi oferecida aos considerados pobres. As políticas públicas encarregaram-se de privilegiar setores economicamente favorecidos, limitando, ainda mais, as chances de ascensão social e o exercício da cidadania para os que possuíam baixa renda.

Ao longo dos anos de 1980, graças a mobilizações organizadas pela sociedade civil, uma nova direção das políticas públicas anunciou-se no campo da Educação, mesmo de modo tímido, em favor de setores ditos excluídos. A própria promulgação da Constituição de 1988 ampliou os direitos sociais, mais do que qualquer outra antecedente. Por meio dela, o ensino fundamental tornou-se “[...] obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (Art. 208).

Ainda em decorrência da Constituição de 1988, promulgou-se a Lei 9.394, em 20 de dezembro de 1996, estabelecendo o seguinte direito:

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

A garantia de acesso à educação, nas etapas do Ensino Fundamental, faz com que esse direito público subjetivo possa ser reclamado por qualquer pessoa de qualquer idade e em qualquer tempo, ficando aos poderes públicos a incumbência de alocar recursos para atender a essa demanda. Na prática, a Lei, mesmo fazendo uso da expressão “idade própria”, supondo ser a infância e a fase da pré-adolescência o tempo adequado para o Ensino Fundamental, ao ofertá-lo a pessoas de qualquer idade como dever do Estado assume a aprendizagem como um fenômeno que acompanha a pessoa em qualquer momento da vida. Desta forma, contempla o que foi destacado na Declaração de Hamburgo para a Educação de Adultos (1999, p.16):

Precisamos reconsiderar o objetivo de igualdade de oportunidades para inseri-lo no contexto de um mundo plural, onde igualdade e diversidade sejam reconhecidas como dimensões complementares e levadas em

conta, como tais, nos sistemas e projetos educacionais. Trata-se de facilitar a evolução em direção a sociedades multifacetadas, onde todos os cidadãos possam, durante a vida inteira, expandir-se, forjar sua identidade e dialogar com os outros.

As leis, geralmente, refletem o perfil do agrupamento humano que as produziu e indicam os contornos sociais e históricos em que aparecem. São frutos da correlação de forças e de acordos que se estabelecem na cena política de uma determinada sociedade. A concessão legal do direito à escolarização para pessoas de todas as idades representa, no Brasil, a ampliação da noção da relevância que o domínio da leitura e da escrita assume ao longo da vida de qualquer pessoa, para o convívio com as exigências do mundo contemporâneo.

Sobre a importância da escolarização das pessoas nas circunstâncias das atuais sociedades grafocêntricas, Paiva (1995), ao tratar das conseqüências do rápido desenvolvimento tecnológico sobre as exigências que hoje se fazem ao sistema de ensino e às populações, afirma que o grau de conhecimento cobrado às pessoas, no presente, é elevado. O avanço das tecnologias, da informática e da microinformática, e sua presença e influência nos lares e nos ambientes de trabalho alteraram o perfil das sociedades e ampliaram o grau de exigência na formação das pessoas. Está na raiz disso a competitividade e a forma como indústrias se organizam, hoje, para a produção de bens e serviços que acarretam o envelhecimento de dados, de informações e de modos de organização do trabalho. Isso acontece num ritmo veloz que obriga pessoas a estarem sempre em busca de atualização de conhecimentos e saberes necessários ao exercício da profissão.

Ainda, de acordo com Paiva (1995), a necessidade de maior capacitação tornou-se comum, inclusive entre os que pensavam ter “concluído os estudos”. Nessa conjuntura, vem crescendo nas pessoas a necessidade de saber mais e, entre os que já haviam freqüentado a escola, o desejo de retornar a ela, levando, também, aos que se dedicam a formar pessoas a obrigatoriedade de estudar, permanentemente, e à necessidade de ajustar suas metodologias de ensino. Diz a autora:

Um novo ritmo impõe-se à vida em geral – um ritmo que supõe eficiência não apenas como velocidade, mas como ausência de erro. Esta nova dinâmica deveria gerar mais tempo livre e, em muitos casos, isto pode ser verdade. No entanto ela passou a exigir que se produza muito mais no mesmo tempo, que a produtividade cresça; valoriza-se hoje o aprender rápido, adaptar-se rápido, trabalhar rápido, ler, escrever e compreender relações rapidamente. No trabalho isto significa multiplicação de tarefas. E esta nova velocidade imprimida ao conjunto das atividades e atos praticados na

vida diária, este ritmo “eficiente”, supõe, fundamentalmente, que os conhecimentos sobre os quais a ação humana apóia-se sejam sólidos o suficiente para evitar repetição de operações e erros de qualquer espécie – algo que depende da formação básica e da assimilação de atitudes e disposições adequadas a este novo ritmo. (PAIVA, 1995, p. 78-79).

O desejo de se escolarizar é crescente nas populações, a quem é cobrado uso constante da leitura e da escrita, mesmo para a realização de atividades domésticas. Até quem antes não via, para si, a necessidade de se escolarizar, passou a admitir que saberes de origem escolar são, agora, suportes imprescindíveis a ações do cotidiano e à vida nas circunstâncias atuais das sociedades. Sobre isso, o Ministério da Educação, através da Secretaria da Educação Fundamental, para justificar a Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos (1999), desenvolveu a idéia de que o desejo nas pessoas de obter maior escolarização está associado ao sonho de ter melhores condições de vida e à noção de que sem habilidades para o uso da leitura e da escrita fica limitada a prática da cidadania.

No mesmo documento, o MEC reconheceu, ainda, que jovens e adultos escolarizados que hoje procuram a escola podem enfrentar, em melhores condições, o *ranking* do mercado de trabalho, elevar a auto-estima, obter maiores possibilidades de comunicação e de expressão, desenvolver maior independência em ações do cotidiano que cobram o domínio da leitura e da escrita.

Para Leôncio Soares, os jovens e os adultos que manifestam, hoje, o desejo de escolarizar-se são pessoas que, em algum momento da vida, foram excluídas da escola, pelo artifício da reprovação, da expulsão escolar ou por sua realidade de vida, produto da desigualdade social. Segundo ele, “[...] são demandatários da educação de jovens e adultos aqueles que não tiveram acesso à escola na idade própria, os que foram reprovados, os que se evadiram, os que precisaram trabalhar para ajudar a família.” (SOARES, 1996, p. 28).

Para Marta Korl Oliveira (2001), a escola destinada aos jovens e aos adultos tem teor compensatório. Em muitos documentos oficiais é freqüente a idéia de que a escolarização de jovens e adultos destina-se à recuperação, em sua vida, de um tempo perdido. De certa maneira, aí, persiste a idéia de ser a infância e a adolescência o tempo certo da escolarização. Ao se pensar a escolarização de jovens e de adultos como supletiva ou repositória, pode-se, sem maiores questionamentos, oferecer a esses a mesma escola tal como foi estruturada para crianças, na sua forma e conteúdo, sendo ela

um reencontro para os que nela já estiveram, e foram expulsos quando eram crianças ou adolescentes.

Sem que decidam o perfil de escola a ser seguido na EJA, nos últimos anos, jovens e adultos, em número cada vez maior, vêm-se matriculando nas redes do Ensino Fundamental. De acordo com o Censo Escolar, em 1991, havia 3.770.230 jovens e adultos matriculados no Ensino Fundamental; em 1998, esse número quase dobrou, passando para 6.968.531 (dados de 2001). Esse crescimento não é um fato isolado; deve-se, em parte, à facilidade de acesso criada pelas políticas públicas, nos últimos dez anos, e às cobranças sociais feitas, para que pessoas de qualquer idade dominem o uso da escrita e da leitura.

A pressão para que as pessoas se escolarizem não é casual; traz ligação com as mudanças que vêm ocorrendo no interior das sociedades modernas. Desde a segunda metade do século XX, os avanços tecnológicos têm sido determinantes para o lugar que ocupam os países nas economias mundiais. Desde então, o funcionamento da macroeconomia das sociedades, praticamente em todo o mundo, traz nexos com a filosofia neoliberal. Nessa realidade, o avanço tecnológico, tem-se feito, cada vez mais, presente a todos os espaços da vida humana, cobrando às pessoas habilidades para o emprego adequado de maquinarias, alterando relações de trabalho e cadeias produtivas, além de impor necessidades.

Nos cenários nacionais, a lógica neoliberal e o desenvolvimento tecnológico afetaram não somente a economia e a política; trouxeram, também, cobranças às escolas, que agora se veem impelidas a desenvolver, nos alunos, capacidade operativa, versatilidade, adaptabilidade, prontidão para atenderem sempre a novas demandas mercadológicas. Nessa conjuntura, é cobrada à Educação a habilidade de fornecer competências às pessoas para a criação, descoberta, competitividade, espírito de liderança e para o aprender a aprender.

Sobre o significado dessa lógica para a Educação, prefaciando Marise Ramos, na sua análise sobre a pedagogia das competências, Gaudêncio Frigotto destaca:

O parâmetro do mercado para a qualidade do ensino evidencia de forma mais profunda e, por isso, radical, a dominância do pensamento privatista como diretriz educacional. A implementação da reforma do ensino, mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação (ENEM, SAEB e provão) ao eleger como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, assume o ideário particularista, individualista e imediatista do mercado e dos empresários como perspectiva geral do Estado. Esta perspectiva pedagógica individualista, como assinalamos acima, é

coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Cada indivíduo terá de agora em diante, então, de adquirir um banco ou pacote de competências desejadas pelos homens de negócio no mercado empresarial, permanentemente renováveis, cuja certificação lhe promete empregabilidade (In: RAMOS, 2001, p. 16).

Sobre as mudanças ocorridas no mundo, sobretudo nos últimos anos do final do século XX, as quais alteraram a forma de organização das sociedades, influenciando nos destinos da economia, da política e da educação, Manuel Castells (1999) as vê como passagem do industrialismo para o informacionalismo. São traduzidas não na mudança do tipo de atividade em que a humanidade está envolvida, mas na sua capacidade tecnológica de utilizar como força produtiva direta aquilo que caracteriza a singularidade biológica dos humanos: a capacidade superior de processar símbolos. Como ilustração disto, diz ele:

Embora o modo capitalista de produção seja caracterizado por sua expansão contínua, sempre tentando superar limites temporais e espaciais, foi apenas do final do século XX que a economia mundial conseguiu tornar-se verdadeiramente global com base na nova infraestrutura, propiciada pelas tecnologias da informação e comunicação. Essa globalidade envolve os principais processos e elementos do sistema econômico.

O capital é gerenciado vinte e quatro horas por dia em mercados financeiros globalmente integrados, funcionando em tempo real pela primeira vez na história: transações no valor de bilhões de dólares são feitas em questão de segundos, através de circuitos eletrônicos por todo o planeta (CASTELLS, 1999, p. 111).

A velocidade no funcionamento não é, hoje, realidade apenas dos mercados de capitais. Com o avanço das novas tecnologias, estabeleceu-se, também, na produção de bens e serviços, alterando o comportamento e ritmo de sociedades, cobrando, também, das pessoas domínios maiores de informações e de habilidades. Destarte, para uma inserção não marginal das pessoas na dinâmica mutante das sociedades contemporâneas, faz-se necessária a atualização permanente de conhecimentos – o que implica a habilidade de, muitas vezes, saber buscá-los ou de atualizá-los, por si mesmas.

Todos esses fatores levam a escola a ser, nos dias de hoje, um espaço de formação necessário a todos. Se antes, ela poderia ser pensada como lugar de crianças e de adolescentes, agora, para atender às demandas do mundo contemporâneo, passa a ceder espaços para os adultos. O tempo de aprender na escola, mais associado à idade primaveril, é assumido, mais e mais, como um tempo que acompanha a pessoa ao longo

da vida. Aprender, mais do que antes, é uma necessidade sentida por todas as pessoas, de todas as idades. É uma necessidade permanente.

Considerando-se o volume de informações e de habilidades que as pessoas necessitam para uma inserção não marginal na realidade social de hoje, admite-se que a escola sozinha não tem como atender plenamente às necessidades para o educando adquirir novos saberes. Assim, a habilidade de aprender e a arte de ensinar constituem-se num desafio tanto para quem se coloca na condição de discente, quanto para quem se dispõe ao ofício de ensinar. Essa consciência tem, nos últimos anos, impulsionado a afirmar que as pessoas precisam desenvolver a habilidade de aprender por conta própria. Em outras palavras: elas precisam aprender a aprender.

Para o desenvolvimento dessa habilidade, sobra pouco sentido para ensinamentos que presumam a realidade como um dado fixo, congelada, apta a ser apreendida pelo educando na transmissão de dados, feita pelo professor, com o uso da oralidade, apoiado ou não por material ilustrativo. O limite desse ensino “bancário”, pautado no depósito de dados sobre o aprendente, já havia sido apontado por Paulo Freire (1979, 1982, 1987) como insuficiente para a pessoa se conhecer a si mesma, sua imersão nos fenômenos da sociedade e da natureza. Conhecer, na visão freireana, é ato compartilhado, é, sobretudo, dialogar com.

Nem a convicção de que o conhecimento é moeda corrente para a vida nas sociedades atuais nem a certeza de que o volume de informações que as pessoas necessitam assimilar, para desfrutar chances maiores da construção de uma vida mais digna na contemporaneidade, nada é possível através do modelo escolar “bancário”. Isso transformou o aprender a aprender num tema de alcance mundial, com impactos no cenário das políticas públicas e nos ambientes acadêmicos.

O interesse da Academia pelo aprender a aprender foi ampliado desde que essa questão se tornou central para o estabelecimento dos quatro pilares julgados essenciais à educação contemporânea: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a viver com os outros, aprender a ser*. Esses pilares foram estabelecidos e recomendados a todas as nações do mundo pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI – iniciado em março de 1993 e concluído em setembro de 1996, sob a presidência de Jacques Delors.

A recomendação para se considerar o aprender a aprender como competência necessária às práticas educativas, apesar de ter sido gestada numa conjuntura sócio-econômica que pairava desde a segunda metade do século passado, só passou a ser

assunto das escolas no início deste século. Essa discussão já vinha tomando corpo nos meios acadêmicos durante quase todo o século XX, desde os estudos de Jean Piaget (1983) até aos desenvolvidos por Vitor da Fonseca (1995; 1998). Muitos desses estudos nem sequer citavam o aprender a aprender, explicitamente, como ação a ser desenvolvida pelos que faziam a educação, mas este, sem ser citado, estava implícito nas indicações do tipo de educação que deveria ser desenvolvida em meio aos impactos que o avanço das novas tecnologias estava causando nas sociedades e na educação das pessoas (PAPERT, 1994; PAIVA, 1995; DELVAL, 1998; PERRENOUD, 1999).

A educação escolar não é atemporal nem desinteressada, ligando-se à existência humana nas circunstâncias de cada época e sociedade (Pinto, 2000; Brandão, 1985), traz consigo sempre uma ideologia em favor de uma ou de outra forma de organização social. Liga-se, também, à atual discussão sobre os nexos da Educação com opções políticas. Tal discussão vem sendo retomada por correntes que se opõem à propagação do neoliberalismo (MCLAREN, 1999; DUARTE, 2001; APPLE, 2003; MORIGI, 2003). Por isso, quando se recomenda à educação escolar o desenvolvimento, nos educandos, da habilidade de aprender a aprender, é preciso considerar que existem, por trás dessa recomendação, motivações de natureza pragmática e política.

Ao longo da História, a educação escolar sempre esteve vinculada a modelos hegemônicos de economia; além disso, nunca esteve livre de influências internacionais. Essa afirmativa se confirma na retrospectiva histórica da política educacional brasileira, feita por Freitag (1986); na análise de Moreira (1999), acerca dos currículos e programas praticados no Brasil; nos estudos de Paiva (1983), sobre os caminhos da educação popular e da educação de jovens e adultos no Brasil. Nos dias atuais, a ingerência do Banco Mundial nos rumos da Educação é preponderante na maioria dos países do Terceiro Mundo, destacadamente, nos da América Latina (CANDAU, 1999; SOARES, 2000; TOMMASI, WARDE E HADDAD, 2000). Mundialmente, é marcante a influência do neoliberalismo, por ser ele expressão capitalista de um grupo de forte pressão para o ajuste das nações à competitividade, tecnologização e privatização de serviços sociais. À revelia das discussões acadêmicas contrárias ao neoliberalismo, esforços estão sendo feitos no Brasil para aproximar a educação escolar das exigências internacionais. Sobre isso, é ilustrativa a empolgação do ex-ministro da Educação, Paulo Renato de Souza:

Uma menção especial deve ser feita ao acordo de cooperação Brasil - Estados Unidos em educação. Aproveitando a visita do então presidente Bill Clinton ao Brasil, negociamos com a Secretaria de

Educação do Governo Norte-Americano um acordo de cooperação que contemplou cinco áreas prioritárias: (1) desenvolvimento e uso de tecnologias na educação; (2) garantia de que o aprendizado de toda criança se faça conforme padrões, avaliações e indicadores educacionais; (3) fortalecimento da preparação e do desenvolvimento profissional de professores e administradores de escola; (4) aumento do intercâmbio educacional entre Brasil e Estados Unidos e, (5) intensificação da participação da família, da comunidade e do setor empresarial na educação (2005, p. 64).

Sobre as implicações da ação de agências internacionais nas políticas educacionais brasileiras, decididas sob “a cooperação técnica e financeira”, Warde e Haddad (2000, p.12) revelam:

O caráter estratégico do Banco Mundial, bem como o alcance estrutural das políticas educacionais em curso, devem ocupar nossas atenções e alimentar nossas preocupações. Já não desconhecemos o fato de que o Brasil, nos últimos anos, tem sido forçado a se alinhar ao chamado processo de globalização, e, por conseqüência, vem sofrendo as seqüelas sociais do ajuste do Estado aos interesses do pequeno mundo dos donos do capital.

A contemporaneidade da difusão do *slogan* “aprender a aprender” com o período do avanço tecnológico e com o da intensificação da globalização das economias mundiais – sem que, nos países, se verificasse a melhoria das condições de vida das populações, nem iniciativas que promovessem melhor distribuição de riquezas – fez com que o lema aprender a aprender, associado, imediatamente, por alguns intelectuais às políticas neoliberais do atual modo capitalista de produção, gerasse um novo rol de debates acadêmicos em torno da valia de se promover, nas escolas, a habilidade de se aprender a aprender. Neste sentido, Duarte (2001, p.3) assume:

O lema “aprender a aprender” é por nós interpretado como uma expressão inequívoca das proposições educacionais afinadas com o projeto neoliberal, considerado projeto político de adequação das estruturas e instituições sociais às características do processo de reprodução do capital no final do século XX.

A aproximação da educação brasileira às exigências da conjuntura mundial, decidida para o século XXI, foi sendo promovida, desde o final de 1990, sob o oferecimento de cursos de desenvolvimento profissional do docente, denominados de “formação continuada”. Nesses cursos, criticava-se a abordagem tradicional do ensino e recomendava-se o envolvimento do aluno na construção de seu próprio conhecimento. O tema da cidadania, após a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000), passou a ser eixo para a discussão sobre qualquer assunto.

De acordo com a Lei 9.394/96, o objetivo maior do Ensino Fundamental é o de propiciar a todos formação básica para a cidadania. Nessa direção, o Art. 32 assinala, no item I, que a formação básica do cidadão será mediante: “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” O que revela que, desde 1996, o “aprender a aprender” passa a fazer parte das bases legais da educação brasileira. Sobre isto, o ex-ministro da Educação, Paulo Renato, ao tratar da política de educação brasileira, exercida de 1995 a 2002, declara:

O desenvolvimento da capacidade de aprender e o cuidado da preparação do jovem para ser o cidadão desse novo mundo devem ser as tarefas essenciais do ensino básico, compreendendo a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Nessa etapa, o sistema educacional deve oferecer uma base geral sólida, tratando de estender essa escolaridade a tal ponto que, de modo homogêneo, o maior número de cidadãos possa estar preparado para esse novo mundo. Isso significa fixar como objetivos da educação básica alcançar a universalização do acesso e estruturar-se para ensinar a aprender, mais do que transmitir conhecimentos. Em outras palavras, desenvolver em todas as pessoas as habilidades e competências para aprender, raciocinar, criticar (SOUZA, 2005, p. 9-10).

Na visão do Relatório Delors, não é possível nem mesmo adequada uma educação escolar que se proponha dar uma resposta quantitativa à necessidade insaciável de informação das pessoas para uma inserção social sintonizada com as exigências do mundo de hoje. O Relatório enfatiza que não há quantidade de conhecimentos que se possa dar no começo da vida, capaz de abastecer a pessoa indefinidamente. Defende a necessidade, que existe nas pessoas, de estar à altura de aproveitar e de explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer conhecimentos que as auxiliem a adaptarem-se e viverem num mundo em permanente mudança. “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele.” (DELORS, 2001, p. 89). Defende uma educação capaz de oferecer saberes que não descuidem dos elementos essenciais que permitam a todos os alunos instrumentos, conceitos e referências, resultantes dos avanços das ciências e dos paradigmas do nosso tempo, de modo que forneçam as bases das competências do futuro.

O futuro, de acordo com o Relatório, é um cenário de incertezas, para o qual a Educação deve precaver-se, a fim de que as pessoas não fiquem submersas nas ondas de informações efêmeras, mas possam se orientar para projetos de desenvolvimento

individuais e coletivos. Recomenda que a Educação, para dar resposta ao conjunto de suas missões, organize-se em torno dos quatro pilares básicos do conhecimento.

Qualquer um dos pilares recomendados implica a necessidade de aprender a aprender. Mas é no *aprender a conhecer* que é cobrado à Educação, mais explicitamente, o desenvolvimento da habilidade do aprender a aprender. Isto porque ele visa ao domínio dos próprios instrumentos do conhecimento mais do que à aquisição de um repertório de saberes codificados; envolve o desenvolvimento do gosto pelo conhecimento e pela pesquisa em geral e o acesso às metodologias científicas; supõe ser a aprendizagem ato inacabado, que pode ser enriquecido, a cada momento, com qualquer experiência, seja esta escolar ou não.

Na educação destinada aos jovens e aos adultos, o aprender a aprender como habilidade recomendada a todas as pessoas encontrou terreno fértil. Seus indícios, seguindo a LDB/96, estão presentes aos documentos produzidos pelas secretarias estaduais e municipais de educação espalhadas pelo Brasil. O desenvolvimento da capacidade de aprender das pessoas, desde o início da década de 1990, vem sendo pauta de conferências nacionais e internacionais, sobretudo, quando estão relacionadas com a Educação de Jovens e Adultos, tais como: Conferência de Jomtien (1990); Conferência do Rio de Janeiro sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992); Conferência do Cairo sobre População (1994); Conferência de Copenhague sobre Desenvolvimento Social (1995); Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1996); V Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA (1997). Na organização de todos esses eventos a UNESCO se fez presente.

Depois da divulgação feita pela UNESCO, em 1996, do Relatório Delors, a temática do aprender a aprender passou a ser freqüente em documentos e discursos como necessidade para os adultos. Em confirmação disso, na Agenda para o Futuro da Educação de Jovens e Adultos, no item 9, pode-se ler:

Vinte e cinco anos após “aprender a ser”, a Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, presidida por Jacques Delors, declarava, em 1996, que a educação ao longo de toda a vida é a chave de entrada no século XXI. Essa noção vai mais além da distinção tradicional entre educação básica e educação permanente, e se liga a um outro conceito [...], o da sociedade educativa, na qual tudo pode ser ocasião para que o indivíduo aprenda e desenvolva seus talentos (1999, p.20).

No Brasil, a influência do aprender a aprender faz-se notar em, praticamente, todos os documentos que determinam parâmetros à Educação, produzido, desde 1996.

Eles fazem coro à idéia de que a Educação tem vínculos com as demandas sociais enfrentadas pelas populações e refletem, em diversos momentos, diretrizes apoiadas pela UNESCO, cuja influência no campo da Educação de Adultos tem sido crescente, desde a criação da entidade, em 1946.

A UNESCO, realizando conferências, tem reunido governos, empresas e organismos de diversos países, levando-os a comprometerem-se com metas a serem alcançadas em torno da Educação, registradas em documentos. Para que se tenha idéia da amplitude do envolvimento da entidade na Educação de Jovens e Adultos, nos dias atuais, basta conferir a alocução de Frederico Mayor, na abertura da V CONFINTEA (na época, diretor geral da entidade):

Esta conferência, organizada pela UNESCO, a convite do Governo alemão e da cidade Hanseática de Hamburgo, foi preparada intensamente, durante dois anos, em todas as regiões do mundo. Reúne os representantes da comunidade internacional em torno de um tema de importância crescente: a educação e a formação de adultos. Neste empreendimento, a UNESCO teve o apoio das instituições-irmãs do sistema Nações Unidas - FAO, OIT, OMS, FNUAP, PNUD E UNICEF – bem como da União Européia, OCDE e do Banco Mundial (Declaração de Hamburgo, 1999, p. 10-11).

A força das recomendações da UNESCO para o desenho da educação nos países, com repercussão destacada na Educação de Jovens e Adultos; o impulso que se vem dando à idéia de que a aprendizagem é uma ação a ser desenvolvida ao longo da vida, aliada à de que, para a realidade do mundo atual, é preciso aprender a aprender; e a constatação de que não existe um conceito que dê precisão ao aprender a aprender, tudo isso me impulsionou à necessidade de saber mais sobre a temática como interessado nas questões relacionadas com a EJA. Objetivei conhecer, principalmente, **como os professores que atuam na EJA compreendem o aprender a aprender e como o exercitam em suas práticas docentes.**

Minha sede de ver como o aprender a aprender era assumido na EJA foi sendo alimentada, ainda mais com o crescente número de estudos e publicações que se referiam a este fenômeno como habilidade indispensável ao convívio com a realidade social do começo do século XXI e como ação a ser vivenciada na educação formal (NOT, 1993; TORRES, 1994; DELVAL, 1998; SOUZA, 2005; PEIXOTO & GUIMARÃES, 2005, entre outros).

Como já foi dito, os impactos causados pelos apelos do Relatório Delors surtiram efeitos em direções distintas no meio educacional, causando adesões de uns e estranhamento de outros. Mesmo entre os que aderiram às suas recomendações, a

compreensão do que seja aprender a aprender não seguiu um só rumo. Entre seus adeptos, podem ser identificados promotores de cursos pautados em esquemas dos “estudos dirigidos” (que eram muito comuns, nos anos de 1970) ou em atividades de estudos que podem ser adquiridos em bancas de revistas e de jornais, para estas os estudantes não necessitam de um professor, porquanto são pautadas na estruturação de perguntas e respostas, elaboradas segundo as regras comportamentalistas de ensino;³ ou ainda, uma leva de publicações com apelos do tipo “aprenda a aprender”, a qual costuma simplificar temas complexos, no estilo das séries “iniciação à...”, de auto-ajuda, ou fazer uma simplificação própria de quem não vai se aprofundar no assunto, endereçada não a especialistas, mas aos leigos no assunto.⁴ Essa diversidade de usos do aprender a aprender no mercado editorial revela a inexistência de um conceito preciso que o enquadre, permitindo a tal expressão as leituras mais diversas.

Nesse cenário, ciente do enorme desafio, na certeza de que todo estudo é sempre uma aproximação provisória, destinei-me a identificar, descrever e analisar a maneira como o aprender a aprender vem manifestando-se na Educação de Jovens e Adultos. Dediquei-me a ver o sentido que ele assume, como os professores o compreendem, como o vivenciam no trabalho e como o estimulam nos educandos, por meio das práticas docentes. Pretendi encontrar, como meta, respostas às seguintes questões: **Que noção existe acerca do aprender a aprender entre professores que atuam na EJA, na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa? Como, nas práticas docentes, o aprender a aprender se efetiva? E nestas, como é considerado o modo de aprender dos educandos?**

Para a efetivação desse estudo, cujo foco está no campo pedagógico, vali-me da contribuição de diversas ciências. Não temi verificar o pensamento de correntes distintas, considerando, inclusive, que todas elas poderiam conter informações relevantes para uma compreensão mais precisa da manifestação do aprender a aprender na EJA. Na análise, utilizei o confronto entre dados e teorias sobre a realidade, numa relação de diálogo, que não omite contradições nem seu teor de estudo inconcluso, ciente, inclusive, de que pensamentos e teorias, quando são referentes a realidades sociais, são sempre provisórios, pois a realidade é mutante e jamais desvelada em sua plenitude.

³ Sobre a abordagem comportamentalista de ensino, ver Mizukami (1986, p. 19-36).

⁴ Como uma boa ilustração disto, conferir: PEIXOTO, Maurício Abreu Pinto; GUIMARÃES, Maria Tereza. **Aprenda a aprender**: motivação: alta ajuda para vencer em concurso público. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

O caminho da multirreferencialidade

Desde o início, ficou claro que não é tarefa simples analisar o aprender a aprender na EJA, presume domínio teórico no campo da aprendizagem e no da Educação de Jovens e Adultos. O primeiro consiste num universo teórico de pouco consenso e o segundo traz consigo relevantes discussões de teor político-pedagógico.

Para maior familiarização das teorias que auxiliam na compreensão do fenômeno da aprendizagem, reuni, sem a preocupação de tomar partido, estudos oriundos da Psicologia (PIAGET, 1982, 1983; DEWEY, 1920, 1978; VIGOTSKY, 1999, 2000; GAGNÉ, 1971; FONSECA, 1998; MOREIRA, 1999; GARDNER, 1994; DELVAL, 1998); da Pedagogia (FREIRE, 1979, 1982, 1983, 1987, 1990, 1992; MOURA, 1999; MAYO, 2004; PERRENOUD, 1999, 2002, 2004; DEMO, 2000; KNOBLAUCH, 2004; MOLL, 2002); da Política (SOUZA, 2005; APPLE, 2000, 2003); da Filosofia (GRAMSCI, 1987, 1988; ASSMAN, 2001; MATURANA, 2001; MATURANA & VARELA, 2001); da História (PAIVA, 1980, 1983, 1984, 1995; JÚNIOR, 1984; MAINWARING, 1989); da Sociologia (GIDDENS, 1991, 1993, 1998; GIROUX, 1986; ORTIZ, 1985, 1994; OFFE, 1985). Isto, para citar apenas alguns.⁵ Fui, ainda, em busca de pessoas que, discorrendo sobre seus perfis, fragmentos de sua história e circunstâncias de vida, pudessem oferecer elementos que me ajudassem ver de que maneira elas constroem suas aprendizagens.

Para entender o significado do aprender a aprender na EJA, analisei as discussões teóricas, considerando acordos e desacordos em torno das recomendações do Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (DELORS, 2001; DELVAL, 1998; DUARTE, 2001; ASSMANN, 2001; MATSUURA, 2002; SOUZA, 2005). Para um melhor enquadramento dessa discussão, tentei ver, nos estudos da Psicologia, Biologia, História e Sociologia, elementos que pudessem esclarecer o sentido da aprendizagem para a vida das pessoas, considerando-se as demandas trazidas pela sociedade e incluindo-se nessa etapa uma aproximação às teorias que versam sobre a aprendizagem humana (DEWEY, 1920; GAGNÉ, 1971; BIGGE, 1971; PIAGET, 1982, 1983; FONSECA, 1995, 1998; PAIVA, 1995;

⁵ A classificação desses estudos como pertinentes a uma ou outra área de conhecimento, não é precisa, dada a interdisciplinaridade de muitos desses enfoques, nem se liga à área de formação acadêmica do estudioso, mas ao enfoque principal do estudo apresentado.

GIORDAN & VECCHI, 1996; MOLL, 1996; LOMÔNACO, 1997; DELVAL, 1998; VIGOTSKY, 1998, 1999; KASTRUP, 1999; SCHÖN, 2000; MATURANA, 2001; MATURANA & VARELA, 2001).

A diversidade de fontes bibliográficas, de visões que nem sempre comungam entre si, reunidas em um mesmo estudo, deve-se ao pressuposto de que as teorias de qualquer matriz podem oferecer elementos válidos à compreensão de um determinado fenômeno, sobretudo quando essas são combinadas sob um propósito definido. Estudos desenvolvidos por pessoas de correntes teóricas e políticas, as quais não compartilho (SOUZA, 2005; PEIXOTO & GUIMARÃES, 2005), têm, também, sua contribuição a dar. Isso porque os estudos são, sempre, observações feitas a recortes da realidade, sob um determinado ângulo. Assim, estudos são visões prismáticas. Não há nenhum que possa ser tido como abordagem completa de um determinado fenômeno nem conhecê-lo em sua totalidade. Essa limitação é o que permite a consideração ao diverso, para uma visão mais ampla acerca de uma mesma questão.

Nessa lógica, mesmo a contribuição de autores que desenvolvem teses próximas às minhas crenças (FREIRE, 1982, 1987, 1993; MAYO, 2004; APPLE, 1982, 1989, 2003), é vista como um enfoque, um ponto de vista, entre outros. Isso sem que eu ignore a noção de que as teorias, nas Ciências Sociais, são permeadas, também, por posicionamentos políticos.

Meu posicionamento faz eco às idéias de Jacques Ardoino (1993), que cobra aos estudos de fenômenos sociais a noção da complexidade que esclarece a necessidade de superar os limites analíticos provenientes do paradigma cartesiano. Para a análise das situações, das práticas, dos fenômenos e dos fatos educativos, ele propõe uma leitura plural, sob diferentes ângulos e sistemas de referência distintos, não redutíveis mutuamente, capaz de comportar diversos elementos distintos e até mesmo heterogêneos, envolvendo uma polissemia notável. Para essa abordagem multirreferencial, não há um método a seguir mas uma postura epistemológica.

A multirreferencialidade, segundo a explicação de Borba (1997), se propõe uma leitura plural das questões que ela estuda, enquanto assume a posição epistemológica de crítica e de criação científica, como uma luta contra os reducionismos positivistas que privilegiam um nível de organização negligenciando a especificidade de outros. Articula-se com a idéia de que o conhecimento é o resultado sempre inacabado de uma conjugação de disciplinas, dando sentido ao pensamento de que fazer ciência não é “conformar-se” nem “metodologizar-se”. Nessa visão, pode-se sair da conformação das

metodologias prontas para a bricolagem, de maneira que a ciência não precise ficar aprisionada, servilmente, às metodologias, e sim o contrário. A multirreferencialidade vê limites nas visões disciplinares. Destarte, sugere o diálogo entre elas, rumo a uma compreensão mais ampla da teia de complexidades que desenham, influenciam e afetam os fenômenos sociais.

Assumo, assim, a idéia de que o confronto de raciocínios advindos de abordagens distintas oportunizará maior riqueza neste estudo entremeadado de reflexões sobre o fenômeno da aprendizagem nas pessoas. Nesse percurso, explicito a influência exercida sobre mim pelas idéias de Paulo Freire, o qual defendeu a prática do diálogo entre os saberes, para, a partir dela, se chegar, no final, a um patamar de saber superior ao do início do processo. Tomo como exemplo, o que se segue:

O diálogo como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um gueto de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”?

Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? (FREIRE, 1987, p. 80-81).

Nesse sentido, compartilho a idéia de dialogar com os que pensam diferente sobre uma mesma questão. Na experiência dialógica, não se pode definir, a priori, a afirmação válida ou a descartável. É necessário considerar, atentamente, a visão de cada estudo, observando-se, inclusive, o lugar social e político de onde eles partem, para, dessa contextualização, melhor compreender-lhes o enunciado. O diálogo é um esforço que, para servir à ampliação do conhecimento acerca de um determinado tema ou questão, não deve se perder de seu propósito. Na relação dialógica, é preciso flexibilidade de raciocínio, numa atitude científica capaz de conjugar humildade com vigilância, a qual permite conjugar informações e rever posições.

A relação dialógica, estabelecida para a efetivação deste estudo, pela forma de confronto que faz de dados obtidos, de visões de autores de distintas correntes, por recorrer a contribuições de campos diversos do conhecimento, além de dialógica, tem

inspiração interdisciplinar, nos moldes recomendados por Fazenda (1991; 1992; 1998; 2001).

Interdisciplinaridade é uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão.

Exige, portanto, na prática uma profunda imersão no trabalho cotidiano (2001, p. 11).

A interdisciplinaridade, conforme Fazenda (2001, p. 19-20), pressupõe a realidade como poliparadigmática, pois nela existem crenças, valores, idéias, modos diferentes de organizar a vida, ao lado de uma racionalidade que a explicita. Fazenda alerta, ainda, que a interdisciplinaridade proclama o exercício da ambigüidade, num movimento que rejeita a mediocridade das idéias, estimula a vitalidade espiritual, contrário ao hábito instaurado da subserviência. A interdisciplinaridade imprime a lógica da invenção, da descoberta, da pesquisa, da produção científica, porém originada num ato de vontade, num desejo planejado e construído em liberdade.

Seguir um caminho interdisciplinar para o desvelo de um fenômeno é desafiante, pois destoa da tradição que tornou comum a disputa entre ciências que dizem ser delas o domínio do conhecimento acerca de determinado objeto. Além disso, afronta a tradição, às vezes presente entre pesquisadores, que tendem, com base numa nova descoberta, a negar práticas e saberes anteriores, num comportamento sintonizado com o autoritarismo, disciplinar, pouco afeito ao diálogo.

Negar o velho, substituindo-o pelo novo, é um princípio oposto a uma atitude interdisciplinar na didática e na pesquisa em Educação. A pesquisa interdisciplinar parte do velho, analisando-o em todas as suas potencialidades. Negar o velho é uma atitude autoritária que impossibilita a execução de uma didática e de uma pesquisa interdisciplinar (FAZENDA, 2001, p. 16).

Na interdisciplinaridade, Guy Palmade é tomado por Fazenda para esclarecer que não se pode pôr em risco a questão da estrutura interna das ciências. A interdisciplinaridade não pretende a construção de uma superciência, mas presume “[...] uma mudança de atitude frente ao problema do conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano.” (Fazenda, 1992, p. 40).

Para Japiassu, caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um projeto específico de pesquisa. Diz ele:

[...] a característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado (1976, p.32).

Para Ivani Fazenda, não pode ser confundida com uma panacéia, a fim de se garantir um ensino adequado ou um saber unificado. Ela é possibilidade de eliminação do hiato existente entre a atividade profissional e a formação escolar. De acordo com Japiassu, o mais importante na interdisciplinaridade não é a reorganização metódica dos estudos e das pesquisas, mas a tomada de consciência sobre o sentido da presença do homem no mundo.

Chegou o momento de uma nova epistemologia, que não seria mais somente uma reflexão sobre cada ciência em particular, separada do resto, e comprazendo-se com uma deleitação morosa sobre seu próprio discurso. Invertendo a marcha do pensamento, os sábios de nossa época devem renunciar a se confinarem em sua especialidade, para procurarem, em comum, a restauração das significações humanas do conhecimento. Esquecemo-nos demais de que o saber representa uma das formas de presença do homem em seu mundo, um aspecto privilegiado da habitação do homem no universo. As disciplinas científicas, cada vez mais distanciadas da existência concreta, constituíram-se como linguagens herméticas, reservadas aos iniciados, e que parecem absorver-se, ou perder-se, no niilismo de suas abstrações bem comportadas. A verdade que elas procuram, e que por vezes encontram, é uma verdade em si para si, que nada mais diz a ninguém ou, pelo menos, que renunciou a assumir a função primordial da vinculação do homem com o mundo no qual ele reside (Ibidem, p. 15-16).

Concretamente, o estudo aqui presente traz à cena pontos de vista distintos, no enfoque de uma mesma questão, oriundos de análises bibliográficas diversas, e soma a isso revelações trazidas por pessoas de pouca escolaridade. Essa diversidade de visões permite enriquecimentos à construção do conhecimento, pois, segundo o princípio dialógico freireano (FREIRE, 1979; 1982; 1983; 1987; 1990; 1992), nenhum saber se sobrepõe, inicialmente, a outro. É do confronto que se pode abstrair uma terceira visão, mais rica e mais precisa acerca daquilo que se deseja conhecer. Nessa atitude, o diálogo não se estabelece estruturado em hierarquias, situação em que, por preceito, se dá mais valor a uma idéia do que a outra. Nem o diálogo é o encontro dos que pensam iguais. A ação dialógica presume confrontos. Dialogar é discutir, perguntar e responder; é a vivência de acordos e desacordos acerca de um tema específico; é ato de busca que se dá entre pessoas unidas pelo interesse comum de conhecer ou de desvendar fenômenos.

A exigência do diálogo está presente, de modo mais ou menos claro, em todas as formas da dialética, e não se pode dizer que esteja

totalmente ausente da indagação filosófica, que, mais do que qualquer outra, procede através da discussão das teses alheias e da polêmica incessante entre as várias diretrizes de pesquisa. Além disso, o princípio do diálogo implica a tolerância filosófica e religiosa, em sentido positivo e ativo, ou seja, não como resignação pela existência de outros pontos de vista, mas como reconhecimento de sua legitimidade e com boa vontade de entendê-los em suas razões (ABBAGNANO, 2000, p. 275).

No exercício do diálogo, nos moldes acima explicitados, atento às possibilidades que a interdisciplinaridade oferece, este estudo possui uma estrutura traçada para esclarecer pontos específicos relacionados com a EJA e com a aprendizagem dos jovens e dos adultos, cuidando, também, de aspectos gerais relacionados com a Educação, numa fusão capaz de revelar dimensões distintas e complementares de um mesmo fenômeno. Isso Laerte Jr. ajuda a esclarecer:

Toda realidade é formada pela interdependência entre partes e totalidade; sempre há realidades complexas, seja qual for a dimensão onde se realizam esses fenômenos. Não há ciência pura, pois não há conhecimento sem afeto, sem imaginação e sem inserção num determinado meio social (1996, p. 41).

Neste sentido, Booth, Colomb e Williams (2000) definem a pesquisa como o ato de simplesmente reunir informações necessárias para encontrar resposta para uma pergunta e, assim, chegar à solução de um problema. Minayo (1998) define-a como a atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. Para ela, quando se tomam diferentes correntes de pensamento para abordar questões metodológicas, pode-se adotar a ideia de que a ciência em geral não existe. O que há são práticas científicas diferenciadas, “desigualmente desenvolvidas e que têm como substratos “visões sociais de mundo” teoricamente diversas.” (MINAYO, 1998, p. 86). Ainda, de acordo com a autora, não há normas mágicas institucional e univocamente consagradas para a apreensão do real. Seguindo a mesma linha de raciocínio, Bogdan & Biklen (1994, p. 64) citam Dalton para dizerem: “[...] o método científico não existe como tal. A característica mais importante dos procedimentos do cientista tem sido meramente o utilizar a sua mente da melhor forma possível, sem quaisquer restrições.”

No que toca às ciências sociais, Manoel Filho (1997) informa que, na atualidade, se mantêm afirmações que alegam a impossibilidade de um tratamento sistemático dos fenômenos humanos. Há quem diga que as relações destes fenômenos são relações de valor e propósito, pelo que não devemos nos ocupar de relações causais ou

descobrimto de leis nas ciências sociais. Só no mundo material existem relações mecânicas de causa e efeito.

As pesquisas que se vinculam às questões de constituição social não se definem meramente como trabalhos de índole técnica. Elas são permeadas por influências de crenças, por recortes de informações e convicções políticas; são marcadas por objetividades e subjetividades que influem na escolha e na visão do problema de estudo. Mesmo com esta ressalva, vale destacar que, de modo geral, em qualquer área científica, a definição do que se quer estudar possui matriz no campo social, embora os objetivos determinem os procedimentos de sua efetivação.

Com essas considerações, em face do objeto deste estudo, reitero que minha opção metodológica aproxima-se da que foi denominada por Minayo (1998) de abordagem dialética. Conforme esta autora, fora de uma abordagem dialética, ficam restritas as possibilidades de conhecimento de um objeto que envolva atores sociais.

Cercar o objeto de conhecimento através da compreensão de todas as suas mediações e correlações constitui a riqueza, a novidade e a propriedade da dialética marxista. (...) a metodologia dialética, o seu antecessor é uma prática que não depende apenas de conhecimento técnico, mas de uma postura intelectual e de uma visão social da realidade (1998, p. 64).

Acerca da dialética, diversas são as acepções que o termo incorporou ao longo da História. Lênin (1971) a tinha como uma estrutura não esquemática, triádica: afirmação, negação, negação da negação. Para ele, a dialética era o estudo metodológico da oposição entre as coisas em si, a essência, o substrato, a substância, o fenômeno, a teoria da unidade dos contrários com todas as suas decorrentes implicações. Em suas próprias palavras: “[...] a dialética é o estudo das contradições na essência mesma das coisas.” (LÊNIN, 1971, p. 240) ⁶.

Segundo Roberto Follari (1995), a dialética, nos últimos tempos, não vem gozando de grande prestígio. Ela foi marginalizada nos meios acadêmicos, sob a vaticinação do “fim da história”. Entretanto, hoje se sabe que a idéia do “fim da história” fracassou e o pós-estruturalismo trouxe marcas indeléveis ao pensamento ocidental, alterando inclusive os procedimentos de estudos que se queira nortear pela dialética.

⁶ Franklin Trein traça um breve perfil da evolução do conceito da dialética ao longo da História, ilustrando-o de Platão a Sartre. In: Dicionário de Ciências Sociais. 2ª ed. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1987.

Destarte, a dialética não é mais uma forma de análise que se estreite em busca da totalidade nem pode ser expressão dos discursos clássicos do racionalismo, negadores da diferença e da disrupção, nem tampouco defensora da existência de uma verdade unívoca. Pela própria luta de contrários que ela contempla, caracteriza-se como ato em movimento, como exercício de pensar o heterogêneo, valendo-se da heterogeneidade de referências e informações, dando lugar ao díspar em seu interior. Ela é uma ação em eterno fazer-se, inacabada, incapaz de fechamento ou de chegar a uma totalização. Assim definida, ela é uma modalidade analítica capaz de “[...] dar lugar à diferença, ao acontecimento e à subjetividade que não se encerre nos rígidos limites de uma razão abstrata e geral.” (FOLLARI, 1995, p. 128-129). Follari defende a idéia de que a dialética

[...] é o elemento extradisciplinar que orienta a análise sociopolítica das condições de exercício e aplicação da interdisciplina. Quer dizer, campo de reflexão sobre o social e político, o horizonte sem o qual compreender a própria prática é impossível (Ibidem, p.139-140).

Ater-me, neste estudo – sem cair no ecletismo –, a uma metodologia que é, ao mesmo tempo, multirreferencial, dialética, interdisciplinar e dialógica, exigiu a combinação de procedimentos e de diferenciadas estratégias de pesquisa, para um conhecimento amplo da problemática em foco.

Ao exercício de entender a configuração do aprender a aprender vivida na Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, apoiado nas recomendações de Bogdan & Biklen (1994) para investigações qualitativas, combinei procedimentos diversos de coleta de dados: identificação e análise de documentos, observação etnográfica do trabalho docente realizado no cotidiano da sala de aula, entrevistas de explicitação com professores acerca de suas práticas docentes, entrevistas exploratórias com alunos sobre o sentido da escolarização e sobre seu modo de aprender na escola, participação em reuniões de formação de professores, conversas com o corpo administrativo da escola, captação de imagens videográficas com registros sobre diversos aspectos do cotidiano da EJA. Além de conversas livres com alunos, professores, gestores e especialistas sobre seus cotidianos escolares, motivações para com a escola e sobre os métodos que seguiam para estudar.

A abordagem qualitativa do estudo, seguindo o princípio dialógico da interdisciplinaridade (FAZENDA, 1991; 1992; 2001), o da dialética (MINAYO, 1988), e o da multirreferencialidade (ARDOINO, 1993; BORBA, 1997), permite o cruzamento e o confronto de dados fornecidos pelos atores sociais com as teorias hoje disponíveis

sobre a aprendizagem e sobre a Educação de Jovens e Adultos. Por esta razão, em todo o processo do estudo, os dados das observações feitas ao trabalho docente, os das anotações do “diário de campo”, os documentais, os das entrevistas e os de consultas bibliográficas foram tratados em análises que consideram e comparam o movimento e as revelações do cotidiano, com afirmações, percepções, valores e intenções declaradas pelos diferentes sujeitos envolvidos nas ações de EJA. No percurso, não são estabelecidas hierarquias entre os dados obtidos de bibliografias e os extraídos de informações fornecidas pelos atores sociais. Sobre esse aspecto, nos alerta Fazenda:

A trilha interdisciplinar caminha do ator ao autor de uma história vivida, de uma ação consciente exercida a uma elaboração teórica arduamente construída. Tão importante quanto o produto de uma ação exercida é o processo e, mais que o processo, é necessário pesquisar o movimento desenhado pela ação exercida – somente com a pesquisa dos movimentos das ações exercidas poderemos delinear seus contornos e seus perfis. Explicitar o movimento as ações educacionalmente exercidas é, sobretudo intuir-lhes o sentido da vida que as contempla, o símbolo que as nutre e conduz – para tanto torna-se indispensável cuidar dos registros das ações a ser pesquisadas (2001, p. 15).

Trabalho de campo

Estou ciente de que toda análise, mesmo a científica, não passa de um olhar, de um modo de ver e compreender as coisas. Por ser o fenômeno social algo em movimento, ela também não é definitiva. Como disse Piaget (1983), não existem jamais conhecimentos absolutos. O conhecimento está, sempre, em fase de elaboração. Mas é essa lacuna que dá vida e sentido à existência da própria ciência.

Tamanha amplitude de enfoques para a captação do aprender a aprender na EJA, como ele é compreendido e vivido pela docência, se faz justificada diante do fato de que o contorno de uma prática não se encerra no discurso de quem o realiza nem é afinado, apenas, às intenções expressas nos documentos que a norteiam. Contribuem, também, para o estabelecimento do perfil das ações as influências pessoais de quem a realiza: suas crenças, saberes, habilidades e história de vida; as condições materiais da escola, inclusive o material didático disponibilizado, a infra-estrutura das salas de aula, a existência e o funcionamento dos laboratórios didáticos, o acervo bibliográfico acessado, o planejamento e a forma de realização das atividades de ensino. Como não existe ensino que não se vincule à aprendizagem nem aprendizagem que possa dar-se

por desvinculada do sujeito que a realiza, para uma compreensão mais precisa do aprender a aprender na EJA, se fez indispensável ouvir o aluno e a aluna.

Como cenário do estudo, adotei a Rede de Ensino Municipal de João Pessoa, composta de noventa escolas, distribuídas em quarenta e oito bairros da capital, dentre as quais, setenta e oito atendem, regularmente, os jovens e adultos, atingindo, o total de sessenta mil alunos.

A opção por realizar o estudo no universo da escola pública deveu-se a duas razões principais: a primeira foi o fato de ser a rede pública a que, na atualidade, atende o maior número de alunos e alunas da EJA; a segunda, por opção política, foi a forma como forma de ir, à revelia das inúmeras tentativas que se têm firmado no Brasil para se difundir a idéia de que “se é público, não tem qualidade”. Isso é feito num tempo em que há pressões de *lobbies* econômicos para que o Estado abandone as políticas públicas, em favorecimento explícito à privatização dos serviços sociais.

A escolha se liga, também, à opinião, que compartilho, de que a escolarização das populações não deve ser transformada em “negócio” ou produto que possa ser comprado por aqueles que dispõem de recursos financeiros. A educação, em qualquer circunstância, deveria ser um direito garantido a todos, como promete a Lei brasileira. Antes de prosseguir, quero assinalar, ainda, que a defesa de uma escola pública e de qualidade para todos é coerente à luta contrária a ações que promovam qualquer tipo de exclusão social.

Em 2002, quando optei pela Rede de Ensino Municipal de João Pessoa como cenário do estudo em foco, havia em desenvolvimento cinco programas municipais de EJA, dentre os quais, três atendiam a alfabetização (“Programa de Alfabetização do Servidor”, “Programa do Trabalho à Escola”, “Programa Escola é pra Gente Grande”). Um atendia o primeiro e ao segundo segmento do Ensino Fundamental Regular Noturno (“Jovens e Adultos Lendo e Escrevendo”); outro, um programa conveniado, dedicava-se ao apoio à entrada de alunos da EJA nos cursos de educação profissional e tecnológica existentes no Centro Federal de Ensino Técnico (CEFET): “Ampliando as Oportunidades no Ensino Médio”.⁷ A escolha se deveu, também, à influência da Secretaria de Educação Municipal, que vem adotando, desde o ano de 2001, iniciativas

⁷ Há um estudo detalhado da ação desses programas, como parte da pesquisa coordenada, em 2004, pela Ação Educativa (SP): “EJA: Juventude, Escolarização e Poder Local – fase I”. O levantamento e a análise dos dados do Município de João Pessoa foram coordenados por Timothy D. Ireland, Dietmar K. Pfeiffer e José Barbosa da Silva. Seu resultado foi enviado, sob a forma de Relatório Final, em outubro de 2004, ao seguinte endereço eletrônico: projetoafapesp@acaoeducativa.org.br.

de sua aproximação às diretrizes e metas definidas pelo Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001), às considerações da LDB (Lei 9.394/96) e às dos PCNs (2000). Essa aproximação foi buscada, sobretudo, pelo viés da “formação continuada” oferecida aos professores da Rede. Nesta, os docentes que atuavam na EJA foram levados ao estudo de trechos das deliberações da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos” (JONTIEN, 1990); da Declaração de Hamburgo e da “Agenda para o Futuro” (V CONFINTEA, 1997); do Marco de Ação de Dakar (2000); do Relatório Delors (2001). Estes documentos, de um modo geral, destacam a educação como um direito ao longo da vida. O último, em especial, apresenta o aprender a aprender como ferramenta indispensável à vida humana, no século XXI. Na Agenda de 2002 da Secretaria Municipal da Educação de João Pessoa, distribuída a todos os professores municipais, na página 34, está escrito:

Aprender para quê? No Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI, a UNESCO responde: Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo da vida, serão, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a viver juntos; aprender a fazer; aprender a ser. Como posso contribuir para a construção desses quatro pilares no dia-a-dia da minha escola?

Para compreender a visão dos professores e das professoras sobre o aprender a aprender e para a percepção de como eles e elas o praticavam na docência, acompanhei, ao longo do ano de 2004, na condição de observante, o trabalho docente desenvolvido em cinco turmas de EJA, da alfabetização à quarta série, em escolas de diferentes bairros de João Pessoa. Fiquei em cada sala de aula de seis a sete semanas (maiores detalhes, no capítulo III). Fui, às salas de aula, munido do propósito de observar se a expressão aprender a aprender fazia-se presente ao discurso pedagógico desses profissionais e com eles perceber seus usos e significados. Julguei ser possível encontrar quem nunca ouviu falar na expressão, mesmo com a difusão dela em documentos e em ambientes acadêmicos. Percebi, previamente, práticas condizentes com as recomendações a favor do aprender a aprender, no cotidiano das docentes⁸, mesmo que estas não fizessem uso da expressão.

Escolhi observar as salas de aula de séries distintas, da alfabetização à quarta série. Pretendi, com isso, conhecer o trabalho que se faz em algumas escolas, no período considerado Primeira Fase do Ensino Fundamental. Desejei saber que aprendizagens os

⁸ Durante o período da pesquisa todas as pessoas pesquisadas eram do sexo feminino.

alunos e alunas efetivam em cada série; se há continuidade do ensino de conteúdos de uma série a outra, tanto numa mesma escola, quanto de uma escola a outra; se havia mudanças de comportamento nos alunos e alunas, a depender da série em que estudavam. Enfim, quis saber mais sobre a forma como o ensino estava sendo desenvolvido na EJA. Desse modo, observei: como se iniciavam as aulas; os usos feitos de apelos visuais e auditivos; o tipo de material didático utilizado; os conteúdos versados; as formas de participação de discentes e da professora nas atividades da aula; as interferências no ensino ou na aprendizagem de características pessoais; modos de avaliação; expectativas e problemas manifestados pelos alunos e alunas em relação à aula ou à escola; evolução na aprendizagem dos alunos e alunas; diferenciação de comportamento e de desempenho escolar de quem é considerado jovem em comparação a quem é considerado adultos; tipos de conversas paralelas praticadas durante a aula; diferenças de atuação de um professor a outro; reação de alunos perante essas diferenças; conexão de conteúdos estudados com questões sociais, políticas, econômicas e culturais; etc.

Nesse tempo, a cada dia – como forma de aproveitar elementos julgados importantes para o estudo em questão –, após as observações, registrei, numa espécie de “diário de campo”, seguindo o estilo etnográfico, a descrição dos fenômenos observados em cada aula. Relatei o conteúdo das conversas que se relacionavam às questões abordadas na aula, realizadas de aluno para aluno, de aluno para professora, de professora para aluno e o das minhas com eles e com elas.

Dessa forma, o caráter qualitativo da análise levou à escolha, para a observação *in loco* de um número reduzido de salas de aula. Registrei a ação docente praticada em duas salas do primeiro ciclo, em duas do segundo ciclo e em uma da quarta série, num total de cinco salas de aula distribuídas da seguinte maneira: (1) Observação de duas salas de aula, uma do segundo ciclo (na época, equivalente à 2ª e 3ª série do 1º segmento do Ensino Fundamental) e, em seguida, outra da quarta série, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe, situada no Bairro Mangabeira IV. (2) Observação a uma sala do primeiro ciclo (equivalente à alfabetização e 1ª série), na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Peregrino de Carvalho, situada no Bairro Ilha do Bispo. (3) Observação a uma sala de aula do primeiro ciclo (equivalente à alfabetização e 1ª série) no Programa de Alfabetização de Servidores (Projeto PAS), desenvolvido nas dependências do Centro Administrativo Municipal, Bairro de Água Fria. (4) Observação às atividades de ensino desenvolvidas no segundo Ciclo (2ª e 3ª

série), na Escola Municipal de Ensino Fundamental Hugo Moura, situada no Bairro Padre Zé.

Além da observação às atividades docentes, no período dos intervalos que antecediam o início das aulas e nos dedicados à distribuição da merenda escolar, realizei conversas informais com alunos e alunas. Inspirado em Maturana (2001), que diz ser a vida um permanente processo de conhecimento, busquei conhecer fragmentos da história de vida de alunos e alunas: suas motivações para a escola; o que fazem para aprender conteúdos escolares; tempo que dedicam aos estudos; profissão que exercem, estado civil, formas de lazer, estrutura familiar, entre outros. Com as professoras e com membros do corpo administrativo das escolas exercitei algo parecido.

Ficar presente ao universo das escolas permitiu-me a observação do cotidiano escolar, trazendo-me à tona pequenos detalhes do dia-a-dia da dinâmica das salas de aula, que, no final, serviram de base para a busca de esclarecimentos bibliográficos e deram-me suporte para as entrevistas de explicitação que realizei com professoras sobre suas práticas docentes, sua formação profissional e para as conversas informais que estabeleci com diversos atores integrantes da EJA na Rede Municipal de João Pessoa.

Contribuiu, ainda, para o desvelo da lógica da docência praticada na EJA a captação em vídeo, ao longo de 2004, de imagens de ações didáticas praticadas em salas de aula de Educação de Jovens e Adultos, da alfabetização à quarta série; inclusive falas de alunos, alunas e professoras, além de gestores e gestoras sobre diversos aspectos relacionados com a Educação de Jovens e Adultos. Essas imagens foram editadas pelo Centro de Documentação e Publicação Popular (CEDOP), resultando no vídeo “Escola de gente grande” (CEDOP, 2004).⁹

Para o esclarecimento das práticas docentes vividas na EJA e em que medida o aprender a aprender está presente, realizei entrevistas de explicitação com vinte professoras da Rede, dentre as quais, cinco eram professoras das salas de aula observadas. Optei pela entrevista como técnica de obter conhecimento, apoiado na convicção de que os atores não são frutos meramente de estruturas sociais; são também produtores ativos do social, depositários de um saber importante que compõe o seu sistema de valores. Deste modo, a compreensão do que diz uma pessoa é um

⁹ O vídeo “Escola de Gente Grande” faz referência às campanhas, metodologias e concepções de alfabetização; discute conceitos de EJA, inclusive o da V CONFINTEA. Apresenta práticas docentes efetivadas pelos professores da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa.

instrumento que se torna sociológico, à medida que a análise explica os comportamentos sociais (KAUFMANN, 1996).

Pela necessidade de resguardar fidelidade aos objetivos deste estudo e para garantir certa homogeneidade de abordagens e procedimentos de coleta de dados, utilizei-me de um roteiro indicador dos pontos a serem explorados nas entrevistas individuais. Mediante as entrevistas, busquei conhecer a história de formação e de atuação profissional das professoras: os saberes docentes oriundos de formação acadêmica e os advindos de outras inferências; as razões de seus procedimentos docentes; o modo de efetivar aprendizagens no cotidiano; as bases necessárias, na visão delas, à aprendizagem de aprender; o modo de avaliar e o de promover a aprendizagem de seus alunos; os significados que elas dão à expressão aprender a aprender; onde a ouviram; o modo de ver o desenvolvimento de uma metodologia que faça aprender a aprender etc.

Ainda para enriquecer minha compreensão sobre a maneira como o aprender a aprender se realizou na EJA, nos primeiros meses do ano de 2005, entrevistei sessenta e sete alunos e alunas de seis escolas municipais, com a técnica de grupo focal.

O grupo focal é uma técnica freqüentemente usada nas Ciências Sociais para buscar uma resposta ao “por quê?” e “como?” dos comportamentos e práticas, a qual se revelou como uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento de estudos compreensivos, permitindo entender os processos e construção da realidade cultural dos membros de um grupo específico. Em linhas gerais, o método comporta os seguintes pontos:

- (1) recolher as percepções dos atores sociais, sem idéias preconcebidas e nem hipóteses a comprovar: as categorias e conceitos são construídos a partir dos discursos, não se constituindo em um a priori dos mesmos; (2) compreender e explicar os comportamentos sociais, cercado uma questão, suas causas, seus efeitos; (3) favorecer a inserção dos atores, acordando-lhes a palavra e reconhecendo que cada pessoa é a expert de sua própria história (MEC/UNESCO/UNIRIO, 2004).

Os grupos focais foram compostos com alunos e alunas de seis escolas, não ultrapassando cada grupo o número de doze participantes. Para participar dos grupos focais o convite foi aberto, feito, de sala em sala, aos alunos e alunas da EJA que quisessem participar, cuidando-se, apenas, para que, em cada grupo, houvesse homens, mulheres, pessoas mais jovens e pessoas de mais idade, à exceção de dois casos em que o convite foi feito a alunos e alunas de uma mesma série.

As escolas, para a constituição dos grupos focais de alunos, foram escolhidas conforme sua localização geográfica, tendo por referência diferenças na característica socioeconômica do bairro em que se encontram. Dentre as escolas selecionadas para sediarem grupos focais, duas ficam situadas em bairros considerados “nobres” (a Escola Municipal Frei Albino, situada no Bairro Bessa e a Escola Municipal Seráfico da Nóbrega, situada no Bairro de Manaíra); duas são do Bairro de Mangabeira, o maior e o mais populoso da cidade de João Pessoa (Escola Municipal Índio Piragibe e Escola Municipal David Trindade); uma fica situada no Bairro dos Bancários, de classe média (Escola Municipal Lions Tambaú); a última, situada próximo a zonas controladas por grupos ligados ao tráfico ou ao crime, no Bairro Padre Zé (Escola Municipal Hugo Moura).

Dentre os seis grupos focais formados, cinco tiveram a participação de onze pessoas e um, a de doze, em um total de sessenta e sete alunos entrevistados. Os grupos focais tiveram perfis distintos: um foi composto somente por alfabetizando; outro, por alunos do segundo ciclo (segunda e terceira série). Os demais tiveram alunos de diversas séries, da alfabetização à quarta série. Todos os grupos focais contaram com a participação de homens e de mulheres, de jovens e de adultos, de empregados em diversos tipos de trabalho e de desempregados. Nestes, para a realização do levantamento de informações, além de mim, como entrevistador, havia a presença de um assistente de pesquisa, atento a todos os detalhes, tanto em observação ao que era dito pelos alunos, como aos seus gestos e comportamentos, julgados relevantes ao estudo. O assistente de pesquisa acompanhou, também, o momento das entrevistas feitas às professoras.

Por intermédio dos grupos focais, procurei informações que me ajudassem a compreender como os educandos e educandas, no dia-a-dia, resolvem problemas de natureza diversa; como lidam, mesmo sem serem alfabetizados, com o universo letrado de nossa sociedade; como adquiriram habilidades para o exercício de suas profissões; o sentido da escola para eles; como utilizam os conteúdos apreendidos na escola; a possível contribuição de suas experiências de vida para a assimilação de conteúdos escolares; os percursos que fazem para aprender algo; a incidência em buscarem por si mesmos e organizarem informações; como as processam; a existência de conteúdo preliminar com a assimilação de outros conteúdos; o que fazem para aprender a aprender; a continuidade que pretendem dar escolarizando-se e como pretendem fazer isso. Algumas dessas questões trouxeram à tona histórias de vida de alunos e alunas, relatos de situações em que necessitaram ler coisas escritas e o fizeram, mesmo sem ter

passado, na época, pela escola. Todas as entrevistas foram registradas em fitas cassete, totalizando trinta e três horas de conversas gravadas e depois transcritas.

No processo das entrevistas, foi dada total liberdade a pessoa entrevistada, para que se sentissem à vontade no uso das palavras e expressões, fazendo uso das que julgassem significativas para sua explicação ou descrição de fatos. No processo da transcrição para o papel, no tocante aos grupos, assegurou-se a conservação das palavras, tais quais foram ditas na seqüência em que aparecem.

A idéia de juntar, para uma mesma análise, óticas distintas, somadas a dados captados com o uso de diversas estratégias (conversas, observações, vídeos etc.), liga-se à crença de que os fenômenos, para serem compreendidos com maior precisão, necessitam ser vistos sob os ângulos mais diversos e, na medida do possível, sem separar, disciplinarmente, seus elementos constitutivos. Contudo, sabe-se, uma visão total do fenômeno é impossível. Cada estudo ilumina somente aspectos de uma realidade, ainda que busque fazê-lo do modo mais amplo possível.

Organizei, além da introdução, os resultados deste estudo em quatro partes: no capítulo I, apresento os perfis, conceitos e perspectivas da EJA, no contexto da história brasileira. No capítulo II, discuto a imprecisão conceitual do “aprender a aprender” e as divergências em torno dele. No capítulo III, adentro-me nas práticas pedagógicas das professoras, explicando como estas se tornaram professoras de EJA; como se capacitaram a tal trabalho; como compreendem e como, em suas práticas docentes, vivenciam o aprender a aprender; como se relacionam com o saber do corpo discente; como os alunos e as alunas constroem suas aprendizagens; que sentido dão à escola no seu processo de aprendizagem; qual o impacto dos recursos e material didático e da estrutura da sala de aula para uma abordagem de ensino que estimule neles a habilidade do aprender a aprender. Isto, no contexto da escola pública do Município de João Pessoa. No final, reflito nos limites das contribuições oferecidas pelos autores e autoras para a EJA e para o aprender a aprender, à luz dos dados adquiridos pela pesquisa de campo e, desse *detour*, apresento minhas conclusões.

CAPÍTULO I

A EJA NA HISTÓRIA BRASILEIRA

Muito que andar por aí
Muito que viver por aí
Muito que aprender por aí
Muito que aprontar por aí
(*Por aí*. Gonzaguinha, 1977)

1.1 EJA: da catequização à promoção da cidadania.

As ações ligadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil se iniciam durante o Período Colonial. Não tinham o perfil daquelas a que hoje se procede. Nesse tempo, o trabalho de educação dos adultos dedicava-se à cristianização, ao ensino agrícola e manejo de instrumentos agrários. Na época, as principais atividades econômicas do Brasil estavam ligadas ao mundo rural e eram desenvolvidas pelo trabalho braçal, com o auxílio de utensílios rudimentares. Naquele contexto, saber ler e escrever não era uma necessidade de todos e se atribuía pouca importância a essa habilidade que era utilizada, principalmente, para o trabalho da catequese. O analfabetismo era comum entre as camadas populares, comerciantes, pequenos burgueses, estendendo-se à alta nobreza e à família real. Saber ler e escrever, nesse cenário, poderia ser destreza opcional, sem que isso implicasse grandes alterações no campo da aceitação social. (PAIVA, 1983, p. 56-57).

Para a Coroa, o importante não era a alfabetização, mas a conversão dos nativos ao Cristianismo, coligada ao propósito de transformá-los em aliados do Governo Português, que pretendia utilizá-los como mão-de-obra na exploração de minerais preciosos e de outras riquezas naturais ou em cultivos que pudessem render lucros. O sentido geral da colonização era o do lucro máximo aos empresários metropolitanos. Naquele momento, a escravidão se revelou aos olhos do colonialismo num modo lucrativo de exploração da mão-de-obra. Mas, diante de tão vasta terra, a população nativa se fazia pequena, o que constituía um limite a essa forma de submissão do trabalho. Daí, a opção pela escravatura dos negros, trazidos da África. (ALENCAR, CARPI & RIBEIRO, 1983, p. 4-56).

O escravismo, que dominou o cenário nacional até o século XIX, imprimiu suas marcas na cultura do País; uma delas, a do preconceito contra o negro e contra o

executor de tarefas árduas e braçais. Aos negros, durante a escravidão, nenhuma escola foi oferecida.

A escravidão permanecera por muito tempo como a característica nacional do Brasil. Ela espalhou por nossas vastas solidões uma grande suavidade; seu contato foi a primeira forma que recebeu a natureza virgem do País, e foi a que ele guardou; ela povoou-o como se fosse uma religião natural e viva, com seus mitos, suas lendas, seus encantamentos; insuflou-lhe sua alma infantil, suas tristezas sem pesar, suas lágrimas sem amargor, seu silêncio sem concentração, suas alegrias sem causa, sua felicidade sem dia seguinte... Ela é o suspiro indefinível que exalam ao luar as nossas noites do norte (texto de Joaquim Nabuco, musicado por Caetano Veloso – Noites do norte).

No Período Colonial, o trabalho duro foi relegado aos escravos e aos financeiramente mais pobres. Nessa trajetória, a condição da cor passou a ser, mais e mais, identificada como condição financeiro-social, de modo que o preconceito, além de ser racista, foi sendo exercido contra os pobres, fator que transcende à questão da raça ou cor da pele. Na cultura de valoração de pessoas de acordo sobre as suas posses econômicas, dá-se pouco valor ao pobre, independentemente de ser esse homem ou mulher; bonito ou bonita, feio ou feia, adulto ou criança, branco ou branca, negro ou negra, pardo ou parda. Também, como reflexo dessa cultura, ainda hoje, tende-se a dar mais valor a quem é branco do que aos pardos ou negros e valorizam-se mais os homens do que as mulheres. Numa realidade em que o lucro e a produtividade são os valores mais considerados, as crianças, os velhos e os desempregados valem menos do que os inseridos no mercado de trabalho.

Esse destaque se faz importante, porque a educação, como intervenção que se dá sobre a vida das pessoas, define comportamentos, valores, habilidades e está vinculada às necessidades e crenças de um povo. Ela promove e combate preconceitos. Ao longo da História brasileira, muitos preconceitos foram difundidos por meio do ensino escolar (LOURDES & DEIRÓ, 1978). A educação vivida em sociedades que alimentam a desigualdade social permanecerá uma ação promotora de conceitos e de preconceitos e prosseguirá no estabelecimento de valores, o que contempla uns e exclui outros.

A educação, como foi destacada por Paulo Freire, será sempre uma ação política, um terreno de disputa entre as forças que compõem a cena social. De um modo geral, apresenta-se, em suas justificativas, como benéfica e necessária ao destinatário, sendo ou não formal. Assim no passado, continua a ser no presente. Não importa a

circunstância, modalidade, abordagem metodológica, grade curricular nem a ideologia que a justifica. Neste sentido, a educação de adultos nativos patrocinada pelos portugueses no início da colonização, mesmo no propósito de aculturá-los ou mesmo no de escravizá-los, não fazia vilões os promotores.

Ilustrando-se esse comentário, vale lembrar que, em 1549, com a chegada dos primeiros jesuítas ao Brasil, a educação de adultos se quis como um serviço apresentado em favor das pessoas que a usufríssem. Pode-se recordar que a primeira forma de atuação no plano da Educação de Jovens e de Adultos foi a da catequização, decidida a converter índios ao Cristianismo e aos interesses da Coroa Portuguesa, o que era feito por meio da instrução. Na época, a influência dos valores medievais eram suplantados Igreja Católica, que inculca nas pessoas a crença da existência do Céu e do Inferno. Ensinava-lhes que para o Céu somente iria os cristãos. Difundia-se que todo incrédulo a Cristo só teria um caminho a seguir: o do Inferno. Sob essa ótica, converter índios pagãos ao Cristianismo soava como benefício. Mudar também os costumes e o modo de produção e de organização do trabalho, desde lá, já eram intervenções apresentadas como benéficas à população.

Na atualidade, a Educação de Jovens e Adultos é apresentada como ação a serviço da promoção da cidadania. Fala-se de educação cidadã. Nesse discurso, coloca-se a cidadania como abstração acima das sociedades e de seus esquemas de perpetuação da desigualdade social. Oculta-se, por exemplo, a impossibilidade de oferecer uma educação que contemple todas as pessoas na estrutura de uma sociedade feita de classes sociais e de valores éticos ou morais que, em muitas situações, são incompatíveis entre si. Na sociedade classista não existe um padrão de educação que possa dar a todas as pessoas a cidadania plena ou que seja satisfatório a todos.

No capitalismo, dada a sua própria estrutura, não existe lugar para todos. Ele é um sistema naturalmente excludente e competitivo. Nele, haverá, sempre, as pessoas beneficiadas por suas vantagens e as que serão excluídas, independentemente dos discursos praticados. Essa constatação – na inexistência de outra realidade – não representa, entretanto, desistência de se buscar, no capitalismo, mediante a educação, a emancipação das pessoas que, historicamente, foram excluídas do benefício social. Essa será uma luta cheia de contradições e uma batalha que a escola sozinha não terá como vencer.

Como componente de disputa política a Educação de Jovens e Adultos, historicamente, esteve atada aos setores desfavorecidos socialmente e foi exercida de

diferentes maneiras, antes mesmo de ser assumida pelos poderes públicos. Maria Valéria Rezende declara:

Os movimentos operários e revolucionários que emergiam desde finais do século XIX – especialmente o anarco-sindicalismo que predominou até 1922 – propunham-se e levavam a cabo um esforço por educar os trabalhadores como parte fundamental de sua ação política e, além de manter centros, atividades e publicações culturais, tinham sua própria proposta de mudança dos sistemas de ensino.

Em seguida, os comunistas (desde 1922) tiveram seu próprio sistema de formação de militantes – muitos deles operários com pouca ou nenhuma escolarização regular – e seu projeto visando a influir na cultura do país em geral, ou a educar amplamente, através da arte e a literatura, também as classes médias. Tratava-se de despertar sua sensibilidade para a injustiça do capitalismo – através da arte – e de lhes transmitir o conhecimento científico da realidade – produzido pelos intelectuais revolucionários – que erradicaria a consciência falsa e alienada da qual o povo era considerado portador (REZENDE, 2005, p. 20-21).

Hoje, a Educação de Jovens e Adultos tem-se mostrado engajada no combate à discriminação e ao preconceito racial. E mais: considerando a existência de uma sociedade desigual e classista, diríamos que a Educação, desde a segunda metade do século XX, vem sendo apontada como uma das senhas que contribuem para uma distribuição mais equitativa da riqueza, sob a alegação de que trabalhadores com capacidade de resolver problemas e de aprender continuamente têm mais condições de trabalhar com eficiência e negociar sua participação na distribuição das riquezas produzidas, especialmente quando conjugadas com outras políticas públicas distributivas (PAIVA, 1995, p.70-74).

Nesse cenário, cresceu a consciência de que o analfabetismo, que nos tempos coloniais era uma realidade que transcendia a fronteira das classes sociais, no século XX é um fenômeno próprio dos setores financeiramente mais pobres, deixando de ser reflexo de uma cultura, conjuntura social ou opção, para se revelar produto da exclusão praticada pela política e pelos modelos econômicos adotados nas sociedades letradas e estruturadas em classes.

A luta para que se ampliem no Brasil o direito à educação foi-se fortalecendo ao longo do século XX. Nos anos de 1930, dada à luta da classe operária organizada em sindicatos, foi reconhecida a existência de problemas sociais que envolviam a Educação, o que levou o Governo de Vargas à promessa de encontrar “soluções nacionais para a questão social”. Mesmo assim, além de controlar os sindicatos,

mediante a ação do Ministério do Trabalho, não se deu nenhuma atenção especial à educação de adultos. O Estado Novo não permitia a discussão de problemas a que se fizessem presentes opções políticas; por isso, nesta fase, manteve-se a idéia de que muitas das decisões do campo educativo deveriam resultar de estudos técnicos, advindo daí as primeiras e incipientes tentativas de tecnificação do ensino.

Durante os anos 30 e enquanto durou a ditadura do Estado Novo, as determinações legais e as afirmações do direito dos cidadãos e do dever do Estado de garantir a educação primária não significaram sua implantação realmente universal e nem sequer sua priorização efetiva na ação do Estado.

O desenvolvimento do ensino público de base foi limitado, entre outros fatores, pelo emperramento burocrático resultante da centralização, pelo Ministério da Educação, da determinação e aprovação de todos os detalhes da organização escolar de todo o país. Além disso, tanto o governo do Estado Novo, em geral, quanto os educadores progressistas ligados ao movimento da Escola Nova estavam na verdade orientados para a “modernização” do país e para a exigência de formação de quadros e profissionais em resposta às necessidades do desenvolvimento e da modernização da burocracia administrativa do Estado e da economia capitalista, sobretudo nos setores industrial e comercial. Apesar da criação do Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942, os maiores esforços e recursos foram, relativamente, dirigidos ao desenvolvimento do ensino médio e universitário (REZENDE, 2005, p. 22).

O Estado Novo, em sua ação, cuidou de assegurar um sistema educacional regular de atendimento a minorias que se educariam e passariam a ser as “elites” destinadas a dirigir o País. Com o fim da ditadura getulista e ante um movimento em favor da redemocratização do País, foi iniciada, no Brasil, a mobilização em prol da educação de adultos. Nessa atmosfera, em 1947, sob a coordenação do educador Lourenço Filho, realizou-se, no País, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos, com o propósito de estruturar a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), a primeira a tratar da escolarização nacional de jovens e adultos. Essa ação trazia sintonia a pressões internacionais, destacadamente a exercida pela ONU (Organização das Nações Unidas), que, diante de uma Europa destroçada pela Segunda Guerra Mundial, insistia na urgência de educar os povos visando, em todo o mundo, à paz e à democracia.

Em pouco tempo, sob iniciativa do Governo Federal, abriram-se várias escolas para adultos, envolvendo diversos segmentos governamentais e reunindo para o trabalho docente profissionais de Educação e voluntários. Até esse momento, era comum a

crença na incapacidade do adulto para assimilar conteúdos escolares. A escola, nos seus procedimentos, equiparava o adulto analfabeto a uma criança. O próprio analfabetismo era visto como causa da pobreza e não o contrário. Coerente a essa concepção, o adulto analfabeto era considerado como incapaz e marginal em relação à vida social. Entretanto, a experiência da campanha possibilitou a revisão de alguns conceitos e preconceitos difundidos sobre o adulto, a começar pela convicção de que adultos poderiam aprender na escola e para eles deveria existir material didático próprio. Essa noção fez com que, para a CEAA, o Ministério da Educação produzisse material didático específico para a educação de adultos, inspirado no método Laubach, cuja prática de alfabetização fazia-se no aprendizado das sílabas e da formação de palavras.

Também efeito da CEAA, a educação de adultos passou a ser tema de reflexão entre os educadores, mesmo com seus resultados muito abaixo do esperado. Esse fracasso motivou, ainda mais, os debates em torno das especificidades da educação de adultos, demarcada como campo pedagógico distinto da educação destinada às crianças.

Até então, era comum no país se pensar o ensino de adultos como uma atividade que em pouco se diferenciava do ensino voltado para crianças. Era corrente o pensamento de que ensinar a adolescentes e a adultos era uma tarefa fácil e que, portanto, poderia ser desenvolvida por qualquer pessoa. Não seria necessário formar e qualificar um profissional para tal. Não foi por acaso que a Campanha de Educação de Adultos, lançada em nível nacional no ano de 1947, procurou recrutar um grande contingente de “voluntários” (SOARES, 1996, p.28-31).

A ação de grupos ligados à esquerda, engajados com a política de redemocratização do País, por isso, interessados na educação dos adultos, também muito contribuiu para que esta fosse tratada como atividade específica, de implicação política explicitada. Tais grupos passaram a organizá-la, desenvolvendo-as mediante comitês, centros de cultura popular e universidades populares, todos criados com o apoio do recém-legalizado Partido Comunista (PAIVA, 1983, p.175). Na época, era intensa a mobilização da sociedade civil em busca de transformações sociais, políticas e econômicas. Saliente-se que os analfabetos não votavam e seu número superava os 50% da população brasileira.

Com a queda da ditadura getulista e a redemocratização, em 1945, o voto popular volta a ter importância para a obtenção, manutenção ou perda do poder político como acesso ao controle do aparelho do Estado. Só os alfabetizados tinham direito ao voto. A alfabetização de adultos volta a ter um peso estratégico: ampliá-la significava dar

mais peso político às classes pobres que se acreditava serem as mais interessadas em mudanças profundas na sociedade; impedir sua expansão era, evidentemente, uma manobra conservadora (REZENDE, 2005, p. 22).

A mobilização da sociedade civil contribuiu para a modificação do caráter das iniciativas públicas relativos à educação de adultos, levando o Ministério da Educação, em 1963, a convidar Paulo Freire para atuar na elaboração do Programa Nacional de Alfabetização.

As idéias de Paulo Freire apontavam a necessidade de uma maior comunicação entre educador e educando, na intenção de formar homens conscientes, capazes de optar, de estabelecer laços estáveis na sua comunidade, de participar conscientemente da vida política. Com essa orientação, a educação deixaria de ser encarada como uma tarefa atrelada apenas à adequação de métodos de ensino e passaria a ser, também, uma ação, claramente, de direcionamentos políticos.

Paulo Freire propôs a suspensão da “educação bancária”, rompendo com a tradição autoritária do ensino, e defendeu uma convivência dialógica entre alunos e professores; firmou o saber como uma realidade presente tanto ao corpo discente quanto no corpo docente e assumiu a educação, em toda a sua extensão, como um ato político: ou se educa para a liberdade ou para a anulação do ser.

Freire entendia que o analfabetismo e a pobreza conduziam à depreciação pessoal. Ensinar as pessoas a ler era sinônimo de as ensinar a valorizarem-se a si próprias. O método que Paulo Freire desenvolveu para alfabetizar aumentava a consciência e estimulava a formação de grupos organizados e politizados onde quer que fosse posto em prática (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 263).

A Educação de Jovens e Adultos, assim, passou a trazer, em toda sua extensão, uma base filosófica de dimensão política. Paulo Freire, comentando sua *Pedagogia do oprimido*, confessa:

O que eu venho propondo, com base em minhas convicções políticas, em minhas convicções filosóficas, é um profundo respeito pela identidade cultural dos alunos – uma identidade cultural que implica respeito pela língua do outro, cor do outro, gênero do outro, classe social do outro, orientação sexual do outro, capacidade intelectual do outro. Mas essas coisas ocorrem em um contexto social e histórico, e não no ar puro e simples. Essas coisas ocorrem na história e eu, Paulo Freire, não sou o dono da história (MCLAREN, 1999, p. 16).

O destaque às idéias de Paulo Freire, principalmente no aspecto relacionado com as implicações políticas da Educação, o qual associava educação com transformação social, sofreu brusca interrupção com o golpe militar de 1964. A ditadura militar, em vez de sedimentar uma práxis educativa de cunho progressista na Educação de Jovens e Adultos, alimentou experiências de ênfase normativa, de bases tecnocráticas e economicistas (TORRES, 1994, p. 249-270). Com ela foi criado, em 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), um programa dotado de volumosos recursos financeiros, com material didático impresso em papéis de excelente qualidade e técnica pedagógica que, segundo diziam, se inspirava no “método Paulo Freire”.

Apesar do volume de recursos investidos, o Mobral não chegou a render os resultados esperados. Muitos dos seus alfabetizadores não possuíam formação adequada para lidar com a Educação de Jovens e Adultos. O método utilizado para a alfabetização, apesar de se dizer influenciado por Paulo Freire e de fazer uso de “palavras geradoras”, ditas extraídas da realidade do aluno, reduzia-se a uma aplicação tecnicista do método da silabação.

O Mobral existiu até o ano de 1985, quando foi extinto e substituído pela Fundação Educar, uma fundação vinculada ao MEC com a finalidade de prestar apoio financeiro e técnico a programas de alfabetização, fossem esses desenvolvidos por organizações governamentais, não governamentais ou por empresas.

O golpe militar de 1964 interrompeu, no País, a proposta pedagógico-educativa de Paulo Freire, mas não impediu que, no final da década de 1970 e no início dos anos de 1980, ocorresse a retomada de suas idéias. À revelia do Estado, ainda sob o regime militar, proliferaram, sobretudo depois de 1979, experiências de educação popular, entre as quais se incluía a escolarização de adultos. Essas ações, realizadas por organizações não-governamentais (ONGs), mesmo que almejassem a construção de um país de mais justiça social, foram marcadas por um individualismo metodológico, isoladas de uma política conseqüente. Nessa fase, as experiências de alfabetização de jovens e adultos, se diziam inspiradas no método Paulo Freire e eram desenvolvidas por grupos ligados, em sua maioria, à Igreja Católica (PAIVA, 1984; MAINWARING, 1989; TEIXEIRA, 1988).

A repressão tampouco foi capaz de destruir imediatamente nem o espírito nem o impulso daquele movimento em boa parte da juventude, que expressava ao menos a intenção de prosseguir por essa linha. Em vários setores já estavam arraigadas, em princípio,

as idéias e a experiência da necessidade e possibilidade de educação popular para a mudança, da importância da participação política das massas populares, da educação como ação política – e inclusive como política revolucionária. Já havia também uma convicção sobre a existência, na experiência e na cultura do povo, de elementos fundamentais (formas e conteúdos) para sua própria educação libertadora, que os intelectuais tinham que conhecer e aprender para poder “ensinar” algo. Por isso, muitos, inclusive o que restou do MEB – sob a proteção da ambigüidade da posição dos bispos frente ao Golpe – tentaram seguir, mais ou menos clandestinamente, com suas iniciativas educativo-culturais junto ao povo (REZENDE, 2005, p. 32).

Os últimos anos da ditadura militar foram marcados por uma crescente mobilização da sociedade civil, em prol do restabelecimento de eleições diretas no País. Em 1985, com a eleição de Tancredo Neves para a Presidência da República e de José Sarney para a Vice, um novo período político se inicia no Brasil. Tancredo não assumiu o governo, pois faleceu antes de tomar posse.

Ao longo da década de 1980, tornaram-se objeto de estudos de muitos intelectuais as experiências de Educação Popular e as de Educação de Jovens e Adultos. A primeira, um movimento social composto de sujeitos diversos que traziam a crença na possibilidade de transformação das estruturas sociais opressoras e agiam nas diversas instâncias de organização popular (sindical, partidário político, associações de moradores de bairro, clube de mães, cooperativas populares rurais ou urbanas, movimentos pastorais, ligas ou movimentos de camponeses etc.). A segunda era uma atividade de escolarização destinada às populações que foram excluídas da escola durante a infância ou juventude, vítimas de sua própria condição social, na estrutura excludente das sociedades estruturadas em classes sociais. Nesse período, a produção teórica dedicou-se, sobretudo, à conceituação da Educação Popular (PAIVA, 1984, CHAUI, 1987; VALLE & QUEIRÓZ, 1984; BRANDÃO, 1980), à retomada da importância de Paulo Freire para a Educação Popular (BRANDÃO, 1981; PAIVA, 1980; TORRES, 1979; LIMA, 1981) e à sistematização de experiências de educação popular realizadas fora do âmbito da escola formal (SILVA, 1992; FESTA & SILVA, 1986).

Grandes reviravoltas no campo das teorias que embasavam as ciências sociais marcaram a segunda metade dos anos de 1980. Neste período, os regimes socialistas começam a declinar. Em 1989, caiu o muro de Berlim e configurou-se, de um modo geral, o descrédito nos regimes socialistas. O final desta década foi marcado, também,

pelo avanço das tecnologias da informação e da microinformática que delinearum um novo perfil nos mercados de trabalho e em consequência, na Educação. Nessa fase, mesmo a produção científica, no campo das Ciências Sociais, admitiu está vivendo uma crise de paradigmas, o que levou muitos prognósticos pautados nos valores da modernidade e na crença incondicional ao marxismo – uma tradição que vinha sendo produzida desde os meados do século XIX – a perderem a razão de ser.

A nova conjuntura mundial levou ao abandono da crença no “determinismo econômico” e minimizou a influência do marxismo, que afirmava ser a luta de classes o motor da história. O avanço das tecnologias, a fragmentação da União Soviética, a globalização e o restabelecimento da hegemonia do modo de produção capitalista, fatos que marcaram os anos de 1990, indicavam a existência de um novo cenário cultural, político e econômico, denominado de pós-industrial e pós-moderno.

Assim, as iniciativas de construção de uma sociedade mais justa e sem classes sociais, relacionadas com a Educação Popular e com a Educação de Jovens e Adultos, não cumpriram o propósito “transformador”, anunciado, principalmente nas experiências de iniciativa da sociedade civil.

1.2 Os fóruns de EJA no Brasil

Do período da Colonização ao término do século XX, apesar da reconhecida importância da Educação na vida das pessoas, a Educação de Jovens e Adultos foi tratada, no Brasil, oficialmente, à base de campanhas, como ação emergencial, com vistas à obtenção de objetivos bem específicos ou de cifras estatísticas, em ações aligeiradas, que impediam atenção aos aspectos relacionados com a boa qualidade do ensino. Nessa direção, enquanto se discursava, no final do século XX, em prol de uma educação promotora de cidadania, na prática, negava-se, aos adultos o direito à educação. Afirma Rezende:

Na verdade, embora ninguém negasse explicitamente o direito e a necessidade dos adultos das classes mais pobres a terem acesso ao ensino, muitas pessoas, inclusive com influência nos meios educacionais, como o Prof. Darcy Ribeiro e outros, alegavam que, face à escassez de recursos, esses deviam ser concentrados na universalização da escola de boa qualidade para crianças e adolescentes, o que eliminaria definitivamente o analfabetismo adulto em alguns anos, cortando o mal pela raiz. Com essa argumentação, em 1996, o presidente Fernando Henrique Cardoso enviou ao Congresso e fez aprovar uma emenda constitucional que

retirava da Constituição Federal a obrigatoriedade do ensino fundamental para os adultos, embora mantendo o dever do Estado de oferecê-lo aos que o procurarem. O Estado fica, pois, dispensado de convocar os adultos e jovens à escola (REZENDE, 2005, p. 42).

Mantendo a tradição da política brasileira, a de dar pouca importância à EJA, em 1996, o Governo Federal, mesmo possuindo no MEC uma coordenação de EJA, declarou-se contrário à realização de investimentos destinados a ela, sob a alegação de que as campanhas de alfabetização das décadas de 1950, 1960 e 1970 não haviam contribuído para o declínio do analfabetismo no País. Por isso, em vez de investimentos na EJA, o governo brasileiro iria dedicar-se à elevação da qualidade do Ensino Fundamental, destinado às crianças e adolescentes (Relatório MEC/SEF, 1996).

Essa posição, externada no percurso das ações de preparação à V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Hamburgo (V CONFINTEA), fez com que educadores, interessados na construção de políticas públicas em prol da EJA, percebessem a importância de uma articulação nacional, capaz de mobilizar os segmentos com atuação na EJA, para pressionar o Governo, rumo ao favorecimento da EJA. Essa articulação resultou nos fóruns de EJA estaduais e regionais, com encontros anuais, denominados de ENEJA.

Ireland (2000) informa que a lógica de organização da V CONFINTEA, diferentemente das que a antecederam e em contraponto ao princípio mercadológico da globalização, previa amplos processos de consulta participativa, no intuito de dar continuidade a iniciativas em que o ser humano ocupasse o eixo central do conceito de desenvolvimento. No caso brasileiro, a iniciativa de reunir os segmentos que atuavam na Educação de Jovens e Adultos, em preparação à V CONFINTEA, partiu do MEC. Tinha-se o propósito de reunir, de cada Estado, subsídios que pudessem contribuir para a consolidação de um documento único, aprovado no Seminário Nacional de Jovens e Adultos, realizado em Natal, de 8 a 10 de setembro de 1996, a ser levado como contribuição nacional à Conferência Regional Preparatória, relativa à América Latina e Caribe.

No Brasil, a iniciativa de mobilização partiu da Coordenação de Educação de Jovens e Adultos do MEC. O processo iniciou-se, em alguns casos, com seminários preparativos, a nível municipal e estadual, consolidando-se em encontros preparatórios realizados nas Regiões Nordeste, Sul e Sudeste, Norte e Centro-Oeste. A participação nos encontros baseava-se em representações por segmento: Secretarias Estaduais de Educação, Secretarias Municipais de Educação, Universidades e Entidades da Sociedade

Civil (ONGs, sindicatos e entidades privadas). Documentos preparados por estado subsidiavam os encontros regionais, que os consolidavam em um documento único a ser levado ao Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (IRELAND, 2000, p.15-16).

Para a elaboração do documento de subsídio à V CONFINTEA, foi distribuído pelo MEC, seguindo as recomendações da UNESCO, um roteiro com os tópicos norteadores das discussões a serem realizadas nos Estados:

I – Carta de Princípios e Compromissos frente à educação de Jovens e Adultos; II – Diagnóstico da situação da EJA no Estado, respondendo às seguintes questões: a) Qual a realidade do analfabetismo e da EJA no Estado? b) Como o Estado vem enfrentando esta realidade? c) Quais os resultados alcançados por esses programas e como são avaliados? III – Proposta de ação para os próximos anos.¹⁰

O Documento Nacional, produzido no Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos (1996), serviria de subsídio à Conferência Preparatória Regional Latino-Americana (realizada em Brasília, de 22 a 24 de janeiro de 1997); entretanto, não foi acatado pelo MEC.

Nesse Seminário, a coordenadora de EJA do MEC na época, Professora Luíza Gonzáles Jardon, por tentar promover uma dinâmica democrática no encontro, ouvindo e acatando as propostas de todos os representantes presentes, foi demitida logo após o Seminário. O motivo da demissão se confirma quando o MEC nega, no encontro seguinte, as discussões ocorridas em Natal (SILVA, 2005, p. 44).

Na Conferência Regional da América Latina e Caribe, o MEC apresentou um relatório muito distinto do que fora elaborado no Seminário de Natal. O documento trazido pelo MEC declarava a intenção brasileira de não investir na EJA, para se dedicar ao Ensino Fundamental das crianças e adolescentes, em faixa etária escolar obrigatória.

A posição brasileira continua a ser a de que o objetivo primeiro da política educacional é o de oferecer a formação adequada, na idade própria, no ensino fundamental, superando a repetência e a evasão e elevando a porcentagem de concluintes do ensino fundamental. Essa política eliminará em muito a necessidade de prover a EJA, a não ser como educação contínua, cada vez mais necessária num mercado de trabalho em transformação, que coloca exigências

¹⁰ Esta correspondência foi enviada pelo MEC, via Coordenadoria Geral do Magistério e de Educação de Jovens e Adultos, aos secretários estaduais da Educação, comunicando os eventos preparatórios ao Seminário Nacional, que antecederam a Conferência Latino-Americana. Nela foi elaborado o documento da América Latina, levado à V CONFINTEA.

crescentes em termos de escolarização (Relatório MEC/SEF, 1996, p.6).

Na V CONFINTEA, o Governo Brasileiro relutou em assinar a Declaração de Hamburgo, mas acabou por fazê-lo, conforme Di Pierro:

O governo brasileiro relutou em apoiar a posição dominante no evento de afirmar o direito de todos ao largo da vida, por considerá-la imprópria para os países que ainda não universalizaram o acesso à alfabetização e o ensino básico. Eunice Durham pronunciou-se nesse sentido e os representantes oficiais fizeram menção de redigir uma declaração de voto, mas acabaram por não fazê-lo e subscreveram a Declaração de Hamburgo (2000, p. 138).

Na visão de Ireland (1999), a V CONFINTEA deve ser situada no contexto das grandes iniciativas tomadas pelas Nações Unidas em prol do engajamento dos países, com a educação das pessoas, em qualquer fase da vida. A Conferência de Hamburgo, especialmente, destacava a importância da aprendizagem das pessoas adultas e visava firmar um compromisso internacional, na perspectiva da educação continuada, no sentido de promover uma cultura de paz, de liberdade e justiça, de respeito mútuo e de democracia capaz de levar as pessoas a participarem no processo de desenvolvimento sustentável e equitativo. O paradigma da Educação ao longo da vida, ainda que pareça novidade, vem sendo discutido desde a Conferência de Montreal (Canadá), realizada em 1960.

Ireland revela, também, que a atitude do MEC, ao ignorar as deliberações tomadas em Natal, foi um divisor de águas no relacionamento do MEC com os atores da EJA.

(...) desrespeitando o processo democrático de mobilização, o Documento Final de Natal/RN, aprovado pelos delegados na última plenária, foi substituído por um documento elaborado posteriormente pela SEF/MEC. Neste sentido, o seminário de Natal representou um divisor de águas na atitude do MEC em relação ao processo de mobilização nacional em torno da educação de jovens e adultos (2000, p.16).

Apesar disso, à revelia do MEC, dos encontros preparatórios à V CONFINTEA, nasceu uma articulação de diversos segmentos envolvidos com a EJA, no Brasil, que passaram a se reunir, regularmente, por meio de fóruns de EJA.

O processo de mobilização que culminou em Natal/RN, embora tímido, teve o grande mérito de iniciar um movimento de articulação ou rearticulação dos diferentes atores e das diversas entidades (governamentais, não-governamentais, privadas, religiosas, sindicais, etc.) que promovem a complexa e rica oferta de educação de jovens e adultos no Brasil (Ibidem, p. 16).

Os fóruns estaduais e regionais de EJA, estruturados, na atualidade, em quase todo o País, costumam se reunir no ENEJA (Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos), a cada mês de setembro, sediado, a cada vez, numa cidade distinta, das diversas regiões do País. O primeiro encontro nacional se realizou em 1999, na cidade do Rio de Janeiro.¹¹ Os fóruns de EJA e os ENEJAs tornaram-se fenômenos de decisiva relevância para a articulação dos sujeitos que atuam com EJA no País, decididos a constituí-la numa das prioridades das políticas públicas nacionais.¹²

Além de discussões sobre o envolvimento das autoridades políticas, de municípios, estados e Governo Federal, com a Educação de Jovens e Adultos, os fóruns de EJA e os ENEJAs se dedicaram, também, durante seu processo organizativo, à busca de uma maior precisão conceitual de questões relacionadas com a EJA, convidando a tomarem parte em suas mesas de discussões diversos estudiosos da temática. Toda essa ação é definida por Silva (2005) como um movimento social dedicado a pressionar o Estado, para que este assuma a EJA como política pública e como parte integrante do Ensino Fundamental, conforme foi sugerido na Declaração de Hamburgo e no Parecer CEB 11/2000, emitido por Jamil Cury¹³.

Os fóruns estaduais e regionais e ENEJAs visam, também, ao reconhecimento da diversidade de experiências e de atores envolvidos com a EJA. Pretendem, ainda, a consolidação de paradigmas pedagógicos que possam atuar na minimização das desigualdades sociais e promovam a construção da cidadania, conforme Marco de Ação e Declaração Mundial, assinados por 155 governos, em Jomtien, Tailândia, em março de 1990 – da Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos”.¹⁴

Como demonstra Torres (2001), a Conferência de Jomtien foi o reconhecimento oficial do fracasso dos apelos e compromissos internacionais anteriores, estabelecidos para a superação do analfabetismo e para a ampliação da escolarização universal. Como diz Bousquet, citado por Torres, ela foi uma grande tentativa de garantir educação básica – satisfação de necessidades básicas de aprendizagem – para a população

¹¹ Os relatórios-sínteses de todos os ENEJAs, do I ao V, foram publicados pelo MEC/UNESCO (2004).

¹² Sobre a importância política dos fóruns de EJA no Brasil, no final dos anos de 1990 e início do século XXI, ver: SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2005. Ver, também, Ireland (2000, p. 14-21).

¹³ O Parecer CEB 11/2000 está publicado, na íntegra, em Soares (2002).

¹⁴ Sobre as deliberações da Conferência Mundial “Educação Para Todos”, ver: Torres, 2001.

mundial, foi “[...] uma tentativa de renovar a visão e o alcance dessa educação básica.” (2001, p. 83).

A Declaração Mundial de Educação para Todos firmava o compromisso dos governos em garantir educação básica para crianças, jovens e adultos, independentemente de sexo, etnia, classe social, religião e ideologia. Ao garantir educação básica para todos, visava à satisfação de necessidades de aprendizagem vividas pela população mundial.

Como revela Paiva (2004), dez anos após a Declaração Mundial de Educação para Todos, um balanço realizado em abril de 2000, em Dacar (Senegal), revelou que as metas da educação básica não haviam sido alcançadas em nenhum país do mundo. Os governos limitaram-se a garantir vagas para as primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, destinadas, principalmente, às crianças; contudo, deve-se a Jomtien a ação de muitos governos em prol da universalização do acesso ao Ensino Básico, inclusive no Brasil.

1.3 O sucesso escolar e a cidadania

Em paralelo à movimentação de educadores do Brasil por meio dos fóruns de EJA e de suas vinculações a articulações internacionais, para que a EJA compusesse a lista das prioridades governamentais, fazia-se notar, no plano teórico, desde os primeiros anos da década de 1990, uma crescente produção sobre o fazer educativo, de pessoas ou de grupos isolados, em busca de suprir as lacunas deixadas pela quebra de paradigmas teóricos que regiam as Ciências Sociais e a Educação, desde o final da década anterior.

No vazio paradigmático, não faltaram receitas à obtenção de uma educação de sucesso para o século XXI. Nesse sentido, Perrenoud (1999) dedicou-se a mapear as competências necessárias às pessoas e a ditar procedimentos para o modo de obtê-las; Kassar (1995), Moreira (1990; 1997), Frigotto (1998; 1999) e outros empenharam-se em propor novos currículos para as escolas. Lévy (1993), Oliveira (1997) e Papert (1994) encontraram nos computadores a solução para males que afetavam a aprendizagem das pessoas e alguns dedicaram-se a identificar a atualidade de teorias produzidas sobre educação, no início do século XX, destacadamente, as de Jean Piaget ou as de L.S. Vigotski.

No campo específico da EJA, muitos estudos dedicaram-se a enfatizar a atualidade do pensamento de Paulo Freire (MCLAREN, 1999; APPLE, 2000; SCOCUGLIA, 1997); outros, à defesa da abordagem construtivista para a EJA (TEBEROSKY, 1993; BAQUERO, 1998; MOURA, 1999) e alguns, às questões conceituais, a exemplo dos estudos sobre alfabetização (FERREIRO, 1991; 1992), letramento (KLEIMAN, 1995), analfabetismo (CRAIDY, 1998), alfabetismo (RIBEIRO, 1999) e analfabetismo funcional (MOREIRA, 2003).

Nessa fase, o fracasso escolar tornou-se, também, tema corrente de publicações, documentos oficiais e discursos relacionados com a Educação. Proporcionalmente, apresentaram-se receitas “salvadoras da educação”. Esse tempo foi propício, ainda, ao “modismo pedagógico” marcado pela tendência de desqualificação das práticas existentes, o qual promovia a desvalorização do saber-fazer dos professores e transformava todos, inclusive alunos, em cobaias das “novidades”. A incessante busca do “novo” induzia professores a concluir que não sabiam ser professores e forçava escolas a embarcarem na “moda mais nova” que, antes mesmo de se afirmar, já se fazia substituída por uma outra novidade.

Despojados do que sabiam fazer e sem a assimilação do “novo”, de modo suficiente que pudesse praticá-lo, os professores passaram a se sentir inseguros no que faziam.¹⁵ Nem a vasta produção teórica nem os “receituários pedagógicos” (ANTUNES, 1996, ZABALA, 1999; PERRENOUD, 1999; LE BOTERF, 2003; BORDENAVE & PEREIRA, 2002) foram suficientes para a demarcação de um novo contorno na Educação. Os professores seguiram atualizando a denominação de suas práticas, esforçando-se para o uso de expressões e de terminologias tidas como “politicamente corretas”, sem alterar, significativamente, o perfil da ação docente. A própria estrutura das salas de aula, aliada à escassez de material didático adequado, contribuía para que os professores seguissem com um ensino pautado no quadro, giz e exposições orais, repetindo assim, apesar da terminologia atualizada, a velha fórmula do ensino tradicional, em sua versão mais pobre.

¹⁵ Esses fatos são comentados, de acordo com depoimentos de professores pertencentes à Rede de Ensino Municipal de João Pessoa. Os depoimentos estão gravados em fita cassete e serviram, em grande parte, como base à iniciativa de valorização da prática de professores que vinham obtendo sucesso na EJA, resultando na publicação do livro: **Retratos na parede: saberes docentes em Educação de Jovens e Adultos**. José Barbosa da Silva (org). João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura e Textoarte Editora, 2004.

Somadas às recomendações apresentadas para um ensino escolar de sucesso, nas demandas do século XXI, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2000) informavam que o objetivo maior da educação escolar seria o de promover o exercício da cidadania.

Tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (PCNs, 2000, p. 13).

Essa determinação dos PCNs (2000) na Educação de Jovens e Adultos fazia-se importante, principalmente, porque ela se destina a pessoas que, em algum momento da vida, tiveram negados seus direitos fundamentais, inclusive o do acesso à educação básica (Parecer CEB 11/2000). Todavia, a transformação do ensino escolar numa atividade propiciadora da cidadania implicava alterações curriculares, exigindo da escola conteúdos que fizessem ligação do trabalho de sala de aula com o exercício dos direitos social, político e civil das pessoas, já que este é o tripé que compõe a cidadania plena (COVRE, 1991). Numa sociedade cidadã, é dever do indivíduo:

[...] ser o próprio fomentador dos direitos a todos, ter responsabilidade em conjunto pela coletividade, cumprir as normas e propostas elaboradas e decididas coletivamente, fazer parte do governo direta ou indiretamente, ao votar, ao pressionar através de movimentos sociais, ao participar de assembleias – no bairro, sindicato, partido ou escola. E mais: pressionar os governos municipal, estadual, federal e mundial (em nível de grandes organismos como o Fundo Monetário internacional - FMI) (COVRE, 1991, p. 8-9).

Segundo o raciocínio de Covre, o ser humano, para ser cidadão, necessita dispor do domínio sobre seu corpo e sua vida, desfrutar um salário suficiente para o seu sustento, ter o direito à educação, à saúde, à habitação e ao lazer. Ainda assim, a pessoa só é cidadã se puder expressar-se livremente, militar em partidos políticos e sindicatos, participar de movimentos e de lutas sociais, defender seus valores, ter liberdade, não se deixar oprimir. Nessa visão, o indivíduo, para o exercício da cidadania, necessita de conhecimentos escolares, mas não pode limitar-se a estes. A escola, para a promoção da cidadania, não poderia seguir limitada apenas à tarefa de estruturar determinada seqüência de conteúdos e à de demarcar sua intervenção metodológica, seguindo um ensino seriado, da alfabetização à oitava série, ou ao término do Ensino Médio.

Faz-se limitado o exercício da cidadania para todos, numa sociedade de classes sociais, excludente, globalizada, competitiva, em que o Estado (e seus poderes: Legislativo, Judiciário e Executivo) é coligado a homens de negócio que agem para que a saúde, a educação, a moradia e outros benefícios sociais sejam transformados em mercadorias vendáveis, como serviços privados aos que possam pagar por estes.

Quando falamos de cidadania estamos nos referindo a uma qualificação da condição de existência dos homens [...]. O homem só é plenamente cidadão se compartilha efetivamente dos bens que constituem os resultados de sua tríplice prática histórica, isto é, das efetivas mediações de sua existência. Ele é cidadão se pode efetivamente usufruir dos bens materiais necessários para a sustentação de sua existência física, dos bens simbólicos necessários para a sustentação de sua existência subjetiva, e dos bens políticos necessários para a sustentação de sua existência social (SEVERINO, 1994, p. 98).

A conquista da cidadania, nos moldes indicados pelos dois autores citados, numa sociedade de classes, torna-se difícil se é vista como o resultado da ação de indivíduos, isoladamente, a não ser que sua compreensão seja reduzida ao ser produtor, consumidor ou votante, como foi defendido por SOUZA (2005, p. 7): “[...] são muitas as dimensões do cidadão, mas na sua relação com a sociedade elas são basicamente três: a dimensão do cidadão consumidor, a dimensão do cidadão produtor e a dimensão do cidadão participante da vida do país.”

A definição de cidadania apresentada por Covre (1991) e por Severino (1994) não coincide com a limitada e conservadora definição de cidadania apresentada pelos PCNs, por sugerir a escola como porta-voz do exercício da cidadania e prega sua conquista como decorrência de atos individuais¹⁶. Ante essa orientação, as ações educativas concentram-se no sujeito demarcado pela cor, gênero, etnia, preferência sexual. Fazem-se apelos à valorização das diversidades presentes à própria sala de aula, para a aprendizagem da convivência com o diferente, como riqueza e não como motivo para a discriminação.

Considerar a individualidade das pessoas, sem preconceitos da cor, sexo, etnia, ou qualquer outra particularidade, tem sido um passo muito importante no combate à discriminação social. No entanto, ainda, é imprescindível discutir a cultura (estimulada pelo próprio capitalismo) de valorização de pessoas feita com base em suas posses

¹⁶ Em confirmação a isso, ver: BRASIL. Educação de Jovens e Adultos: **Parâmetros em ação**. Brasília: MEC, 1999; BRASIL. Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental – **Proposta Curricular** – 1º segmento. Brasília: MEC, 1999.

financeiras. Sem o enfrentamento do preconceito criado sobre as camadas financeiramente desfavorecidas, muitos dos problemas que impedem, hoje, o exercício da cidadania permanecerão a existir. Desvincular este das condições de vida das pessoas, das exigências e cobranças feitas pela realidade do mundo capitalista atual, reduzindo-a, de modo vago, ao cumprimento de deveres e à cobrança de direitos – como se a cidadania fosse chegar para qualquer um, pairando acima da realidade econômica e social, política e cultural dos sujeitos – é conservar muitos dos preconceitos atuais no estado em que estão.

Em apoio à promoção da cidadania da primeira à quarta série, os PCNs como ação de “fortalecimento à cidadania” fornecem informações jurídicas e sugerem ações que promovam nos alunos o conhecimento de direitos e deveres, de acordo com as leis vigentes no País. Para a construção da cidadania, ao longo dos PCNs, pouco se discute a possibilidade da organização política de grupos, reunidos e movidos por interesses comuns. Tal fato dá a entender que o exercício da cidadania é opção de cada um. Basta querer. Da cidadania, de um modo geral, passou-se à diferenciação do ser e não à aproximação dele a outro; passou-se à valorização das etnias, da cultura e da subjetividade das pessoas, dando-se supostamente ao indivíduo o lugar de protagonista.

De acordo com os PCNs (2000, p. 16), a escola para a promoção do exercício da cidadania, deve fomentar:

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - a formação de atitudes e valores;

IV - fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

Enquanto, nas escolas, se discute cidadania nos moldes sugeridos pelos PCNs, à revelia dos debates e dos esforços em curso,¹⁷ no mundo do trabalho o indivíduo não vale por si, mas pela sua capacidade de se mostrar ágil, produtivo, criativo, valorizado pela habilidade de suprir necessidades da empresa, em meio à competitividade estabelecida no mercado por outras do mesmo ramo. A desvalorização do ser humano, na lógica capitalista, se torna ainda mais evidenciada com o desenvolvimento

¹⁷ Para maior conhecimento dessas ações, vale consultar o Plano Nacional de Educação, seguido pelos planos estaduais e municipais, elaborados em sintonia aos acordos traçados na Conferência de Jomtien (1990) e Dacar (2000).

tecnológico. A tecnologização nas empresas tem reduzido a necessidade da mão-de-obra humana e lançado ao desemprego um expressivo número de pessoas, afetando os adultos e os jovens que desejam ingressar ou se manter no mercado de trabalho. A falta de trabalho significa, também, ausência de remuneração. Sem uma renda fixa, as famílias ficam vulneráveis, afetando a estrutura e qualidade de vida das famílias. O desemprego tem trazido, entre os alunos da EJA, questionamentos sobre o papel da escola e sobre a sua real necessidade.¹⁸

1.4 O conceito de Educação de Jovens e Adultos.

Para a Educação, nos dias atuais, de um modo geral, se difunde e se aceita um conceito amplo que se relaciona à existência humana, em toda a sua duração e em todos os seus aspectos.

A educação é a transmissão integrada da cultura em todos os seus aspectos, segundo os moldes e pelos meios que a própria cultura existente possibilita. O método pedagógico é função da cultura existente. O saber é o conjunto dos dados da cultura que se têm tornado socialmente conscientes e que a sociedade é capaz de expressar pela linguagem. Nas sociedades iletradas não existe saber graficamente conservado pela escrita e, contudo, há transmissão do saber pela prática social, pela via oral e, portanto, há educação. (PINTO, 2000: 30).

Apesar da abrangência do conceito de Educação, no de EJA, até o presente, no Brasil, o conceito dominante a reduz à escolarização dos que não tiveram oportunidade de concluir o Ensino Fundamental na infância ou na adolescência, seguindo, basicamente, o esboço conceitual traçado por Vanilda Paiva, em 1983.

Ao tratar da educação dos adultos, nós a havíamos conceituado como toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não logrando alfabetizar-se e obter conhecimentos básicos correspondentes aos primeiros anos do curso elementar (p.16).

A definição de Educação de Adultos, elaborada por Paiva, há mais de vinte anos, está presente à concepção atual de diversos segmentos que fazem a EJA no Brasil e pode ser reconhecida na redação das legislações em vigor: Constituição Federal de 1988; Lei nº 9.394/96; Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

¹⁸ Neste sentido, é muito ilustrativa a fala de alunos da Educação de Jovens e Adultos, do Município de Bayeux (PB), registrada pela UNESCO, em pesquisa diagnóstica da EJA, realizada em fins de 2004. Eles dizem que hoje, ante o desemprego, tanto faz ter ido ou não à escola. Mas reconhecem que, uma vez empregados, saber ler e escrever faz toda a diferença.

A Constituição Brasileira de 1988 assegura a todas as pessoas o direito à Educação Fundamental. Seu Art. 208 expressa: “[...] é dever do Estado a garantia do ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”

Maria do Socorro Emerenciano, ao refletir na Constituição Brasileira e ao tratar do Art. 4, da Lei 9.394/96, que assegura a Educação como direito subjetivo de todos e, por conseguinte, reclamável em qualquer tempo, define Educação de Adultos como “[...] termo genericamente adotado para categorizar a clientela não alfabetizada ou com baixo nível de escolaridade.” (EMERENCIANO, In: SILVA, 1998, p.169).

De acordo com a Lei 9.394/96, a EJA é compreendida como uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio. Timothy Ireland, Margarida Machado e Vera Ireland, ao se referirem à especificidade da EJA, inspirados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, apresentam a seguinte explicação:

A EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamentais e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (IRELAND, MACHADO & IRELAND, 2005, p. 93).

IRELAND, MACHADO & IRELAND defendem a ideia de que, atualmente, a base legal existente no Brasil permite avanços significativos tanto no campo das políticas públicas quanto no da materialização de ações que considere a realidade dos sujeitos que freqüentam a EJA, seja para estabelecer um plano nacional de educação, no propósito de enfrentar o analfabetismo, seja para atender aos sujeitos na sua necessidade de escolarização, tendo no foco a peculiaridade dos sujeitos, que são pessoas em sua realidade de vida.

A EJA, tratada como uma modalidade específica de escolarização, está ligada a realidades sociais de sujeitos, as quais, na visão de PAIVA (1983:16), são pouco consideradas pela conotação classista da seletividade do sistema de ensino brasileiro. A respeito disso, Marta Kohl Oliveira (2001) afirma que esta é uma temática que se estabelece voltada a um público específico, composto de jovens ou adultos trabalhadores ou filhos de trabalhadores, com baixo nível de instrução escolar, com uma história de vida ligada a ocupações profissionais não qualificadas, urbanas ou rurais, com passagem curta e não-sistemática pela escola.

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (OLIVEIRA, 2001, p.16).

Logo, a EJA tem um significado específico. Ela não se refere à educação de todos os adultos nem à de todos os jovens nem tampouco quer discorrer sobre qualquer ação educativa que se destine aos jovens e aos adultos. Ela se refere a ações específicas. Muitas destas estão ligadas a práticas de escolarização, algumas destinadas ao trabalho de alfabetização, outras vinculadas ao Ensino Fundamental ou ao Ensino Médio, de teor compensatório, dirigidas àqueles que deixaram de freqüentar a escola ou a freqüentaram insuficientemente, durante a infância ou adolescência, e, em sua maioria, são advindos das camadas menos favorecidas da sociedade.

A clientela da EJA, segundo o Parecer CNE/CEB 15/98, é feita dos seguintes integrantes:

[...] adultos ou jovens, via de regra mais pobres e com vida escolar mais acidentada. Estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar, a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária, quanto sócioeconomicamente, pela incorporação crescente de jovens adultos originários de grupos sociais, até o presente, sub-representados nesta etapa da escolaridade (In: SOARES, 2002, p.39).

A identificação dos educandos da EJA, aliada à consciência dos desafios à Educação postos nas sociedades contemporâneas, leva a deduzir que a escola desses jovens e adultos terá que ser distinta daquela pensada para crianças. Isso de modo mais evidente quando se consideram os vínculos da aprendizagem com as experiências de vida e o sentido que os conteúdos de matriz escolar têm na vida do adulto, em face das demandas postas cotidianamente.

Para maior compreensão dessas demandas, vale lembrar, mais uma vez, que a sociedade atual é pós-industrial, grafocêntrica, competitiva e excludente. É um mundo que impõe a compactação do tempo, cobra eficiência e não tem tolerância para com o erro, imperícia ou demora. E ainda, nele: como bem define Lyotard (1998), impera a realidade operativa e tecnológica, na qual o conhecimento torna-se a principal força de produção. Hoje, cada vez mais, nas tarefas do dia-a-dia, se vê o avanço das tecnologias, o qual faz da leitura e escrita ferramentas indispensáveis à execução de diversas tarefas, sejam elas domésticas ou ligadas ao mundo do trabalho.

O letramento das sociedades contemporâneas colocou para todos a necessidade de saber ler e escrever. Mesmo quem antes não havia manifestado o desejo de se

escolarizar ou mesmo quem dizia já ter “concluído os estudos”, diante dos desafios de hoje, desenvolve a necessidade de freqüentar ou de retornar à escola. Os jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de freqüentar a escola na infância e a buscam agora, fazem-no na esperança de recuperar o “tempo perdido”, sob a alegação de que na escola podem enfrentar, com melhores condições, o *ranking* do mercado de trabalho e obter melhoria da auto-estima, melhoramento na convivência social, maiores possibilidades de comunicação e expressão, maior independência em ações do cotidiano que cobram o domínio da leitura e da escrita. Em suma: o desejo de uma maior escolarização está vinculado ao sonho de, por meio dela, adquirir elementos que permitam melhorar a qualidade e as condições de vida.

Ainda no tocante à necessidade da escolarização, há de se considerar que a estruturação de códigos escritos, na atualidade, é ampla; envolve linguagens diversas e de possibilidades quase ilimitadas. O uso deles está presente, praticamente, a todos os espaços da vida social moderna. O avanço das tecnologias da informação facilitou a produção e o intercâmbio de dados, interferindo no funcionamento da economia dos países e dos lares, no relacionamento das pessoas, nas formas de lazer, nos modos de as sociedades se organizarem, nas formas de produção e manipulação de conhecimentos. Revolucionou o mundo, de modo que se denominaram as sociedades atuais como sociedades da informação.

Nesse cenário, o tempo de parar de estudar deixou de existir. Aprender sempre passou a ser uma necessidade de todas as pessoas, por ser, muitas vezes, resultado da combinação de experiências de vida com habilidades adquiridas durante a formação escolar e da combinação com desafios postos pelo dia-a-dia. Essa realidade traz a perspectiva do “aprender ao longo da vida”, sendo a escolarização, nesse caminho, um dos pilares fundamentais. A aprendizagem como habilidade a ser desenvolvida ao longo da vida remete à necessidade de se repensar o conceito restrito de EJA, atrelado a práticas compensatórias de escolarização, relacionadas com o Ensino Fundamental e Médio.

Em Hamburgo, em 1997, a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), ampliou o conceito de EJA para além da escolarização, incluindo uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e a educação continuada, ao largo da vida.

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seus conhecimentos e

aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos.

O alargamento do conceito de Educação de Adultos, promovido na V CONFINTEA, como destaca Maria Clara Di Pierro (2004), influenciou o Parecer do relator das Diretrizes Curriculares Nacionais, mas não alterou a maneira de ver a EJA como educação compensatória, presente entre educadores e gestores brasileiros da educação. Contudo, ela afirma:

Conferir prioridade à escolarização é uma postura razoável em um país com elevado analfabetismo e população pouco instruída, mas a hegemonia da concepção restrita de educação de pessoas adultas dificulta explorar o potencial formativo dos ambientes urbanos e de trabalho e dos meios de comunicação e informação, e inibe a adoção de políticas intersetoriais que articulem o ensino básico às políticas culturais, de qualificação profissional e geração de trabalho e renda, de formação para a cidadania, de educação ambiental e para a saúde (DI PIERRO, 2004, p.14).

A redução conceitual da Educação de Jovens e Adultos é um ato de intenções e de implicações políticas, reflexo da indiferença histórica, praticada no País, para com ela, tida como não prioritária. O próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), nos últimos anos de 1990, defendeu a idéia da educação de adultos como um “desvio”, fruto do fracasso do Ensino Fundamental de crianças. Segundo essa opinião, tão logo fosse eficiente a escola oferecida a crianças e adolescentes, cessaria a necessidade da existência de EJA no Brasil. Esse raciocínio em nada confere a idéia de uma educação que acompanhe a pessoa ao longo de sua vida. Desconsidera a realidade do mundo contemporâneo, o qual cobra do indivíduo – conforme consta no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (DELORS, 2001) – habilidades para a convivência com os desafios e com a complexidade deste início de século.

Para os não alfabetizados e subescolarizados bastariam os programas compensatórios de assistência social, como o Programa Alfabetização Solidária, sem maiores responsabilidades do referido Ministério (PAIVA. In: OLIVEIRA E PAIVA, 2004, p.32).

De acordo com Jane Paiva, após a Conferência de Hamburgo, duas vertentes passam a configurar a Educação de Jovens e Adultos:

A primeira, a da escolarização – assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, por passar a ser vista a educação

como direito humano fundamental; a segunda, a da educação continuada, entendida pela exigência do aprender por toda a vida, independente da educação formal, incluindo-se nessa vertente as ações educativas de gênero, etnia, de profissionalização, questões ambientais, etc., assim como a formação continuada de educadores, estes também jovens e adultos em processos de aprendizagem. Essa vertente passa a constituir o verdadeiro sentido da EJA (PAIVA, 2004, p.31).

Esta autora destaca, ainda, em relação à Educação de Jovens e Adultos, a necessidade de considerar que, mediante a aprendizagem, as pessoas se produzem, constituem suas identidades, humanizam-se. Vale lembrar, também, que a constituição dos seres humanos como sujeitos e aprendizes não é isolada do mundo onde estão inseridos. Assim, é importante ter em mente o desenvolvimento nas ciências, nas artes, nas formas de expressão e linguagem, na globalização, na revalorização de culturas locais e nos indivíduos ímpares, peculiares, necessitados de atenção, carinho, respeito e compreensão.

Portanto, a EJA não se reduz a uma modalidade compensatória de escolarização. Mesmo que seja restrita às ações da escola, não se limita a procedimentos metodológicos padronizados, de cunho tecnicista, nem se prende a grades de conteúdos identificados como promoção de uma ou outra série. A EJA, por se dirigir majoritariamente aos que, historicamente, tiveram direitos negados – o da escolarização, o da saúde, o de uma moradia digna, entre outros – é, como defendeu Paulo Freire, no conjunto de sua obra, uma intervenção de repercussão sociocultural e política. Mesmo como prática de escolarização ao se dizer destinada à promoção da cidadania, terá de ser distinta das demais modalidades de ensino. Isso porque a ação da escola não existe em função de si mesma nem se faz educação de qualidade se estiver isolada dos desafios postos aos sujeitos que a procuram.

Jovens e adultos, quando vão à escola, fazem-no em função de aprender algo que possa ser aplicado à sua vida diária e a sonhos cultivados. Para esses, a escola é um lugar excelente onde se exercita a leitura e a escrita. É, também, ambiente de convívio social, do encontro com outras pessoas, lugar de estudos, os quais representam a esperança de obtenção de maior reconhecimento social e a probabilidade de um melhor posto de trabalho. O trabalho, como afirma Jamil Cury no Parecer CEB 11/2000, tem relação mediata ou imediata com a igualdade e com a desigualdade social.

Sendo a EJA um campo abrangente de intervenções com o propósito de auxiliar as pessoas a constituírem-se aprendizes para melhor viver no cenário das sociedades do presente, com ênfase no exercício da cidadania e na construção de condições para uma

melhor qualidade de vida, como escolarização carrega o desafio de estabelecer um currículo que vá além da mera codificação e decodificação de mensagens escritas. Assim, a escola atrai para o cenário das aulas da EJA conteúdos que tragam ligação direta com o exercício dos direitos social, político e civil, tripé que compõe a cidadania plena.

As exigências postas à escola, no sentido de torná-la um instrumento a serviço das populações para que estas exerçam sua cidadania, têm desafiado o ensino a promover repercussões não só no campo da capacitação de mão-de-obra mais bem qualificada para o mercado de trabalho, mas também no de uma aprendizagem significativa para a vida das pessoas em todas as suas dimensões. A formação escolar é convidada a discutir o mundo real e as aplicações do conhecimento no cotidiano, trazendo todas essas questões implicações na atualização do conceito de Educação de Jovens e Adultos.

1.5 A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Popular.

O conceito de EJA, ao longo de sua história, foi marcado por disputas sobre os seus limites e direcionamentos. Os conceitos, como se sabe, atuam no enquadramento de um fato social, ampliando ou reduzindo suas margens, simplificando-o ou dando-lhe complexidade, de modo que favorece ou inibe iniciativas concretas. Isso explica a disputa teórica sobre a definição de um conceito para a Educação de Jovens e Adultos, exigida por uns que seja Educação Popular (GADOTTI e ROMÃO, 2000) e vista por outros como escolarização compensatória (PAIVA, 1984).

A dimensão política dos conceitos, nas Ciências Sociais, não é exercitada somente na EJA; ela se faz presente aos estudos de um modo geral, mesmo que não seja enfatizada. Na EJA, especificamente, tem sido freqüente a explicitação do seu teor político. Parte expressiva de seus mentores vem cobrando-lhe que seja engajada na promoção de mudanças sociais e no combate das estruturas do capitalismo, rumo à superação das desigualdades sociais e à construção de um “mundo mais justo”, “mais humano”, de “humanização do próprio homem” (FREIRE, 1979, 1982, 1987; BRANDÃO, 1988; SALES, 1999; GADOTTI & ROMÃO, 2000).

A EJA, assumida como escolarização compensatória,¹⁹ vem sendo tratada, no âmbito nacional, como ação emergencial destinada às camadas mais pobres da população (dentre pessoas com mais de 15 anos), sob formas metodológicas dispersas, relacionadas com a alfabetização ou com o Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive cursos supletivos.

Para Freire, a Educação de Jovens e Adultos não poderia ser reduzida a atividades de escolarização. Ele assinala que os conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos à cotidianidade das pessoas nem devem ser pensados apenas em termos de procedimentos didáticos e conteúdos; devem considerar a realidade do meio popular, do campo e das periferias das cidades. Freire visualiza, no Brasil e em outros países da América Latina, um movimento do conceito de Educação de Adultos, rumo à Educação Popular compreendida como ação mais abrangente, na qual, programas de alfabetização, educação de base em profissionalização ou em saúde primária são apenas uma parte do trabalho.

Educadores e grupos populares descobriram que educação popular é sobretudo o processo permanente de refletir a militância; refletir, portanto, a sua capacidade de mobilizar em direção a objetivos próprios. A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2000, p.16).

Gadotti, numa tentativa de explicitar as atuais correntes e tendências da EJA, afirma que muitas confusões se fazem em relação ao conceito sobre ela. Muitos tomam-na como se fosse equivalente à Educação Popular, educação não-formal e educação comunitária. Gadotti emite sua opinião:

Na América Latina, a educação de adultos tem sido, particularmente, a partir da segunda guerra mundial, de âmbito do estado. Pelo contrário, a **educação não-formal** está principalmente vinculada a organizações não-governamentais, partidos políticos, igrejas, etc., geralmente organizadas onde o estado se omitiu e muitas vezes organizada em oposição à educação de adultos oficial.

A **educação popular**, como uma concepção geral de educação, via de regra, se opõe à educação de adultos impulsionada pela *educação* estatal e tem ocupado os espaços que a educação de adultos oficial não levou muito a sério. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando esse senso comum, tratando de descobrir a

¹⁹ Conforme explica Di Pierro (2004), a visão compensatória atribui à EJA a mera função de reposição de escolaridade não realizada na infância ou adolescência.

teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2000, p.30, grifos do autor).

A promessa, ensaiada por Gadotti, de estabelecer uma definição dos termos, revelando a fronteira conceitual entre educação de adultos, educação popular e educação não-formal, termina sem oferecer um esclarecimento capaz de apontar o tênue limite existente entre essas denominações de educação. Isso ocorre, principalmente, quando se difunde para a Educação de Adultos o conceito estabelecido em Hamburgo, na V CONFINTEA, concebendo como EJA qualquer processo de aprendizagem, formal ou informal, capaz de desenvolver nas pessoas habilidades de enriquecer conhecimentos e aperfeiçoar suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as à satisfação de suas necessidades e às da sociedade.

As conferências internacionais, realizadas no período posterior à Segunda Guerra Mundial, promovidas pela UNESCO,²⁰ são vistas por Gadotti como uma importante raiz da indefinição do conceito de EJA, com ênfase na quarta delas, realizada em Paris, a qual se caracterizou pela aceitação da pluralidade de conceitos em torno da Educação de Adultos.

Foram discutidos muitos temas, ente eles: alfabetização de adultos, pós-alfabetização, educação rural, educação familiar, educação da mulher, educação em saúde e nutrição, educação cooperativa, educação vocacional, educação técnica. Dessa forma a Conferência de Paris “implodiu” o conceito de educação de adultos (GADOTTI, 2000, p.34).

Para o autor citado, a denominação *Educação de Jovens e Adultos* pode enquadrar-se, perfeitamente, na expressão *Educação de Adultos* (EA), pois considera adultos os jovens que freqüentam essa modalidade de ensino, dada a sua vinculação ao mundo do trabalho.

Falo de “jovens e adultos” referindo-me à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que freqüentam os programas de educação de adultos, são majoritariamente os jovens trabalhadores (GADOTTI, 2000, p. 31-32).

Para ele, a Educação de Adultos é uma concepção particular da Educação Popular, separada em duas tendências: uma maniqueísta, que não admite a parceria com o Estado, por ver nesta cooptação e manipulação, além de contrário à participação e à emancipação, elementos-chaves da Educação Popular; outra integracionista, que propõe

²⁰ A I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos se deu em 1949, na Dinamarca; a II, em Montreal, em 1963; a III, em Tóquio, em 1972; a IV, em Paris, em 1985; a V, em Hamburgo, em 1997. Ocorreu, em 1990, em Jomtien – Tailândia, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos.

a colaboração entre Estado, igreja, empresariado, sociedade civil. Essa última pode, ainda, ser subdividida em duas: uma defende a simples extensão da escola das elites para a população (PAIVA, 1984); outra defende a escola pública com caráter popular (GADOTTI, 1994).

Gadotti (2000) apresenta, também, como parte do cenário do grande número de paradigmas que influenciam a Educação de Adultos, algumas classificações de educação como a de classe, a popular e a do sistema. Afirma que essas distinções existem, mas não se separam mecanicamente. Recorda Carlos Rodrigues Brandão (1984), para dizer que a Educação do sistema conduz à reprodução do poder dominante, mas, em sintonia com as análises gramscianas, reconhece que o Estado é contraditório, é força e é consenso.

Ao referir-se à Educação Popular, Luiz Eduardo Wanderley distingue, na história recente do Brasil, três direções. A primeira, “[...] com a **orientação de integração**, uma educação instrumental, entendida como popularização da educação oficial sob hegemonia das classes dominantes.” A segunda, “[...] com a **orientação nacional-desenvolvimentista**, que visava a implantação de um capitalismo autônomo, nacional e popular.” A terceira, “[...] com a **orientação de libertação**, que criticava a ordem capitalista e exigia mudanças estruturais profundas.” (1994, p. 61-64, grifos do autor).

Os suportes teóricos utilizados por Gadotti (2000) para discutir os problemas da Educação de Jovens e Adultos remontam a década de 1980. Nesse período, prevalecia uma visão dualista da possibilidade de ‘ser no mundo’: só se podia ser contra ou a favor do capitalismo, restando aos que fossem contra a alternativa do socialismo, conforme ensinavam os manuais do marxismo ortodoxo.

A história de todas as sociedades existentes até hoje é a história da luta de classes.

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, têm permanecido em permanente oposição uns aos outros, envolvidos numa guerra ininterrupta, ora disfarçada, ora aberta, que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou pela destruição das duas classes em luta (MARX & ENGELS, 1987:102).²¹

Apesar de terem-se ensaiado, na metade do século XX, algumas interpretações do mundo, as quais negavam a visão racionalista, idealista e progressista da história, a exemplo de *Dialética do esclarecimento*, de Theodor W. Adorno, publicada em

²¹ Manifesto do Partido Comunista (1848).

Amsterdã (1947), prevaleceu no Brasil, até os anos de 1980, a influência da racionalidade, como requisito indispensável à libertação da humanidade de seus alcoses. Naquela época, a pessoa humana e a própria realidade social como uma teia de complexidades, contraditória em si mesma, não era assimilada pelos que pensavam a Educação. A idéia de que a sociedade era um universo coerente, um mundo lógico, uma “totalidade” explicável, ainda prevalecia. Nessa visão, não se concebiam incoerências. Sendo assim, numa sociedade de classes, onde uns são explorados por outros, era óbvio pensar o mundo dividido entre os bons e os maus, os pobres e os ricos, os dominantes e os dominados, os justos e os injustos, o opressor e o oprimido, o que sabe e o que não sabe, a direita e a esquerda. Nesse mundo dual, a educação, também, só tinha dois lados: ou servia à liberdade ou à escravização das pessoas.

A idéia de um mundo feito por dois lados – uns, do bem e outros, do mal – encontrava eco, também, na literatura, nos currículos escolares, nos meios de comunicação e nas religiões, que difundiam a existência de um mundo polarizado, onde a pessoa ou era boa ou era ruim, ou se era mocinho ou se era bandido, ou se era do certo ou se era do errado. As igrejas reforçavam essa dualidade com a difusão da crença de não se poder servir a dois senhores e pela antítese estabelecida entre vida e morte, luz e escuridão, céu e inferno, Deus e diabo, patrão e empregado, cabendo às pessoas ou à sua prática o enquadramento de pertencer a uma ou a outra facção. A dualidade que não concebia a existência de pessoas boníssimas, que eram também perversas, que não via o céu no inferno nem vice-versa, perpassou os conceitos relacionados com a educação e com a política.

Além disso, vale lembrar mais uma vez que, de 1964 a 1985, o Brasil viveu sob o governo dos militares, uma ditadura que não permitia a organização popular e agia a favor de grandes empresas nacionais ou estrangeiras – o que reforçava, ainda mais, a noção de que se defende uma classe ou outra. Nessa lógica, atender, simultaneamente, a grupos que se debatiam entre si, parecia impossível. Ademais, para assegurar a impossibilidade de organização das classes populares, os militares, a exemplo de outras ditaduras implantadas no Cone Sul da América Latina, obedecendo à cartilha da dominação norte-americana, exerceram forte repressão contra as organizações populares e reprimiram manifestações que se mostrassem contrárias aos propósitos da Ditadura.

Nesses regimes de força todos os canais da sociedade civil foram drasticamente desarticulados: obstrução brutal dos sindicatos urbanos e rurais, interferência contra os partidos, repressão às greves e toda

mobilização operária, destruição do movimento estudantil, etc. (TEIXEIRA, 1988, p. 294-295).

A ação do Estado desfavorável às classes populares fomentou, ainda mais, uma visão bifurcada do mundo: ou se era dominante ou se era dominado. Para enfrentarem a dominação dos dominantes, os dominados teriam que se reconhecer dominados, ou seja: fazia-se necessário construir uma identidade de classe que unisse e reunisse os setores economicamente desfavorecidos, sem a qual haveria menos possibilidades de resistência ou contestação à situação socioeconômica e política daquele momento.

A necessidade de criar laços e “identidades”, que estreitem as relações de colaboração entre os grupos populares está presente em todo o processo de organização da classe trabalhadora, constituindo-se uma questão inevitável a ser tratada pelas entidades de assessoria ao movimento popular. Identidade esta, que não só será gestada no processo da “crise” geradora do movimento, mas que estará estabelecida na própria estrutura, sobre a qual a sociedade se organiza (SILVA, 1992, 97-98).

A importância da consciência de classe para com a organização e luta dos setores populares é um tema que vem sendo debatido com intensidade, desde o século XIX. Neste debate, muito contribuíram as teses defendidas por Marx, Gramsci, Lênin e muitos outros que deram as principais bases das diversas correntes denominadas de marxistas. Sabe-se que, desde Marx, muitos dos problemas de ordem social que afetam as camadas populares decorrem das estruturas da própria sociedade e da forma como a sociedade se conduz politicamente. A construção de uma identidade de classe, na visão de Hartmut Kärner, é de fundamental relevância para o processo da luta popular.

O indivíduo isolado pode reconhecer sua opressão, impotência e incapacidade, mas estas só podem ser superadas num processo de reflexão e organização entre iguais, com os que vivem a mesma realidade e interpretam da mesma maneira. Os pobres são iguais em face da sua capacidade comum de reprodução, mas só podem chegar a uma opinião unificada mediante um trabalho de conscientização a mais longo prazo, através de experiências comuns de auto-organização. Esse processo é acompanhado da possibilidade de desenvolvimento de um processo de politização que permite reconhecer o caráter de classe dos estados capitalistas (KÄRNER, 1987, p.26-27).

A formação da consciência, apresentada por alguns estudiosos como base da organização popular, é discutida por Silva:

Quando, por exemplo, agricultores ameaçados de perderem a terra buscam mobilizar-se, na tentativa de assegurar a forma de posse a que já estão acostumados, caracterizam o conservadorismo de suas lutas. É com o acirramento do conflito (quando passam a enfrentar policiais armados, a debater com autoridades governamentais, a lidar com a estrutura de poder) que acabam por perceber as articulações do poder econômico com

o poder público, despertando sua compreensão dos mecanismos que regem as sociedades constituídas por classes. Compreendem que não se trata do problema de uma família isolada, mas de todo um conjunto de agricultores ameaçados de perderem as terras.

No percurso desse confronto, vai-se estabelecendo uma nova identidade de grupo, de classe, que aproxima os “iguais” rumo a uma intervenção sistemática, exigida pelo próprio processo de resistência.

A consciência, julgada por alguns como prerrogativa da mobilização das massas, será, na verdade, decorrência do processo de mobilização e não o contrário. É a “crise” a grande responsável pela mobilização e o processo de mobilização, o grande instrutor da consciência (SILVA, 1993, p. 38-39).

A noção da importância da consciência de classe, desenvolvida pelo marxismo, para a luta e organização popular em prol da melhoria de suas condições de vida, fez com que muitos estudiosos vissem nisso o principal objetivo da educação destinada aos setores populares. É decorrente dessa vista a recomendação feita à EJA para se enquadrar, cada vez mais, como prática de Educação Popular.

A burguesia não tem um projeto de educação para todos. Como já dizia Marx, “isso de educação popular para todos a cargo do estado burguês é completamente inadmissível”. É preciso não esquecer que a burguesia ao chegar ao poder retirou da Igreja o encargo da instrução pública para, através dela, legitimar sua visão de mundo. Essa educação é “popular” apenas no que concerne à disciplinação (objetivo da escola pública burguesa) das camadas populares, para terem uma fé servil na classe dirigente do Estado e assimilarem sua ideologia, tornando-se massa de manobra a serviço da acumulação capitalista. Só uma educação socialista pode ser verdadeiramente democrática e popular, isto é, universal (GADOTTI, 1994, p.158).

O fato de ser a EJA destinada a pessoas que tiveram negados seus direitos – em sua maioria, pertencentes a setores desprivilegiados pelo capitalismo – levou muitos estudiosos à convicção de que ela deveria ter uma práxis direcionada à organização política dos sujeitos envolvidos, com vistas à promoção de mudanças sociais. Neste sentido, o que hoje se denomina analfabetismo apontado como um problema para as nações é, incontestavelmente, a expressão da desigualdade social; por isso, não há como discordar de Moacir Gadotti, que afirma: “O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas” (GADOTTI, 2000, p.32).

As discussões a propósito da Educação de Jovens e Adultos permearam, também, o campo da Educação Popular, modalidade educativa que, em termos conceituais, também, até o presente, não goza de consenso. Por ser popular, muitas vezes, difundiu-se a idéia de ser ela aquilo que é destinado às camadas populares, ou

algum produto de qualidade inferior que pode ser adquirido a baixo preço e por qualquer um. Na visão de Chauí (1987), a noção de ser acessível a qualquer um não é suficiente para a definição do que possa vir ser popular. Para ser popular, a Educação terá de se deixar ser expressão das camadas populares. Para esta autora, as camadas populares são dotadas de expressão própria, não sendo nem cultura ao lado nem ao fundo da “cultura dominante”, mas expressão de classe: “As classes sociais se constituem como tais pela elaboração prática e teórica, explícita ou implícita, de suas divergências, de seus antagonismos, de suas contradições.” (Chauí, 1987, p. 24). Para Sales (1999), a Educação, para ser popular, não basta ser dirigida às camadas populares. É necessário envolver as populações na decisão e elaboração do rumo do seu ato educativo. Para Freire (1983;1993), é preciso ser práxis, compromissada com mudanças sociais. Na visão de Wanderley (1994) e na de Rodrigues (1999), ela deve ser capaz de realizar a promoção humana e a melhoria das condições de vida dos envolvidos. Em outros termos: assim como na Educação de Jovens e Adultos, não existe Educação Popular sem sua marca política. Esta atua em prol da manutenção ou da quebra de hegemonia de certo *status quo*.

A Educação Popular, na sua dimensão política, recebe influências das diversas correntes atuantes na organização popular. Liga-se aos debates sobre a organização política da população e aos rumos da política nacional, confundindo-se com o momento histórico em que se realiza. Pela sua vinculação aos setores menos favorecidos da sociedade, ela, ao longo da História, costuma não ser uma modalidade de educação priorizada pelas elites econômicas. Mesmo nos anos de 1940, quando foi tratada como prática extensionista de educação agrícola (WERTHEIN, 1985), sua efetivação foi resultado do esforço de grupos ligados à esquerda.

Para maior compreensão do imbricado da Educação Popular com o momento político do País, vale um retorno, a título de ilustração, aos anos de 1980, considerados como “a década perdida” no plano da economia, mas foi um período de fundamental importância para a organização popular do País, ímpar para a consolidação da organização social e formação das teorias relativas à Educação Popular e à Educação de Jovens e Adultos, influentes até os dias de hoje.²²

²² Para maior domínio sobre a importância da política e das organizações de esquerda, na década de 1980, para a Educação Popular, ver: SILVA, 1992; FESTA & SILVA; MAINWARING, 1989; CARVALHO, 2002; SILVA, s/d.

Ainda para a compreensão dos fatos que ocorreram na década de 1980, é significativo lembrar que o processo de abertura política no País foi iniciado em 1974, com a diminuição de restrições à propaganda eleitoral. Essa ação foi intensificada em 1978, com o abrandamento da censura prévia de conteúdos a serem veiculados na mídia, pelo restabelecimento do *habeas corpus* para crimes políticos, pelo fim do AI-5, pela atenuação da Lei de Segurança Nacional e pela permissão do regresso de exilados políticos (CARVALHO, 2002, p. 155-195). Graças à evolução da abertura, já em 1979, ampliou-se a formação de movimentos sociais populares, rurais e urbanos, embalados na esperança da reconstrução de um Brasil democrático, com participação popular. Assim, novas lutas políticas se formaram e ressurgiram algumas que haviam sido impedidas pelo Golpe de 1964; entre elas: as lutas por um novo sindicalismo (BERTOLAZZI, 1989); por liberdade de expressão (FESTA & SILVA, 1986); por reforma agrária (MOREIRA, 1997a; 1997b); pelo direito a ter direitos, pela interrupção do bipartidarismo forçado e criação de novos partidos políticos através dos setores mais organizados da sociedade; culminando, em 1984, com o movimento “de massa” em prol das eleições diretas no País.

O clima político do momento favorecia, na primeira metade da década de 1980, a crença de parte da esquerda brasileira na necessidade da derrubada do capitalismo e ocupação do poder feita pelo proletariado, a fim de instaurar um governo popular (leia-se: socialista), com justiça social. Havia, nesta crença, um modelo ideal de sociedade, de homem e de mulher a ser edificado. Pensava-se na possibilidade de um mundo bom, justo e fraterno, qualidades que seriam encontradas nos estratos “oprimidos” da sociedade: no operariado, no assalariado, na mulher, no negro, naqueles a quem a sociedade e sua “superestrutura” oprimiam. Nas universidades, no campo das Ciências Sociais, crescia a difusão de teses marxistas, as quais discutiam as crises do capitalismo e sua provável desembocada no socialismo; além de apresentar explicações para o desenvolvimento das sociedades, pautadas no materialismo histórico, tendo, como base principal, a necessidade de superação do modo de produção capitalista de sua infraestrutura e de sua superestrutura. Nessa década, no seio da sociedade civil, diversas organizações não governamentais (ONGs) foram criadas no intuito de realizar, em diversas frentes de atuação, a Educação Popular. Muitas dessas passaram a desenvolver atividades de alfabetização de jovens e adultos, ditas sob inspiração do “método de Paulo Freire”. Nessa conjuntura, a discussão do papel do intelectual na organização

popular reassumiu importância, inspirada, principalmente, no pensamento de Antonio Gramsci, nos aspectos relacionados à formação do intelectual orgânico (SILVA, 1992).

Essa crença, na possibilidade de uma grande mudança social no Brasil marcou o início da década de 1980, foi-se desfazendo na segunda metade da década, tão logo se instaurou, no País, a Nova República. Uma canção, gravada por Milton Nascimento, expressa bem o sentimento dos que lutaram por um Brasil democrático ou o dos que acreditaram na possibilidade de um Brasil socialista.

Sim, é verdade, a vida é mais livre
 O medo já não convive nas casas, nos bares, nas ruas
 Com o povo daqui
 E até dá pra pensar no futuro e ver nossos filhos crescendo sorrindo
 Mas eu não posso esconder a amargura
 Ao ver que o sonho anda pra trás
 E a mentira voltou
 Ou será mesmo que não nos deixara?
 A esperança que a gente carrega é um sorvete em pleno sol.
 Eu briguei, apanhei, eu sofri, aprendi
 Eu cantei, eu berrei, eu chorei, eu sorri
 Eu saí pra sonhar meu País
 E foi tão bom, não estava sozinho
 A praça era alegria sadia
 O povo era senhor
 E só uma voz, numa só canção
 E foi por ter posto a mão no futuro
 Que no presente preciso ser duro
 Que eu não posso me acomodar
 Quero um País melhor.

(Milton Nascimento & Fernando Brant. **Carta à Nova República**. 1987).

Os acontecimentos da segunda metade dos anos de 1980 e os da década de 1990 alteraram os rumos da produção teórica com referência à Educação Popular. A queda do muro de Berlim, o desencanto com o socialismo, o desenvolvimento das novas tecnologias que repercutiram no ritmo de vida das pessoas e alteraram a rotina no mundo do trabalho trouxeram a necessidade de revisão de alguns conceitos e teorias sobre o funcionamento e rumos da sociedade e obrigaram emendas aos padrões de educação pensados para as populações.

Na última década do século XX, no campo específico da Educação e no das Ciências Sociais, promoveu-se a descrença dos grandes discursos produzidos no século XIX e tentou-se a desmoralização do marxismo. Este foi o tempo do adeus aos grandes heróis, aos grandes ideais, ao sonho de um grande futuro. O cotidiano passou a ser a referência e as próprias mudanças sociais foram transferidas para o plano do doméstico.

Herbert Vianna, na canção *Vamos viver*, expressa bem essa cultura, própria da pós-modernidade:

Vamos consertar o mundo
 Vamos começar lavando os pratos
 Nos ajudar uns aos outros
 Me deixe amarrar os seus sapatos
 Vamos acabar com a dor
 E arrumar os discos numa prateleira
 Vamos viver só de amor
 Que o aluguel venceu na terça-feira
 O sonho agora é real
 E a chuva cai por uma fresta no telhado
 Por onde também passa o sol
 Hoje é dia de supermercado.
 (Herbert Vianna. **Vamos viver**. 2000)

Em sintonia com o espírito pós-moderno, no início do século XXI, estabeleceu-se uma crescente cultura individualizante e se questionaram identidades estabelecidas a partir de coletividades. O sonho da grande revolução socialista foi abandonado. Agora as mudanças deveriam dar-se no cotidiano de cada um e em convivência com o capitalismo.

Na tentativa de libertar-se de qualquer ilusão iluminista, o discurso pós-moderno renuncia à utopia e perde a capacidade de propor um horizonte com sentido. Isto me parece grave para a EP e para a construção democrática, que não deveriam percorrer esse caminho. Relacionado ao exposto, aparece no pensamento social europeu – e em boa parte do latino americano – uma negação da realidade objetiva. Novamente esta proposta se apóia numa relação legítima – que, portanto, merece ser considerada – à determinação quase linear e nada dialética que certa leitura do marxismo tinha concedido aos fatores econômicos, até o ponto em que os sujeitos (sua cultura, prática e emoções...) só eram compreensíveis a partir da sua inserção nas relações básicas de produção. Este resgate do subjetivo é importante para a educação, na medida em que a pedagogia visa ao desenvolvimento e à realização das potencialidades pessoais (PALMA, 1994, p. 34).

Nessa nova realidade, conceitos, como os de classe social, povo ou outras generalizações não bastavam para definir o perfil de uma pessoa nem a gama de desafios de sua educação. Para a Educação Popular e para a Educação de Jovens e Adultos passou-se a exigir considerações às especificidades que demarcam as diferenças entre os indivíduos, sejam estas de gêneros, de etnias, de religiões, de preferências sexuais, de culturas regionais, entre outras marcas que particularizam a pessoa. A identidade, delimitada pela questão de classe, resultado de análises marxistas, passou a ser vista como imprecisa ou insuficiente. O marxismo como método analítico, mesmo entre marxistas, passou a sofrer questionamentos.

A utilização do método marxista em qualquer dos vastos domínios das ciências sociais é plena de riscos; os principais não são os riscos da vulgata, mas o de não alcançar-se a saturação histórica do concreto, isto é, de não saber apanhar a multiplicidade de determinações que fazem o concreto (OLIVEIRA, 1987, p.9).

Essa nova conjuntura trouxe à Educação Popular a necessidade de trabalhar com a subjetividade humana, reconhecendo que a realidade como tal não existe; o que existe são as representações iminentes em cada um. Entrava em cena a diversidade de realidades presentes ao que se pensava unânime e a possibilidade de novos pontos de vista, o que parecia ser explicável, apenas, sob uma mesma ótica. Em verdade, estabeleceu-se o fim das certezas. Agora, nenhuma ciência sozinha estava autorizada a traçar explicações suficientes sobre a sociedade e suas facetas, nem mesmo a Sociologia. A necessidade de diálogos entre saberes se fazia iminente.

Naturalmente, ainda havia resquícios dos tempos em que a ciência se achava superior pelos métodos que utilizava para a obtenção do conhecimento e supunha ter a possibilidade de encontrar explicações para todos os fenômenos, naturais ou sociais. Nessa tradição, alguns tentaram encontrar, dentro de um determinado marco do conhecimento, o fio condutor, o elo, a lógica capaz de fornecer à nova realidade as causas do comportamento humano e dos fenômenos sociais. Se para Marx a explicação da organização da sociedade se estabelecia a partir da objetividade estabelecida pelas relações humanas no processo produtivo, agora, para pós-modernos, a exemplo de Antonio Negri (1996), ela estaria nos processos de comunicação, sobretudo quando estes são auxiliados pelas novas tecnologias.

Estamos então no âmago da questão, ou seja, é preciso considerar o mundo da comunicação como lugar no qual as grandes forças sociais do saber e da comunicação se colocam como as únicas forças produtivas. O trabalho coletivo da humanidade toma consciência na comunicação e o paradigma comunicacional se identifica pouco a pouco, mas com uma evidência cada vez maior, com o trabalho social, com o da produtividade social. A comunicação se torna a forma pela qual se organiza o mundo da vida com toda a sua riqueza. A nova subjetividade se constitui dentro desse contexto de máquinas e trabalho, de instrumentos cognitivos e autoconsciência poética, de novo meio ambiente e cooperação. O trabalho humano de produção de uma nova subjetividade ganha toda a sua consistência no horizonte virtual aberto cada vez mais pelas tecnologias da comunicação (NEGRI, 1996, p. 174-175).

Ainda como parte desse novo momento, no campo da Educação, o avanço das tecnologias, presente a diversas áreas da vida social, trouxe a abertura de possibilidades pedagógicas. Nesse cenário, passou-se a dar ênfase às diferenças entre pessoas e aos

ritmos distintos da aprendizagem de cada um.²³ Em vez da defesa de um ensino pautado em aulas padronizadas, dadas à revelia dos distintos perfis ou da capacidade de assimilação de alunos em um todo coletivo, sugeriram-se ensinamentos dirigidos ao indivíduo. Com a difusão da informática, inclusive nas escolas, multiplicaram-se pesquisas no campo das tecnologias educacionais, destinadas a desenvolver programas que permitissem o aluno seguir, individualmente, seus estudos, apenas digitando comandos, às vezes pré-definidos, conforme regras da abordagem comportamentalista de ensino²⁴ ou da abordagem construcionista.²⁵ Um bom exemplo dessa tendência pode ser visto no trabalho de Seymour Papert (1994), com a experiência de utilização do Logo. Ele via o computador como máquina de fazer aprender, que dispensa até o professor, e descreveu a escola como ambiente que não promove comunicação.

O Logo não pode ser ensinado. Ele é o sujeito a quem se ensina algo. A criança torna-se professor no momento em que aprende. Quando o menino cria procedimentos, ensina ao Logo novas palavras; a criança representa e experiencia de vida do Logo, a sua memória histórica, o seu desenvolvimento genético. O Logo nas mãos dos alunos e dos professores torna-se um ambiente de investigação (LOLLINI, 1991).

Com o uso das novas tecnologias, enquanto se estimulavam as pessoas ao individualismo, difundia-se a importância de estratégias de ensino que promovessem interatividade. Combinava-se a essa lógica um princípio defendido por Paulo Freire: o de que a pessoa necessita deixar de ser objeto para se tornar sujeito no processo de sua própria aprendizagem. A defesa do uso de diversas mídias no ensino se pautava, também, no reconhecimento da presença delas ao cotidiano das pessoas, realidade que não deveria ser ignorada pela escola.

A escola, sendo um centro irradiador de conhecimentos, terá, com a presença dos meios de comunicação, uma outra lógica, não-linear, não-racional e não-dedutiva. Assim, o seu relacionamento com os meios de comunicação e informação será de outra natureza. Como diz Marília Franco, ela não deve competir com a mídia, mas travar com ela um jogo dialético (PRETO, 1996, p. 117).

As novas mídias geraram, igualmente, entusiasmos com promoção do ensino à distância. Nesta modalidade, a interatividade também foi tida como marca importante para o processo do aprender. Nela, se fazia destacada a importância da pesquisa, da consulta e das discussões temáticas, envolvendo um vasto número de pessoas.

²³ O ensino individualizado pensado como proposta de ensino formal não é novo. Ele já era praticado pelos gregos na Grécia Antiga. Estendeu-se até a Idade Média, conforme nos conta Monroe (1988).

²⁴ Sobre o comportamentalismo no ensino, ver Mizukami (1986).

²⁵ Sobre o construcionismo, ver Valente (1996).

Hoje entendemos que o desenvolvimento atual da tecnologia favorece a criação e o enriquecimento das propostas na educação à distância na medida em que permite abordar de maneira ágil inúmeros tratamentos de temas, assim como gerar novas formas de aproximação entre docentes e alunos, e de alunos entre si. As modernas tecnologias resolvem o problema crucial da educação à distância, que é a interatividade. Desenvolveram-se variadíssimas alternativas que permitem aos usuários fazer consultas com especialistas, bem como intercambiar opiniões, problemas ou propostas com outros usuários; ao mesmo tempo, eles aprendem a utilizar programas que atualizam a informação de maneira constante. Assim, entendemos que o acesso e a utilização de informação constantemente renovada surgem como valor agregado (LITWIN, 2001, p.17).

Essas novas discussões no campo educativo, somadas à quebra dos paradigmas que nortearam a Educação na segunda metade do século XX, influenciaram, outrossim, as concepções de Educação Popular e de Educação de Jovens e Adultos. Dessa vez, como componente educativo, no lugar da luta de classes, pensada como identidade coletiva, passou-se a estimular a iniciativa individual, discursada como participação social, entendida como vivência de direitos e deveres ou como exercício de cidadania.

A escola, nesse momento, ante a importância da leitura e escrita nas sociedades do presente, tornou-se indispensável para todos e foi apontada como suporte para o acesso às competências cobradas pelo dinâmico mundo contemporâneo: globalizado, tecnológico, mutante, pluricultural e pós-moderno.

Nessas circunstâncias, ao próprio ensino escolar, antes diretivo, copista, preso à reprodução do pensamento de autores consagrados ou de livros tidos como portadores da verdade inquestionável, foram cobradas as seguintes atitudes e valores: perder a linearidade; valer-se de diversas fontes de informação, incluindo, o uso das mais diversas mídias; ser interativo com o aluno, levando-o a ser protagonista na ampliação de seu próprio conhecimento; ser crítico, duvidando de tudo e de todos, buscando, a cada dia, novas verdades, novos confrontos, novos conhecimentos. Neste perfil, o professor, antes dono da verdade e portador de todo o conhecimento, passava a ser um aliado do aluno, no percurso da busca de sempre saber mais. Em outras palavras, o trabalho da escola ficou maior.

Entretanto, nessa ampliação do modo de ser da escola, na EJA, pouco se tratou da necessidade de articulação do trabalho escolar com as lutas sociais efetivadas pelos grupos e movimentos sociais populares. Isto reforça, assim, a nítida distinção entre Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular, feita por Gadotti (2000). Parece, também, que a divisão da sociedade em classes sociais já é caso superado, restando

agora à atuação escolar, inclusive na EJA, ampliar os modos e caminhos de obtenção de conhecimentos, entre os quais fica reservado para os educandos o aprender a aprender. Resta, ainda, o desafio individual das pessoas, para que sejam aceitas na sua cor, na sua cultura, na sua preferência sexual, na sua forma de ver e de viver o mundo.

No que toca ao estímulo do exercício da cidadania, cobrança presente aos PCNs, na atual visão, pouco se fala sobre as lutas coletivas de setores populares. Propaga-se a idéia de que viver a cidadania só depende da iniciativa de cada um. Nos Parâmetros Nacionais da EJA, a cidadania é tratada como um gesto também decorrente da atuação escolar.

O conceito de cidadania presente nos PCNs é o mesmo reproduzido pelo senso comum, ou seja, ser cidadão é ter direitos e deveres: pagar seus impostos, cumprir as leis, votar sempre que seu voto for exigido, ter acesso à saúde pública, à educação pública e à propriedade (caso a possua). Além disso, entende que a educação pode fornecer o status de cidadão a todos (ROCHA, 2001, p.27).

A visão de cidadania presente no atual discurso escolar é individualista. Ela não prevê, para o exercício da cidadania, a organização de coletividades para o acesso aos meios de produção, ao domínio dos meios de manipulação e de difusão da informação. Na escola, para a promoção da cidadania, mesmo que se fale em criticidade ou em livre pensamento, isto é feito como ato contentado ao existente; não se cogita a luta coletiva dos desfavorecidos contra o poder estabelecido. Nessa lógica, a escola se faz burguesa, desvinculada das lutas sociais de grupos ou de organizações populares. Uma prática de direita, conforme analisa Michael Apple.

Para os neoliberais, há uma forma de racionalidade que é mais potente do que qualquer outra – a racionalidade econômica. A eficiência e uma “ética” da análise custo-benefício são as normas dominantes. Todas as pessoas devem agir de forma a maximizar seus próprios benefícios pessoais. Na verdade, por trás dessa posição está uma afirmação empírica de que é assim que todos os sujeitos racionais agem. No entanto, em vez de ser uma descrição neutra do mundo da motivação social, essa é, na verdade, uma construção do mundo em torno das características valorativas de um tipo de classe eficiente em termos aquisitivos (APPLE, 2003, p. 44-45).

Para a convivência das pessoas com os desafios do mundo pós-industrial e pós-moderno, a Educação reassumiu importância, não mais como ação propiciadora de transformações sociais, mas como atividade pragmática, fomentadora de competências, de caráter instrumental.

A educação é hoje uma prioridade revisitada no mundo inteiro. Diferentes países, de acordo com suas características históricas,

promovem reformas em seus sistemas educacionais, com a finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos (MELLO, 2000, p. 30).

Na Educação, em sintonia com o pragmatismo, estabeleceram-se ações com objetivo específico: o de medir, no final, os resultados alcançados. Propagou-se a necessidade de implantar a Pedagogia de Projetos, evitando-se divagações de base politizada, como a exercida pelos movimentos sociais ou as que foram praticadas na Educação Popular, nos anos de 1980.

Na segunda metade dos anos de 1990 e primeiros anos do século XXI, alguns teóricos sugeriam um ensino interativo, não linear, não racional, não dedutivo (LITWIN, 2001), visando a ampliar a capacidade de aprender dos alunos. Ao mesmo tempo, como já foi dito, no Brasil, para satisfazer aos padrões de avaliação e de “indicadores educacionais”, instituídos no Governo Fernando Henrique, cada vez mais o ensino nas escolas se amoldou a algo muito próximo do modelo de “estudos dirigidos”, praticados pelo tecnicismo pedagógico, dos anos de 1970. Na estratégia avaliativa deste Governo, para a medição da “qualidade” do ensino praticado, nos diversos níveis da formação escolar, do Ensino Fundamental à Pós-Graduação, não importavam os processos educativos em processo, mas seus resultados quantitativos. Para se ter idéia da “qualidade do ensino”, valia saber o número de alunos matriculados, em contraste com o número de alunos que chegavam a concluir a série ou o curso em que se matricularam; valia uma observação da estrutura física da escola e, ainda, a realização de provas escritas com os alunos, elaboradas à base de perguntas e respostas.

Destacam-se o desenho, a aplicação, a interpretação e a utilização para a formulação de políticas educacionais dos seguintes instrumentos principais: Sistema de Avaliação do Ensino Básico (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Cursos Superiores. É preciso mencionar também a redefinição completa dos sistemas de informações educacionais, com especial ênfase no Censo escolar (SOUZA, 2005, p. 116).

Na avaliação dos resultados não importava saber que métodos de ensino as escolas praticavam nem se, com eles, os alunos se desenvolveriam na sua capacidade crítica e no exercício da cidadania. Os resultados matemáticos privilegiavam números estatísticos. A escola que mais aprovasse alunos, a que tivesse melhor estrutura física, a faculdade que mais publicasse artigos ou a que mais apresentasse trabalhos científicos, seriam favorecidas pelos recursos do Tesouro. Para uma boa pontuação dos alunos nos

“provões” e para a satisfação dos critérios avaliativos da “qualidade do ensino”, muitas escolas (sobretudo as ligadas ao ensino privado) optaram pelo pragmatismo de instruir alunos a decorar respostas para perguntas previsíveis. E, com isto, se viu ampliado o número de aprovações de seus alunos nestes testes. Na EJA, mesmo não participando desses “provões”, para que fosse superada a repetência da mesma série, adotou-se a prática da aprovação automática de uma série à outra, chamando-se isto de “aprendizagem em ciclos”. Como resultado, muitos alunos, de tanto serem aprovados sem o domínio de conhecimentos básicos, chegam à 4ª série, sem saber ler e ou escrever.

A não reprovação de alunos é uma das recomendações dos PCNs (2000), traduzidas na cobrança de um ensino que considere o ciclo da aprendizagem de cada aluno. Na prática, significaria atender cada um, considerando seu nível de conhecimento, para, a partir do que ele já sabe, levá-lo a aprender mais.

No ensino, a aparente linha progressista do texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao desvincular a cidadania das pessoas e a criticidade nos sujeitos de uma visão que discuta a condição do indivíduo nas sociedades estruturada em classes sociais, pode ser visto como um dado que elimina, em muito, a chance de auxiliar as pessoas a enfrentarem, de modo mais conseqüente, a estrutura social que alimenta os esquemas de opressão de uns sobre outros. Embora se faça necessário destacar que, ao se minimizar a questão das classes sociais e ao se tratar a realidade social como coisa cotidiana, favoreça-se à noção de que o tempo de mudanças é o agora e não mais aquele que pregavam os marxistas, somente o pós-revolução. Nessa artimanha, o presente passa a ser a medida de todas as coisas e a realidade concreta deixa de ser fenômeno de essências ocultadas pela aparência. A aparência se assume também como a verdade das coisas e o futuro, como tempo de referência para a colheita dos resultados ou para a validação da ação educativa.

A Educação Popular, diante desse pragmatismo atual, caminha para projetos ligados a grupos específicos (mulheres, homossexuais, negros, camponeses, povos indígenas etc.) ou a ações vistas como rentáveis financiadas por órgãos públicos ou privados. Destarte, nas comunidades rurais, financiam-se a construção de cisternas, de poços cartesianos, plantios de lavouras, organização de cooperativas de pequenos produtores, entre outras atividades.²⁶ Na zona urbana, foram promovidos cursos

²⁶ A ação da ASA, da CPT, do PATAC, do SEDUP, entre outras entidades que atuam, hoje, na Paraíba com Educação Popular são atividades ilustrativas destes valores.

profissionalizantes, a exemplo de marcenaria, corte e costura, pintura em tecidos, restauração de prédios históricos, produção de pães, ente outras ações julgadas como educativas e autosustentáveis.²⁷

Nessas atividades tidas como autosustentáveis, quando veio à tona a necessidade da venda dos produtos – destacadamente nos assentamentos rurais, pelo volume de negócios envolvidos – tornaram-se imperativo o conhecimento de leis que regem o comércio, formadas pela relação custo-benefício; a sintonia da oferta e demandas de mercados; a capacidade de produção e existência de redes para distribuir o produto etc.

Vivendo-se desafios imediatos, nos assentamentos rurais, como condição indispensável à sobrevivência das pessoas que nele habitam e como parte da Educação Popular, procedeu-se a estudos e debates sobre quatro aspectos: a capacidade produtiva dos agricultores, as formas de organização da produção agrícola, a compatibilidade do poder de produção com demandas de consumo rurais e urbanas e as possibilidades de estabelecimento de parcerias com empresas ou redes de vendas (feiras, mercados e supermercados).²⁸ A necessidade de sobrevivência do trabalho, em meio a um mundo capitalista, exigiu maiores conhecimentos da lógica – mutável, que não segue regras fixas – da produção e da comercialização de produtos no capitalismo, uma atividade que exige aprendizagens permanentes e compreensão, cada vez mais ampliada, da complexa teia que movimenta o mundo dos negócios.

A necessidade de conhecimentos como condição para a sobrevivência humana, principalmente quando se deseja promover mudanças na qualidade de vida, revelou que, como já foi dito, hoje, para se viver melhor, é preciso estar aprendendo todos os dias. Muitas vezes, não havendo nem sequer quem ensine o que se faz necessário saber.

Sem ignorar esses desafios, em paralelo, alguns intelectuais trilharam uma outra direção: seguiram com a tarefa de encontrar para a Educação Popular um perfil que a reaproximasse de sua antiga configuração, a de ser luta explicitamente política. Nesse intento, defendeu-se a idéia de que, para ser popular, a Educação necessitaria ser orgânica na luta pela transformação do Estado (RODRIGUES, 1999), combatente contra as estruturas econômicas e políticas geradoras de injustiças sociais (SALES, 1999) e construtora do socialismo (GADOTTI, 2000).

²⁷ Há, atualmente, na Paraíba vários projetos dessa natureza em andamento, financiados pelo Governo do Estado, em parceria com governos de outros países, destacadamente, com o Governo Espanhol.

²⁸ Para melhor entendimento dos desafios postos à comercialização de produtos agrícolas da produção familiar, efetivada em assentamentos rurais, ver relatórios anuais, de 2001 a 2004, da Comissão Pastoral da Terra (PB) e Projeto CEDOP, João Pessoa (PB), de 2001 a 2003.

Dessa forma, nos dias de hoje, convive lado a lado com o pragmatismo conservador da atual escola a pregação em favor de uma educação popular transformadora, capaz de, na complexidade do presente, despertar nas pessoas o desejo de engajamento em lutas que se oponham ao modelo excludente capitalista, a vontade pautada na crença da possibilidade de estabelecer mais solidariedade entre as pessoas e inspirada no sonho de promover para com todos mais justiça social e ampliação de direitos aos setores mais pobres da população, aos negros, às mulheres, aos homossexuais e a pessoas socialmente discriminadas. Esta é uma utopia bem ao gosto de Paulo Freire, o qual acreditava que sem sonhos não é possível atuar no campo da Educação Popular.

Quando muita gente faz discursos pragmáticos e defende nossa adaptação aos fatos, acusando sonho e utopia não apenas de inúteis, mas também de inoportunos enquanto elementos que fazem necessariamente parte de toda prática educativa desocultadora das mentiras dominantes, pode parecer estranho que eu escreva um livro chamado *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

Para mim, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade. É porque sempre pensei assim que, às vezes, se discute se sou ou não um educador. Foi isto que, recentemente, ocorreu em um encontro realizado na UNESCO, em Paris, me disse um dos que dele participaram, em que representantes latino-americanos negavam a mim a condição de educador. Não a eles, é obvio. Criticavam em mim o que lhes parecia minha politização exagerada (FREIRE, 1992, p.9).

A Educação Popular do começo do século XXI, na ação da maioria dos educadores e no rumo traçado pelas políticas públicas, não aparece refletida como ação política de transformação das estruturas sociais, mesmo que no plano teórico não se desista do apelo à transformação social. O flagrante se dá mesmo no Governo Lula, oriundo do Partido dos Trabalhadores, originalmente identificado com as lutas populares. Não houve proposta para se formar uma frente de educação popular capaz de impulsionar transformações nas estruturas injustas do capitalismo. Em vez disso, deu-se apoio à Agricultura Familiar, com a abertura de linhas de crédito específicas, a título da geração de trabalho, riqueza e renda no meio rural;²⁹ favoreceu-se o estabelecimento de pequenas empresas no meio urbano e deu-se continuidade à meta de universalização do ensino para todos, seguindo-se recomendações das Conferências Internacionais subsidiadas pela UNESCO.

²⁹ Para maiores detalhes sobre Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), ver www.mda.gov.br e www.pronaf.gov.br.

Nas escolas, foi estimulado o desenvolvimento de currículos falando-se sobre a necessidade do respeito à diversidade cultural e sobre a importância do exercício da cidadania, sem apresentar, contudo, uma proposta mais radical de mudanças das estruturas sociais. Ademais, tratou-se de se dar continuidade ao discurso favorável ao desenvolvimento de competências para o convívio com demandas trazidas pelas sociedades letradas, envoltas no avanço das tecnologias e na crescente globalização da economia. Em outras palavras: a Educação Popular não vem ocorrendo como ato que ensina pessoas para a promoção de mudanças na filosofia e nos modos de produção de uma determinada época ou sociedade. Ao contrário, as ações têm se restringido ao atendimento de demandas que trazem a referência das cobranças feitas pelas sociedades neoliberais existentes.

Sem distanciar-se do caminho seguido pela Educação Popular, a Educação de Jovens e Adultos, reduzida a práticas de escolarização, da Alfabetização ao Ensino Médio (apesar de ter tido seu conceito ampliado na V CONFINTEA, 1997), dedicou-se a promover a habilidade da leitura e da escrita e a firmar noções de competências, cobradas ao sujeito, para que este possa conviver em meio à diversidade cultural e se inserir nas demandas do mundo capitalista atual.

O mundo contemporâneo passa atualmente por uma revolução tecnológica que está alterando profundamente as formas do trabalho. Estão sendo desenvolvidas novas tecnologias e novas formas de organizar a produção que elevam bastante a produtividade, e delas depende a inserção competitiva da produção nacional numa economia cada vez mais mundializada. Essas novas tecnologias e sistemas organizacionais exigem trabalhadores mais versáteis, capazes de compreender o processo de trabalho como um todo, dotados de autonomia e iniciativa para resolver problemas em equipe. Será cada vez mais necessária a capacidade de se comunicar e de *se relacionar* continuamente, de buscar e relacionar informações diversas (MEC, 1999, p. 37).

De tudo isto se pode deduzir é que a Educação, toda ela, se articula em seu tempo histórico. A conceituação sobre ela e sobre formas de efetivação decorrem de desafios sociais postos e sofrem influências das pessoas, de suas crenças, da biografia destas, das tradições culturais da época em que ocorre. Mesmo que os educadores sejam de uma mesma época, o que, teoricamente, os canalizaria a um determinado consenso acerca do *modus operandi*, podem-se verificar diversidades de atuações, movidas por crenças sutis, que variam de pessoa a pessoa, imprimindo-se um estilo muito próprio a cada um que a realiza, mesmo sob uma mesma cartilha metodológica ou em perseguição

a um objetivo específico. Entretanto, ainda que pese no fazer educativo a marca daquele que o realiza, este não pode se distanciar, em demasia, dos objetivos que se propõem nem das tendências políticas, culturais e econômicas que se vão substancando no mundo nem tampouco das expectativas trazidas pelos educandos, sob pena de ser identificado como anacrônico ou inconveniente.

Assim, a escola como lugar de ensino, realiza um trabalho que traz o selo da intervenção autoral e pode ser distinta na interpretação, no modo de proceder ou na opção de atender demandas sociais concretas. Em se tratando do ensino realizado para jovens e adultos, a escola, em sua tarefa, se quiser, até pode se fazer limitada, omissa a desenvolver no indivíduo habilidades reconhecidas como necessárias para a convivência com o mundo atual, mas pode, também, constituir-se num serviço de grande valor para o crescimento das pessoas, tanto no que se refere ao desenvolvimento de competências, quanto do ponto de vista político e humanitário.

Em todos os casos, é sabido que a escola não tem como ensinar todos os saberes necessários às pessoas. Ela deixa implícita a necessidade de o indivíduo ir além de seus muros, procurando saber mais e fazendo do ensino escolar um suporte para a habilidade de seguir aprendendo em outras esferas para, assim, encarar o desafio de uma participação mais digna nas sociedades do presente. É ilustrativo o texto trazido pelos PCNs, que constata o avanço das tecnologias, desde a construção dos primeiros computadores, na metade do século XX, como delineador da necessidade de uma nova dinâmica para a educação escolar.

Um de seus efeitos é a exigência de um reequacionamento do papel da educação no mundo contemporâneo, que coloca para a escola um horizonte mais amplo e diversificado do que aquele que, até poucas décadas atrás, orientava a concepção e construção dos projetos educacionais. Não basta visar à capacitação dos estudantes para futuras habilitações em termos das especializações tradicionais, mas antes trata-se de ter em vista a formação dos estudantes em termos de sua capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências, em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos. Essas novas relações entre conhecimento e trabalho exigem capacidade de iniciativa e inovação e, mais do que nunca, “aprender a aprender” (2000, p 34-35).

Ante o exposto, a educação escolar segue sendo política, tanto a que se pretende progressista quanto a que se mostra conservadora. Em ambas, na realidade presente, a

necessidade de aprender a aprender fica posta como habilidade a ser adquirida, sem que esta possa ser denominada de ato de direita ou de esquerda.

Seja para a inserção das pessoas no mercado de trabalho e suas demandas, seja para o convívio social ou para a luta pela transformação das estruturas sociais, a aprendizagem será sempre uma necessidade presente, pois ela é atada à realidade de vida das pessoas e não se opera em mundos congelados, onde a perpetuação das realidades sejam regras. O mundo acontece em movimento, sendo a impermanência a realidade da vida; por isso, nele, a aprendizagem é algo que também se dá em movimento, atrelada à dinâmica das sociedades e à vida das pessoas.

1.6 O desafio da docência na Educação de Jovens e Adultos.

À escola, na atualidade, para ser considerada de qualidade, conforme a visão de muitos estudos acima já referidos, é cobrado o desenvolvimento de currículos que auxiliem o educando a pensar, a desenvolver a curiosidade, a realizar pesquisas, a encontrar soluções para os problemas que lhes são postos. Nesse percurso, não se faz adequada uma escola burocrática, livresca, copista, preocupada meramente com a promoção da memorização de dados ou de fórmulas e com a realização de provas para a aprovação ou reprovação de alunos. Nessa lógica, o ensino escolar é induzido a se descontentar do uso de um único livro por série ou para o desenvolvimento de uma área de conhecimento. Alega-se que, para um conhecimento amplo de um determinado assunto, nenhum livro se faz absoluto. É preciso o contato com diversas obras, com pontos de vista distintos, com variadas abordagens daquele mesmo assunto. Nesta visão, além da diversidade bibliográfica e do uso de variadas metodologias para um ensino de qualidade, vale a utilização dos mais diferentes recursos didáticos: bibliográficos, audiovisuais, tridimensionais, apoiados em “novas” e “velhas” mídias, não somente para efeitos de demonstração de conteúdos, mas para a geração de sujeitos comunicantes, de acordo com a orientação de Heloísa Penteado.

A nova conduta desejada envolve comportamentos docentes de ouvir e expressar-se, combinar pontos de vista, ordenar contribuições e experiências diversas, problematizar colocações, explicitar contradições, informar conhecimentos já produzidos, provocar reflexões, em busca da construção conjunta de um conhecimento mais elaborado. Em meio a essas atuações está sempre aberta a possibilidade ao imprevisto e ao arremesso à nova “zona de turbulência”. Servirá para essa outra travessia a saída encontrada na situação anterior? Nem sempre. Muitas vezes a pergunta inesperada exige, para ser resolvida, a

colaboração e outros especialistas; outras vezes requer um aprofundamento ou uma atualização nos estudos da própria especialidade (PENTEADO, 1998, p. 16).

O ensino escolar, assim compreendido, amplia a dimensão do trabalho docente. Nesse caminho, já não servem os velhos planos de aula, repetidos semestre a semestre, com as mesmas anotações, com os mesmos livros, com as mesmas explicações, como se a escola tivesse sido congelada nos seus conteúdos, imutável no tempo. O desafio de um ensino atualizado, dialético, atento às diversas visões acerca de uma mesma temática, é ainda maior quando este se destina à EJA. A ampliação dos desafios está presente tanto à visão que reduz a EJA ao Ensino Fundamental, quanto à que a apresenta numa dimensão mais ampla; contudo, para essa nova forma de agir no ensino, os professores e as professoras não têm encontrado, até o momento, produções teóricas capazes os de instruir, suficientemente, sobre a forma mais adequada de proceder em sala de aula. A eles e a elas têm-se apresentado receituários que, quando são postos em prática, não atendem à melhoria do ensino nem ao desenvolvimento da aprendizagem dos educandos e educandas.

Fica ao professor ou professora que atua na EJA o desafio da docência, permeado de situações que não foram previstas pelos manuais de ensino vendidos às livrarias nem pelos cursos de formação docente nem pelos intelectuais que fazem da formação docente seu laboratório de trabalho.

As mudanças sociais, culturais, políticas, o acelerado processo de sofisticação tecnológica, somados às rupturas teóricas e à ampliação do corpo teórico sobre educação escolar, mesmo que tenham trazido esclarecimentos benéficos à escola, implicaram, também, o aumento da dimensão dos desafios da docência. E mais: implicaram profundas alterações nas formas de efetivação do ensino e de sua organização. Veio adicionar-se a isso a própria autonomia de cada unidade escolar recomendada pela LDB,³⁰ configurada como uma ação de caráter filosófico, político, administrativo, pedagógico e didático. Tudo isso num tempo que os currículos escolares se configurem promotores da cidadania e da participação da comunidade envolvida na construção do perfil da própria escola.

³⁰ A LDB (Lei Nº 9.394), no Artigo 14, prevê: “Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e com os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.”

Os estudos ocorridos no campo da Educação Escolar ampliaram também o conceito de qualidade, firmando-se a compreensão de que a qualidade do ensino está, indissociavelmente, ligada à qualidade técnica e social da escola. Tal condição engloba não apenas a disponibilidade de instalações físicas, mas também a clareza política e o envolvimento respectivo de todos os quadros que fazem a escola: professores e professoras, alunos e alunas, auxiliares e especialistas, corpo administrativo, pais e mães, para que definam parâmetros de qualidade e possam, enfim, participar de processos de avaliação da prática escolar e dos processos de gestão participativa, de forma que “[...] esta não seja vista como uma instituição estranha, mas algo integralmente conectado às experiências políticas, culturais e econômicas das pessoas em suas vidas diárias.” (APPLE. 1997, p. 65-66).

Ainda em relação à qualidade do trabalho escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais informam:

A busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada dos professores, uma política de salários dignos, um plano de carreira, a qualidade do livro didático, de recursos televisivos e de multimídia, a disponibilidade de materiais didáticos. Mas esta qualificação almejada implica colocar também, no centro do debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem e a questão curricular como de inegável importância para a política educacional da nação brasileira (PCNs. Vol. 1, 2000: 16-17).

Além dos esforços internos que podem ser feitos pelos que constroem a escola, como interferência que define parâmetros para a qualidade do trabalho docente, existe o movimento das sociedades, resultado de influências econômicas, tecnológicas, culturais, políticas, que sofrem o reflexo de conjunturas internas e externas, agindo, sobremaneira, no comportamento individual e no coletivo. Esse movimento social é permanente. A escola como espaço dedicado à educação das pessoas se faz influenciada por ele, repercutindo no todo de sua ação.

De acordo com Lyotard (1998), a realidade operativa e tecnológica da sociedade pós-industrial faz do conhecimento a principal força de produção, o qual é considerado, também, o ponto de estrangulamento para os países em desenvolvimento, num universo em que pouco interessa julgar o verdadeiro e o justo. Na pós-modernidade, tudo está à venda, inclusive a Ciência, financiada de acordo com interesses comerciais, vinculada à otimização de *performances* e à ampliação da mais-valia (Lyotard, 1998: 77-98). A

influência pragmática da pós-modernidade atropela os ideais humanitários e transforma todas as coisas em produtos submetidos às regras do mercado, entre elas, a Educação.

Submetidas às regras do mercado, as pessoas sentem-se na obrigação de aprender cotidianamente, devido à própria instabilidade das conjunturas, em sintonia com a necessidade humana, de permanente ajuste às demandas que lhes são apresentadas.

Perante o avanço das tecnologias que alteram, permanentemente, o cotidiano das pessoas, fala-se na necessidade do desenvolvimento de competências, compreendidas como capacidade de pensar de forma criativa e múltipla, apresentando saídas novas para novas ou velhas realidades. Competências são definidas por Philippe Perrenoud como sendo “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles.” (1999, P.7). De acordo com Solange Alves, uma competência humana, para ser posta em ação, “[...] coloca em sinergia várias habilidades e recursos cognitivos. Portanto, antes de se desenvolver competências, desenvolvem-se habilidades.” (ALVES, 2003, p. 17).

Refletindo os novos tempos, a Lei 9.394/96 determina que o currículo se apóie em competências básicas que contribuam para a formação do indivíduo, desenvolvendo sua capacidade de pesquisa, buscando novas informações, estimulando a criatividade e formulação de conceitos, abolindo-se a memorização e a formação específica, dando-se ênfase a uma formação geral num cenário de contextualização (Ibidem, p. 17).

Se, de um lado, na atual conjuntura, dá-se ênfase à necessidade nas pessoas de se capacitarem para desafios postos por um mundo moderno e em movimento, de outro, fala-se, também, da atuação dos sujeitos produtores das realidades sociais e demandantes dos rumos de suas próprias vidas. E é neste aspecto, o do protagonismo, que se apóiam as crenças no papel da Educação, cujo papel é a intervenção capaz de dar a cada pessoa chance de mudar o rumo de sua própria vida, a de redirecionar sociedades e a de exercitar a cidadania.

Todas essas constatações trazem desafios à docência. Nos professores e professoras é depositada grande parte das expectativas do trabalho desenvolvido pela escola. Remete-se a eles a culpa pela baixa aprendizagem de alguns alunos, das políticas de educação postas em curso e até dos rumos tomados pela escola.

Ter tais profissionais como responsáveis pelo sucesso ou pelo fracasso do ensino não é uma postura nova. Entre os contemporâneos, Libâneo (2001) defende a idéia de que o ensino é uma atividade profissional e neste sentido a sua qualidade depende, em

grande parte, da intervenção profissional do educador e esta se vincula à qualidade da formação que este profissional recebe. Entretanto, Lüdke atesta:

Dentro do modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração do conhecimento científico, em geral consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como são as atividades de ensino e formação de professores (In: PEREIRA, 2000, p. 38).

Como elemento inserido na reflexão sobre a qualidade do ensino Arroyo afirma que o insucesso escolar sofre interferência de diversos fatores:

O peso desmotivador não apenas da falta de condições de trabalho, da instabilidade no emprego, das relações hierárquicas, do universo burocrático, da condição de simples assalariado a que vem sendo submetido o profissional do ensino, nada de tudo isso é levado em conta quando se identificam as determinantes do fracasso escolar (ARROYO, 1985, p.11).

Diante de muitas exigências para que se dê a melhoria da qualidade do ensino e, diante da centralidade do professor neste processo, tem sido destacada a importância dos cursos de capacitação docente inicial e continuada. Como suporte para a ação dos professores têm sido oferecidos cursos e estudos que, em sua maioria, repetem a noção do desafio macroscópico da Educação nos dias atuais (GÓMEZ, RUIZ, RASCO, 1999; TARDIF, 2002; TARDIF & LESSARD, 2005). Contudo a noção da amplitude do desafio não apresenta alternativa capaz de habilitar os professores a vencerem-no. Para suprir a lacuna, recomenda-se a cada um desses profissionais que “[...] faça seu caminho ao caminhar.” (ALVES, 2004). Além disso, convém considerar outros aspectos: torne-se reflexivo (SCHÖN, 2000); retome o método ação-reflexão-ação (KEMMIS, 1999). Em suma: ante os desafios, o professor é forçado a encontrar saídas para o ensino contemporâneo; entre erros e acertos, ir aprendendo como proceder.

Se, de um lado, alguns estudos dedicam-se a prestar auxílio à ação dos professores, de outro, há os que investem em ampliar o leque de cobranças feitas a eles. Dos professores, seguindo a lógica pós-moderna, se exige eficiência, capacidade operativa, versatilidade, adaptabilidade, prontidão para atender sempre as novas demandas. Como seu auxílio, semestralmente, são lançados pelas editoras receituários diversos, produzidos por intelectuais, segundo uma lógica “modista”, que tende a desqualificar ações em curso, em favor de uma nova proposta. Esses, as mais das vezes,

são produtos inspirados em estudos que tiveram como objetos as dificuldades de aprendizagem dos alunos, a análise ou a proposta de metodologias centradas ora no aluno, ora no desempenho do professor e, ainda, a utilização de “novas tecnologias” na docência. Nenhum deles, entretanto, preocupado com as dificuldades que porventura os professores venham a sentir, para a assimilação das tantas “modas” lançadas como portadoras da salvação do ensino nas escolas ou para a vivência em sala de aula de tudo o que lhes é cobrado.

Como exemplos disto, do final dos anos de 1990 aos primeiros anos do século XXI, ao professor foi recomendado atuar em sala de aula fazendo uso de “novas tecnologias” (PAPERT, 1994; NISKIER, 1993; OLIVEIRA, 1997); foi chamado a ser um “construtivista” (FERREIRO & TEBEROSKY, 1985); instruído à “competência (qualidade) total” (RAMOS, 1994); despedido do posto de ser um que sabe em favor do “aprender a aprender” (GADOTTI, 2001; DELORS, 2001); aconselhado a fazer de sua sala de aula um espaço de construção da cidadania (PINSKY, 1999; Ação Educativa\MEC, 1999); ordenado a trabalhar com alunos de séries diferenciadas em um mesmo horário e no mesmo espaço físico (SEDEC\PB, 2002); convidado a considerar as inteligências múltiplas (GARDNER, 1994); levado a abandonar a seriação em favor dos ciclos de aprendizagem (PERRENOUD, 1999; São Paulo/Sec. da Educação, 1998); induzido a perceber que a difusão de estudos ou a ampliação de conceitos envolvem o ensino-aprendizagem – tais como: alfabetismo (RIBEIRO, 1999; 2001), letramento (KLEIMAN, 1995), zonas de desenvolvimento proximal (BAQUERO, 1998; VIGOTSKI, 1999), interdisciplinaridade (FAZENDA, 1991; 1992; 1998; 2001; N. NOGUEIRA, 1998; A. NOGUEIRA, 1994), projeto político-pedagógico (LIBÂNEO, 2001) – trazem implicações para a metodologia de ensino e apontam a necessidade de novas relações no ambiente escolar. Tudo isso em um tempo em que o/a professor/a passou a ser discriminado, preconceituosamente, como inferior ao profissional que se dedica à pesquisa. Na prática, mais uma cobrança, para que, de agora em diante, o docente seja também um pesquisador (DEMO, 2000; PERRENOUD, 2002).

De certo modo, a ilustração dos desafios trazidos pelas demandas sociais à Educação, aliada às cobranças de ordem político-didático-pedagógica feitas aos dedicados a ensinar, fragilizam certezas e ampliam os desafios e as dificuldades de quem tem pela frente a tarefa de promover a educação em ambiente escolar. Ainda mais, isto será factível se esta educação escolar estiver endereçada ao campo da

Educação de Jovens e Adultos que, segundo o Parecer CEB 11/2000, emitido por Jamil Cury, deve ser, ao mesmo tempo, reparadora, eqüitativa e qualificadora.

Reparadora, pelo empenho de oportunizar a todos o acesso gratuito ao Ensino Fundamental, que é dever do Estado e direito do cidadão, e pelo esforço de superar uma injustiça praticada historicamente contra amplos setores da sociedade brasileira: a de excluí-los do direito.

Eqüitativa, dada a necessidade de se oferecer diferenciadas oportunidades de aprendizagem, dando-se maiores oportunidades a quem mais precisa, possibilitando-se estratégias diferenciadas de ensino-aprendizagem. Isto porque os alunos não são iguais, nem nos seus níveis de escolarização nem nas suas estratégias de compreensão ou assimilação de conteúdos.

Qualificadora, sendo essa, segundo Cury, a mais relevante atribuição da EJA, na qual reside a maior dificuldade. Isto porque a qualificação envolve todos os aspectos da ação educativa. Em se tratando da educação escolar, a própria concepção que a escola tem de si e do seu papel social é parte de sua função qualificadora. Neste sentido, os conteúdos difundidos em sala de aula, as situações criadas em função do ensino e da aprendizagem, as concepções teórico-conceituais e a forma como a escola se administra, tudo isso faz parte da função qualificadora da escola.

Nessa função, a escola não pode se contentar com a reprodução de conteúdos nem ficar presa a circularidades, numa repetição, nada original, de idéias alheias. Para a educação escolar ser qualificadora, é cobrado a ela o papel de ser estimulante e desafiadora e promover, em cada educando, o livre pensante. Nessa ótica, não compete à escola arquivar a curiosidade humana. Ao contrário, ela deve fazer do aluno um ser movido pelo desejo de saber mais, de compreender o ainda incompreendido, de se tornar um estudioso. Assim, para ela ser qualificadora, cobra-se-lhe responsabilidade deixar de ser paralisante, repressora, descuidada, para tornar-se edificante: um ato de valorização de todo conhecimento para, a partir dele, ir além.

A meta de ser qualificadora, aqui referida, não é uma atribuição para ser vivida nas séries avançadas do ensino, mas para ser iniciada já na alfabetização, esta compreendida como conhecimento básico necessário a todos, como aquisição de habilidades para a leitura e escrita, como uma habilidade primordial, pilar para o desenvolvimento de outras habilidades. Alfabetização como uma atividade que um dia começa, mas que nunca termina. Assim Leda Tfouni define-a:

(...) refere-se à aquisição da escrita enquanto aquisição de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal (TFOUNI, 2000, p.9-10).

O desafio da Educação de Jovens e Adultos, como se pode ver, é amplo. Na lacuna de uma formação de docentes capaz de habilitar o professor a todo tipo de desafio que possa surgir no cotidiano da sala de aula, muitos alegam seguir caminhos próprios, inspirados numa teoria ou na combinação de várias, enriquecidos por discussões casuais que estabelecem com colegas que atuam no mesmo nível de ensino ou no cenário das mesmas dificuldades. São profissionais que, de maneira geral, não escondem ter muito que aprender e admitem ter aprendido com situações cotidianas de sala de aula, no embate que estabelecem com alunos e nas conversas com colegas de trabalho sobre o dia-a-dia da docência. Mas, ao mesmo tempo, tão grande quanto o desafio, acompanha-os a escassez de material didático e de instituições que lhes dêem apoio logístico, além da falta de recompensas salariais.

Ser um bom profissional na EJA permanece, ainda, um percurso solitário. Nem as instituições de formação docente nem as políticas públicas têm, até hoje, favorecido muito a quem optou por este campo de trabalho.

CAPÍTULO II

A IMPRECISÃO CONCEITUAL DO APRENDER A APRENDER

Sabe, gente
 É tanta coisa pra gente saber
 O que falar, como andar, por onde ir
 O que dizer, o que calar, a quem querer
 Sabe, gente
 É tanta coisa que eu fico sem jeito
 Sou eu sozinho e esse nó no peito
 Já desfeito em lágrimas, que eu luto pra esconder
 Sabe, gente
 Eu sei, que no fundo, o problema é só da gente
 É só do coração dizer não
 Quando a mente tenta nos levar à casa do sofrer
 Quando escutar um samba-canção assim como:
 Eu preciso aprender a ser só
 Reagir e ouvir o coração responder
 Eu preciso aprender a só ser
 Sabe, gente
 É tanta coisa que eu nem quero saber[...]
 (Gilberto Gil. *Preciso aprender a só ser*. 1973)

2.1 O aprender.

Aprender, como atesta Beatriz Lomônaco (1997), é verbo transitivo direto, carece de complemento para que tenha significado, embora possa, na língua portuguesa, ser também intransitivo. “Aprende-se algo – o conhecimento – com alguém – o outro.” (1997, p.14). Segundo o dicionário de língua portuguesa, Aurélio Buarque de Holanda, aprender significa: “(1) tomar conhecimento de; (2) reter na memória, mediante o estudo, a observação ou a experiência; (3) tornar-se apto ou capaz de alguma coisa, em consequência de estudo, observação ou experiência, advertência etc.” A palavra aprender – que significa ficar sabendo, apropriar-se, assimilar algo, segurar, agarrar, prender – vem de apreendere, da qual se originou também a palavra apreender, que significa tomar posse de. O aprender é ato que se dá em interação, resulta de experiências emocional-corporais, imersas em contextos socioculturais de indivíduos, se articula ao ato de conhecer (do latim *cognoscere*). A aprendizagem é ato fluido, se confunde com a existência do próprio ser, inicia-se no nascimento e acompanha o tipo de vida de cada pessoa. Ela não é um dado pronto, liga-se à história de cada pessoa, diz

do percurso de vida do aprendente, influencia na definição de identidades, demarca habilidades e aptidões.

Aprender, pelas explicações das biociências, como destaca Assmann (2001), é a essência do “estar vivo”; ação de flexibilização, de readaptação, de reestruturação, num movimento contínuo de interação, de coevolução, de criação, valendo para as moléculas, para as pessoas e para instituições que não se querem esclerosadas. O ato de aprender perpassa o plano biofísico, vai além do que se supõe que surja “de dentro” (enfoque solipsista), ou do originado do “lado de fora” (enfoque representacionista), alcançando o mais abstrato plano mental, feito de interações. Aprendizagem se constitui num complexo interativo:

...não é um amontoado sucessivo de coisas que vão se reunindo. Ao contrário, trata-se de uma rede ou teia de interações neuronais extremamente complexas e dinâmicas, que vão criando estados gerais qualitativamente novos no cérebro humano (ASSMANN, 2001, p. 40).

A aprendizagem é também processo; tanto é consequência quanto causa; decorre de influências do mundo sobre o sujeito e das ações do sujeito neste mundo; é individual e traz ligações com o ambiente de vida de cada um. É o que impulsiona o indivíduo a seguir agindo no sentido de constituir-se sujeito. Ela é o próprio viver, na constante ação do ser vivo em busca do domínio de sua existência (MATURANA, 2001).

Para se compreender o fenômeno da aprendizagem humana, não basta o conhecimento da composição físico-biológico-orgânica do indivíduo, mas também se faz necessário ter noções do cenário cultural e histórico onde ele se faz pessoa.

O aprender, como afirma Fonseca (1998), envolve condições biológicas e se amolda ao ambiente de convivência e de relações sociais. Ele não se explica nem se esgota na integridade biológica dos genes e dos cromossomos; emerge de uma relação indivíduo-meio, a qual influenciam as crenças, valores culturais, esperanças, motivações, desejos e informações obtidas pelas pessoas. Portanto, o aprender não é fato que se possa descrever facilmente, sem que se tenha, em tela, as cobranças sociais postas por cada tempo. Ele não é ato estanque, é fenômeno mutante, de efeito variado, interligado com a realidade de cada pessoa, no dado momento de sua história de vida.

A aprendizagem não tem um caminho único para se efetivar. Aprende-se vivendo em sociedade, mesmo que não se queira. Às vezes, apesar do desejo, aprender uma determinada habilidade se revela tarefa difícil.

A aprendizagem no ser humano, ao contrário do animal, é o corolário de duas heranças dialeticamente complementares. De um lado, a herança sócio-cultural, onde entram em linha de conta os fatores antropológicos e, necessariamente, a linguagem. De outro, a herança biológica, onde entram em jogo os comportamentos programados pelo genótipo e que decorrem no desenvolvimento ontogenético.

Da interação da evolução sócio-histórica com a evolução filogenética e ontogenética, o homem constrói o futuro a partir do passado. Reexperimentando e generalizando novos processos de aprendizagem, a humanidade vai edificando novos horizontes culturais, acrescentando sempre algo mais à própria natureza e à cultura. Em resumo, a aprendizagem visa a uma adaptação a situações novas, inéditas, imprevisíveis, isto é, uma disponibilidade adaptativa a situações futuras. (FONSECA, 1995, p.130).

Fonseca (1998), ao fazer um levantamento sobre aprendizagem, constata que, desde Aristóteles, se vem buscando uma definição para a inteligência humana, uma vez que dela decorre, nas pessoas, o ato de aprender. Seus estudos demonstraram que, até então, não se chegou a uma conclusão que possa, definitivamente, esclarecer os mecanismos de funcionamento da mente humana. Também não há, entre os estudiosos, uma explicação sobre o fenômeno da aprendizagem que possa ser compartilhada por todos.

Lomônaco (1997), num estudo que analisa a função da interação dos aspectos cognitivos e emocionais na aprendizagem de crianças, como Fonseca, atesta a vastidão dos estudos que se dedicam a desvendar o fenômeno da aprendizagem. Constata, entre eles, conflitos que impossibilitam estudiosos de traçarem uma abordagem teórica única de investigação, capaz de contemplar muitos estudos pontuais feitos ou de contornar os obstáculos das teorias que dão suporte aos estudos sobre a aprendizagem.

Moreira, ao oferecer um “material de apoio” para os que desejam compreender melhor o fenômeno da aprendizagem, traça uma visão panorâmica das principais teorias de aprendizagem, do behaviorismo ao construtivismo. Ele adverte que, para uma tarefa como esta, não há como ser “objetivo” e avisa:

Não faz muito sentido ser rigoroso em relação ao uso do conceito de teoria de aprendizagem se o próprio conceito de aprendizagem também tem vários significados não compartilhados. Alguns exemplos do que tem sido considerado como definindo aprendizagem incluem: condicionamento, aquisição de informação (aumento do conhecimento), mudança comportamental estável, uso do conhecimento na resolução de problemas, construção de novos significados, de novas estruturas cognitivas, revisão de modelos mentais.

De um modo geral, todas estas “definições” de aprendizagem se referem à aprendizagem cognitiva, àquela que resulta no armazenamento organizado de informações, de conhecimentos, na

memória do ser que aprende, e esse complexo organizado é conhecido como estrutura cognitiva. Costuma-se distingui-la das aprendizagens afetiva e psicomotora, embora algumas experiências afetivas sempre acompanhem aprendizagens cognitivas e estas geralmente estejam envolvidas na aquisição de habilidades motoras. Quer dizer, a distinção é mais uma questão de foco: a aprendizagem cognitiva é a que focaliza a cognição, o ato de conhecer; a aprendizagem afetiva é a que trata mais de experiências tais como prazer e dor, satisfação ou descontentamento, alegria ou ansiedade; a aprendizagem psicomotora se ocupa mais de respostas musculares adquiridas por meio de treino e prática (MOREIRA, 1999, p. 13).

Fonseca (1998), ao se referir aos estudos feitos sobre aprendizagem, deixa transparecer que nos anos que demarcam o século XX, muitos esforços foram feitos para se encontrar em evidências de que, entre os humanos, o ato de aprender tem a ver com estruturas fixas do cérebro.

Para autores como Burt, 1943, a inteligência é inata. Para Spearman, 1927, a inteligência constitui uma habilidade geral, uma função fundamental, a que chamou fator geral (fator g). Guilford, 1967, caracteriza a inteligência como um cubo de 120 células (operações, conteúdos e produtos). Noutra linha, Thurstone, 1938, definiu a inteligência num esquema de altitude-largura (largamente determinada por uma equação ente natura-cultura) e em várias habilidades primárias tendo por base uma matriz de correlação, valorizando nomeadamente o raciocínio verbal, espacial e numérico, de alguma forma confirmados posteriormente pelos trabalhos de Alexander, 1935, e Eysenck, 1939 (FONSECA, 1998, p. 14).

Seguindo-se a trilha dos estudos sobre cognição relatados por Fonseca (1995, 1998), vê-se a aprendizagem restrita à noção de aquisição de determinadas informações, habilidades e domínios considerados básicos para a vida, numa determinada civilização. Aprender é, por essas definições, algo funcional. Tomam parte nesse processo a aquisição de códigos da comunicação falada, escrita, simbólica e habilidades para o exercício de uma profissão, aliadas ao domínio de posturas e de procedimentos a serem exercitados no dia-a-dia. Alguns deles são de utilidade para o plano individual e outros para o convívio social.

Ainda nessa noção panorâmica, apresentada por Fonseca (1998), a inteligência é tida, na visão de vários autores, como fator herdado geneticamente, que pode ser medido mediante testes, presente, portanto, em níveis diferenciados de uma pessoa a outra. Disto se pode deduzir que a umas pessoas é dado o dom de ser genial, distinguindo-se estas das demais. Também, neste capítulo, ele apresenta teses que deduzem a aprendizagem em correlação a faixas etárias aprazadas. Isto leva a se

concluir que algumas pessoas são mais inclinadas a aprender do que outras e há uma determinada fase da vida em que se aprende mais.

Essa noção de qualificar pessoas como aptas ou inaptas ao ato de aprender, a depender de testes que medem a “inteligência”, tem raízes em estudos que teimam em congelar um conceito para a aprendizagem. Uma meta que traz empenho muito mais na descrição do fenômeno físico do aprender e sob um determinado ponto de vista, em desconsideração a outros. Da mesma maneira, visando-se um conceito simplório que assume a aprendizagem como uma decorrência do estímulo e resposta, seguindo princípios desenvolvidos por Skinner (1957; 1968), estão os estudos que almejam encontrar as leis e os mecanismos que demarcam, nas pessoas, a habilidade de aprender, como se esta fosse muito mais um reflexo físico do que social.

Numa outra direção, Fonseca (1998), ressalta que a aprendizagem é ato que se dá para todas as pessoas. Nos seres humanos, ela não se atém somente a marcas biológicas (GAGNÉ, 1971; BIGGE, 1977; FONSECA, 1998); não se processa no vazio, mas se dá como sintonizada em contextos históricos (VIGOTSKI, 1998); resulta de interações entre uma subjetividade e uma objetividade em progressiva constituição (PIAGET, 1983); é fenômeno para o qual não existe uma definição única (LOMÔNACO, 1997); é de natureza social; as chaves para sua compreensão não podem ser encontradas somente na Psicologia (MOREIRA, 1999; FONSECA, 1998). Aprender é ato reflexivo-somatório que envolve associações e raciocínios; é habilidade que prescinde de condições biológicas, mas se liga, tanto quanto, a necessidades desenvolvidas, fruto de demandas trazidas pela necessidade de resolução de problemas e pelo ambiente cultural e de relações sociais da pessoa. Assim, declara Fonseca:

A aprendizagem humana não se explica ou esgota apenas pela integridade biológica dos genes e dos cromossomos, nem se limita a uma pura exposição direta a objetos, acontecimentos, atitudes e situações, mas emerge de uma relação indivíduo-meio que é mediatizada por outro indivíduo mais experiente, cujas práticas e crenças culturais são transmitidas às gerações futuras, promovendo nelas zonas mais amplas de desenvolvimento cognitivo crítico e criativo (FONSECA, 1998, p. 9).

Seguindo a teoria da educabilidade cognitiva, este autor defende a idéia de que a inteligência é fenômeno plástico e modificável.

Qualquer ser humano, independentemente de sua experiência ou idade, da etiologia do funcionamento do seu potencial e do seu contexto cultural, está aberto à modificabilidade cognitiva, é capaz de se adaptar, independentemente de seu percurso educacional ou social

desfavorecido. A modificabilidade cognitiva pode ser atingida mesmo quando as expectativas são passivas ou negativas e quando se tende a colocar obstáculos ou juízos precipitados sobre o potencial de aprendizagem do indivíduo; as nossas pesquisas com jovens e adultos o demonstram e provaram inequivocamente (Ibidem, p. 9-10).

Para Fonseca, a inteligência (ou a capacidade de aprender dos humanos) não pode ser fossilizada nem pode ser apta a medições definitivas.

[...] o ser humano possui a capacidade única de modificar a estrutura da sua função cognitiva, no sentido de se adaptar às mudanças imprevisíveis e inéditas das múltiplas situações que se lhe deparam nas várias dimensões ecológicas: micro, mesa, exo, e macro (BROFENBRENNER, 1977) do seu contexto histórico-social (FONSECA, 1998, p. 37).

Os estudos de Fonseca (1995) levaram-no a concluir que a aprendizagem resulta de processos complexos – uns de natureza psicológica, outros de natureza neurológica (condições internas psiconeurológicas) – que compreendem o perfil intraindividual do educando e envolve determinado número de condições e oportunidades, algumas sociopsicodinâmicas e psicodinâmicas, outras culturais e econômicas. Essa teia, segundo ele, nos remete à teoria das comunicações, do comportamento, da modificação do comportamento, da psicoterapia, dos processos psicolinguísticos de transmissão e aquisição, aos estudos das dificuldades de aprendizagem, da patologia da linguagem, da neuropsicologia e da neurolinguística e muitos outros.

Destarte, a aprendizagem das pessoas não pode ser explicada tomando-se, por referência um ponto de vista ou recorte de uma determinada ciência. Ela resulta de condições biológicas e de influências sociais. Não é externa ao ser nem decorrente da idade do indivíduo. Nem depende meramente do seu desenvolvimento biológico, como se o desenvolvimento se adiantasse à aprendizagem. A aprendizagem – assim como a educação e o próprio conhecimento – não se explica em si, nem por si. Identifica-se com a vida das pessoas, nas dimensões em que se processa: envolve o pensar, o sentir e o agir e é ato permanente no ser humano. Aprende-se de observações casuais, de advertências, de informações obtidas de modo sistemático ou assistemático. Por ser ligada à vida das pessoas, não se dá da mesma forma nem pelos mesmos caminhos para todos nem há leis gerais que a regulem. E mais: o que é aprendido atua na ampliação da inteligência dos indivíduos e cumpre função importante na sua capacidade de influenciar o rumo de sua própria vida.

Embora se reconheça que a aprendizagem recebe influências do meio social, a temática foi pouco estudada pelos que se dedicaram à Sociologia ou mesmo à Educação. De um modo geral, os estudos que tentaram explicar o fenômeno da aprendizagem buscaram suas matrizes na Psicologia e na Biologia. Nestes estudos, este ato é associado a comportamento, descrito como distinto do que se dá em outros animais, dada a imensa capacidade do homem para aprender e produzir cultura.

Na Psicologia, em grande parte, os estudos sobre cognição se dedicaram à descrição física da ação compreendida como aprendizagem, apresentando-a como movimento que passa por estímulo, reflexo, condicionamento, discriminação e memória (BERKSON, 1975). Neste sentido, é ilustrativa a definição de aprendizagem dada por Robert Gagné:

[...] uma modificação na disposição ou na capacidade do homem, modificação essa que pode ser retirada e que não pode ser simplesmente atribuída ao processo de crescimento. O tipo de modificação a que se dá o nome de aprendizagem manifesta-se como uma alteração no comportamento e infere-se que a aprendizagem ocorreu, comparando-se o comportamento possível antes de o indivíduo ser colocado em uma “situação de aprendizagem” e o comportamento apresentado após esta circunstância (1971, p. 3).

Fonseca (1995), mesmo reconhecendo que é imprudente simplificar ou resumir teorias relacionadas com o fenômeno da aprendizagem, campo tão complexo e controverso, tal como Gagné, também associa aprendizagem a comportamento.

Em síntese, a aprendizagem constitui uma mudança de comportamento resultante da experiência. Trata-se de uma mudança de comportamento ou de conduta que assume várias características. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no próprio cérebro do indivíduo (FONSECA, 1995, p.127).

Para Gagné (1971), a aprendizagem reflete a resposta dada a estímulos ao indivíduo. Segundo sua teoria, a soma dos fatores que estimulam os órgãos dos sentidos da pessoa que aprende é conhecida como situação estimuladora e a ação que daí resulta (a atividade nervosa) é a chamada resposta, ou fenômeno observável, indicando se a aprendizagem se procedeu.

Estudos que buscaram conceituar a inteligência humana, campo correlato ao da aprendizagem, de modo que as bases teóricas de um são também as bases do outro, igualmente não chegaram a uma teoria holística e sociocultural consensual e comum. Ilustrando isto, Fonseca (1998) traz uma sinopse histórica dos vários conceitos sobre a inteligência humana, dos pioneiros aos de agora. Neste estudo se pode ver que a

definição da inteligência já teria influenciado Aristóteles e fica demonstrado que o debate sobre a definição da inteligência prolongou-se ao longo do Renascimento e da Idade média. Chega aos nossos dias sem que se tenha chegado a uma definição de inteligência que seja satisfatória a todos.

Nem com o “behaviorismo” radical de Watson, 1924, que dava início aos primeiros passos da psicologia experimental, nem com os trabalhos de Spearman, 1923, e Thurstone, 1926, e Thorndike, 1921, inspirados na revolução industrial da época, foi possível situar com êxito uma teoria de inteligência (FONSECA, 1998, p.15).

Observando as principais idéias que demarcam o conceito de inteligência, sem nos atermos às peculiaridades de cada teoria, podemos deduzir que, de um modo geral, prevalece a noção de que a inteligência humana resulta de aspectos herdados e predeterminados pelos genes (habilidade lógica) somados à influência da educação adquirida no convívio social e mediante as aquisições culturais (como uma qualidade da conduta adaptativa que age na ampliação da habilidade lógica).

Isoladas as dissonâncias entre as teorias sobre a inteligência, é universalmente aceito o valor genético da inteligência, a influência dos fatores sociais e culturais e das variáveis emocionais e motivacionais na estruturação da inteligência e na experiência da aprendizagem humana. Para tanto, muito contribuíram os estudos de Jean Piaget (1896-1980), que defendeu o valor genético da inteligência, sem apresentar a aprendizagem humana como escrava dos genes.³¹

Distintamente da linha de autores que permanecem no desejo de quantificar a massa cefálica ou de descrever a estrutura físicobiológica do cérebro para, com base nessas descobertas, ditar os caminhos da aprendizagem, o russo Lev Semionovich Vigotski (1896-1934), nos anos de 1930, considerou a aprendizagem um processo profundamente social. Dedicou-se a verificar como as formas especificamente humanas do pensar desenvolveram-se filogenética e socioculturalmente, focalizando, nesse percurso, principalmente, as origens e as bases sociais e culturais da cognição nos seres humanos.

Vigotski investiu na ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida. Suas análises revelaram que o desenvolvimento da inteligência da criança resulta, de forma ativa e interativa, da

³¹ Piaget restaurou a complementaridade emotivocognitiva e sustentou que a cognição é um processo adaptativo contínuo que passa pelo fator biológico (sensóriotomora I, de zero aos dois anos; pré-operacional, dos dois aos sete; operacional, dos sete aos onze; formal, depois dos doze).

apropriação que ela faz da cultura e dos conhecimentos socialmente produzidos. Assim, já no período de suas primeiras perguntas, está elaborando a sua aprendizagem, formulando seus conceitos e saberes sobre diversos aspectos necessários à vida em sociedade.

Vigotski (1999) observava Piaget considerando-o um empirista, criticando-o por não se utilizar dos métodos analíticos do materialismo histórico. Isto porque os estudos de Piaget tomavam o indivíduo como ponto de partida. Enquanto, para Vigotski, o verdadeiro curso da evolução do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual. Para ele, não existe adaptação das pessoas à realidade pela simples adaptação; ela decorre de necessidades sentidas e estas não estão, como supunha Freud (1856-1939), ligadas, abstratamente, a um princípio de “prazer”, anterior a um princípio de realidade. Nessa visão, todo estudo do comportamento humano deve ser guiado pelo materialismo histórico. Vigotski foi um dos pioneiros a combater a idéia de o estudo da aprendizagem reduzir-se ao comportamento observável, pautado no estímulo resposta. Ele constatou que a Psicologia não tinha como compreender sozinha o fenômeno da cognição humana, caso ficasse atada às suas fronteiras de ciência. Propôs, portanto, dada a novidade de seu pensamento, que o próprio método de análise do fenômeno da aprendizagem fosse alterado e substanciando-o com enfoques de outras ciências, capazes de revelar o movimento do processo do aprender, já que este não é ato parado nem explicável se é aprisionado à Botânica ou à Zoologia. De fato, ele não desprezava a contribuição dessas ciências, tanto que se valeu de vários de seus achados; mas não via, em seus aportes teóricos, contribuição suficiente para o desvelo do fenômeno da aprendizagem na espécie humana. Ele criticava a transposição dos resultados de observações obtidas do comportamento de animais, em laboratórios de experimentação animal, para as creches.

De acordo com Hedegaard (2002), a base metodológica da teoria de Vigotski, integra várias abordagens para formar uma agenda abrangente para a pesquisa da gênese, desenvolvimento, função e estrutura da psique humana; reunindo aspectos sociais, cognitivos, motivacionais e emocionais. Vigotski, apoiado numa metodologia de cunho histórico-social marxista, afirmou com firmeza que a relação entre os seres humanos e o mundo é mediada por ferramentas de uso compartilhado e coletivo, a exemplo da língua falada, sistemas de notação, obras de arte, língua escrita, esquemas, diagramas, mapas e desenhos. Essas ferramentas tomam parte na atividade prática entre seres humanos e, gradualmente, tornam-se partes dos processos intrapsíquicos

adquiridos. Conseqüentemente, a atividade inter-humana – que é sempre social, histórica e cultural – forma a atividade interna da criança. Destarte, para se entender a psique humana faz-se necessário analisá-la, geneticamente, como um fenômeno social e histórico.

Esclarecendo com outras palavras o raciocínio acima, Davis afirma:

Vigotski assume a posição de que o ser humano, tão logo nasça, vê-se envolvido em um mundo eminentemente social. É justamente em razão de se encontrar embebido nesse entorno humanizado e, portanto, cultural e histórico, que o bebê humano pode sobreviver. Assim, todo trabalho do desenvolvimento consiste em converter o plano biológico, próprio da espécie, no plano social, mediante a ação da cultura em que se processa. Essa cultura é internalizada por meio de mecanismos de mediação simbólica, de maneira que, paulatinamente, o sujeito biológico converte-se em sujeito humano que, por sua vez, re-estrutura também o plano do social (2005, p. 42).

Para Hedegaard, Vigotski não nega o desenvolvimento biológico, mas acrescenta:

(...) o desenvolvimento biológico humano é formado e concretizado através do desenvolvimento social e histórico. Numa cultura específica, ele pode ser historicamente caracterizado como o desenvolvimento de tradições por meio da atividade humana (2002, p. 202).

Segundo Vigotski (1998), uma das marcas de diferenciação da aprendizagem e do desenvolvimento entre os humanos e dos outros animais se consiste no uso que o humano faz da fala e de instrumentos, os quais alteram, radicalmente, as formas do raciocínio e, conseqüentemente, da cognição humana. Esta não se define no cérebro, o desenvolvimento humano é mediado pela linguagem, uma ação que faz usos de instrumentos, sendo também por estes modelada. O uso desses instrumentos e seus produtos não decorrem somente do fato de o homem ter mente e mãos, mas de circunstâncias sociais que criam a necessidade do desenvolvimento deles (VIGOTSKI, 1999).

O pensamento formulado por Vigotski a respeito da natureza da cognição humana transborda os muros da Psicologia e repercute no campo da Educação. Ele afirma que as *funções psicológicas superiores* são de natureza cultural, sendo essas que definem a especificidade *humana*, em oposição às *funções elementares* ou biológicas, de modo que a aprendizagem nos humanos é, marcadamente obra de sua cultura, sendo esta decorrente de seus contextos sociais. Sendo assim, ninguém pode estudar a

aprendizagem desligando-a da realidade social dos sujeitos. Ainda sobre a distinção entre a aprendizagem dos humanos e a dos primatas, afirma:

Um primata pode aprender bastante através do treinamento, usando as suas habilidades motoras e mentais; no entanto, não se pode fazê-lo mais inteligente, isto é, não se pode ensiná-lo a resolver, de forma independente, problemas mais avançados. Por isso, os animais são incapazes de aprendizado no sentido humano do termo; o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

Ainda, para o autor, a aprendizagem humana, que é essencialmente social, é ato ativo e interativo. Processa-se quando se dá a assimilação e compreensão – fenômeno que vai além da imitação vivenciada por outras espécies animais ou da cópia. Exemplificando a isto, ele afirma:

Por exemplo, se uma criança tem dificuldades com um problema de aritmética e o professor o resolve no quadro-negro, a criança pode captar a solução num instante. Se, no entanto, o professor solucionasse o problema usando a matemática superior, a criança seria incapaz de compreender a solução, não importando quantas vezes a copiasse (VIGOTSKI, 1998, p. 115).

Ele sugere, ainda, que a aprendizagem humana não é um acúmulo de informações sobrepostas, como se a cabeça humana fosse um baú de depósitos, de modo que se guardassem nela todas as informações de que se precisasse, sem que essas sofressem alterações ou pudessem ser reconhecidas, da mesma maneira, por todas as pessoas. Para ele, não temos um esquema cristalizado que assegure o que vamos aprender. Somos produtos históricos, que advêm da história do indivíduo e das conexões deste com o mundo, a razão do que aprendemos ou deixamos de aprender; por isso, fora de uma abordagem histórica, não há como se compreender o fenômeno da aprendizagem na espécie humana. Nesse sentido, ao estudar os vínculos da linguagem com o pensamento humano, o citado autor destaca:

O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito a todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico da sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana (VIGOTSKI, 1999, p. 63).

Na visão de Luiz Moll, a teoria educacional vigotskiana é uma teoria tanto da transmissão cultural quanto do desenvolvimento humano. “Por “educação” Vigotski entende não apenas o desenvolvimento do potencial do indivíduo, mas a expressão histórica e o crescimento da cultura humana, a partir da qual, o homem emerge” (2002, p. 3).

De acordo com o pensador russo, não se pode avaliar o funcionamento mental como algo fossilizado nem a aprendizagem como mecânica, pois ela é ato móvel, interdependente dos recursos socialmente fornecidos para esse desenvolvimento. Ele era contrário à medição do QI, porque esses testes avaliam a inteligência humana como coisa estática, quantificável e individual. Nessa compreensão, desenvolveu o raciocínio de que a criança com entendimento e independência, por meio da imitação, é capaz de uma série de ações; no entanto, ela pode ir muito além do que pode executar quando é deixada sozinha, se for acompanhada e guiada por adultos. A diferença entre o nível obtido nas tarefas desempenhadas com orientação e auxílio de adultos e o das resolvidas de modo independente é o que Vigotski denominou de *zona de desenvolvimento proximal*.

Nessa visão, a aprendizagem é um processo de sujeitos engajados em atividades e não de respostas mecânicas a estímulos. Auxiliada por adultos, a criança pode desenvolver-se sempre mais, ampliando sua compreensão e habilidades, indo além do que ela seria capaz se fosse deixada sozinha. Isso dá a entender que a aprendizagem humana é algo móvel, que pode ser ampliada, em decorrência da interação estabelecida do indivíduo com outros e com o meio e em cooperação com seus companheiros.

Os estudos de Vigotski, mesmo tendo por referência a influência do meio social sobre as pessoas, destacavam, também, o papel ativo das pessoas sobre a sociedade:

Poder-se-ia dizer que a característica básica do comportamento humano em geral é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, pessoalmente modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle (1998, p. 68).

A teoria do desenvolvimento proximal destacou a importância da mediação feita pelos professores ou pelos adultos para a ampliação do conhecimento dos indivíduos. Questiona a idéia de se medir a inteligência por meio de testes. Para Moll, o conceito de zona de desenvolvimento proximal, aplicado ao ensino, mudou a ênfase do uso do signo para o desenvolvimento e prática social, sem descartar a ênfase sobre a importância dos instrumentos. “O conceito de zona de desenvolvimento proximal integrou a atividade

social na teoria, enquanto retinha o significado da mediação do signo e do instrumento na compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento humanos.” (2002, p. 6).

Compreender a aprendizagem, na ótica de Vigotski, implica romper com a caracterização desta como se fosse dado finito ou fossilizado, para assumi-la como ente vivo, componente de uma cadeia do complexo processo de desenvolvimento humano. O ensino, numa abordagem vigotskiana, de acordo com a explicação de Moll, rejeita a instrução mecânica ou a redução da leitura e da escrita a seqüências de habilidades ensinadas isoladamente ou sob a forma de estágios sucessivos. Em vez disso, valoriza contextos sociais em que as crianças aprendem ativamente a usar, provar e manipular a linguagem, colocando-a a serviço da atribuição de sentido ou da criação de significado. Assim, se são consideradas as indicações vigotskianas, o professor, sem desvencilhar-se dos contextos sócio-históricos, tem a tarefa de fornecer a direção e a mediação necessárias para que as crianças, por intermédio de seus próprios esforços, assumam o controle completo dos diversos propósitos e usos da linguagem oral e escrita. Nessa lógica, a capacidade de aprender das pessoas é ato que se conecta com a ação da escola e com a de outras circunstâncias educacionais, vistas como cenários sociais especialmente desenhados para modificar o pensamento. O universo cultural para a aprendizagem e para a definição da natureza humana é tão relevante que o desenvolvimento humano se transforma do biológico para o sócio-histórico. Nesse destino, a própria linguagem e o pensamento verbal humanos são determinados por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas na genética. Em suas próprias palavras:

O desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, isto é, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança. Basicamente, o desenvolvimento da fala interior depende de fatores externos: o desenvolvimento da lógica na criança, como os estudos de Piaget demonstraram, é uma função direta de sua fala socializada. O crescimento intelectual da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é da linguagem (VIGOTSKI, 1999, p. 62-63).

Para ele, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado, de modo que aprendizado não é, necessariamente, sinônimo de desenvolvimento. Entretanto, diz ele:

O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento

das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas (1998, p. 118).

Assim, no momento que uma criança assimila o significado de uma palavra ou domina uma operação tal como a de adição ou a de linguagem escrita ela não está obtendo a completude de seus processos de desenvolvimento, mas está apenas iniciando-os. Nesse caminho, os processos de aprendizado e os de desenvolvimento interno possuem unidade, mas não são idênticos. Da seqüência aprendizagem-desenvolvimento resulta as *zonas de desenvolvimento proximal*.

2.2 Piaget ou Vigotski?

Vigotski insistiu na importância da mediação do adulto ou do professor para a ampliação das *zonas de desenvolvimento proximal* do indivíduo. O destaque do papel da mediação para o aprendizado escolar levou Newton Duarte (2001) a contestar o uso do pensamento de Vigotski como base teórica para a promoção do aprender a aprender na escola. Em sua visão, os que querem promover tal habilidade deveriam se contentar com as teses desenvolvidas por Jean Piaget, por serem, visivelmente, favoráveis ao construtivismo.

Para Davis, ter que optar por Jean Piaget ou por Lev Semenovich Vigotski é uma falsa questão. Ela diz que a educação nunca foi interesse específico de Piaget, que tinha a preocupação com o sujeito epistêmico – o sujeito que conhece. Em suas pesquisas, fugia, deliberadamente, daquilo que poderia ter sido ensinado. Piaget fez uso de muitas questões que serviram de base às suas conclusões. A variação das respostas, a depender da idade dos informantes, levou-o a crer que as idéias das crianças e a dos adolescentes “[...] são construções que envolvem tanto estruturas mentais como experiência, a qual não é apreendida de forma direta e linear, mas sim, de maneira organizada, pela inteligência.” (DAVIS, 2005, p. 40).

A preocupação de Vigotski com a construção de uma nova sociedade, aliada com seu desejo de construir uma nova Psicologia deu-lhe a visão da possibilidade de articulação das condições em que a vida humana se processa com a capacidade de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos, “[...] acreditando que o homem pode se constituir enquanto sujeito de várias maneiras, dependendo das situações concretas em que vive” (DAVIS, 2005, p. 40).

A escola, para Vigotski, é o lugar para que as gerações mais novas se apropriem das conquistas das gerações precedentes, à medida que “[...] nela se conta com o amparo e o auxílio de membros mais experientes da cultura, na difícil empreitada de construir uma visão própria e crítica do real.” (Ibidem, p. 40).

Piaget era biólogo e Vigotski professor. Tratando das diferenças entre Piaget e Vigotski, Davis diz que o primeiro, dada a sua formação em Biologia, pode ser visto como evolucionista, pois coloca o sujeito em primazia, com forte ênfase nas ações que esse exerce sobre o objeto, enquanto Vigotski, como sociointeracionista, salienta as interações do sujeito com o objeto, assinalando que a ação do primeiro sobre o segundo passa, necessariamente, pela mediação do social. Contudo, reforçando a ideia de que a antítese em torno de Piaget e Vigotski é uma fabricação equivocada, ela acrescenta:

Piaget – informado por Kant, Husserl, Bergson, a corrente estruturalista e pelo campo da biologia – constrói uma teoria universalista com acentuada ênfase na interação indivíduo/meio, no pólo do sujeito. Já Vygotsky, partindo dos pressupostos de Spinoza, Hegel, Engels, Marx, e Lênin, não chega a constituir uma escola de psicologia: sua contribuição está em ter esboçado, em suas linhas gerais, o caminho para alcançar uma psicologia com inspiração no materialismo dialético, que encara o desenvolvimento humano como sendo constituído pelas (e constituinte das) circunstâncias – sempre cambiantes – do ambiente físico e social em que se dá.

A despeito de terem chegado a visões distintas, Piaget e Vygotsky podem dialogar porque partem do mesmo pressuposto: o desenvolvimento humano se dá em razão de sujeito e objeto (meios físico e social) manterem entre si relações recíprocas e contínuas, de modo que um constitui o outro continuamente. São, portanto, autores que se vinculam à corrente interacionista em psicologia (DAVIS, 2005, p. 40).

Sendo a aprendizagem e o comportamento humano fatores que não podem ser compreendidos se estão desvinculados das realidades sociais e históricas, não é suficiente, para se entender a cognição humana estudar apenas o cérebro, como se ali fossem perceber, biologicamente, em que ponto daquele órgão fica a indicação que define o funcionamento da inteligência ou, até mesmo, da suposta superioridade de inteligência de uns sobre outros.

A inteligência humana, definida a partir da correlação entre fatores biológicos e sociais, deixa aberta a possibilidade de novas interpretações para a compreensão e valorização de saberes e conhecimentos nem sempre reconhecidos pelos estudiosos que determinam uma ou outra corrente de pensamento, com a tendência ora mais à Biologia e Medicina, ora mais à Psicologia e Sociologia. A constatação de que o saber humano

decorre da interação do indivíduo com o seu meio dá à Educação um papel central no percurso da cognição humana, possibilitando a uma pessoa vir a se fazer mais inteligente que outras, independentemente da idade, a depender dos desafios e das respostas que a eles consiga oferecer, fruto da educação experimentada neste dado momento de vida.

Mesmo sendo de uma matriz distinta, mais próxima à Sociologia, a noção que alia o desenvolvimento do saber a realidades sociais vem se somar, na atualidade, à tese de existência de inteligências múltiplas, apresentada por Gardner. Ele discorda da idéia predominante de uma inteligência única e apresenta, pelo menos, sete tipos de inteligência que se desenvolvem nos indivíduos de forma relativamente autônoma³², e opta por oferecer uma definição de inteligência para o que chama de “uma inteligência.” Conforme esta definição, “inteligência é a capacidade de resolver problemas ou de criar produtos que sejam valorizados dentro de um ou mais cenários culturais”. (GARDNER, 1994, p. x).

Cada autor aqui mencionado, mesmo indo por caminhos próprios e oferecendo nuances analíticas e ângulos distintos, dispostos a melhor esclarecer o fenômeno da aprendizagem, deixa de atribuir à aprendizagem ou à inteligência uma explicação que se diferencie, essencialmente, do que afirmara Jean Piaget: a de ser a aprendizagem um processo adaptativo contínuo, de cunho social, que passa pelo fator biológico.

Alguns estudos tentaram se distanciar dessa versão, a exemplo do realizado por Assmann (2001), destacando o ato de aprender como tarefa social emancipatória. Ele apresenta a irreversibilidade da revolução tecnológica em curso, a lógica da exclusão na sociedade da informação (SI), a mentalidade de mercado e os efeitos disso que fazem de grande parte da população uma “massa sobrança”. Ao explicar o que seja a aprendizagem ou como ela se processa no indivíduo, a contribuição de Assmann não apresenta novidades, mesmo que se empenhe em conectar a Biociência e as lições da evolução à Pedagogia. Sua obra discute os efeitos da lógica de exclusão que se enraizou na sociedade de consumo e apresenta a importância da Biociência para a aprendizagem. O autor defende a idéia de que toda a nossa evolução orgânica foi uma evolução cognitiva e, com muitos fragmentos de idéias, sugere a existência de uma “inteligência coletiva”, fruto de circunstâncias sociais:

³² Gardner apresenta nos humanos os seguintes tipos de inteligência: inteligência corporal e cinestésica; inteligência espacial; inteligência lingüística; inteligência lógico-matemática; inteligência musical; inteligência intrapessoal e inteligência social.

É preciso entender que as linguagens embutidas nas máquinas adquiriram tal grau de versatilidade e tamanho potencial de agilização que é preciso reconhecer que elas têm hoje uma função co-estruturante de grande parte das representações de “realidade”, na forma como a conhecemos e “administramos” em nossa experiência cotidiana (ASSMANN, 2001, p. 92).

Leonardo Boff, num raciocínio muito próximo ao de John Dewey, apresentando Assmann, defende a idéia de que a aprendizagem é decorrente não só do cérebro, ou só da escola. Segundo ele, aprende-se a vida inteira e de todas as formas de viver.

Processos cognitivos e processos vitais se encontram. São expressões da auto-organização, da complexidade e da permanente conectividade de todos com todos em todos os momentos e em todas as etapas do processo evolucionário. Conhecer é um processo biológico. Cada ser, principalmente o vivo, para existir e para viver tem que se flexibilizar se adaptar, se re-estruturar, interagir, criar, e coevoluir. Tem que fazer-se um ser aprendente. Caso contrário, morre (Ibidem, 2001, p.12).

Essas ponderações demonstram – mais do que a diversidade de pontos de vista acerca da cognição humana – quão amplos são os aportes para que se analise a questão. Assinalam, também, que o ato de aprender se estabelece em ligação a muitos aspectos da vida humana. Sem cair no ecletismo, em cada um dos recortes teóricos podem ser encontradas informações relevantes a uma visão mais precisa e mais ampla sobre o ato de aprender. Para a expressão aprender a aprender, em meio à vastidão de recortes teóricos sobre a cognição, muitas vezes desconectados entre si, permanece a dificuldade de se ter uma definição precisa, uma vez que aprender não é ação de fácil enquadramento.

2.3 Divergências sobre o aprender a aprender.

A difusão do Relatório Delors (2001), realizada em 1996 pela UNESCO, na sua qualidade de agência intelectual e ética das Nações Unidas, transformou a expressão aprender a aprender em tema de abrangência mundial, assunto de palestras e estudos, jargão presente a discursos, publicações e documentos oficiais. Por esse Relatório, ao indivíduo não bastava aprender a ler, escrever e contar; era preciso aprender também a conhecer, a fazer, a viver em comunidade e a ser.

O emprego da referida expressão, difundido em distintas conjunturas socioeconômicas, em diversos sentidos, para as mais variadas finalidades, parece ser favorecido pela imprecisão conceitual do termo. Ele serviu para os que querem vender

cursos enlatados, seguindo os esquemas da abordagem comportamentalista de ensino;³³ fez-se válido para recuperação de procedimentos pedagógicos e de idéias que embasavam a Escola Nova;³⁴ mostrou-se apropriado aos que desejam tornar a educação escolar mais pragmática, menos verbalista e mais atenta ao mundo alimentado de permanentes mudanças. O uso dele, como não poderia deixar de ser, assumiu sentido político – o que, em parte, justifica as ponderações feitas por Newton Duarte (2001), em sua luta contra o neoliberalismo.

Analisando-se a literatura atual, fica a constatação da inexistência de um método próprio ou de um procedimento técnico único para o desenvolvimento da habilidade de aprender a aprender. De acordo Maturana e Varela, a aprendizagem se confunde com a própria vida dos seres. Vivemos aprendendo ao longo da vida: “Os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo.” (MATURANA & VARELA, 2001, p.12). Segundo essa noção, um conceito sobre o aprender a aprender não poderia se estreitar ao conhecimento da mera estrutura física do cérebro humano; deveria partir do princípio de que a aprendizagem só pode advir da relação dos sujeitos com a realidade social da que fazem parte.

Seguindo-se a trilha de estudos ou das definições traçadas sobre aprendizagem, dir-se-ia que o aprender a aprender poderia ser encarado como o ato de estar atento e de aprender a partir de situações e de experiências várias, aproximando-se da noção de Educação traçada por John Dewey (1978): a de ser uma *contínua reconstrução de experiência*. Sendo esta “[...] a medida do acerto das ações e o único método para realizar qualquer atividade corretamente.” (SCHMITZ, 1980, p.189). Nesse mesmo trajeto, o aprender a aprender poderia, também, ser visto como “prática reflexiva”, conforme os passos do modelo traçado por Schön (2000): “Conhecer-na-ação, reflexão-na-ação e reflexão sobre a reflexão-na-ação.” Por essa via, o aprender a aprender seria ato intencional, com vistas à obtenção de objetivos específicos, com alguma base de avaliação e controle, de teor reflexivo. Mas, pela imprecisão conceitual, poderia ser tido, também, como fato que muitas vezes se impõe à vida das pessoas, independentemente de sua escolha ou da sua vontade. Seria isto uma espécie de aprendizagem aleatória, obtida por caminhos ou buscas diversos, de impactos e resultados também difusos; um acontecimento na vida do indivíduo, desde o

³³ Sobre a abordagem comportamentalista de ensino, ver definições de Mizukami (1986).

³⁴ Conforme foi atestado por Newton Duarte (2001).

nascimento, que não se distingue da aprendizagem, nas suas definições mais diversas; um fenômeno que, assim definido, acontece de certa maneira a qualquer um.

Sendo assim, fica a pergunta: Em que sentido a escola dedica-se a desenvolver nas pessoas o aprender a aprender, se, independentemente dela, ele já acontece? Haveria razões para se limitar o significado da expressão para um conceito que não seja tão abrangente, a ponto de nele caber qualquer compreensão que se queira ter sobre aprendizagem? A tentativa de estreitar uma definição para o aprender a aprender já foi feita por Delval (2000), Fonseca (1998) e Duarte (2001), pautados em estudos da Psicologia. Tinham o propósito de esclarecer o fenômeno da aprendizagem. Nessa tarefa, todos eles tiveram o cuidado de tratar das implicações do aprender a aprender na vida das pessoas, no cenário da sociedade e da Educação contemporânea. Em todas as tentativas, ficou explícita a dificuldade de limitar o aprender a aprender a um conceito que possa ser tido por todos como satisfatório.

Essa imprecisão conceitual, se por um lado atrapalha os que desejam seguir o rigor acadêmico, por outro, favorece usos da expressão, nas mais distintas finalidades e circunstâncias diferentes. Nessa panacéia, Delval, ao explicar o fenômeno do aprender a aprender, principia o trabalho comunicando sua dificuldade em fazê-lo, dada a disparidade de interpretações acerca da expressão. Ao versar sobre o modo de aprender a aprender, relata que muitas obras tratam do assunto em manuais práticos “que dão dicas de como entender um texto, localizar e resumir as idéias mais importantes, fazer fichamentos, memorizar seu conteúdo ou, em casos mais especiais, formular e resolver um problema.” (2000, p. 7).

Ao sistematizar algumas abordagens sobre o tema, não se propondo criar novas visões nem a formular um conceito, Delval (2000), para iniciar leigos na temática inspirado sobretudo, nas teorias de Jean Piaget, apresenta o homem como ser que começa a pensar desde o nascimento, fala do processo de assimilação e acomodação que este realiza, em interação com o meio, para a construção da inteligência e do comportamento. Assinala como se processa, na criança, seguindo teses de Piaget, o desenvolvimento de esquemas mentais e, no final, quando se refere à escola, recupera teorias de Vigotski, principalmente, as difundidas no livro *Pensamento e linguagem* (1999). O autor não vê dificuldade em somar contribuições de Piaget às de Vigotski. Ele diz que o primeiro ocupou-se mais em desenvolver estudos no campo do desenvolvimento biológico, enquanto o segundo ofereceu a compreensão do valor da cultura, por conseguinte, da história e da influencia social no desenvolvimento da

inteligência das pessoas. Delval (2000), nos seus estudos acerca do aprender a aprender, em termos gerais, se ocupa em discorrer sobre as contribuições de Piaget, enquanto Duarte (2001) se atém às contribuições de Vigotski, privilegiando-lhe a opção política.

Numa linha de raciocínio distinta da traçada por Juan Delval (2000), Newton Duarte afirma que o aprender a aprender é um lema político que carrega consigo o papel de manutenção da hegemonia burguesa no campo educacional. Ele opõe-se à aplicação das teorias desenvolvidas por Vigotski ao aprender a aprender, por associá-lo ao neoliberalismo, e dá ênfase às diferenças existentes entre o pensamento de Vigotski e o de Piaget. Ele ainda se opõe a qualquer uso dessa estratégia nos ambientes escolares.

Não deveríamos tirar a bandeira do “aprender a aprender” das mãos da burguesia e colocá-la nas mãos daqueles que estão comprometidos com a superação do capitalismo? Nossa resposta a essas perguntas é não! Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (DUARTE, 2000, p.8).

Ele, em sua análise, valoriza o aspecto político da educação e o faz aproximando a educação a teses defendidas por Vigotski. Para Duarte, a característica central da Psicologia vigotskiana é a de se constituir numa contribuição para a construção de uma Psicologia marxista. O Marxismo, na sua visão, é uma ciência comprometida com a derrubada do capitalismo e, por conseguinte, de uso inadequado a qualquer abordagem que tenha, em sua base, a manutenção da estrutura capitalista. Para ele, o lema aprender a aprender preconiza a idéia de que à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas a de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido para o processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo contemporâneo. Denomina os ideários escolanovistas e construtivista como “concepções negativistas do ato de ensinar” (DUARTE, 1988) e, em sua crítica, não chega a elaborar uma proposta alternativa do aprender a aprender. Anuncia que é preciso “[...] resistir a todas as artimanhas da ideologia dominante, que resultam em processos objetivos pelos quais a sociedade contemporânea lança as massas não só na miséria material, mas também na miséria intelectual.” (DUARTE, 2001, p. 8). Para não ficar no criticismo, Duarte alude a uma proposta de educação a ser exercitada nas escolas, denominada de “histórico-crítica”, defendida por Saviani (1997), na qual se afirma a necessidade de conversão do saber produzido, historicamente, em saber escolar a ser assimilado pelos alunos como

resultado, mas atentos, também, ao processo da produção desse saber e às tendências de sua transformação.

Assim, não se contrapõe ao princípio de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar, por si, novos conhecimentos e autonomia intelectual. Sua oposição à Escola Nova se dá em relação à idéia de que é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção de conhecimentos do que aprendê-los de outros. Para ele, o professor, ao ensinar ou ao transmitir conhecimento, não está cerceando o desenvolvimento da autonomia nem a criatividade dos alunos (DUARTE, 2001).

A idéia de que vale mais ao aluno descobrir um método de aprender do que receber de alguém informações prontas sobre conhecimentos científicos disponíveis, conforme foi defendida por Piaget, levou Duarte a deduzir que as bases teóricas do aprender a aprender podem ser dadas por Piaget:

O problema da educação internacional é, portanto, essencialmente o de direcionar o adolescente não para soluções prontas, mas para um método que lhe permita construí-las por conta própria. A esse respeito, existem dois princípios fundamentais e correlacionados dos quais toda educação inspirada pela psicologia não poderia se afastar: 1) que as únicas verdades reais são aquelas construídas livremente e não aquelas recebidas de fora; 2) que o bem moral é essencialmente autônomo e não poderia ser prescrito. (...) Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós o privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente! Prejudica-se igualmente essa formação humana dando aos adolescentes aulas de civismo e de interacionismo, se essas aulas consomem o tempo que eles teriam podido ocupar descobrindo sozinhos esse civismo ou esse interacionismo no exercício de uma vida social organizada espontaneamente. Sempre que o discurso substitui a ação efetiva, o progresso da consciência é retardado (PIAGET, 1998, p. 166 Apud DUARTE, 2001, p. 35-36).

Duarte lembra como reforço à ideia de que o aprender a aprender pode, perfeitamente, encontrar suas bases no pensamento de Piaget, que adverte: “O ideal da educação não é aprender ao máximo, maximalizar os resultados, mas é antes de tudo aprender a aprender; é aprender a se desenvolver e aprender a continuar a se desenvolver depois da escola” (PIAGET, 1983, p. 225).

As críticas de Duarte não se limitam a Jean Piaget, estendem-se, também, a Juan Delval. Alega que o primeiro se pretende neutro em relação aos fins da Educação Moral e que o segundo adota a doutrina liberal sobre o homem, a sociedade e a educação.

Além disso, Duarte defende a ideia de que qualquer adesão ao aprender a aprender envolve, necessariamente, a adesão a todo um ideário educacional, afinado à lógica da sociedade capitalista contemporânea. Em síntese: buscando diferenciar-se dos que defendem a urgência do aprender a aprender para uma inserção digna das pessoas nos ditames das sociedades contemporâneas, Duarte afirma que tal fenômeno não passa de uma forma de manutenção da hegemonia burguesa em tempos de neoliberalismo e de pós-modernidade. Ele vê como oportunistas os que fazem uso das teorias de Vigotski para essa questão. De acordo com ele, não se pode ler Vigotski despidendo-o de sua marca engajada com a construção do socialismo – o que no Brasil foi quase ignorado. Adaptar as teorias deste educador ao aprender a aprender, de base capitalista, é adulterá-lo mesmo que apenas se pincem conceitos, como o de zona de desenvolvimento proximal ou o façam em nome do construtivismo. Ele afirma:

[...] quando questionamos a apropriação da obra psicológica de Vigotski por ideários pedagogos que têm por lema central o “aprender a aprender”, estamos questionando a possibilidade de utilização da psicologia vigotskiana para legitimação de concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea, não importa se na forma explícita de adesão à ideologia da sociedade regida pelo mercado, isto é, a ideologia neoliberal, ou se na forma aparentemente crítica de um discurso pós-moderno para o qual todo projeto de transformação política consciente da totalidade social redundaria em propostas autoritárias e não passaria de uma herança da “ilusão iluminista” de emancipação humana por meio da razão. (DUARTE, 2001, p.3-4).

Newton Duarte, em muitos pontos, segue ideias de Dermeval Saviani, que, ao se referir à Escola Nova, declarou: “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender.” (1987, p.13). Referindo-se às características hipotéticas de uma aula nos moldes da concepção escolanovista, relata:

Assim, em lugar de classes confiadas a professores que dominavam as grandes áreas do conhecimento revelando-se capazes de colocar os alunos em contato com os grandes textos que eram tomados com modelos a serem imitados e progressivamente assimilados pelos alunos, a escola deveria agrupar os alunos segundo áreas de interesse de sua atividade livre. O professor agiria como um estimulador e orientador da aprendizagem cuja iniciativa principal caberia aos próprios alunos. Tal aprendizagem seria uma decorrência espontânea do ambiente estimulante e da relação viva que se estabeleceria entre os alunos e entre estes e o professor. Para tanto, cada professor teria de trabalhar com pequenos grupos de alunos, sem o que a relação interpessoal, essência da atividade educativa, ficaria dificultada; e num ambiente estimulante, portanto, dotado de materiais didáticos ricos, biblioteca de

classe etc. Em suma, a feição das escolas mudaria seu aspecto sombrio, disciplinado, silencioso e de paredes opacas, assumindo um ar alegre, movimentado, barulhento e multicolorido. (SAVIANI, 1987, p. 13).

Saviani, ao constatar que o ideário escolanovista não conseguiu se implantar, nem modificar o panorama das escolas, por razões, inclusive a dos custos, assinalou que este serviu muito mais às elites.

O ideário escolanovista tendo sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar conseqüências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais conseqüências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente têm na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a “Escola Nova” aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (1987, p. 14).

Aprofundando sua crítica à Escola Nova e defendendo o método tradicional de ensino, explica:

[...] esse método tradicional foi constituído após a revolução industrial, contrariamente, portanto, ao argumento que os escolanovistas comumente levantam que a revolução industrial transformou a sociedade, determinou uma sociedade não mais estática, em mudança contínua, que essa revolução industrial, que tem seu fundamento na ciência, não teve sua contrapartida na educação, que continuou sendo pré-científica, seguindo lemas medievais. Daí a razão do método novo proclamar-se científico, proclamar-se um instrumento de introdução da ciência na atividade educativa e, em conseqüência, colocar a educação à altura do século, à altura da época. No entanto, esse ensino dito tradicional se estruturou através de um método pedagógico que é o método expositivo, que todos conhecem, todos passaram por ele, e muitos estão passando ainda, cuja matriz teórica pode ser identificada nos cinco passos formais de Herbart. Esses passos, que são o passo da preparação, o passo da apresentação, da comparação e assimilação, da generalização e, por último, da aplicação, correspondem ao esquema do método científico indutivo, tal como fora formulado por Bacon, método que podemos esquematizar em três momentos fundamentais: a observação, a generalização e a confirmação. Trata-se, portanto, daquele mesmo método formulado no interior do movimento filosófico do empirismo, que foi a base do desenvolvimento da ciência moderna (Ibidem, p. 48).

Na visão do autor, a Escola Nova confunde ensino com pesquisa; por isso, nela se começa por uma atividade que visa a buscar saídas para “problemas” ou para “projetos” postos. Para ele, ensino não é pesquisa e a Escola Nova, ao “afrouxar” a disciplina escolar e ao tornar secundária a transmissão de conhecimentos, conseguiu, “entre outros fatores, o rebaixamento do nível da educação destinada às camadas

populares” (1987, p. 70). Nessa concepção, a Escola Nova não pode ser vista como democrática; ela preza pela hegemonia da classe dominante.

Tentando evitar a proposta da Escola Nova nem do Ensino Tradicional, Saviani compartilha a idéia de que um método ou uma proposta não devem ser avaliados em si mesmos, mas nas conseqüências que, historicamente, produz. Ora, se a Escola Nova foi capaz de promover melhorias à Educação das elites, por que não pode servir à melhoria da educação das camadas populares? Em resposta a esta questão, Saviani relembra as tentativas de constituição de uma “Escola Nova Popular”, promovidas por Célestin Freinet, na França, e por Paulo Freire, no Brasil. Diz que, no caso brasileiro, a diferença promovida por Paulo Freire está no fato de ele ter posto sua concepção pedagógica a serviço dos interesses populares, atendendo, especialmente, os adultos analfabetos. Explicitando melhor essa posição, Saviani assinala que as contradições de classes existentes no capitalismo perpassam a sociedade, invadindo o universo da educação escolar.

Assim como a escola tradicional, proposta pela burguesia, volta-se contra seus interesses obrigando a uma recomposição de hegemonia através da Escola Nova, assim também a Escola Nova não fica imune à luta que se trava no seio da sociedade (SAVIANI, 1987, p. 71).

Saviani dá a entender não ser má a proposta do escolanovismo de tornar a escola um ambiente mais agradável, apoiada por material didático mais variado e mais rico, levando os alunos a se interessarem, inclusive, pelo estudo e pela descoberta de conhecimentos. A limitação é de uma outra natureza: essa Escola Nova, de qualidade, não se destinava aos setores populares. Saviani lembra que, ao se propor a extensão às camadas populares do benefício de uma escola bem equipada, apoiada por metodologias sofisticadas, a escola foi, imediatamente, motivada a se valer das tecnologias de ensino, de cunho comportamentalista, que empobrecem, padronizam e massificam informações. No limite, como forma de se impedir o acesso das populações à educação escolar, se questionou, até, a valia das escolas, propondo-se a desescolarização.³⁵ Este é um questionamento feito por escolarizados que já tinham, no passado, desfrutado a formação escolar e agora julgavam-na desnecessária (SAVIANI, 1987).

Saviani defende a necessidade de uma pedagogia articulada aos interesses populares, interessada em promover métodos de ensino eficazes, que articulem elementos dos métodos tradicionais e novos, superando, por incorporação, as

³⁵ A respeito, conferir: ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1973.

contribuições de uns e de outros. Nessa proposta, a iniciativa do professor, o diálogo entre alunos e entre alunos e professor, a atividade e iniciativa dos alunos, tudo isso é essencial sem que se deixe de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente. Nessa ordem, não se trata de uma somatória de métodos antigos e novos, mas de um processo em que professor e alunos serão tomados como agentes sociais, tendo como ponto de partida a prática social, comum a professor e a alunos, uma ação que deverá ter como objetivo último o de transformar as relações de produção.

Saviani diz que os passos do método que ele propõe, se fossem traduzidos, seriam semelhantes aos dos esquemas de J. F. Herbat (1776-1841) e de John Dewey (1859-1952), mas explica como é seu critério de cientificidade:

[...] não é o do esquema indutivo, tal como o formulara Bacon; nem é o do modelo experimentalista, ao qual se filiava Dewey. É, sim, da concepção dialética de ciência, tal como o explicitou Marx no “método da economia política” (SAVIANI, 1987, p. 77).

Por fim, Saviani diz que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade e a democracia é uma conquista e não um dado. Destarte, “[...] não se trata de optar entre relações autoritárias ou democráticas no interior da sala de aula, mas de articular o trabalho desenvolvido nas escolas com o processo de democratização da sociedade.” (1987, p. 82).

2.4 Escolaridade tida como senha para um melhor convívio social.

Alheios aos debates acadêmicos, que discutem as implicações do “aprender a aprender” na escola, os jovens e adultos que freqüentam a EJA, como atesta pesquisa empreendida pela UNESCO/MEC³⁶, fazem-no motivados pela necessidade de ler, escrever, ter mais amigos, melhorar de emprego, obter melhores salários, ampliar o vocabulário para convívios sociais. Enfim, buscam ampliar suas capacidades para a concretização de objetivos de curto e de longo prazo, ligados a projeções de vida para o presente e para futuros. Nesse ato não está posta a busca de uma transformação das estruturas sociais, mas a de rápida adaptação a elas, salvo se buscamos saber o que pensam aqueles engajados nas propostas educativas dos movimentos sociais, tais como

³⁶ Brasil. Avaliação diagnóstica da EJA: programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Brasília: UNESCO/MEC, 2005.

o Movimento dos Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos pelas Barragens (MAB), entre outros.

Em princípio, o desejo de ter uma maior formação escolar é parte de uma estratégia de sobrevivência num mundo em que a escolarização é cobrada para convívios sociais e para o exercício de uma profissão. Sem ela, ficam difíceis empregos que assegurem uma fonte de renda, impedindo o jovem ou o adulto de crescer e de tomar conta de sua própria vida; fica difícil o direito à alimentação, à vestimenta, à moradia e a outros elementos indispensáveis à vida. Ao ensino escolar fica a cobrança de elaborar e executar sua proposta pedagógica (Art. 12, da Lei 9.394/96), tendo-se a atenção de observar as recomendações do ensino básico: “desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (Art. 22, da Lei 9.394/96).

Às pessoas, em meio a essas circunstâncias, ficam cobranças de apontar saídas para fatos novos ou para os já conhecidos e em novas realidades. Há momentos em que é exigido delas uma variedade de saberes, multiforme, para o saber-fazer para a ação. Nessas situações, vale o saber historicamente acumulado e o novo ali produzido ou cobrado, diante de pormenores em que é o velho saber não dar conta de ser saída para o que é novo. Por ser manifestação de uma sociedade concreta, a educação permanecerá regida pelas contradições e pelas disputas sobre interesses, valores, classes, culturas, motivações individuais ou grupais.

Nesse meio, a educação escolar, por ser feita de planejamentos e de estratégias que têm presentes o mundo social que a circunda, viverá a dúvida de quais conteúdos devem ser repassados pela escola e por quais caminhos metodológicos. Isto releva a discussão sobre as abordagens de ensino, à busca da manutenção de uma das existentes, ou para a combinação entre elas, ou para a busca de uma nova. É nesse meio que o aprender a aprender se faz presente, tanto para essa ação de pensar o que fazer em situações de ensino para novas realidades, incluindo, também, o que deve ser feito na docência para esses alunos históricos.

À Educação de Jovens e Adultos fica o desafio de aprender-ensinar para se enfrentarem questões já conhecidas e para preparativos de situações ainda novas, mutantes, porque o mundo, ainda que decorra de nossas ações, se faz independentemente de nossa vontade, sejam elas políticas ou culturais, cujas respostas a ciência ainda não conhece.

Nessa amplitude de circunstâncias que trazem também necessidades de educação, seja para se lutar por cidadania numa sociedade classista e socialmente desigual, seja para se progredir no trabalho ou nas relações interpessoais, num mundo em que a cultura preserva valores e preconceitos a favor de uns e contra outros, a escola, envolta na promoção da educação de qualquer pessoa, não pode se enganar professando discursos apaziguadores ou amotinadores, pró-esquerda ou pró-direita, ou prendendo-se a um tipo de abordagem de ensino, como se outras não tivessem a sua contribuição específica.

A dificuldade de atender a todas as funções didático-pedagógicas que hoje se destinam à escola – no cuidado de não deixar faltar o direito à educação de todas as pessoas, independentemente de idade, sexo, preferência sexual, cor, região geográfica, crença partidária, ética ou religiosa – tem-se manifestado no fazer-docente de cada professor ou professora, aguçados no empenho de promover uma formação que ajude a pessoa a conhecer, a saber-fazer, a conviver com o outro e a ser. Isto, além de ajudá-la a ser cidadã, num mundo que promove exclusões culturais e desigualdades financeiras; num mundo de progressos econômicos de grupos empresariais à base de ações ecologicamente erradas sob a proteção da política de alguns países, estados ou regiões ou de grupos armados e com poderes políticos; numa economia globalizada em que a ação de um grupo corrói a ação econômica do outro; num mundo de avanços tecnológicos e de infiltração de informações de qualquer natureza, inclusive *on line*; num mundo dinâmico onde fica difícil definir, com clareza, as ações da direita e as ações da esquerda, porque, no final, na política, tudo se define como a arte da negociação; num mundo onde, paradoxalmente, se clama por paz entre pessoas e nações, enquanto as nações que se dizem mais esclarecidas promovem guerras; num mundo culturalmente excludente, que apela ao respeito pelo multiculturalismo e onde os excluídos se organizam e lutam por justiça social, trazendo dificuldades jurídicas ao Estado.

Educar a todos, nesse mundo socialmente estratificado, de lutas entre desiguais, tem dificultado o jeito de ser da escola e a feitura dos seus próprios currículos. Essa dificuldade tem sido refletida no material didático hoje disponível em qualquer livraria nacional e entre os professores e professoras, imersos na luta para achar um novo jeito de ensinar, envolvendo conteúdos e maneiras didáticas, capazes de atender a todas essas cobranças feitas à escola.

A sociedade, em sua complexidade atual, não sabe a quem cobrar uma solução educativa para as pessoas, não vê a família como capaz de, nem a Igreja, nem ao Estado e por isso delega à escola essa função social ampla. Hoje se cobra à escola que ela seja igual a uma extensão familiar ou assumidamente a um aparelho ideológico do Estado, ou ao braço de um partido político, ou à instância superior acima das classes e conflitos sociais. Tudo isso faz com que a escola se dilua em meio à perplexidade das sociedades, trazendo dúvidas aos que têm como tarefa organizar e executar o ensino escolar.

Acostumada a servir a um modelo de ser social, anexado a um modelo capitalista de produção econômica, a escola moderna fez-se de saberes separados por disciplinas, excludente, seletiva, como se isso fosse o seu natural. Agora, ainda anexada ao modo capitalista de ser, mas chamada a ser pós-moderna, a escola é chamada a se fazer diferente, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, respeitosa aos modos de aprender, multicultural e inclusiva, mas, dessa maneira, a escola não sabe que fazer de si. Embebe os professores e professoras nessa Torre de Babel.

Cresce, entre os professores e professoras, a vontade de acertar no ensino destinado a essas novas situações. Mas, de minha parte, preservei a curiosidade de saber como esses corpo docente se comporta na escola, o que fazem para se capacitar à prática docente, como a vivenciam, como alunos e alunas estudam ou como aprendem. Tudo isso, para que eu possa, no final, entender o que é mesmo a escola para jovens e adultos e ainda tenha, por conclusão, uma noção mais precisa da compreensão do aprender a aprender presente dos que fazem, hoje, a escola municipal de João Pessoa; por isso, dedico-me, a partir de agora, a ver como, na Educação de Jovens e Adultos, o aprender a aprender vem sendo compreendido e como ele é praticado no cotidiano das salas de aula. O capítulo seguinte dedica-se a esta apuração.

CAPÍTULO III

O APRENDER A APRENDER E O COTIDIANO DA EJA NO MUNICÍPIO DE JOÃO PESSOA

Que matou John Kennedy
Quem descobriu o Brasil
O que é raiz quadrada
Onde fica a África do Sul
Quem inventou a bomba atômica
E por quem os sinos dobram?
As melhores coisas se aprendem na escola
Mas não na sala de aula.
(Capital Inicial. 21. 1991)

3.1 Da interdisciplinaridade ao aprender a aprender.

Em 2003, quando mantive contato com a Secretaria da Educação do Município de João Pessoa, para obter autorização para minha pesquisa de campo, eu não trazia o aprender a aprender como foco de estudo, pensava em compreender e explicar a configuração da interdisciplinaridade nas salas de aula da EJA, durante o Primeiro Segmento da Educação Fundamental. Com este projeto me inscrevi no Doutorado e iniciei minha coleta de dados. No entanto, quanto mais eu conhecia a realidade das salas de aula, mais me convencia de que o docente desta fase escolar, bem ou mal, já se utilizava da interdisciplinaridade. Muitos, recomendados, desde a alfabetização, por curso de formação inicial ou por cursos de formação continuada, tratavam o ensino a partir de temas geradores, misturando, sem cortes abruptos, elementos relacionados com as diversas ciências: Português, Matemática, Geografia, História, Biologia etc.

Ainda como parte desse projeto, como tentativa de conhecer as práticas docentes adotadas, visitei escolas e fiz entrevistas com treze professoras e a um professor, que explicaram o porquê de escolhas temáticas, de estratégias e de procedimentos de ensino. Esse primeiro esforço resultou na publicação do livro *Retratos na Parede: saberes docentes em Educação de Jovens e Adultos*. (SILVA, 2004).

Sobre o conteúdo desse livro, Ireland afirma:

Os textos apresentados neste livro são um exemplo vivo de uma boa prática de EJA. Representam reflexões e sistematizações de experiências vividas em salas de aula por professoras da rede municipal de ensino de João Pessoa. Procuram divulgar formas criativas e adequadas de atender as necessidades de aprendizagem de pessoas jovens e adultas que não são simples crianças crescidas estudando –

principalmente – à noite. Demonstram a importância da relação entre a escola e a comunidade e da relevância de conteúdos para a vida dos sujeitos. Buscam fazer do processo de aprendizagem um ato prazeroso e não um ato de punição. São testemunhos também de profissionais não satisfeitos com qualquer prática para os que frequentam o último turno da noite. Reconhecem a importância do seu trabalho e o direito dos sujeitos a uma educação de qualidade (In: SILVA, 2004, p. 137).

A constatação de que havia, no Município, uma prática docente interdisciplinar e uma consciência da sua importância entre os professores foi, cada vez mais, conduzindo-me à perda do interesse de seguir com essa temática e gradativamente, ao interesse de perceber a compreensão dos professores sobre o aprender a aprender. Este tema já foi mundialmente difundido por documentos oficiais como de importância vital para o ensino do século XXI e assunto de vários estudos que viam o avanço das tecnologias da informação como determinante do novo modo de ser do mundo.

Diferentemente do que ocorria em relação à interdisciplinaridade, o aprender a aprender era um tema ainda pouco debatido pelos professores. Em 2002, a agenda escolar que lhes foi distribuída pela Secretaria da Educação do Município, trazia recomendações ao referido tema como descrito no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (Delors, 2001): “Aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; aprender a ser”. E perguntava: “Como as escolas poderiam ajudar os alunos a “aprender a aprender?”

Os relatos do livro Retratos na Parede, além de oferecerem orientação sobre o modo como a interdisciplinaridade era praticada, mostravam que os professores, em muitas situações, experimentavam a necessidade de aprender a aprender e o faziam à sua maneira:

De início, quando começaram a falar em ciclo, eu me perguntava: o que é ciclo? E não havia quem me desse uma resposta suficientemente satisfatória. Se íamos mudar para ciclos, eu teria de compreender isso para não me repetir sendo a mesma de quando o ensino era na forma seriada. Foi daí que comecei a pesquisar sobre isso, busquei em livros, revistas, eu queria realmente compreender a diferença entre o ensino seriado e o ensino estruturado em ciclos. Todo professor precisa buscar informações em livros, ou ele lê ou não acompanha a modernização e reformulações no ensino (Santos, In: SILVA, 2004, p. 57).

De alguma maneira, as informações que coletei para a análise da interdisciplinaridade na EJA já ofereciam elementos que orientavam o estudo do aprender a aprender, vivenciado pelos docentes no processo de aprender a ser

professores de jovens e de adultos. Tudo me motivava a mudar o enfoque da pesquisa em favor do aprender a aprender. Com a decisão tomada, expliquei-me à Secretaria da Educação Municipal e apresentei a nova proposta ao Doutorado. Com a permissão que me foi concedida, prossegui a pesquisa.

Sobre o aprender a aprender, nos cursos de formação continuada, destinado aos professores, sob a influência de teorias denominadas construtivistas, instava-se com os professores para que estimulassem os educandos à habilidade de aprender a aprender. Nesses cursos se dizia que mais importante do que fazer a transmissão de dados aos alunos era levá-los a construir seus próprios conhecimentos. Deste modo a “pedagogia de projetos” passou a ser estimulada como estratégia útil aos propósitos da EJA.

Para a pesquisa, agora sob novo enfoque, evitei repetir visitas às salas para coletar dados sobre a interdisciplinaridade. Com esta nova decisão, não me dirigi aos professores utilizando a expressão aprender a aprender; apenas disse que gostaria de verificar como na EJA os alunos realizavam suas aprendizagens; precisando, para tal, observar o cotidiano das salas de aula, vendo tanto o procedimento dos professores quanto a reação dos alunos. Informei, também, que, após o período de observação do cotidiano escolar, eu gostaria de conversar com professores e com os alunos, para o esclarecimento dos aspectos que, porventura, eu não tenha compreendido ou captado.

Para descobrir a noção acerca do aprender a aprender entre os professores na Rede Municipal de Ensino de João Pessoa e para perceber como eles o vivenciavam no cotidiano da EJA, eu não fui, inicialmente, ao ponto. Fiz um verdadeiro *detour*, iniciado pelo estudo dos documentos que serviam de referenciais para a atuação dos professores, seguido pela observação etnográfica das práticas docentes, em cinco salas de aula.

A diversidade dos procedimentos docentes observados nas salas de aula não evidenciava a mesma orientação pedagógica nem fornecia as chaves para o exato entendimento do modo de ser compreendido o aprender a aprender na Rede Municipal de Ensino. Foram as entrevistas de explicitação realizadas em 2005 com vinte professoras, que forneceram os elementos imprescindíveis ao estudo. Complementadas com entrevistas feitas aos alunos, no mesmo período, por meio da técnica de grupo focal, especulei sobre suas aprendizagens, sobre seus modos de estudar, de aprender, tanto na vida quanto na escola.

Para a análise dos resultados, todas as respostas poderiam ter sido cruzadas num programa de computador que, de modo ótimo, faria uma interpretação fatorial

estatística; no entanto, tendo em vista a meta estabelecida para o estudo, estritamente qualitativa, optei por realizar uma análise mais subjetiva, considerando as afirmativas dos professores e as dos alunos, nas suas sutilezas, pouco suscetíveis à computação. Nesse caminho, estudei o que foi dito por cada um, analisando suas idéias. Em alguns casos, comparei as idéias de uns com as de outros, de quando em quando, confrontei esses resultados como o que foi observado no dia-a-dia da sala de aula. Para dispor de maiores dados, retomei, quando senti necessidade, informações registradas no livro *Retratos na Parede*, que revelam as crenças pedagógicas e o percurso da ação de quatorze professores³⁷ e o da Coordenadoria da EJA no Município.

No percurso da observação às práticas docentes, em toda a Rede Municipal, havia somente um professor atuante na primeira fase do Ensino Fundamental. Mesmo assim, não tinha vínculos empregatícios com a Rede. Atuava num programa de alfabetização datado. Seu trabalho foi registrado na já mencionada obra *Retratos na Parede*. De um modo geral, no Município, o ensino, da alfabetização à quarta série (ou da alfabetização ao segundo ciclo do Ensino Fundamental), é feito por mulheres. Os homens atuam, geralmente, da quinta série em diante (terceiro e quarto ciclo do Ensino Fundamental), no ensino de disciplinas isoladas: História, Geografia, Português, Matemática, Física, Química, Biologia, Inglês, Educação Física, Artes etc. Apesar disso, existem, hoje, homens monitorados pela Prefeitura que atuam na alfabetização de pessoas ligadas ao Programa Brasil Alfabetizado financiado pelo Governo Federal.

Nas entrevistas realizadas, entre janeiro e abril de 2005, perguntei às professoras: como chegaram a essa profissão; que formação receberam para atuar na EJA; quem tinha sido professora de criança; se viam diferenças entre ensinar crianças e ensinar jovens e adultos; se seguiam alguma orientação pedagógica específica para a atuação docente na EJA; se participavam de algum grupo de estudo; quantos anos de magistério possuíam, se ao longo do tempo modificaram seu modo de atuar em sala de aula, em que momento isso se deu e por quê; se já haviam passado por dificuldades pedagógicas na EJA, se percebiam diferenças no ritmo e nos modos de aprender entre alunos mais jovens e os de mais idade, quais assuntos mais interessam aos alunos da EJA; se seguiam algum método para estudar e para suprir eventuais necessidades de obter mais conhecimentos, que aprenderam exercendo a docência que não estava nos livros ou nos cursos de formação inicial para professores, se observaram modos de

³⁷ Desses, mesmo não tendo suas salas de aula visitadas para o novo enfoque da pesquisa, cinco foram retomados para as entrevistas sobre o aprender a aprender na EJA.

ensinar que fazem o aluno a aprender mais depressa; se há assuntos que despertam mais interesse de uns alunos do que em outros, como identificavam a aprendizagem do aluno, se já tinham ouvido falar na expressão aprender a aprender, em que circunstâncias e como a definiam, se tivessem que definir a aprendizagem, como o fariam. Ao longo dessa conversa, surgiram outras questões relacionadas, principalmente, com os modos de a professora aprender e com os procedimentos dela para assegurar a aprendizagem do aluno.

Antecedendo as entrevistas, durante o ano de 2004, frequentei cinco salas de aula da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa, as quais me forneceram elementos para entrevistar as professoras. Nesse tempo, quis perceber, além das suas práticas docentes, o relacionamento do corpo discente com o ambiente escolar. Nas salas de aula, busquei ver suas motivações, formas de se relacionar com colegas e professoras, atitudes que tomavam diante metodologias e conteúdos escolares, como estudavam o que era ensinado na escola.

Mesmo assim, para entender o relacionamento dos estudantes entre si e com o ambiente escolar, necessitei de esclarecimentos formais, obtidos por meio da técnica de grupos focais e de conversas informais, encontrados em momentos antes de as aulas começarem ou durante o intervalo das aulas para a merenda.

Nos grupos focais, ao grupo discente foi perguntado: quem já havia estado na escola, quem dela saiu e por qual motivo retornou; que importância tem a escola para eles; se havia diferença importante entre a escola para os adultos e a escola para os jovens; se percebem mudanças entre a escola por eles conhecida no passado e a de agora; que coisas se aprendem na escola de agora que não se aprendiam antes; se na escola freqüentada por eles, anteriormente, aprendiam-se coisas que, agora, não se aprende mais; quem nunca antes havia freqüentado uma escola. Aos que não decodificavam a escrita, foi perguntado: como faziam para realizar compras, tomar ônibus, trabalhar ou qualquer outra atividade em que precisassem saber ler; qual é a maior dificuldade em não se saber ler nem escrever no dia-a-dia; em que momentos saber ler e escrever faz falta; de que, com o aprendido na escola, se precisa na vida cotidiana. E mais: qual o tipo de trabalho ou de ocupação de cada um; como aprenderam a realizá-lo; de que maneira essa habilidade lhes fora ensinada; como sabem se de fato aprenderam; se há habilidades ou coisas que aprenderam com maior facilidade do que outras e por que isso aconteceu; se já enfrentaram dificuldades para aprender alguma coisa e a que atribuem essa dificuldade; que coisas (assunto ou habilidade) mais gostam

de aprender na escola; que assuntos devem ser ensinados na escola; se há coisas que a escola ensina e que aprenderam por conta própria e como aprenderam sem a ajuda da escola; que coisas aprenderam na escola e que nunca esqueceram; que faz a pessoa esquecer o que aprende; de que aulas mais gostaram e por quê; se já tiveram mais de um professor, de quem mais gostaram e por quê; se gostam de freqüentar à escola. Aos que disseram aprender por conta própria: como procederam para aprender; como aprendem em situações onde não há quem os ensine; como fazem para aprender o que lhes é ensinado na escola; se tivessem de ensinar, como o fariam para que o outro aprendesse; que é aprender.

Além dessas questões, nos grupos focais, conversamos sobre a condição de estudar à noite, após uma longa jornada de trabalho; sobre o tempo, muitas vezes inexistente, para se rever, em casa ou no trabalho, as tarefas escolares; sobre o comportamento nas escolas, de quem trabalha e de quem não trabalha; sobre as diferenças de motivações para aprender entre jovens e adultos. Tudo isso foi assunto de nosso diálogo.

Tratamos de perceber se havia variação ente as respostas dos homens e a das mulheres. As perguntas foram feitas de modo coloquial e as respostas foram dadas livremente. Fizemos esforços para que cada participante, um por um, desse alguma resposta a cada pergunta feita. Os grupos focais foram distribuídos em seis escolas em bairros diferentes da capital, alcançando o total de sessenta e sete alunos e alunas.

3.2 Observação acerca do cotidiano da sala de aula na EJA.

Para conhecer o trabalho docente vivenciado nas salas da EJA, das escolas municipais, no ano de 2004, eu chegava às 18h45min – 15 minutos antes do início das aulas.

De um modo geral, os primeiros alunos costumavam chegar à escola por volta das 18h50min e os últimos, próximo às 20h. A maioria dos que chegavam tarde trabalhavam distante do ambiente escolar, embora sua residência ficasse ali perto. O deslocamento desses do trabalho para casa e de casa para a escola ocasionava atraso no horário de chegada às aulas – o que não era censurado pelas professoras. Era comum entre as professoras com atuação na EJA a reivindicação de um horário mais elástico para a entrada dos alunos na escola, para se atender a todos, observando-se a disponibilidade de tempo deles.

Para a observação dos acontecimentos que se davam na sala de aula, diferentemente do que fiz para as entrevistas, não estabeleci um roteiro. Deixei-me ser levado pelos fatos que fossem ocorrendo. Apenas tomava o cuidado de anotar, diariamente, tudo o que me chamasse a atenção – o que resultou em 260 páginas de anotações manuscritas. Para este trabalho, obtive a autorização da Secretaria Municipal da Educação, da Direção das escolas e dos professores observados.

Durante o tempo que estive nas escolas, as evidências do cotidiano convenceram-me de que a escola, para o corpo discente, é um espaço de muita importância social, demonstrada, inclusive, pelo modo de as pessoas se vestirem para frequentá-la. Mesmo quem tivera um longo dia de trabalho, costumava, entre a saída do expediente e a chegada à escola, banhar-se, usar uma loção ou fragrância, vestir-se com uma roupa de boa envergadura. Todos chegavam à escola, à sua maneira, bem cuidados.

Em termos do material escolar – antecedendo à distribuição de lápis, caderno e borracha, feita pela Prefeitura, que não se deu logo no início do ano –, foi comum encontrar alunos que portavam uma caneta esferográfica e um caderno com espiral de arame, com subdivisões internas para várias matérias, de folhas grandes e de muitas páginas, indicando a esperança de que, na escola, tinham muito para aprender.

Na primeira vez que eu chegava a uma escola, apresentava-me aos alunos de uma determinada turma. Informava-os de que eu estava ali como pessoa interessada em conhecer mais sobre os modos de se aprender na escola, observando, principalmente, a aprendizagem dos jovens e dos adultos. Só alguns entenderam meus propósitos. Houve até quem pensasse que eu fosse um aluno a mais, assim como eles, tentando me escolarizar. Essa visão não estava longe da verdade. De fato, ali eu estava aprendendo muito sobre a ação da própria escola.

Nos primeiros dias de minha presença na sala de aula, alguns alunos estranharam meu comportamento. Praticamente, todos os dias, eu era o primeiro a chegar e, durante a aula, não abria a boca. Alguns pensavam que eu tivesse muita dificuldade de me comunicar; por isso, buscavam se aproximar de mim. Uns, compreendendo, claramente, que eu estava ali para fazer a pesquisa, faziam perguntas, querendo saber mais sobre mim e sobre a utilidade do meu trabalho. Outros, que não presenciaram o dia em que expliquei meus propósitos, se propuseram ajudar-me na realização das tarefas que a professora passava para os alunos. Eram solidários. Isso me agradava.

Nas escolas municipais de João Pessoa, as quais visitei, registrei, no caderno de campo, fatos que me chamaram a atenção. Anotei, por exemplo, que, diferentemente da imagem que na época se tentava passar delas sobre elas, não eram tão mal administradas nem tão depredadas. Ao contrário, eram limpas, bem iluminadas e com uma infraestrutura superior à de muitas escolas da rede privada, espalhadas nos escondedouros da Capital. Nos corredores das escolas, demonstrando-se preocupação com a dinâmica da vida acadêmica, deparei com cartazes pregados na parede ou em murais, os quais faziam menção a períodos comemorativos do ano: páscoa, chegada das caravelas de Cabral ao Brasil, mês da mulher; festas juninas, dia do estudante, comemoração da Independência política do País, mês da criança, entre outros. Nas salas de aula, ficavam expostos, temporariamente, cartazes e trabalhos feitos pelos alunos sobre temas estudados, tais como: preconceito racial, doenças sexualmente transmissíveis, aleitamento materno, letras do alfabeto maiúsculas e minúsculas, planetas do sistema solar.

No primeiro estabelecimento visitado, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Índio Piragibe, havia um caminhão do tipo baú, que servia como gabinete dentário para o atendimento da saúde bucal dos alunos – resultado de um convênio entre a Prefeitura e o SESC. Esse caminhão costumava ficar por um período de mais de uma semana, em cada escola participante do convênio. Nessa escola, procedi a visitas diárias nos meses de março e abril, para ver a condução do ensino numa turma do Segundo Ciclo. No mês de novembro, de 2004, retornei a ela, para ver se, ao longo do tempo, haviam ocorrido mudanças na frequência, no comportamento dos alunos e na forma de condução das atividades de ensino. Prossegui, nesse mesmo ano, com as visitas, de maio a junho, para observar o trabalho docente realizado na quarta série.³⁸ Objetivei, com isso, perceber a forma de continuidade nos assuntos, de uma série a outra. Em cada uma das salas, acompanhei o trabalho docente durante seis semanas seguidas e voltei, após um mês ou dois, por mais uma semana.

No mês de junho de 2004, iniciei na Escola Hugo Moura o trabalho de observação às atividades do Segundo Ciclo e fiquei lá por duas semanas, até o início do recesso escolar, no dia 22 deste mês. Retornei em 22 de julho deste mesmo ano, com o

³⁸ Naquele período, a primeira fase do Ensino Fundamental era formada pelo ciclo um (alfabetização e primeira série), ciclo dois (segunda e terceira série) e quarta série. Esta última era assim denominada porque servia de mediação entre a primeira fase do Ensino Fundamental – estruturada sob a concepção de ciclos – e a segunda etapa, da 5ª à 8ª série, organizada por séries e sob a ótica disciplinar.

reinício das aulas, ficando lá, até o final de agosto. Ainda neste referido, passei a acompanhar, diariamente, o trabalho feito no Primeiro Ciclo, do Projeto de Assistência ao Servidor (PAS). Diferentemente das demais turmas da EJA, as aulas no PAS eram ministradas pela manhã; por isso pude conciliar, simultaneamente, o acompanhamento a duas turmas de aula. Nos meses de setembro e outubro de 2004, além do PAS, passei a frequentar a Escola Municipal José Peregrino de Carvalho (Bairro Ilha do Bispo), onde observei a atuação docente numa turma do Primeiro Ciclo.

O quadro demonstrativo abaixo ajuda a visualizar o período de observação de cada sala de aula:

PERÍODO DE OBSERVAÇÃO ÀS ESCOLAS			
Ano 2004			
	ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL	CICLO OU SÉRIE	PERÍODO DE OBSERVAÇÃO
1	Índio Piragibe (Bairro Mangabeira IV)	2º Ciclo	Março e abril, com retorno em novembro.
2	Índio Piragibe (Bairro Mangabeira IV)	4ª série	Maio e começo de junho, com retorno em novembro.
3	José Peregrino de Carvalho (Bairro Ilha do Bispo)	1º Ciclo	Meses de setembro e outubro, com retorno em dezembro.
4	PAS (Bairro Água Fria)	1º Ciclo	De agosto a outubro.
5	Hugo Moura (Bairro Cidade Padre Zé)	2º Ciclo	De junho a agosto, com retorno em dezembro.

A decisão de observar salas de ciclos ou séries, em ordem contínua, e a de ver ações exercidas, em um mesmo ciclo, por professores diferentes e em escolas distintas, ajudaram-me a ver as semelhanças e as diferenças no comportamento de docentes e discentes de uma mesma série, a continuidade e a descontinuidade de assuntos de uma série a outra e verificar se o comportamento do aluno é modificado, de uma série a outra.

No decorrer das aulas, procurei ver que assuntos eram ensinados; como esses eram introduzidos e conduzidos; como as professoras retomavam aqueles já tratados nas aulas passadas e como os continuavam nas aulas seguintes; de que material didático se

valiam; que tarefas os alunos eram estimulados a fazer; qual a reação desses perante o ensino das professoras; qual a facilidade ou dificuldade de alguns para assimilar os conteúdos e qual a forma de as professoras lidarem com essa problemática. Além disso, procurei prestar atenção nas conversas paralelas e nas manifestações dos discentes que se distraíam do foco das aulas.

No relato das situações presenciadas, para garantir a anonimato dos envolvidos, utilizo de nomes fictícios. As exceções devem-se às descrições publicadas no livro *Retratos na Parede*. Muitas das questões observadas vão muito além do objeto desta tese; por isso, selecionei aspectos pertinentes ao esclarecimento da questão do aprender a aprender na EJA, dando vez aos discentes e docentes. Recorri, quando foi necessário, a teóricos que discorreram sobre o tema, embora tratar das diversidades de situações das salas de aula na EJA fosse elucidativo para o trabalho da formação docente e até para um trabalho literário.

Ao entrar na sala de aula, pela primeira vez, para acompanhar o trabalho docente numa turma do Segundo Ciclo, tive uma impressão positiva. As carteiras estavam dispostas em forma de U, de modo que permitia a professora circular pelo meio da sala e chegar perto de cada aluno. As paredes eram revestidas de cerâmica. A sala continha um armário, dois ventiladores de teto funcionando, um birô para a professora e mesas individuais com cadeiras para os alunos e alunas. Na parede, acima do quadro de giz, liam-se pela ordem as letras do alfabeto, medindo cada uma cerca de vinte centímetros, tanto as maiúsculas quanto as minúsculas.

Era o dia 1º de março de 2004. Os alunos chegaram tímidos à sala. Logo que iam entrando, a professora, antes de sentarem-se, era quem os cumprimentava. Com um discreto sorriso, dizia a cada um que chegava: “boa noite!”

Quando já estavam acomodados, após algumas palavras de boas vindas, ela sugeriu que cada um se apresentasse, dissesse o nome, o que gostaria de fazer, a naturalidade, a profissão e o que esperaria da escola.

À medida que eles iam apresentando-se, ela escrevia na lousa os dados respectivos. Em seguida, sobre uma mesa, colocou diversos crachás feitos de pedaços de cartolina, com o nome das pessoas presentes. Cada aluno teve que identificar seu próprio nome e usar a cartolina como crachá. Prosseguindo, a professora perguntou que mais, além do nome, identificaria a pessoa. A partir das respostas que vinham deles, ela teceu conversa sobre a importância de se ter uma identidade, de perceber que existem diferenças entre pessoas, de saber conviver com as diferenças pessoais, culturais etc.

Falou sobre documentos que servem para a identificação de pessoas, dos dados que constam nos documentos de identificação, da existência de situações em que necessitamos preencher formulários com nossos dados, de situações que necessitamos apresentar a nós mesmos. Fez isso perguntando e aproveitando-se das respostas que eram dadas pelos alunos escrevendo-as no quadro. Os alunos lembraram que a obtenção de um emprego, nos dias de hoje, depende, também, de como a pessoa se apresenta. Em seguida, a professora convidou-os a escrever, no caderno, seu próprio nome, idade, naturalidade, endereço, trabalho que exercem. Assim, nessa aula, foram instruídos a escrever alguns dados úteis à sua identificação. Evidentemente, nem todos tinham o domínio suficiente da escrita para a realização desta atividade. Enquanto eles escreviam, a professora circulava pela sala, observando o desempenho de cada um, ajudando os que tinham maiores dificuldades. O que fora escrito no quadro servia de apoio para a dissimulação de dúvidas que os discentes apresentavam na realização do exercício.

Nesse dia, nem todos se dispuseram a cumprir a tarefa sugerida. Dois dentre eles aparentando ter dezenove anos, ficaram parados, como se não soubessem ou não quisessem atender ao que foi pedido. A professora, enquanto circulava pela sala, percebeu o comportamento desses jovens mas, ao invés de censurá-los, deu-lhes apoio. Discretamente, a um perguntou: “Vamos ver o que você já fez?” A outro, vendo-o com o caderno em branco, disse: “Se você precisar, eu posso ajudar.” Ela não se deteve neles; continuou circulando pela sala. Depois, utilizando-se dos dados escritos no quadro de giz, pediu que todos conferissem o que tinham escrito. Leu, em voz alta, apontando no quadro o nome de cada um, das cidades, das profissões. Enquanto lia as palavras que estavam escritas, para que as comparassem com o que haviam escrito no caderno, um dos dois jovens que se recusaram a cumprir a tarefa saiu da sala. Retornou, um tempo depois, apenas para pegar seus pertences e ir embora.

Nesta sala de aula, a frequência variava de doze a dezoito alunos. A cada noite, novos assuntos vinham à baila nas discussões, surgidos da conversa que ia sendo estabelecida entre a professora e os alunos. Em nenhum dia, a professora se dirigiu aos discentes para apontar erros no que eles haviam feito. Era paciente. Quando identificava problemas de ortografia, pedia que eles comparassem o que haviam escrito com a forma convencionada nos dicionários. As correções eram feitas, sempre, pelos próprios alunos e, em seguida, conferidas pela professora. Além do uso de dicionários, em todas as aulas, as palavras que os alunos apresentavam dificuldades de escrever eram escritas no quadro e lidas por todos em voz alta. Cuidava-se da ortografia, da acentuação, da

pronúncia correta de cada palavra, enquanto liam-na. Se o aluno não dava para a pergunta a resposta considerada correta, a professora não dizia que o aluno errou. Seguia fazendo perguntas, confrontando respostas, indagando se havia quem quisesse apresentar uma outra solução para a questão em foco.

Depois de um mês, observando o zelo da professora em não repreender os alunos, resolvi-me a perguntar-lhe onde e como ela aprendeu a agir daquela maneira. Respondeu-me que repreender um adulto não é educativo; envergonha-o:

Esses alunos foram acostumados a pensar, desde pequeno, que não sabiam de nada, que não tinham valor. Repreendê-los é reforçar neles a baixa-estima; é envergonhá-los. Eu não vou fazer isso. Meu trabalho é ajudá-los a ter mais segurança; eles precisam disso [...]. Quanto aos erros, não preciso ter pressa, eles vão aprendendo [...]. Um dia, eles mesmos vão saber onde erraram e o que precisa ser corrigido. (Profa FMM).

Sobre onde e como aprendeu a agir daquela forma, disse:

Eu procuro ler muito e também, presto muita atenção no meu aluno. Agora mesmo estou fazendo uma especialização na Universidade. Às vezes, penso que o que faço não é suficiente. A escola pro aluno é muito mais do que um lugar dele aprender a ler, é uma fuga dos problemas que ele tem em casa, é um lugar dele fazer amigos. [...] Na Universidade, aprendi algumas teorias [...]. Na Pedagogia, nunca tive nenhuma explicação sobre a EJA. O curso me valeu, claro. Mas ensinar mesmo eu venho aprendendo na sala de aula (Profa FMM).

Para favorecer uma noção aproximada da dinâmica dialógica praticada pela professora, relatarei resumidamente, uma aula que presenciei no dia 13 de abril de 2004.

A aula foi iniciada com a professora informando que em 12 de abril se comemora o Dia do Hino Nacional brasileiro. Em seguida, ela perguntou quem dos presentes o conhecia. Uma aluna de 17 anos apresentou-se. A professora pediu-lhe que cantasse um trecho do Hino, ao que a aluna, discretamente, atendeu. Depois disso, à classe inteira a professora perguntou: “De que o Hino Nacional fala?” Um aluno de vinte e poucos anos respondeu: “Da Independência do Brasil.” “Quem proclamou a Independência do Brasil?” interrogou a professora, desta vez, mais entusiasmada. “Pedro Álvares Cabral” disse a aluna que havia cantado um trecho. Tudo o que era dito a professora escrevia no quadro, enquanto prosseguia fazendo indagações: “Quem acha que foi outra pessoa?” “A princesa Isabel” – afirmou um outro aluno. “E aí?” – indagou a professora com gestos largos – “foi Pedro Álvares Cabral ou foi a Princesa Isabel?” Um aluno de mais ou menos trinta anos, com toda a convicção, não teve dúvidas e atestou: “Pedro Álvares Cabral.” A aula prosseguiu nesse “bate-bola”. Entre uma e

outra bateria de perguntas, a professora ia contando casos, sempre partindo da informação dada pelos alunos. “Quem foi Pedro Álvares Cabral?”; “Quem foi Princesa Isabel?” “Quem foi Dom João VI?” “Quem foi Dom Pedro I?” “Quem foi Dom Pedro II?” “Onde fica Portugal?” “Quem veio primeiro: Cabral ou Dom Pedro I?” Tudo isso foi sendo perguntado aos alunos e, a cada resposta, um pedaço da História do Brasil ia sendo ilustrado. No final, todos chegaram à conclusão de que o Grito da Independência fora dado, às margens do Rio Ipiranga, na cidade de São Paulo, no dia 7 de Setembro de 1822, por Dom Pedro I. Terminada a discussão, todos receberam a letra do Hino Nacional.

A professora pediu que os alunos, silenciosamente, lessem a letra do Hino. Depois, ela quis saber de quantas partes ele era formado. Cada aluno leu, em voz alta, uma estrofe. Uma aluna teve dificuldades com a leitura da segunda estrofe. A professora ajudou-a, repetindo a leitura das palavras mais laboriosas. Um dos alunos, que tinha pouca participação nas atividades das aulas, na sua vez de ler, o fez com voz muito baixa. A professora ficou ao lado dele, atenciosa a ouvi-lo.

Mais da metade da turma apresentou dificuldades com a leitura da letra do Hino Nacional. Liam quase soletrando, empacavam no meio da palavra. Precisaram muito da ajuda da professora. Após todos terem lido, ela leu sozinha o texto inteiro e pediu a todos que lessem com ela. A seguir, explicou que o Hino Nacional é composto de letra e de música. Falou um pouco sobre como o Hino foi construído e sobre seus autores. Para finalizar, ligou um aparelho portátil de som e fez todos ouvi-lo e cantá-lo.

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heróico o brado retumbante
E o sol da liberdade em raios fúlgidos
Brilhou no céu da pátria nesse instante [...]. (Melodia composta por Francisco Manoel da Silva, em 1831, com letra de Ovídio Saraiva de Carvalho, substituída em 1909, pelo poema de Joaquim Osório Duque Estrada).

A exemplo do que fez esta professora, outras de outras séries e de outras escolas, na Rede Municipal, empenhavam-se em dialogar com alunos e alunas, envolvendo-os em atividades que os fizessem protagonistas. Nesse sentido, as professoras Cleanei Ramalho Moreira e Ruth Limeira dos Santos relataram em Retratos na Parede que, para estimular nos alunos da quarta série o hábito da leitura e da escrita, decidiram-se a motivá-los à produção de poesias e de um jornal, contando notícias vividas por eles na escola, no bairro e na cidade de João Pessoa. A produção dessas atividades envolveu os

alunos em dinâmicas de grupo, tanto para a decisão do que deve ser contado quanto para o ato de escrever.³⁹

A professora Maria Wellemar Macau, acreditando que o processo de alfabetização e de ampliação do conhecimento das pessoas tem íntimas ligações com o contato com diversas manifestações da linguagem, decidiu-se a envolver seus alunos com o teatro, cinema, música e artes plásticas:

A inserção desses alunos no universo da sociedade cultural foi feita através de visitas a cinemas, teatros, exposições e festivais de arte. Essas visitas tinham o objetivo de mostrar aos alunos ambientes desconhecidos por eles, atividades totalmente diferentes das que estavam inseridas no seu cotidiano, realidades distantes do mundo do seu entorno, principalmente quando temos em consideração que quase a totalidade dos alunos com os quais trabalho, são oriundos da zona rural ou de cidades próximas. E vêm para João Pessoa com um objetivo duplo, eles querem trabalhar, mas querem também conhecer o mundo por eles desconhecido (MACAU, In: SILVA, 2004, p. 111-112).

A professora Maria de Fátima dos Santos diz que os alunos da EJA, por serem adultos, temem o cometimento de erros; por isso não rendem na efetivação de tarefas escolares. É necessário, então, fazer com que deixem essa preocupação excessiva com o erro e aprendam a ser menos duros consigo mesmos:

Na Educação de Jovens e Adultos, muitos tendem a ser duros. No entanto, quando começamos a trabalhar atividades que envolviam a sensibilidade e os sentimentos, os adultos deixaram a preocupação excessiva com o erro, passaram por cima das dificuldades e escreveram, sem se preocupar tanto em escrever certo. Para livrá-los do medo do erro, eu sempre dizia: depois a gente corrige! Terminado o texto, corrigíamos uma, duas, três, quatro vezes, até ficar algo assim que eles considerassem perfeito, pronto. (SANTOS, In: SILVA, 2004, p.91).

A professora Maria de Fátima revela ainda que as diferenças de ritmo na aprendizagem dos alunos não é problema que atravanque a ação da docência:

Na escrita alguns tinham mais dificuldades que outros. Uns produziam textos com começo, meio e fim e outros ficavam ainda nas frases soltas. Mas aceitei o nível de produção de cada um. E deixei isso bem claro para eles. Ninguém deveria se sentir constrangido ao ver que um colega já conseguia escrever um pouco mais. Cada um tem seu próprio ritmo. Eu tentei mostrar que eles conseguiam produzir oralmente, a dificuldade era passar para a escrita. E nessa tarefa todos poderiam ajudar (...). E no final, todos haveriam de avançar nos conhecimentos oportunizados pela escola. Eu sempre sentava com os que tinham mais dificuldade e tentava escrever junto

³⁹ Para maiores detalhes sobre essa experiência, ver: “Jornal na sala de aula”, de Cleanei Ramalho Freire Moreira e Ruth Limeira Ferreira dos Santos. In: Silva (2004).

com eles. E de fato, todos avançaram. Não todos no mesmo ritmo, mas todos avançaram (Ibidem).

Os relatos dos fatos mais significativos das salas de aula, registrados na observação de campo, poderiam nos ajudar a deduzir o modo como o aprender a aprender aparece na EJA. No entanto, dada a variedade de compreensões acerca do aprender a aprender, ante as diversas situações de ensino vivenciadas em cada sala de aula, forçou a escuta dos professores, que enquadram seus atos com explicações que alteram ou dão os sentidos de cada atitude tomada na docência. Uma explicação que não se completa em si mesma necessita das oferecidas por outros sujeitos: a dos alunos da EJA, a dos teóricos que estudam a função do aprender e da escola para adultos e para crianças.

3.3 Conversa com as professoras.

Das vinte professoras entrevistadas, nos primeiros meses de 2005, dezoito confessaram que, desde crianças, foram guiadas pelos pais ou parentes a seguirem, quando fossem adultas, a carreira docente. A profissão da mulher era a de ser professora.

No interior, tinha essa idéia de que se a mulher quisesse trabalhar, o serviço dela era o de ser professora. Eu me tornei professora, por incrível que pareça, por opção de meu pai. Ele dizia que o certo era eu me tornar professora. Ainda bem que eu gosto de ser professora. Para ele, ou a mulher casava ou ia ser professora. Então, pra eu não ficar em casa sem fazer nada, fui estudar para ser professora (Professora M.L. – 2ª entrevistada).

A gente que nasceu no interior só tinha uma profissão para seguir: ser professora. Desde pequenininha, eu já ouvia que eu ia ser professora. Eu fui me acostumando com isso. É tanto que lá em casa são seis irmãs e todas são professoras. No interior, de profissão, só tinha isso mesmo para se fazer. As outras profissões, Medicina, Engenharia, isso era coisa de homem. A gente não tinha direito de optar, tinha que ser professora, ou então não estudava. Qualquer outra profissão que pedia estudos era para o homem (Professora S. J. – 3ª entrevistada).

Não era isso que eu queria. Eu não me preparei pra ser uma educadora. Eu sempre pensava em ser uma psicóloga; até porque eu me sentia bem quando as pessoas se aproximavam de mim pra contar algo de sua vida. Mas aí, surgiu o magistério, que foi uma coisa, assim, motivada pela minha tia que, na época, dirigia uma escola e me convenceu a fazer o magistério. Eu, muito jovem, peguei esse desafio e concluí o magistério. E, logo depois, fui contratada pela prefeitura de João Pessoa, pela Secretaria de Educação, para lecionar

numa escola em duas turmas. E aí me dediquei e fui gostando (Professora C. R. – 5ª entrevistada).

Eu morava no interior. Lá o ensino que tinha era o Pedagógico. Por isso me tornei professora. Comecei a lecionar na zona rural. Passei um ano e meio na zona rural, só depois eu vim para a cidade (Professora M. G. – 9ª entrevistada).

De acordo com esses depoimentos, ensinar seria um trabalho feminino, dedicado exclusivamente à escolarização de crianças. Nenhum curso pedagógico de nível médio ou superior, que preparou essas mulheres para o trabalho com a docência, ofereceu qualquer tipo de orientação para o trabalho escolar com jovens ou com adultos. Das vinte professoras ouvidas, mesmo as graduadas, nenhuma teve formação inicial capaz de prepará-las para atuar com jovens e adultos. Restavam a elas, como docentes da EJA, os cursos de formação continuada, oferecidos pela Prefeitura. Mesmo assim, somente seis costumavam freqüentá-los:

Eles, da Secretaria de Educação, dão apoio sim, para a pessoa que vai trabalhar na EJA. Mas esses planejamentos são feitos no sábado, dia em que faço faculdade. Por isso, eu mesma tive de me planejar para a EJA. Sou uma boa profissional, me dedico, estudo, me planejo. Em toda minha vida, sempre me dediquei. (Professora Z. B. – 7ª entrevistada).

Sobre os procedimentos pedagógicos adotados para o ensino na EJA, mais da metade das professoras informaram que ensinar é um dom nato, uma vocação, que vai sendo adquirida nos desafios diários do ensino e por imitação do que é visto de professores e professoras em sala de aula:

Desde pequena, minha brincadeira preferida era a de ser professora. Eu aprendi a ler com quatro anos; até diziam que eu não ia me criar, por ser muito sabida. Sou a mais velha, dos nove filhos de minha mãe. E era a mais velha da turma de amigos. Eu sabia ler, e era a professora. A porta do guarda-roupa de mamãe era o quadro de escrever que eu escrevia com giz. Minha brincadeira era ser professora. Isso, eu tinha sete anos. Tanto é que, quando eu tinha dez ou onze anos, alguns vizinhos pediam que eu ensinasse aos filhos deles. Eu ensinava até as pessoas mais velhas do que eu. Era tudo uma brincadeira. Saber ensinar vem de cedo. Eu imitava minhas professoras e acho que era uma vocação (Professora W. P. – 6ª entrevistada).

Minha mãe era professora. E acho que desde ali fui aprendendo a ser professora. Acho que já nasci com esse dom. Minha mãe disse que, quando eu era pequena, eu pegava no caderno e queria ensinar as vogais às outras crianças. Eu acho que ser professora é de mim mesmo. Em sala de aula, me iniciei com 16 anos como auxiliar numa turma enorme, de quase 40 crianças (Professora Z. B. – 7ª entrevistada).

Ainda criança, eu já brincava como professora. Eu me alfabetizei rapidinho e comecei a ensinar as lições da minha irmã, de algumas colegas e gostava muito de desenhar. Eu fazia o desenho para os outros. Acho que foi daí que comecei a ser professora. Depois, eu tinha uma irmã mais velha que era professora e arranjou um emprego de professora para mim. Eu só tinha 15 anos. E, não sei como, mas os alunos aprendiam a ler. Eu ia fazendo as coisas e elas iam dando certo sem eu pensar na questão da metodologia. Acho que era tendência de ser professora... A gente já nasce para fazer isso mesmo. Eu gostava e me saía bem. Eu gosto de ser professora (Professora R. M. – 16ª entrevistada).

Nos relatos das professoras, mesmo se dando destaque ao dom como um dos distintivos que torna uma pessoa propícia para o ensino, observa-se que a experiência provocou mudanças no perfil da atuação docente delas, agindo sobre influências assimiladas desde a infância, por observação e imitação a outros professores ou por literaturas específicas. Apesar disso, mesmo com as mudanças, permanece em cada professora um jeito particular de proceder e de se comunicar com os alunos em sala de aula:

Quando estudei, numa escola que era pública também, fui instruída a ser uma professora robô, aquela que ensina a pessoa a repetir: um Bê com A é BÂ; um Bê com Ê, é BÊ... e pronto. Hoje, trabalho de um jeito totalmente diferente. Me envolvo com o que acontece na escola e procuro conhecer a vida do aluno. Sempre que vou dar uma aula de Português, procuro um texto que chame a atenção deles, que sirva para se falar do social. Eu procuro, sempre, programar o que vou falar e o que eu posso fazer. Mesmo que o interesse deles seja somente com a parte gramatical. Eles querem aprender a ler e escrever. Mas eu tento a interdisciplinaridade (Professora R. C. – 1ª entrevistada).

Meu aluno sabe onde eu moro, visita minha casa no final de semana, conhece meus filhos e meu marido, ele sabe de tudo. Esse é o meu jeito de trabalhar, sou amiga do aluno, faço tudo com o coração. E isso é muito diferente do tempo em que estudei. Naquele tempo era cada um no seu lugar; o professor ensinando e o aluno afastado dele, aprendendo. Não tinha direito de opinar, nem de discordar do professor. Já eu gosto de ouvir meu aluno, de deixar ele ter sua opinião. Eu mudei. Mudei muito o meu jeito de ensinar. E eu mudo sempre, todo ano. Ajo de acordo com a realidade de meu aluno (Professora W. P. – 6ª entrevistada).

Eu aprendo todos os dias com meus alunos. Todo dia é diferente e todo ano tem alunos novos e diferentes. Por isso eu acho que a gente só aprende a ser professor no dia-a-dia. Ninguém nasce professor, nem a escola ensina tudo. A gente vai aprendendo. O dia-a-dia do professor é um eterno aprendizado. Uma coisa que dá certo num dia, no outro, já não funciona. Mesmo que eu tenha uma didática, uma técnica, eu preciso ir vendo se está dando certo. E aí eu vou

moldando, modificando, vendo outras técnicas, de acordo com o que vejo nos meus alunos. (Professora T. J. – 13ª entrevistada).

Eu acho que ainda não aprendi a ser professora. Cada dia surge novos conhecimentos, novas perspectivas, coisas diferentes. E a gente nunca se sente pronta. Eu sempre estou buscando, sempre aprendendo mais, sempre a procura de aprender mais, apesar de já ter 24 anos de sala de aula (Professora W. M. – 14ª entrevistada).

Várias professoras entrevistadas iniciaram o trabalho da docência com crianças, mas algumas desde o início atuaram, simultaneamente, com crianças e com adultos. Houve casos em que migraram da educação de adultos para a educação de crianças. Todas elas afirmaram que ensinar a crianças é muito diferente de ensinar a adultos.

O adulto tem maturidade, ele sabe o que quer. A criança não, ela é levada para a escola. Mas ela vem buscar o quê? Aprender a cantar, a brincar, a se familiarizar... Para a criança, o ensino é meio sem sentido. Já para o adulto, o sentido da escola é diferente. Ele quer aprender, mas vem carregado de problemas. Todo dia a gente escuta a história de um, a história de outro: é depressão; é alcoolismo; é prostituição; humilhações... Aí a gente vê que se trata de um povo sofrido. Eu aprendi a pegar estas coisas e transformar tudo em alegria. É diferente trabalhar com adultos. Aprendi a fazer da escola para eles um momento de lazer (Professora S. J. – 3ª entrevistada).

Trabalhar com a EJA é muito difícil. Eu só vim por questão de horário, tive de vim trabalhar com os alunos da noite. Tive muita dificuldade. Eu nunca tinha trabalhado com adulto. O primeiro ano foi difícil. Mas aprendo muita coisa. Eles têm uma experiência de vida fora do comum. Faz cinco anos que estou com a EJA, mas eu me identifico é com crianças. Se bem que, agora, eu quero mesmo é me aposentar (Professora M.L. – 2ª entrevistada).

Tem muita diferença entre educação de jovens e adultos e educação infantil. Pra começar, até nosso jeito de falar, o vocabulário, a linguagem, não pode ser o mesmo (Professora W. P. – 6ª entrevistada).

Tem muitas diferenças. A criança chega para a escola com a mente aberta, pronta para as nossas idéias. Já o adulto tem opinião formada, ele é crítico. Eles não aceitam facilmente o que a gente quiser ensinar. Por exemplo, na Matemática, se eu for com uma continha de dez mais cinco, e perguntar o resultado da soma, eles dizem: “Pra que isso, professora? Disso eu já sei”. Se é mais difícil trabalhar Matemática com eles, por outro lado, eles não correm dentro da sala de aula, não fazem barulho. Nesse sentido, é melhor de se trabalhar com eles do que com crianças pequenas (Professora Z. B. – 7ª entrevistada).

De acordo com os relatos, existem diferenças entre as pessoas novas e as de mais idade, no comportamento e na forma de aprender, embora isso não signifique dizer que aprendizagem é privilégio apenas de quem é novo:

Na minha sala tem uma velharia, mas também tem os novinhos. E essa diferença se vê até no comportamento. Os de 18, de 20, não querem ficar sentados o tempo todo. Perguntam: “Terminou professora? Vou tomar uma água!” “Terminou professora? Vou no banheiro!” Esses, que se acham novinhos, são os que dão mais trabalho. Mas também são os que fazem os exercícios mais depressa. Os mais novos têm mais facilidade de desenvolver um texto, de fazer uma narração, ou uma redação. Fazem as contas mais depressa e entregam primeiro do que os outros (Professora Z.B. – 7ª entrevistada).

Tem diferença entre um aluno de dezenove anos para um de setenta. Eu tenho alunos com essas idades na sala. Os mais velhos sofrem problemas de visão e são moralistas, mais respeitosos. E os mais novos, alguns se envolvem com drogas, com prostituição, e enfrentam o professor. Já teve aluno que disse que ia me ‘pegar’ no portão da escola. Tive muito medo, precisei rezar muito. Bem depois, esse aluno deixou as drogas e me agradeceu por isso (Professora W. P. – 6ª entrevistada).

As pessoas mais velhas vêm com muita ânsia de aprender. Já os mais novos, não se importam de voltar no ano que vem para as mesmas coisas; acham que têm muito tempo pela frente para cursar os estudos. Ficam brincando na aula, muitos não querem nada. Os mais velhos, se aborrecem. E a gente, que é professora, tem de conviver com todos eles. Aí eu digo: Vocês que têm mais idade, que são mais experientes, deveriam ajudar a esses jovens a compreender a vida, aconselhar! Não é? Por causa dos mais jovens, muitas vezes eu paro minha aula, para conversar com eles, mesmo que os mais velhos não gostem disso. (professora M. C. - 8ª entrevistada).

A própria seleção do que se aprende ao longo da vida é diferenciada. Os mais jovens fazem memorização com maior facilidade; os mais velhos fazem reflexão com maior profundidade. Na seleção do que se aprende ou da memorização de coisas, os interesses da pessoa contribui muito, sejam estes ligados a sua fase etária, a necessidades impostas por exercícios profissionais, por coisas voláteis ou por valores mais duradouros. Para a vida humana, memorizar ou refletir são habilidades complementares, de naturezas distintas: memorização e reflexão, uma se valendo da outra.

Os mais jovens com o que disseram as professoras, são inquietos, entram e saem da sala de aula com maior frequência. Entre eles, não existe um padrão que possa ser tido como o da aprendizagem do jovem. De um modo geral, eles são mais enérgicos, querem uma aula ágil, com muitas atividades, apesar de alguns manifestarem preguiça. Assimilam bem novas informações e têm mais destreza para tarefas manuais: desenhar, recortar, colar etc. São mais ansiosos: uns têm mais problemas do que outros.

Os de idade superior a quarenta anos são descritos por algumas professoras como mais lentos na assimilação de novas informações. Muitos possuem problemas de saúde: deficiência visual, cansaço físico acentuado, pressão alta. Mas, geralmente, dizem as professoras, são mais centrados na aula. A disciplina compensa a limitação de ordem física; por isso, os considerados adultos chegam ao final do ano letivo com rendimentos escolares semelhantes aos dos considerados jovens. Esse fator leva a se crer que tanto os mais jovens quanto os de mais idade aprendem, embora, cada um desenvolva seu próprio caminho de aprender. Esse caminho não se vincula, necessariamente, à idade.

O raciocínio de que os adultos tendem a ser lentos durante a aprendizagem é comum entre as professoras entrevistadas, mas essa visão não é unânime. Contrapõe-se à análise que fizemos com base nos dados que elas mesmas forneceram:

A criança, você fala e ela já pega no ar. Os adultos são mais lentos. Por isso, o jeito de ensinar para o adulto não pode ser o jeito de ensinar crianças. Eles são lentos, têm dificuldade de aprender. (Professora M. Q. – 12ª entrevistada).

Na alfabetização, as crianças, e mesmo os adolescentes, têm aprendizagem mais rápida. Para uma pessoa de 60 anos, é preciso explicar uma vez, duas... É preciso explicar várias vezes e de várias maneiras, para chegar a um meio que elas entendam. Para o adolescente de 17 anos, na primeira explicação, ele já sabe. (Professora M. G. – 9ª entrevistada).

A criança tem mais dificuldade de entender o que o professor está explicando. O adulto já é mais consciente, sabe o porquê de está em sala de aula. A criança quer ficar brincando o tempo todo, já o adulto quer ler e escrever. O adulto não gosta de aula cheia de brincadeira ou de novidades que retire o tempo dele está praticando a leitura ou a escrita. Novidade sim, se for computação e essas coisas que eles querem aprender (Professor T.R. – 17ª entrevistada).

Ritmo de aprendizagem? Isso varia muito. Tem coisas que o adulto compreende e aprende muito rápido, porque já tem experiência. Quem não tem experiência pensa que sabe, mas só a experiência ensina. O adulto tem experiência de vida e aprende rápido o que quer aprender. Basta a gente saber achar o que é do interesse deles e o que é preciso ser ensinado ao adulto no Ensino Fundamental (Professora A.L. – 19ª entrevistada).

Para as professoras, não há um método ideal para se trabalhar com a escolarização de jovens e adultos. Cada uma relatou procedimentos que acreditava facilitar a aprendizagem do aluno, independentemente desse pensamento classificatório que permeia o discurso pedagógico brasileiro, desde o início do século XX, acerca da

abordagem de ensino – tendência tradicional: quando é baseado na estruturação feita pelo alemão J. F. Herbart (1776-1841); tendência nova: quando é inspirado nos procedimentos recomendados pelo norte-americano John Dewey (1859-1952); tendência libertadora: quando está atento à filosofia pregada pelo brasileiro Paulo Freire (1921-1997). Dizem:

Eu trabalho, muito, ilustrando com fatos concretos. Se for preciso, vou lá atrás, no método tradicional. Tem coisas que só funcionam com o método tradicional de ensino. Se for preciso, soletro, mostro letra por letra, mostro o som de cada letra, de cada sílaba, que forma a palavra. A gente precisa ter esse movimento. É como se cada método tivesse uma contribuição a dar. Um método completa uma coisa que o outro não tem. Uso o globo terrestre e mapas para explicar os movimentos da terra; faço dramatizações com eles, na sala de aula; vejo e corrijo os cadernos de cada um, vou de uma metodologia a outra... Sempre valorizando, cada aluno (Professora M. S. – 18ª entrevistada).

A prática de reunir procedimentos de diversas abordagens do ensino, sem o educador se preocupar se estão seguindo uma influência pedagógica específica, é comum entre as professoras que atuam na EJA. O material gravado em vídeo pelo Centro de Comunicação e Documentação Popular (CEDOP), para a produção do vídeo “Escola de Gente Grande” (2004), revela isso.

Eu trabalho com o aluno de EJA desenvolvendo a música, a construção de poesias, a elaboração de jornais. Eles falam de sua vivência para a sala de aula. Músicas, vídeos, poesias, feira de conhecimentos, palestras são subsídios para o aluno da EJA, ajudam na sua formação (Professora Cleanei Ramalho – Acervo CEDOP – EJA, Fita 1: 1h13minutos).

Eu trabalho com os alunos de EJA através de dinâmicas. Utilizo jornais, revistas e cartazes para alfabetizar. Utilizo muito as letras das revistas, dos encartes, para fazer recortes e colagens, além de textos sobre datas comemorativas do ano letivo (Professora Maria das Graças – Acervo CEDOP – EJA, Fita 1: 1h18minutos).

Trabalho com metodologia diferenciada. Sou amiga, parceira, conselheira... Trabalho muito com produção de textos de vários gêneros literários: acrósticos, poesias, projetos temáticos, relatos de experiências. Na Matemática, para quebrar o medo, utilizamos calculadoras, tabuadas... (Professora Maria de Fátima Santana – Acervo CEDOP – EJA, Fita 2: 1min5segundos).

A influência de diversas crenças pedagógicas na prática de um mesmo professor foi reconhecida pelos próprios PCNs (2000):

As tendências pedagógicas que se firmam nas escolas brasileiras, públicas e privadas, na maioria dos casos não aparecem de forma

pura, mas com características particulares, muitas vezes mesclando aspectos de mais de uma linha pedagógica (PCNs, 2000, p. 39).

De acordo com as professoras, o sucesso da EJA não depende somente de escolhas didáticas, vinculadas ou não a uma abordagem pedagógica. Interferem nos resultados as circunstâncias de vida do educando, a localização da escola, a motivação dos discentes e docentes, a precariedade de recursos e de materiais didáticos. Acrescentem-se a isso elementos privados da vida de alunos que não gozam de tempo para dedicarem-se ao ofício de estudar. Sabem que ir à escola depois de um dia de trabalho se constitui um fardo, no cumprimento de uma obrigação a mais. Professores reclamam contra a falta de tempo para planejamento de suas aulas e para maiores estudos relacionados com o seu ofício profissional. Tudo isso interfere no rendimento escolar e no sucesso do ensino de cada unidade escolar.

Para muitos professores, a alfabetização de jovens e de adultos tem sido o maior desafio de quem ensina, sobretudo porque estes sujeitos são maiores de idade e decidem-se vir ou faltar à escola. Muitos faltam. Sem assistirem às aulas e sem terem tempo para dedicarem-se à sua alfabetização, muitos chegam a níveis mais elevados de ensino, sem saber ler nem escrever. Isso porque, nas regras municipais, ninguém fica reprovado na alfabetização. A cada ano, muitos abandonam a escola, voltando para ela meses depois ou somente em anos vindouros. Essa interrupção prejudica o processo de alfabetização, a qual é o elemento primordial do processo de escolarização. Segundo a Declaração de Hamburgo (1997), ela é a fase básica, determinante para o rendimento escolar e para a permanência do aluno jovem ou adulto na escola. Sem saber ler nem escrever, mesmo que o aluno passe de uma série escolar à outra, em algum momento, ele irá desistir.

Sobre isso, uma das professoras entrevistadas diz:

Alfabetizar adultos é muito mais difícil do que alfabetizar crianças. A maioria trabalha o dia todo, chega na escola já cansado, com mil problemas de família pra resolver, tendo de acordar, no dia seguinte, às quatro da manhã e ainda ter de ter inteligência para aprender, naquela brechinha da noite, o que ele na vida inteira não aprendeu?! E aí, botam para ensiná-lo, uma pessoa sem experiência, que tá ali como primeiro emprego. Você acha que tem chance disso dá certo? Eu, que sou professora, há muitos anos, acho difícil alfabetizar adulto, imagine quem não faz nem idéia do que é ensinar uma pessoa a ler! (Professora A. L. – 19ª entrevistada).

A alfabetização dos jovens e dos adultos, recomendada pela UNESCO como uma das prioridades dos países em desenvolvimento, ela é confiada, em muitos municípios, a “cabos eleitorais” ou a pessoas sem formação adequada para tal.

No campo pedagógico, muitas professoras confessaram que, nas faculdades em que estudaram, não receberam nenhuma formação própria para lidar com a EJA. A aprendizagem neste campo veio por outros caminhos: palestras esporádicas, livros específicos, reportagens de revistas, cursos de formação continuada apoiados pela Prefeitura, somados às experiências adquiridas nas salas de aula.

Sobre a formação inicial que receberam nas universidades, muitas professoras entrevistadas esqueceram nomes de disciplinas, seus conteúdos e o nome de muitos que foram seus professores. Instigadas a lembrar os motivos de os terem esquecido, ventilaram frases, iniciaram raciocínios que, analisados, levam-me a deduzir que muito do que é aprendido se desaparece. Permanecem vivas as aprendizagens memorizadas ou utilizadas nas ações do cotidiano. Os conhecimentos não usados tendem a ser esquecidos; eles vão se apagando ao longo do tempo. Resistem somente os que são empregados nos afazeres e circuitos de relações sociais. Mesmo assim, esses vão sendo atualizados e transformados pela dinâmica da existência humana. Disso, pode-se dizer que a aprendizagem é ato em movimento e que o cérebro não é uma caixa de depósito, onde as informações são guardadas para uso num futuro longínquo imaginado, combinando nossas reflexões com as de Vigotski (1998; 1999).

Na especulação das diferenças observadas entre o perfil das escolas do passado e o das escolas de hoje, o procedimento mais destacado pelas professoras foi o da aula catequética como marca das aulas do passado, pautada na transmissão de conteúdos a serem decorados pelos alunos. Outra marca de relevância foi a do autoritarismo, aliada aos castigos imputados a alunos que apresentassem dificuldades com a reprodução exata das respostas ensinadas. As professoras lembraram que, quando foram alunas, os conteúdos ensinados na escola, comparados aos de hoje, eram relativamente poucos. Os alunos passavam o tempo escrevendo apontamentos, no caderno, de perguntas e respostas dadas prontas, que, em seguida, precisavam ser memorizadas. A descrição feita por Haidt (1994) representa bem o ensino da escola que as professoras disseram ter frequentado na infância:

Este era o chamado método catequético, cuja origem remonta, pelo menos na cultura ocidental, aos antigos gregos. A palavra catecismo provém do termo grego *katechein*, que significa “fazer eco” (HAIDT, 1994, p. 15).

As professoras entrevistadas recordam que, quando foram alunas, os alunos mais desobedientes eram castigados, postos de joelhos ou de pé, próximos a um canto de parede. Além disso, para obrigá-los a estudar, as professoras se valiam de uma palmatória para bater nas mãos dos que não conseguissem repetir a tabuada, frases ou parágrafos inteiros relacionados com a matéria que deveria ser decorada. Os castigos eram estendidos aos que fossem indisciplinados e aos que demonstrassem algum tipo de discordância com o professor.

Nessa escola, o medo que os alunos tinham de ser reprovados era constante. A escola, no seu sadismo, estimulava professores a elaborar provas difíceis, feitas tanto para medir conhecimentos quanto para confundi-los e reprová-los. Parte deles que hoje freqüentam a EJA passaram, na infância ou na adolescência, pela experiência de ter freqüentado uma escola dessas e de ter sido reprovados. Alguns foram obrigados a ficar, por anos seguidos, numa mesma série, até se convencer de que eram inaptos à aprendizagem escolar.

A forma classificatória utilizada para avaliar o rendimento escolar se prestava mais a fazer o aluno acreditar na sua incapacidade de aprender. Deixava intacta a atuação do professor, que seguia repetindo os mesmos conteúdos e os mesmos procedimentos de ensino. De tão imutável, alguns que abandonaram a escola, fixaram, ali, a idéia de que a escola é lugar de professor passar dever e de aluno copiar. Essa mentalidade tem levado a recusar aulas dialógicas. Haja vista o que foi dito pelas professoras nas entrevistas: “Eles querem copiar e pronto.”

A idéia da realização de provas difíceis, valorizada pela escola do passado, parece seduzir, no presente, alguns profissionais da Educação. Segundo alguns, para passar de ano, o aluno precisa fazer provas que o façam demonstrar que aprendeu a matéria ensinada. Isso é praticado por professores das diversas séries do Ensino Fundamental, nas redes públicas e privadas de ensino. Essa cultura tem levado os alunos, inclusive os da EJA, a cobrar aos professores o dia de fazer a prova.

O medo de cometer erros ou de passar vergonha na escola inibe a muitos discentes, interferindo no seu processo de aprendizagem. Ciente disso, a professora M.F.S., do Segundo Ciclo, evitava apontar erros no que o aluno havia feito; preferia refletir com ele, para que ele mesmo localizasse o que merecia ser consertado. Ela e outras afirmam:

O aluno adulto tem vergonha de errar. Se ele botar na cabeça que não vai aprender, piora. Eu vivo dizendo: você consegue, basta querer! Eles dizem: “Eu não consigo! Professora.”. Aí eu digo: Tudo você consegue. Eles precisam acreditar em si. E quando menos se espera, ta lá, o milagre, eles aprendendo. (Professora R. C. – 1ª entrevistada).

É que eles só querem acertar. Eles não admitem errar não, ficam com raiva. Se você rasura o caderno deles, bota a resposta certa do lado, eles não aceitam. Acho que é porque eles estão se esforçando ao máximo e não admitem errar. Tanto que muitas coisas que não corrijo, mando eles consertarem. Se você colocar de caneta para eles copiarem, eles ficam retraídos, com raiva mesmo (Professora R. L. – 11ª entrevistada).

As professoras indagadas acerca da diferença de rendimentos escolares entre os alunos da EJA que trabalham e os que estão sem emprego, de um modo geral, deram a entender que o exercício de uma profissão amadurece as pessoas, esclarece-as sobre a noção de horários a cumprir e amplia-lhes o senso de responsabilidade. Cinco das vinte professoras entrevistadas assinalaram que a disciplina, em sala de aula, é maior nos alunos que trabalham, mesmo que cheguem cansados à sala de aula. Disseram, também, que eles cumprem, com maior zelo, as tarefas escolares que lhes são confiadas. Os que não trabalham – geralmente são, também, os mais jovens – prestam menos atenção às aulas e sempre deixam as tarefas para fazê-las depois. Muitos deles nunca a fazem. Para todas as professoras, a motivação do aluno é o fator central para que ele aprenda, inclusive, na sala de aula.

3.4 A aprovação automática do aluno.

Segundo as professoras, na Rede de Ensino Municipal de João Pessoa os professores realizam provas, não porque os alunos exigem-nas, mas para atender à exigência do preenchimento do diário de classe, no que diz respeito a cada bimestre. As notas possuem validade legal, sendo o principal documento probatório do rendimento do aluno na escola.

No diário de classe de todas as séries de ensino do Município, no ano de 2005, um dos espaços de cada página era destinado para o nome do aluno, seguido de quadrinhos para o registro da frequência e de mais outros seis quadrinhos para o registro das notas: quatro para as notas bimestrais, um para a nota da prova final e outro para a nota da prova de recuperação.

Em contradição com essa forma avaliativa, nos documentos municipais que serviam de parâmetros à atuação docente, havia a recomendação para que a avaliação fosse feita num contínuo de observação ao processo de aprendizagem do aluno. Na Proposta Curricular do Município (2004), a avaliação é apresentada como uma atividade-processo, a serviço da aprendizagem do aluno, nos moldes sugeridos por Dias (2004, p. 52-53):

Uma avaliação está a serviço da aprendizagem quando interage com a aprendizagem e juntas desenvolvem um processo de transformação, onde um saber é conhecido, observado, investigado, questionado e revisto, proporcionando elaboração elucidativa do que antes não era conhecido. Essa forma de aprender requer um tempo diversificado, como também caminhos diversificados. Quem não aprende de um jeito, com certeza aprenderá de outro jeito. Cabe ao professor diversificar suas formas de ensinar e de avaliar, atendendo às solicitações emanadas pelas diferentes inteligências que constituem o conjunto dos alunos numa sala de aula.

A linha de raciocínio difundida no Município acerca da avaliação está em sintonia com o princípio de progressão continuada e de promoção automática do aluno de uma série a outra, tal como é defendido por Paro (2001), que, em defesa de uma escola da não-reprovação, diz:

No contexto da sociedade capitalista, sempre houve a tendência de aplicar à escola os princípios e métodos da empresa mercantil, advogando a universalidade de tais princípios e ignorando a especificidade da ação educativa como fenômeno de constituição de sujeitos, que não devem, por essa razão, ser objetos de leis de mercado (Paro, 1986). Hoje, na esteira da ideologia neoliberal que perpassa as políticas públicas no país, registra-se um recrudescimento dessa prática de associar a produtividade e a qualidade da escola aos mecanismos de mercado. Sobre essa nova onda, bons trabalhos críticos já foram escritos (ver, por ex., Freitas, 1991; Gentili & Silva, 1994; Fidalgo & Machado, 1994; Frigotto, 1995; L. C. Lima, 1995; Vieira, 1995; D. a. Oliveira, 1997), procurando contestar seus princípios, evidenciar suas contradições, desmistificar suas intenções e desautorizar seus interesses. O presente trabalho procura enfatizar que produtividade da escola deve referir-se ao alcance de objetivos educativos, de constituição de cidadãos, sujeitos históricos, não aos interesses de mercado (PARO, 2001, p. 157-158).

Paro (2001) afirma que o fenômeno da avaliação não é exclusivo do meio educacional; é condição real da realização da vida humana, ante a não-indiferença do homem em relação ao meio que o rodeia. Ele diz:

A utilidade da avaliação é fornecer subsídios imediatos para a correção do processo em direção ao objetivo, na escola, a avaliação educativa deve significar precisamente o cuidado com a qualidade do

ensino. Isso tem implicações tanto no caráter da avaliação quanto na frequência com que ela é realizada (PARO, 2001, p. 39).

Com suas respectivas diferenças, Demo (1999), Perrenoud (1999), Hoffman (2001), Antunes (2002), Ballester (2003) também compartilham a idéia de que a avaliação escolar deve servir como ação de apoio à aprendizagem do aluno, ocasionando mudanças e permanentes ajustes na ação docente. Sousa, Steinvasher e Alavarse (2003) defendem a avaliação como procedimento para a convivência de professores e alunos, numa relação que supõe transparência e colaboração. Ela é complexa, pois, para se transformar a avaliação, “[...] não basta mudar sistemas de notas, conceitos ou médias, mudar tipos ou frequências de provas. Para tornar a avaliação mais formativa e menos seletiva talvez seja necessário mudar a escola” (SOUSA; STEINVASCHER; ALAVARSE, 2003:11).

A forma de avaliação proposta para a Rede de Ensino Municipal coincide, em muitos aspectos, com as proposições de Saul (1988) e de Luckesi (1995). Saul defende a avaliação como componente que toma como referência a aprendizagem e o processo de emancipação do aluno, implicando mudanças na forma de ser da escola e na de seus currículos. Luckesi é da opinião de que a avaliação praticada nas escolas se dá como momento separado do processo ensino–aprendizagem, servindo, apenas, para classificar o aluno, com vistas à aprovação ou reprovação dele, quando deveria ser ato diagnóstico, com o propósito de reorientar o trabalho do professor, para atender às necessidades de aprendizagem dos educandos. Em suma: a noção avaliativa deveria ser ato contínuo em subsídio ao desempenho do professor, perante as necessidades de aprendizagem demonstradas pelos alunos. Nessa lógica, em vez da reprovação, era atribuição do professor apoiar o aluno em seus diferenciados estágios e necessidades de aprendizagem.

Na EJA, além do ensino dos conteúdos tidos como informações de cunho escolar, tais como o da leitura e escrita de textos e o da compreensão e elaboração de cálculos matemáticos, recomendou-se fornecer subsídios para que o aluno elevasse sua autoestima e se fizesse mais cidadão. Ao professor foi recomendado considerar a realidade cultural e social dos educandos, assim como seus projetos de vida, tendo em tela, a todo instante, o conhecimento de mundo por eles já possuído. Tudo isso auxilia uma concepção de avaliação escolar incompatível com a reprovação do aluno e contrária, em princípio, à seriação do ensino na EJA. Na seriação, ou se reprova ou se

prática, com base em testes de medição de conhecimentos, a progressão do aluno de uma série a outra.

A realização de provas avaliadas por notas, para indicar o rendimento escolar dos alunos da EJA, atendia, no Município, ao modelo de diário de classe e alimentava um tipo de avaliação escolar que a própria Secretaria da Educação do Município, na época, no discurso, não valorizava. A manutenção de “pequenos detalhes”, a exemplo do tipo de diário de classe utilizado, somada à precariedade de materiais didáticos em sala de aula, favorecia o ensino municipal a ser, sob muitos aspectos, centrado mais na fala do professor do que na aprendizagem do aluno.

Na docência, o exercício do diálogo com alunos praticado por professores, diminuiu, na EJA, o impacto do uso de um mesmo livro didático. Alguns nem sequer seguiam um, especificamente. Mesmo assim, a maioria dos professores praticava uma aula-padrão, tradicional na sua forma de ser, com o propósito de obter de todos os alunos o mesmo rendimento escolar. No final de cada etapa ou bimestre o alcance da meta de padronização do rendimento escolar era verificado com a aplicação de provas, mesmo que as respectivas notas não fossem assumidas como critério para a retenção do aluno nos ciclos ou séries.

A realização dessas provas para a medição do conhecimento de alunos é comum nas instituições de ensino de todo o País. O uso delas – de questões abertas ou objetivas – foi reforçado após a implantação dos denominados provões, durante o Governo Fernando Henrique Cardoso, sob o pretexto de se ter um parâmetro avaliativo da qualidade da educação praticada, no âmbito nacional. O provão, como componente do Sistema de Avaliação Educacional, apontado por Souza (2005) como uma ousadia necessária, moveu escolas públicas e privadas,⁴⁰ em muitos casos, a prepararem alunos apenas para esse momento: o de fazer as provas.

A proposta de avaliação a ser vivida na Rede, como foi sugerida na Proposta Curricular do Município, deveria ser ato diagnóstico, para atender às necessidades de aprendizagem dos educandos, numa visão de EJA afinada ao Parecer CEB 11/2000. A escolarização seria trabalho de desenvolvimento de habilidades no domínio do uso da linguagem, inclusive o da leitura e o da escrita. Seria, também, suporte para ações vinculadas à construção da cidadania de sujeitos que, historicamente, foram excluídos

⁴⁰ Reflexo dos provões e dos vestibulares existe, atualmente, no Brasil uma verdadeira rede de cursinhos privados, uma indústria de preparação de alunos para esses testes classificatórios.

da escola e do acesso a outros direitos sociais. Nessa via, o fazer escolar não se restringiria ao dar e tomar lições.

A visão que compreende o aluno da EJA como agente de sua própria educação e membro ativo de uma luta política coincide com a tese defendida por Antônio Gramsci (1891-1937), que vê o trabalho intelectual como elemento orgânico na luta de classes. Identifica-se com as idéias de Paulo Freire, que aponta a educação como ação de transformação da realidade social. Para esses pensadores, a aprendizagem dos educandos não poderia ser medida apenas por provas escritas, cujas notas não refletem o percurso de aprendizagem obtido nas atividades coletivas, desenvolvidas na sala de aula ou fora dela, destinadas a movê-los a ser mais ativos nas decisões de sua própria vida, de sua escola, de seu bairro, de sua comunidade, de seu município e de seu país.

Fora dos espaços da EJA, as professoras disseram que os alunos serão comparados, em seus saberes escolares, a outros de outras modalidades, preparados para provas. Não se deve, portanto, descuidar de habilitar os alunos da EJA a responderem provas escritas de fins classificatórios. Entretanto, de professor para professor, o modo de proceder com a realização e com a correção dos testes de avaliação é bastante variado. Independentemente disso, entre os alunos, é comum o desejo de saber a nota obtida nos testes de avaliação. Dentre as professoras observadas, somente uma se decidiu a recusar as provas. Os alunos simplesmente passavam de um ano a outro, sem que necessitassem saber a nota obtida nos exercícios diários que faziam. Uma outra, no dia seguinte ao do teste avaliativo, se decidiu a debater com os alunos as respostas dadas a cada questão da prova, colocando-as no quadro, para que eles encontrassem a resposta correta. Neste caso, as provas vinham marcadas a lápis, indicando aspectos a que eles deveriam dedicar mais atenção.

A marcação de erros nas provas ou nos exercícios escolares do dia-a-dia nem sempre eram compreendidas pelos alunos. Não gostavam de notas baixas nem queriam ser reprovados. A aprovação de uma série a outra era desejada por todos. Mesmo assim, alguns reclamavam contra o fato de passar de uma série a outra sem o domínio de certas habilidades, principalmente a de saber ler e escrever. Esses, nos grupos focais, disseram que a aprovação automática não os beneficia.

Já tô na terceira série (2º ciclo) e só agora que estou começando a ler um bocadinho. Escrever, escrevo. Também, é o terceiro ano que desisto. Volto sempre na terceira série. Não me deixam ir para o começo, nem eu quero passar de ano sem saber ler (Maria – 29 anos – Grupo Focal 6).

Convencida de que a reprovação não favorece o aluno, a Secretaria Municipal da Educação instituiu na Rede a aprovação automática do aluno da EJA. O tema da reprovação ou o da aprovação automática do aluno é polêmico. Miguel Arroyo, ao se referir ao tema da reprovação escolar, no prefácio do livro de Paro (2001), afirma que ser contra ou ser a favor da reprovação é uma questão que envolve valores, crenças e culturas do educador. O debate sobre a reprovação toca em atitudes, comportamentos e expõe feridas da cultura escolar.

Knoblauch (2004) ilustra a temática da reprovação escolar como um tema que vem assumindo relevância no Brasil, desde os primeiros anos do século XX. Seu estudo revela que, em 1918, Sampaio Dória, no Estado de São Paulo, manifestou preocupações com a reincidência de alunos na mesma série, fruto da prática da reprovação nas escolas. No cargo de diretor da Instrução Pública do Estado de São Paulo, propôs a redução do período equivalente às quatro primeiras séries do ensino, de quatro para dois anos, e apresentou a proposta de aprovação automática dos alunos. Ele defendia a idéia de que o fenômeno da repetência não se daria por culpa do aluno, mas por ineficiência da escola. Segundo raciocínio do referido diretor, bastaria o professor fazer bem seu trabalho para que houvesse o aprendizado dos alunos.

Entre os alunos, a ausência de reprovação parece não ser questionada. Eles dizem que aprenderam e sentem-se felizes ao ser promovidos de uma série à outra. Entre os professores, a defesa da aprovação dos alunos, mesmo a dos que não lêem ou não escrevem, ocorre pautada na hipótese de que, em algum momento, eles vão despertar para a assimilação da lógica da codificação da leitura e da escrita. É este o estado necessário à alfabetização plena, compreendida como aquisição individual de habilidades requeridas para o uso da leitura e da escrita. Tfouni (2000, p. 9-10) define a alfabetização nos seguintes termos:

[...] refere-se à aquisição da escrita enquanto aquisição de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, por meio da instrução formal.

A existência de alunos que chegam à quarta série sem a habilidade de ler ou de escrever não é fato muito comum. Nas salas de aula observadas, a partir do Segundo Ciclo, os alunos começam a ter algum domínio de leitura e compreensão de textos, embora, na quarta série, muitos ainda apresentem erros ortográficos, dificuldades para o uso adequado da pontuação e para uma leitura fluente. De um modo geral, os alunos aprendem a ler e a escrever, exceto aqueles que faltam muito às aulas. Essa impressão

foi reforçada nos grupos focais, quando os alunos fizeram questão de destacar os progressos que obtiveram na habilidade da leitura e escrita, mesmo os que estavam na escola pela primeira vez e há poucos meses:

Eu era analfabeta, até meus cinquenta e dois anos. Foi por causa de uma piadinha que eu decidi estudar. Fui chamada de analfabeta e não gostei. Eu agora escrevo meu nome, o de meus filhos... E o meu marido me dá apoio. Eu estou feliz de está aprendendo. A professora é ótima, é amiga, é mãe, é tudo (Elizabeth – 53 anos – alfabetizada – grupo Focal 3).

Eu acho que para aprender, só precisa interesse. Já conheço as letras nos jornais, escrevo, junto letras... Estou começando a ler, pouco, mas já leio. Cheguei aqui sem ler nada (Guilermundo – 34 anos – alfabetizando – Grupo focal 2).

Aprender na escola é uma realidade e é um desejo de todos os alunos, mesmo que alguns digam não ter a disciplina cobrada para o ritual escolar. A motivação de eles procurarem a escola varia, como demonstraram nas falas a seguir:

Eu quero aprender para ensinar os deveres aos meus filhos e aos outros (Simone – 25 anos – grupo focal 2).

O lado profissional força a gente vir para escola, para garantir o emprego. (Flávio – 21 anos – grupo focal 2).

Quero aprender a me expressar melhor, educação doméstica, fazer amigos, ser gentil (Rosa, 33 anos, grupo focal 2).

Penso de aprender Inglês, Espanhol, Computação. Só falta um professor que ensine isso a gente. (Daniel, 15 anos, grupo focal 2).

Na escola faço amigos. Antes eu vinha para brigar, mas eu mudei. Não quero mais ser o cara rebelde que fui. Arrumei namorada... Agora estou ralando para ter um futuro melhor (Antonio, 22 anos, Grupo focal 5).

Sou pobre, mas quero ter educação. Em geral a família incentiva a ir para escola. Escola representa ter visão de vida. A escola representa tudo de bom, vai com o intuito de receber tudo de bom (Alexandra, 22 anos, 2º ciclo, Grupo focal 2).

A escola, para os educandos, assume significados muito diferentes. Ela não é lugar de se aprender a calcular, a ler e a escrever; vai além, permeia e é permeada, objetiva e subjetivamente, pelos sonhos e situações de vida de cada um dos alunos.

3.5 A lógica dos ciclos para o trabalho escolar.

A discussão sobre evasão e repetência escolar, nos anos de 1920, se movia em torno da necessidade da ampliação de vagas nas escolas públicas e trazia elos com os custos da educação. Considerava-se que o aluno repetente, além de ocupar a vaga de um novo aluno, representava prejuízos para os cofres públicos. A defesa da democratização do acesso à escola se dava em meio à ampliação do processo de industrialização e de urbanização do País e acenava para os ideais da Escola Nova, fortalecidos com a divulgação do Manifesto dos Pioneiros, em 1932, assinado por Anísio Teixeira (1900-1971), Lourenço Filho (1897-1970), Fernando de Azevedo (1894-1974), Cecília Meireles (1901-1964), entre outros.

Ainda que tenham sido discutidos desde os primórdios do século XX, os índices de reprovação e de repetência escolar passam a ser uma preocupação nacional de maior vulto a partir da segunda metade da década de 1940, período em que a UNESCO passou a influenciar a política de educação dos países.

Na Conferência Regional Latino-Americana sobre Educação Primária e Obrigatória, promovida em 1950, na cidade de Lima (Peru), a UNESCO divulgou a experiência de alguns países que haviam abolido a reprovação. Foi defendida a idéia de que a reprovação é uma influência negativa na vida da criança e uma provável razão para a evasão escolar, ainda que, na época, não se dispusesse de estudos comprobatórios dessa hipótese. Como fruto da Conferência, ficou aos países a incumbência de encontrar caminhos para a superação da repetência e da reprovação escolar.

A reprovação que era usada como instrumento seletivo dos sistemas de ensino, sob o argumento de que somente os melhores mereciam chegar ao término do percurso escolar, passou a ser vista como um indício de limitação da docência praticada, apontada como incapaz de garantir a aprendizagem a todos, ficando reprovado o ensino e não apenas o aluno.

No I Congresso Estadual de Educação de São Paulo, realizado em 1957, reafirmou-se a opinião de que a reprovação escolar, além de prejudicial às famílias, representava para o Estado a perda do orçamento aplicado com o aluno. Na ocasião, conforme relata Knoblauch (2004), propôs-se a suspensão da reprovação escolar e o exercício da promoção automática do aluno, a exemplo de experiências vivenciadas nos Estados Unidos e na Inglaterra.

A proposta de aprovação automática dos alunos fez com que em alguns lugares do Brasil se tentasse a organização do ensino em ciclos de aprendizagens e não mais a seriação dele. A Revista Nova Escola, discorrendo sobre isso, numa reportagem publicada em março de 2003, conta que, no Rio Grande do Sul, em 1958, vigorou uma modalidade de progressão continuada em que os alunos seguiam seu próprio ritmo de escolarização. Nessa experiência, foi criada a classe de recuperação para os alunos que se atrasavam, até que eles pudessem retornar à sua turma de origem. Os alunos com dificuldades de aprendizagem, em vez da reprovação, recebiam aulas de reforço. No Estado de Pernambuco, em 1968, organizou-se o currículo em seis níveis de escolaridade, com a possibilidade de avanço do aluno para um nível acima, em qualquer época do período letivo. Neste mesmo ano, na cidade de São Paulo, a escola primária foi dividida em dois ciclos, com promoção automática da primeira série para a segunda e da terceira para a quarta. Em 1970, Juiz de Fora implantou, em caráter experimental, o regime de ciclos. Santa Catarina, mesmo sob as críticas dirigidas a esse modelo de organização escolar, exercitou-o do ano de 1970 ao de 1983.

A promoção automática foi uma estratégia criada para se possibilitar a continuidade dos estudos do aluno sem que ele necessitasse ficar retido numa série, por anos seguidos, até se sentir incapaz e desistir de estudar. No entanto, a promoção do aluno de uma série a outra ou de um ciclo a outro não veio acompanhada de uma mudança radical na forma de ser da escola, acarretando, com isso, a perpetuação do insucesso escolar. É este o comentário de Knoblauch (2004):

Segundo Pereira (1958), a promoção automática na Inglaterra se deu a partir da organização de turmas homogêneas, montadas segundo a capacidade de cada aluno, a fim de exigir deles aquilo que estava ao alcance de suas capacidades. A promoção automática foi, então, uma forma de possibilitar a continuidade dos estudos para uma parcela de alunos, e não um programa para por fim à repetência. É possível concluir, então, que na Inglaterra sabia-se porque havia a reprovação. A denuncia que o autor fez é a de que, no Brasil, os pesquisadores estavam mais preocupados em conhecer as conseqüências ou os efeitos da reprovação, e não as causas desta. Para ele, no Brasil, os altos índices de repetência não resultavam apenas da capacidade inferior de alguns alunos, mas também das precárias condições das escolas aliadas às condições sócio-econômicas da maioria da população brasileira (KNOBLAUCH, 2004, p. 37).

No Município de João Pessoa, a idéia da não-reprovação do aluno ganhou força com a proposta de se estruturar o ensino em ciclos, seguindo indicações contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2000):

Os Parâmetros Curriculares Nacionais adotam a proposta de estruturação por ciclos, pelo reconhecimento de que tal proposta permite compensar a pressão do tempo que é inerente à instituição escolar, tornando possível distribuir os conteúdos de forma mais adequada à natureza do processo de aprendizagem (PCNs, 2000, p. 59).

A compreensão do ensino sob a lógica de ciclos, até o ano de 2002, ainda não era clara entre os professores do Município, por isso, diversos cursos de formação docente foram organizados na tentativa de convencê-los de que a escola poderia seguir outras lógicas, que não a de ordenar conteúdos em blocos anuais, denominados de séries. Nesse percurso, tentou-se mostrar aos docentes que mais importante do que “dar conta” do conteúdo programático de uma determinada série era observar o grau de assimilação dos alunos. Em outras palavras: desviou-se o foco do ensino para o da aprendizagem.

A discussão sobre a estruturação do ensino sob a lógica de ciclos tornou comum entre os professores do Município o pensamento de que a retenção nas séries prejudicava os alunos e não os auxiliava a aprender. Desde então, a não-reprovação de alunos passou a ser vivenciada na Rede de Ensino; entretanto, a aprovação automática de uma série à outra, assumida como parte de um percurso de aprendizagem do aluno, denominado de ciclo, não alterou os conteúdos básicos das séries. Apenas o aluno era promovido de uma série à outra, sem o domínio dos conteúdos referentes à série que cursara.

Com a concepção de um ensino baseado em ciclos, a professores municipais foi recomendado, nos cursos de formação, observar diferenças que ocorrem no percurso da aprendizagem entre um aluno e outro. Foi-lhes cobrado flexibilidade no trato dos conteúdos, para se assegurar progresso na aprendizagem de todos os alunos. Mesmo assim, apesar de se afirmar que na Rede Municipal é praticado um ensino baseado em ciclos de aprendizagens e não em séries de ensino, a ação das escolas demonstra, ainda, um perfil de escola organizada sob a lógica da seriação. A mudança de nomenclatura não alterou, radicalmente, a mentalidade no fazer escolar nem nos professores nem nos alunos.

Em 2004, pela associação dos ciclos às séries, alunos e professores reconheciam que o Primeiro Ciclo correspondia à soma da alfabetização com a primeira série e o Segundo Ciclo tinha equivalência à unificação da segunda série com a terceira. Em

alguns casos, essa identificação dos ciclos com séries era ainda mais detalhada e mais explícita. Em algumas escolas, o Primeiro Ciclo foi dividido em dois: o Ciclo 1-A, que equivalia à alfabetização; e o Ciclo 1-B, que correspondia à primeira série. O Ciclo 2-A, era a segunda série; e o ciclo 2-B, a terceira. A quarta série permanecia com o mesmo nome.

A decisão do Município de somar o que seriam duas séries em um compilado denominado de ciclo, obedece aos PCNs (2000), embora os próprios PCNs esclareçam que o critério dessa estruturação seja conjuntural e não necessariamente pedagógico:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais estão organizados em ciclos de dois anos, mais pela limitação conjuntural em que estão inseridos do que por justificativas pedagógicas. Dessa forma como estão aqui organizados, os ciclos não trazem incompatibilidade com a atual estrutura do ensino fundamental. Assim, o primeiro ciclo se refere às primeira e segunda séries; o segundo ciclo, à terceira e à quarta séries; e assim subsequentemente para as outras quatro séries (PCNs, 2000, p. 62).

A compilação de séries de ensino, como se compusessem um ciclo da aprendizagem escolar, obedece à indefinição conceitual presente aos PCNs (2000) daquilo que venha a ser um ciclo de escolaridade.⁴¹ Os PCNs (2000) consideram a não-reprovação como parte de um ciclo, como forma de evitar rupturas no percurso de escolarização. Afirmam que compete aos professores a realização de adaptações sucessivas da ação pedagógica às variadas necessidades dos alunos, sem que deixem de orientar-lhes a prática, ante as expectativas de aprendizagem referentes ao período em questão.

Entre as professoras do Município que atuam na EJA, foi tranqüila a aceitação da idéia da não-reprovação do aluno e a da compilação de duas séries numa unidade denominada de ciclo. O encaminhamento dado para a estruturação do ensino em ciclos não foge da tradição escolar brasileira, estruturada na seriação do ensino.

Aprofundando a compreensão das possibilidades de reorganização do ensino sob a lógica de ciclos, Perrenoud (2004) diz que para os ciclos não se tem uma definição estável. Para uns, considera-se a mera não-reprovação dentro de uma estrutura de ensino inalterada, o que, na visão deste autor, seria muito barulho por nada.

Os ciclos, conforme foi publicado na Revista Nova Escola (março de 2003), podem ser de conteúdos a serem tratados dentro de um período estabelecido ou podem

⁴¹ Sobre as implicações políticas do conceito, ver Silva (2006).

obedecer a critérios etários. A divisão por idade aponta o primeiro ciclo de aprendizagem como etapa que vai dos seis aos nove anos; o segundo se estende dos nove aos onze; o terceiro, dos doze aos quatorze. Como se pode ver, esta última demarcação de ciclos se aproxima às etapas biológicas definidas por Piaget (1983), nos estudos que este fez sobre a epistemologia genética.

Ao tratar dos ciclos, Perrenoud (2004) lembra que alguns pensam que basta proibir nos sistemas educacionais a reprovação para ser obtida a transformação de um ciclo de estudos em ciclo de aprendizagem, quando, para ele, essa seria a oportunidade para os sistemas educacionais passarem de uma lógica de programa para uma lógica de objetivos.

Pela trilha dos objetivos, o professor ficaria menos preso ao repasse de conteúdos para dedicar-se a ver mais se o aluno aprendeu. Nesse caminho necessitaria de muito mais imaginação pedagógica para se gerir a programação de ensino, a qual implicaria planejamento, antecipação de problemas, trabalho em equipe e articulado, visando-se à obtenção de objetivos comuns, mas sem se descuidar do percurso da aprendizagem, próprio de cada aluno.

Na proposição de Perrenoud (2004), só há sentido em se organizar o ensino em ciclos, se houver disposição de se vivenciar a flexibilização do atendimento ao aluno, não se dissociando individualização de percursos do modo e intensidade de atendimentos pedagógicos; contudo, isso não significa ensino individualizado, embora, em determinados momentos, alguns alunos necessitem de tutela. Isto seria feito seguindo-se o princípio médico de oferecer cuidados maiores aos alunos com mais dificuldades na aprendizagem.

Para os ciclos não se teria a regra das etapas anuais, mas a obtenção de objetivos finais, que necessitam estar bem definidos. Estes poderiam ser traçados, tendo-se por referência o domínio adquirido pelos alunos, de conhecimentos e de competências, alguns de natureza específica e outros mais gerais.

Os ciclos de aprendizagem, segundo Perrenoud (2004), necessitam de um período maior do que o de um ano. O estabelecimento de períodos mais longos ou mais curtos, fará parte de uma escolha estratégica: “Pronuncio-me por ciclos de mais de dois anos, condição, a meu ver, de uma verdadeira individualização dos percursos de formação” (PERRENOUD, 2004, p. 30). Para o referido autor, manter a idéia de que cada um segue sua escolarização conforme seu ritmo de aprendizagem é perpetuar, de modo camuflado, a reprovação. No ensino baseado em ciclos, para que haja sucesso

escolar, o procedimento não consiste em respeitar ritmos, mas intensificar acompanhamentos aos alunos que mais precisam, de modo que todos cheguem ao final de um ciclo ao mesmo tempo. Isso pede diferenciação no atendimento pedagógico e adaptação das tarefas, situações e materiais de apoio à aprendizagem dos alunos. Sua estruturação pode ser feita de forma que o mesmo objetivo seja tratado em vários níveis, por meio de módulos temáticos. Esses objetivos seriam concebidos “[...] como sendo avenidas ou linhas complementares e freqüentemente entrecruzadas de progressão das aprendizagens durante todo o ciclo” (PERRENOUD, 2004, p. 23).

Para um trabalho de acompanhamento à aprendizagem dos alunos, que os conduza ao sucesso, dentro de um tempo determinado para o término de um ciclo, faz-se necessário o estabelecimento de aprendizagens a que se visa e a estruturação de equipes de professores que acompanhem, durante todo o ciclo, uma turma de alunos. Isto só funcionará se os docentes adquirirem o hábito do planejamento permanente de suas atividades, em função das metas traçadas e das demandas apresentadas pelos alunos. Essa ação, conforme o pensamento de Perrenoud, exige muito mais do corpo docente:

O desenvolvimento de ciclos de aprendizagem exige mais imaginação pedagógica e organizacional do que a gestão de um programa anual, não somente devido a novidade dessa forma de trabalho, mas também porque orientar progressões diversificadas durante vários anos, gerir diversos tipos de agrupamentos de alunos e compartilhar o trabalho de maneira flexível tornam mais complexa a tarefa de cada um. Em uma escola estruturada em séries, cada professor toma sozinho as decisões relacionadas, no ensino médio, à sua disciplina e, no ensino fundamental, ao conjunto das disciplinas. Aos alunos que não atingiram os objetivos, ele propõe ou impõe apoio ou reprovação. Em um ciclo de aprendizagem plurianual, não se pode esperar o final do percurso para fazer balanços formativos e opções estratégicas (Tardif, 1992), que devem ter o acordo da equipe. Isso requer muitas competências por parte dos professores (PERRENOUD, 2004, p. 42).

A organização da escolarização em ciclos constituiu-se, no Brasil, um esforço de redução dos índices de reprovação e de evasão escolar, problemas de longas datas, para os quais ainda não se encontrou uma solução satisfatória. No caso de João Pessoa, os ciclos traduziram-se na não-reprovação do aluno e na promoção deles, em qualquer época do ano, de um nível a outro, sem que as escolas se redirecionassem a novas metas e a novos planejamentos docentes em função delas.

A aprovação automática trouxe problemas para a própria escola. Ampliou, dentro de uma mesma série ou de um mesmo ciclo, os desníveis que já eram comuns

nas salas de aula e fez com que alguns alunos chegassem à quarta série sem saber ler ou escrever. Esses desníveis resultaram numa exigência a mais aos docentes, que se sentiram no dever de atender pedagogicamente a todos. Agora, sob essa nova nomenclatura dos ciclos, viram-se atados às mesmas condições escolares das séries, sem material didático diversificado e apropriado condizente com variadas necessidades de aprendizagem dos alunos. Permaneceram numa realidade escolar que pouco mudou, viram, nessa nova realidade, mais uma vez, seus alunos deixarem de vir à escola.

A evasão que, teoricamente, deveria ter sido combatida com os ciclos, permaneceu ocorrendo. Em 2004, uma sala de dezoito alunos do Segundo Ciclo, os quais acompanhei para este estudo, chegou ao final do ano letivo com apenas oito. A evasão continuou um problema da educação de jovens e adultos.

3.6 Cobranças feitas aos professores

Aos olhos dos PCNs (2000), as pessoas podem exercitar sua cidadania, individualmente, nas condições sociais hoje existentes, sem, necessariamente, estarem engajadas em movimentos ou organizações de lutas populares e sem a necessária passagem de uma classe social à outra. Sobre a dimensão política da educação, os PCNs (2000) e a LDB (1996) dizem pouco. Pedem aos professores que estimulem alunos a valorizarem regimes políticos democráticos, que promovam atividades que elevem a autoestima destes e que os ajudem a conviverem com a diversidade cultural e com diferenças pessoais presentes à sala de aula, sejam elas de gênero, étnicorraciais, religiosas, ou outras.

Para a inserção contentada das pessoas nas regras sociais do presente, não carece instruir professores ao trabalho de politização; basta dizer, evasivamente, que toda educação é política. A afirmação de que toda educação é política já havia sido feita por Pinto (2000) e Brandão (1985). Paulo Freire (1988) acrescentou que educar é ato partidário; entretanto, essa consciência não deu caminhos para o professor que a possui se diferenciar, substantivamente, dos demais que, sem atentar para o que pregou Álvaro Pinto, Carlos Brandão ou Paulo Freire, dizem que educação e política são coisas que não combinam.

A dificuldade dos professores para assumirem a Educação como um trabalho político ou para constituírem a EJA numa modalidade política de educação se faz ampliada, porque, na Educação brasileira, a política partidária e sua estrutura, assim

como a ação de politizar pessoas, não são temas assumidos como componentes do currículo escolar. A política, quando é tratada na escola, é sempre vista superficialmente e de modo caricato. Nas escolas, fala-se como se houvesse uma boa e uma má política, como se o mundo fosse dividido entre os bons e os maus. Não se apresenta a política como ação de grupos organizados, em defesa de seus interesses (nestes grupos não cabe o dualismo) nem como atividade que envolve negociação (na negociação o fator econômico ou bélico de grupos ou de países é, em grande parte, determinante).

Além de não se discutirem na formação escolar, métodos propícios à politização, a escola, tradicionalmente, prepara as pessoas para agirem em favor dos grupos da Direita, como bem esclarece Apple (2003). Fica difícil, portanto, aos professores da EJA rumar numa direção diferente. Seguindo as instruções de Apple (1989; 1997; 2003), o conteúdo da educação escolar brasileira é o de Direita. Ser de Direita, nesta visão, é deixar as coisas como estão; é não questionar a estrutura da sociedade que alimenta as desigualdades sociais; é embarcar no capitalismo como se, neste regime, existissem democracia, chances de cidadania e melhorias financeiras para todos. Nessa tradição conservadora, sem analisar mais profundamente o funcionamento da sociedade, a escola é apontada como o portal para a obtenção do sucesso financeiro, senha para o exercício da cidadania, chave que todos precisam usar para serem melhores pessoa e, magicamente, mais felizes.

A escola, deslocada dos embates reais do mundo, aparece como algo milagroso, transcendental, acima de qualquer realidade humana, capaz de fazer qualquer revolução nos costumes e nas estruturas da economia e valores sociais, como se fosse parte de uma estória de *happy-end*, do cinema americano.

Aos professores que atuam na EJA cobra-se uma dimensão política da Educação. Essa dimensão é mencionada por quase todos os teóricos que se referem à EJA, não havendo quem, deliberadamente, a conteste, embora o modo de proceder para que isto aconteça não esteja esclarecido em nenhum documento oficial brasileiro. É reconhecido que toda educação é política. Não havendo quem explicita o rumo político a ser tomado pela EJA, tudo tende a ficar como antes, ou seja, sem efeito.

Reconhecer, como o fez Paulo Freire (1988), que a dimensão política da Educação só se fará entendida, se esta for uma tomada de posição perante as injustiças sociais. Isso implica cobrar à EJA uma consciência capaz de fomentar ações políticas em favor das camadas populares injustiçadas e financeiramente mais pobres.

Tendo o Estado como um dos promotores da EJA e como um conglomerado de grupos organizados por interesses econômicos e sociopolíticos, na desorganização dos setores populares, a EJA tende a perder espaço, ocasionando o baixo financiamento desta modalidade educativa, mesmo que acordos internacionais clamem pelo direito à educação de todas as pessoas, independentemente de suas posses financeiras.

Alheios à noção de que a política determina o fazer educativo de cada nação sem se importar com a organização de movimentos populares que exija do Estado mais empenho com a Educação dos de poucas posses financeiras, muitos seguem repetindo frases decoradas de Paulo Freire, em ambientes acadêmicos, como se isso bastasse para torná-los militantes de uma causa popular.

A EJA, por ser a educação de pessoas vinculadas a um mundo excludente e classista, por ser uma educação dos que não tiveram chance de estudar quando eram crianças, jovens ou adultos e por ser também uma educação destinada aos que sofreram a negação de outros direitos sociais, deveria ser mais incisiva no conhecimento e discussão dos direitos do homem, a fim de engajar pessoas em lutas de transformação social. Isto, sem negar espaço aos que querem apenas qualificar-se para o mercado de trabalho.

A educação libertadora de Paulo Freire cobra ao sujeito a promoção da consciência, de sua condição de oprimido ou de opressor; para que, em seguida, sejam buscados, em atos coletivos, caminhos de libertação. Nesse propósito, a educação das classes populares visa à superação de toda situação opressora. Nessa abordagem, ler e escrever são apenas instrumentos de suporte à liberdade do indivíduo, que se liberta juntamente com os seus iguais, não sendo a habilidade de ler e de escrever equivalente à liberdade nem sendo, portanto, a liberdade ato do indivíduo sozinho.

Como esclarece Mizukami (1986), na proposta freireana, a escola deve auxiliar o educando a entender como o poder se constitui na sociedade, a serviço de quem ele atua. Nas situações de ensinoaprendizagem, os moldes em que a opressão é exercida deve ser objeto de reflexão, para que se busque, no dia-a-dia, a superação dela e da relação opressor-oprimido. Nesse caminho:

O homem não participará ativamente da história, da sociedade, da transformação da realidade, se não tiver condições de tomar consciência da realidade e, mais ainda, da sua própria capacidade de transformá-la.

É preciso que se faça, pois, dessa tomada de consciência, o objetivo primeiro de toda a educação: provocar e criar condições para que se

desenvolva uma atitude de reflexão crítica comprometida com a ação (MIZUKAMI, 1986, p. 94).

A opressão, nas indicações de Paulo Freire, se dá tanto nas relações macrossociais quanto nas pequenas ações do dia-a-dia das pessoas. Ela tanto pode ser econômica quanto cultural; pode ser de uma classe sobre outra, de um grupo sobre outro, de minorias sobre majorias, do homem sobre a mulher, da mulher sobre o homem, do professor sobre o aluno, do adulto sobre a criança, de um indivíduo sobre o outro. Utilizar-se de estratégias que sirvam para dividir as pessoas das classes populares, enaltecendo as diferenças que existem de uma para outra, de modo as distanciem sem dar ênfase aos aspectos que as aproximam, é, na visão de Paulo Freire, uma forma de favorecer mais a dominação hegemônica de uma minoria do que a libertação das majorias oprimidas:

Na medida em que as minorias, submetendo as majorias a seu domínio, as oprimem, dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder.

Não se podem dar o luxo de consentir na unificação das massas populares, que significaria, indiscutivelmente, uma séria ameaça à sua hegemonia.

Daí que toda ação que possa, mesmo incipientemente, proporcionar às classes oprimidas o despertar para que se unam é imediatamente frejada pelos opressores através de métodos, inclusive, fisicamente violentos (FREIRE, 1980, p. 165).

Paulo Freire pensa o homem e a mulher como participantes de coletividades e mantém a esperança de ver o mundo mudado pela força da união dos oprimidos. Em *Pedagogia da Esperança* (1992), ele reafirma a ideia de que não basta ter a ciência ou a consciência das coisas, mas é preciso o engajamento em atividades de transformação social e, ao reforçar sua crença na educação, diz que esta sozinha não faz a transformação do mundo, mas a implica. É ele quem afirma:

Alcançar a compreensão mais crítica da situação de opressão não liberta ainda os oprimidos. Ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engajem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão. O que quero dizer é o seguinte: enquanto no meu caso, foi suficiente conhecer a trama em que meu sofrimento se gestava para sepultá-lo, no domínio das estruturas sócio-econômicas, a percepção crítica da trama, apesar de indispensável, não basta para mudar os dados do problema. Como não basta ao operário ter na cabeça a idéia do objeto que quer produzir. É preciso fazê-lo.

A esperança de produzir o objeto é tão fundamental ao operário quanto indispensável é a esperança de refazer o mundo na luta dos oprimidos e das oprimidas. Enquanto prática desveladora, gnosiológica, a

educação sozinha, porém, não faz a transformação do mundo, mas esta a implica (FREIRE, 1992, p. 32).

Para Freire, a educação que se quer libertadora opera a aprendizagem como fenômeno que se dá no indivíduo, enquanto este se compromete com ações coletivas de transformação de sua realidade social. Ela não é aquisição de habilidades técnicas individualizadas nem competência dada a um indivíduo disposto a lutar sozinho por um lugar financeiramente compensador, na estrutura capitalista das sociedades atuais, nem tampouco aquisição meramente cognitiva. Ela é articulada a projetos coletivos, construídos no diálogo, visando a transformações sociais. São estas as suas palavras:

Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política; por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto. Se, por outro lado, enfatizo apenas a educação com programas de natureza técnica e/ou espiritual e moral não mobilizo e organizo forças políticas indispensáveis à mudança, o projeto se perde em bla-bla-blá ou vira puro assistencialismo (FREIRE, 2000, p. 91-92).

O citado autor pensa a Educação como parte componente da sociedade, como desenho que é produto da ação dos sujeitos; portanto, para os educadores na sua condição de construtores da Educação, os sujeitos necessitam ter claros os rumos para onde estão conduzindo o ato educativo. Dessa clareza é que nasce os caminhos pedagógicos, a relação educadoreducando, as implicações políticopedagógicas de cada ação tomada. Em outras palavras: a formação e a atuação docente terão que ser uma ação politizada.

Na educação dos jovens e dos adultos das classes populares, caso esta seja freireana, permanece necessária a discussão sobre a identidade popular e sobre os canais de organização e de luta popular, a exemplo da organização e luta sindical ou partidária de operários e de camponeses, na defesa de seus interesses. Nessa filosofia, o amanhã não será uma repetição do hoje ou decorrência pré-estabelecida, como é, muitas vezes, mecanicamente encarado. Ele será possibilidade aberta, fruto das lutas de sua construção, como foi dito pelo mesmo autor:

O amanhã nem é a repetição necessária do hoje, como gostariam que fosse os dominadores, nem tampouco é algo pré-estabelecido. O amanhã é uma possibilidade que precisamos de trabalhar e por que, sobretudo, temos de lutar para construir. O que ocorre hoje não produz inevitavelmente o amanhã. A globalização da economia ou os avanços tecnológicos, por exemplo, não são em si mesmos,

perfiladores de um amanhã dado como certo, espécie de alongamento aprimorado de uma certa expressão do hoje. A globalização não acaba com a política ao colocar a necessidade de fazê-la de forma diferente. Se tende a enfraquecer a eficácia das greves na luta operária não significa, porém, o fim da luta. O fim não é da luta, mas de uma determinada forma de lutar, a greve. Cabe aos operários reinventar a maneira de brigar e não se acomodar, passivamente, ante o novo poder (FREIRE, 2000, p. 92-93).

Na filosofia freireana, a Educação, em todas as suas etapas e formas de manifestação, seja ela escolar ou não, assume parte na construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna. Nesse percurso, desde a alfabetização, o indivíduo é chamado a se posicionar diante do mundo. Sendo a leitura e a escrita uma ferramenta de apoio a esta tarefa e uma atividade que não pode negar a sabedoria presente às pessoas, independentemente do traquejo delas com a escrita. Sobre isso, Paulo Freire argumentava:

Para que alfabetizar? Numa primeira aproximação ao problema (...) poderia dizer a você: para as pessoas que vivem numa cultura que conhece as letras não continuem roubadas de um direito – o de somar à leitura que já fazem do mundo à leitura da palavra, que ainda não fazem (Freire, in: BORGES & BRANDÃO, 2005, p. 15).

O princípio políticoeducativo de Freire não combina com os usos individualizantes e individualizados da educação tecnicista nem com o discurso neoliberal e pós-modernista que propaga a disputa e a diferenciação entre pessoas, alimentando o preceito do “cada um na sua e no seu quadrado”. O papel transformador da Educação apregoado por Freire não se restringe ao ato técnico de desvendar a escrita de palavras ou de operações com números nem ao de codificá-las. Vai além: busca auxiliar o sujeito a pensar criticamente e a tomar decisões ante o mundo as quais serão, muitas vezes, coletivas.

A Educação, assim, percebe o mundo e seu movimento, tem clareza da divisão da sociedade em classes e em extratos sociais, tem consciência das lutas estabelecidas entre classes, organizações e pessoas; tem o papel político de desvelar situações que, de um modo ou de outro, oprimem pessoas. Dessa consciência, mover os indivíduos a ações que resultem na superação daquilo que os oprime, fere-os ou maltrata-os. Esses componentes cobram à Educação ser ato de tomada de consciência do sujeito e de engajamento deste com ações ligadas à mudança de si mesmo e do mundo; por isso, ato ativo, radical, embora não-sectário, como explica o próprio Freire:

A euforia neoliberal me encontra onde sempre estive. Mais radical, nenhuma sombra de sectarismo, por isso mais aberto, mais tolerante, mais indulgente comigo mesmo e com os outros. Mas tão decidido quanto antes na luta por uma educação que, enquanto ato de conhecimento, não apenas se centre no ensino dos conteúdos mas que desafie o educando a aventurar-se no exercício de não só falar de mudança do mundo, mas de com ela realmente comprometer-se. (FREIRE, 2000, p. 96).

Essas linhas de raciocínio sobre educação revelam que a EJA, nos rumos que vem seguindo na cidade e João Pessoa, atada ao letramento e aos ditames individualizantes do pós-modernismo, não se vale da filosofia freireana. A desarticulação da EJA de lutas e de movimentos populares, apesar da adoção de discursos denominados de politicamente corretos, deixa, em termos concretos, os seus alunos da EJA à moda neoliberal de ser cidadão, ou seja, na base do “cada um por si e Deus contra todos”. Isto porque a leitura de palavras soltas, tida como alfabetização, seguindo o modelo tecnicista de fazer alguém ler, ou a escolarização atada a saberes técnicos, instrumentais, com que se assegure boa produtividade ao processo produtivo, não representa liberdade nem autonomia para ninguém. A metáfora, apresentada pelo próprio Paulo Freire, é esclarecedora disto:

“Quero aprender a ler e escrever, disse, certa vez, camponesa de Pernambuco, para deixar de ser sombra dos outros.” É fácil perceber a força poética se alongando em força política de que seu discurso se infundiu com a metáfora de que serviu. Sombra dos outros. No fundo, estava cansada da dependência, da falta de autonomia de seu ser oprimido e negado. De “marchar” diminuída, como pura aparência, como puro traço de outrem. Aprender a ler e escrever mostraria a ela, depois, que, em si, não basta para que deixemos de ser sombra dos outros; que é preciso muito mais. Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com a “leitura de mundo”, tem que ver como que chamo de “re-escrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação. Daí a natureza política, não necessariamente partidária, da educação em geral, da de adultos e da alfabetização em particular. (FREIRE, 2000, p. 88).

Sem ser freireana, fazendo uso, por vezes, de trechos do pensamento de Paulo Freire, a Educação de Jovens e Adultos no Município, no período pesquisado, nas diretrizes que segue e nos parâmetros curriculares, adota, nesses primeiros anos do século XXI, uma visão que assume a aprendizagem como uma decorrência social e como prática que nem sequer é atenta às macrointerferências nas atitudes e condições de vida dos sujeitos. É apenas focalizada no indivíduo, como se dele, isoladamente, dependesse a transformação das suas condições de vida e o acesso à cidadania plena.

Não se discute o limite da ação escolar nem se analisa a força das determinações das estruturas socioeconômicas e de suas teias nem tampouco se cogita a possibilidade de articulação da ação da escola com o de setores organizados da sociedade civil ou com movimentos sociais que apresentem sintonia com os interesses dos educandos.

A educação freireana é sempre ato de aprendizagem, simultâneo ou equivalente à luta política dos educandos contra aquilo que os oprime. Assim, a escola se atenta aos princípios indicados por Paulo Freire, será sempre articulada com a realidade de vida do aluno, não apenas para falar dela, mas para transformá-la.

Do professor distante de uma educação freireana para a EJA, sempre está sendo exigido, dentro de um prazo estabelecido, habilitar pessoas para fazerem uso da escrita, da leitura, do cálculo matemático, de conhecimentos da História, da Geografia, da Biologia e de aspectos das Ciências da Natureza e da Sociedade, em acordo às exigências dos PCNs (2000). Além do ensino, a LDB (1996), os PCNs (2000) e o Parecer CEB 11/2000 exigem que o professor da EJA mova o aluno a se tornar mais cidadão, engajando-o na cobrança de seus direitos e no cumprimento de seus deveres. E mais: de acordo com o Relatório Delors (2001), é objeto da educação escolar desenvolver o próprio equilíbrio ecológico do mundo, o convívio e a paz entre os povos e as nações, o desenvolvimento das pessoas e das nações.

Para garantir o “sucesso escolar”, compreendido como permanência do aluno na escola e aprendendo, os professores seguem o desafio de trazer para dentro da sala de aula a realidade de vida do aluno e fazer deste universo ponto de partida para o estudo das questões que compõem o currículo escolar. A cobrança do “sucesso escolar”, feita aos professores, trazia implícita a idéia de que a permanência do aluno na escola e sua aprendizagem dependiam, em grande parte, dos procedimentos didáticos e pedagógicos do professor.

Imbuídas de garantir o “sucesso escolar”, sem que haja uma fórmula para tal, as professoras disseram que, em muitas situações, viram-se sozinhas, tentando maneiras de encontrá-lo. Em entrevistas concedidas para a produção do vídeo *Escola de Gente Grande* (CEDOP, 2004), relataram que, quando alguns alunos deixaram de freqüentar a escola, algumas se decidiram a ir até a casa deles e perguntar a razão do abandono às aulas. Essa estratégia funcionou em alguns casos isolados, mas a questão da evasão na EJA permaneceu sem ser resolvida.

Não sei mais o que fazer, já fui na casa deles, perguntei o que era que estava havendo, dou atenção... Mas todo ano é a mesma coisa. Eles se matriculam, e depois começam a faltar. Alguns ficam pelos

corredores, muitos aparecem, mas só para a merenda... É difícil! E quando vêm pra aula, o adolescente quer terminar a tarefa e não está querendo nem entender, não está preocupado em aprender. (Professora M. A. S. – 18ª entrevistada).

No período de minha observação ao ambiente escolar, notei que alguns jovens vêm à escola, mas deixam os cadernos na sala de aula e vão ao pátio ou mesmo ao portão principal de entrada. Não assistem às aulas. Depois da merenda, vão embora. Também não são reprovados. Muitos se evadem, deixam de vir completamente para a escola. A evasão de jovens e de adultos, segundo as professoras, é um fenômeno mais complexo do que a de crianças. Ela atinge os adultos, mas tem sido mais verificada entre os mais jovens. Sobre isso, uma das entrevistadas confessou:

(...) a evasão escolar na EJA, é mais comum entre os jovens, pois eles não querem se comprometer com aprendizagem. Para esses jovens que não trabalham e que passam o dia na rua, a escola é um prolongamento da ociosidade. (Professora O.F., décima entrevistada).

Não obstante, a professora O.F. não culpa esses jovens de sua incapacidade de permanecer, por muito tempo, estudando. Ela diz que a indisciplina desses jovens é o resultado de suas histórias de vida. Por outro lado, declara que não sabe que fazer para garantir a permanência deles na sala de aula. Sobre esse mesmo assunto, outra professora disse:

A evasão é mais nos jovens. Eles desistem muito fácil. Eles vêm à escola sem compromisso; vêm pegar só a carteira de estudante e depois, desaparecem. Os adultos, esses ficam; só saem se for por questão de trabalho. (Professora R.L., décima primeira entrevistada).

Ainda sobre a evasão, em minha observação de campo, pude ver que alguns alunos faltam muito às aulas; outros se ausentam por algum período, mas retornam semanas ou meses adiante, no mesmo ano. Alguns, segundo as professoras, retornam no ano seguinte. Essa presença irregular do aluno na sala de aula nem sequer caracteriza a evasão, mas a ausência temporária deles na escola, o que amplia os desníveis de saberes escolares entre aqueles de uma mesma sala. A irregularidade da frequência do aluno cria dificuldades ao professor, que se vê com a dificuldade de seguir um planejamento prévio de ensino, diante de um grupo de alunos que foram distanciando seus conhecimentos escolares aproximados. Dentre os que se ausentaram das salas de aula, alguns confessam que esqueceram o que já haviam aprendido.

Esse conjunto de situações amplia o desafio de se oferecer na EJA um ensino que seja equitativo, conforme é recomendado no Parecer CEB 11/2000, ou o de, simplesmente, garantir a aprendizagem do aluno da EJA na escola. A disparidade de conhecimentos que vão-se formando entre alunos de uma mesma sala de aula, devido a irregularidades da presença de alguns deles nas atividades escolares, resultam num desafio para a condução do ensino de uma mesma série ou de um ciclo escolar. Acrescidas a isso existem as diferenças que ocorrem no ritmo de assimilação de informações das pessoas, sejam elas jovens ou adultas.

Em termos de material didático para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos, algumas professoras disseram contar, basicamente, com o livro didático. Outras se valiam de recortes de revistas e jornais, receitas culinárias, bulas médicas, panfletos de lojas ou de supermercados, embalagens escritas de diversos produtos, cartolinas escritas, anúncios etc. O quadro de giz era suporte usado por todas elas. Em todos os casos, para o ensino, as professoras disseram que necessitavam ser criativas.

No entanto, não é somente pela evasão ou pelas diferenças no ritmo de aprendizagem dos alunos que as professoras necessitam de criatividade. Esta se faz ainda mais necessária quando a realidade das salas de aula é composta por uma diversidade de sujeitos, onde há alunos portadores do vírus HIV, ex-presidiários, travestis, usuários de drogas ao lado de alunos e alunas moralistas, ou de evangélicos, decididos a converter à sua igreja seus colegas de escola. Não há manual disponível que oriente à habilidade da condução para salas assim. Assegurar a não-evasão, a aprendizagem e o convívio respeitoso a essa diversidade é uma arte em que as professoras não foram preparadas enquanto se instruíam nos cursos universitários e nos da formação continuada, fornecidos pela Prefeitura.

Até a época desta pesquisa, a Universidade, responsável pela formação inicial demonstrava pouco interesse para com a EJA. Esse desinteresse não é fato novo. Foi destacado no Seminário Nacional de Educadores de Jovens e Adultos, realizado de 22 a 25 de maio de 2006, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Belo Horizonte.⁴² A mesma questão foi pauta do Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, realizado na cidade de Natal, em setembro de 1996:

Dentre os problemas enfrentados pela EJA, destaca-se a falta de um corpo docente habilitado para um desempenho adequado a essa modalidade de ensino. Os cursos de formação para o magistério não

⁴² Para maiores detalhes, ver: SOARES, Leôncio (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

contemplam as especificidades da área e há poucas alterações de qualificação e especialização nos níveis de 2º e 3º graus, de modo que o professorado dispõe de reduzidas oportunidades de aperfeiçoamento e atualização nos fundamentos teórico-metodológicos da EJA, restrito quase que exclusivamente àqueles programas que empreendem esforços de formação em serviço de seus educadores (PAIVA, MACHADO, IRELAND, 2004, p. 21).

O Seminário Nacional de Educadores de Jovens e Adultos, organizado por instituições de ensino superior de Minas Gerais,⁴³ enquanto denunciava o descuido de parte das universidades brasileiras para com a EJA, destacou também um movimento de pessoas dessas universidades que lutam em prol de mais zelo para com essa modalidade educativa. À margem das universidades, seguem os professores em busca de um caminho que garanta sucesso à EJA. Seguem quase sós, porque nem mesmo a Universidade preocupou-se em dar-lhes uma formação inicial adequada. O Estado parece distrair-se, sem ver a importância dessa modalidade de educação, destinando baixos salários e pouco prestígio social aos que nela trabalham. A própria escola, por nutrir a idéia errônea de que a escola é para crianças, parece dar razão ao preconceito com que se encara a EJA como uma intrusa da Educação, oferecendo-lhe menos atenção. Tudo indica que, dentro e fora da escola, a EJA é politicamente pouco respeitada. Afinal, ela oferece educação aos que nunca gozaram do direito a ter direitos, uma educação destinada aos financeiramente despossuídos, aos que exercem pouca influência social. Sendo assim, ela é tratada como tal: uma educação pobre para pobres.

Com toda essa carga de desprestígio, sobra aos professores as cobranças advindas de diversos interlocutores: MEC, universidades, gestores de Estados, de municípios, de escolas, além dos teóricos que nutrem exigências a mais para quem dá aulas na EJA. Aos interlocutores burocratas parece fácil pedir soluções, embora, fora da sala de aula, haja muito que se fazer para que a EJA obtenha sucesso. Um desafio que nada resolve nas salas de aula depende da organização geral do trabalho escolar e de sua articulação com outras políticas, para além da escola. Uma ação que parece nova, para a qual há muito que se aprender.

⁴³ Participaram na organização deste encontro, com o apoio do MEC e da UNESCO, as Universidades Federais de Minas Gerais (UFMG), de Ouro Preto (UFOP), de Viçosa (UFV), de Juiz de Fora (UFJF), de São João del Rei (UFSJ); a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG).

3.7 O aprender a aprender no dia-a-dia das professoras.

Dentre as professoras entrevistadas, a maioria confessou gostar de trabalhar na EJA, mas duas disseram que estão esperando somente o dia de se aposentar, não tendo interesses em novos desafios de ensino. Algumas foram enviadas para essa modalidade, porque estavam cansadas de lidar com crianças. Existem as que estavam sem turmas durante o dia; por isso, tornaram-se professoras noturnas da EJA. Algumas nem sequer se acostumaram com esse novo público.

Estou na EJA há cinco anos. Tenho 20 anos de Estado e 20 de Prefeitura. Infelizmente não pode juntar para aposentaria, né? Entrei na EJA mais por uma questão de horário. Eu prefiro trabalhar com crianças. Quando comecei na EJA não tinha outro horário. A pedido da diretora, fiquei com os adultos à noite. Foi difícil no começo, senti muita dificuldade. Mas estou aprendendo com eles, serve como experiência de vida. (Profa. L.M. – 4ª entrevistada).

Durante minha observação de campo, pude ver atitudes docentes muito diversas entre as professoras. Algumas tratavam a aluno como se estivessem lidando com crianças e tendiam a contentar-se com o trabalho que faziam, não buscando inovações didáticas. Costumavam reduzir a aula ao trabalho de escrever deveres no quadro e pedir ao aluno que copiasse. Em outra direção, havia professoras que não se sentiam prontas ao ofício de ensinar; estavam sempre buscando se profissionalizar mais, estudando a docência e a EJA. Diziam que precisavam conhecer mais para a escolha de conteúdos e para o estabelecimento de estratégias metodológicas que pudessem trazer maiores resultados à aprendizagem dos alunos. De modo geral, mesmo entre as mais conformadas no trabalho que faziam, a importância do diálogo com o aluno foi destacada, para conhecê-lo e para resgatar conhecimentos que eles traziam, embora, no cotidiano docente, nem todas pratiquem essa ação. Para algumas professoras, o diálogo com o aluno é tão fundamental que dele depende a condução do próprio ensino na EJA. Isso é dito pela professora Maria das Graças dos Santos:

O aluno jovem ou adulto da EJA já vem com a educação dele de experiências vivenciadas, ele já possui uma formação, só não sabe ler e escrever. Em termos de conhecimento, muitas vezes nosso aluno sabe mais do que nós. O que está faltando é ampliar os conhecimentos desse aluno em termos de instrumentação para que ele possa codificar e decodificar a linguagem escrita.

Na educação de jovens e adultos, devemos partir sempre da experiência de cada aluno, da vivência dele no dia-a-dia. É a partir da vida cotidiana que o aluno se insere no processo de ensino-

aprendizagem. Ao sentirem que estão progredindo no conhecimento, eles passam a ser mais auto-confiantes, confiam mais em si e no trabalho do professor. Isso é gratificante tanto para o professor como para o aluno. Não há educação de jovens e adultos se isso não acontecer (Santos. In: SILVA, 2004, p. 57-58).

De acordo com a Profa. Maria de Fátima Medeiros Santana, a sala de aula para o aluno da EJA é muito mais do que um lugar de letramento; é também um lugar de refúgio:

Uns diziam estar na escola porque precisava de carteira de estudante para a compra do *ticket*, o que lhes amenizaria o custo do transporte para a procura de emprego ou para ir ao trabalho. Uma disse que o marido chegava sempre embriagado e na escola ela se sentia aliviada dele por alguns momentos. Outra disse que precisava se encontrar com o namorado e em casa o pai não permitia. Um é motorista e disse que se não aprendesse a ler e escrever corria o risco de perder o emprego. Uma viúva alegou que a solidão a fez voltar à escola. Uma mãe que tem um filho usuário de drogas afirmou que estudando só teria de encarar o problema depois das dez horas da noite. Uma acalentava o sonho de um dia escrever um livro. E uma das alunas estava cansada de serviços domésticos além da jornada de trabalho como doméstica (Santana, In SILVA, 2004, p. 78).

Muitos que buscam a EJA o fazem-no por motivos que ultrapassam a necessidade de se escolarizar. Isso amplia o trabalho docente, fazendo com que a aula de EJA seja, também, um lugar de acolhimento e de apoio às pessoas que não encontram, em suas famílias, o carinho que necessitam. Essa ligação tem sido favorável à presença do aluno na escola, mas também amplia laços que saem do cognitivo ao afetivo, interligando alunos a uma determinada professora, pois, se não for aquela, ele desiste da escola.

Além desse dado, encontram-se nas salas de aula, lado a lado, pessoas de quinze anos com pessoas de sessenta, com diferenças de interesses e de comportamentos. Há os que trabalham, os sem emprego, os moralistas, os religiosos, alguns profissionais do sexo, alguns dependentes de drogas. Há pessoas que circulam no mundo do crime, os que leem e escrevem, outros em fase de assimilação da estrutura silábica das palavras e com dificuldades de coordenação motora na escrita, todos numa mesma série.

Essa pluralidade de situações desnorteia as professoras que, formadas para uma sala de aula ideal, terão de encontrar saídas para essa outra realidade escolar. Ao serem questionadas sobre o modo de aprender a lidar com essa situação, disseram que precisam aprender, dia após dia, sem ter quem as ensine. A professora W.M. (14^a entrevistada) declarou que nunca foi instruída, mesmo na Faculdade, a atuar com

tamanha diversidade nem tampouco ouviu dizer que para a eficiência da aprendizagem ela necessitasse entrar em detalhes que são próprios da vida privada do aluno; no entanto, sabe que, para a EJA, essas questões terão de ser assumidas. Desamparada pela ineficiência das receitas pedagógicas, trazidas pela Pedagogia e mesmo pelos cursos de formação continuada, ela obrigou-se a encontrar seus próprios caminhos. Diz ela:

Um método para a Educação de Jovens e Adultos? Não creio que um método resolva. Temos de usar muitos métodos, de sermos artistas, de fazer tudo que é preciso, temos de saber sair de situações, de vencer empecilhos. Temos de estar sempre estudando, pesquisando, coletando materiais didáticos, testando novos caminhos, envolvendo o aluno na arte, na cultura, para ele se sentir com mais direitos, com mais garra de aprender, senão ele evade. Temos de aprender todo dia a ser professora. Eu estou sempre aprendendo. (Profa. W.M. – 14ª entrevistada).

A busca de uma aprendizagem que as habilite a lidar com as exigências e situações da EJA tem sido feita num caminho muito particular. Algumas, por conta própria, procuram livros que as ajude; outras convertem sua sala de aula em laboratório de experimentações. Cada uma à sua maneira. Os exemplos confirmam isto:

As leituras muito influenciaram minha ação. Quando se lê relatos de práticas de professores, somados a estudos teóricos, dá-nos vontade de pôr em prática para ver se dá certo. Eu fiz e deu certo. (Santana, In: SILVA, 2004, p. 81).

Em outras palavras: pelo que relatam, as professoras necessitaram aprender a aprender para atuar na EJA, mesmo que, até então, não conhecessem ou não fizessem uso desta expressão.

Perguntadas sobre o aprender a aprender, assim denominado, das vinte entrevistadas, apenas duas conheciam o termo. Elas lembraram que, nas agendas do ano de 2002 distribuídas aos professores, havia a recomendação de se desenvolver na escola os pilares essenciais para a educação na atualidade (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser). As demais lembraram que a EJA teria a meta de conduzir pessoas à cidadania, mas não se recordaram de ter-lhes sido recomendado levar o aluno a aprender a aprender. Mesmo entre as que já conheciam a expressão, não houve conceituação precisa. Destacaram a motivação do aluno como elemento fundamental para que ele aprenda na escola. Sobre si mesmas, reconheceram que tinham muito a aprender para uma melhor docência na EJA.

De um modo geral, mesmo não conhecendo este termo, todas elas confessaram que é no percurso dos desafios do dia-a-dia que o professor identifica suas necessidades de saber mais e é no suprimento das necessidades que se constrói o caminho da própria aprendizagem. A urgência das respostas pedidas pelas cenas em processo, vividas no cenário da escola, obrigou-as a reconhecerem que sabiam pouco. Desse reconhecimento nasceu o desejo de aprender mais, para um melhor exercício da profissão. Não havendo, em muitos casos, quem as ensinasse, experimentaram o desafio de aprender a aprender sozinhas. Esse exercício que faz parte da realidade das professoras alcança também os professores. Muitas vezes, nem sequer se liga a experiências de sucesso, como bem ilustra o seguinte relato:

Não tive sucesso na alfabetização de todos os alunos, embora um ou dois acabaram conhecendo letras e a maioria se sentiu estimulada a prosseguir estudando. Contudo, o trabalho de formar grupos, de fortalecer uma comunidade, foi o maior resultado que obtive.

Muitas coisas atrapalharam. A estrutura da escola me atrapalhou. Não havia por perto outros profissionais da área para discutirmos o cotidiano da alfabetização. Havia somente eu e o Flávio. Isso atrapalhou. Outra dificuldade foi minha inexperiência, não naquilo que eu fiz, mas no que não fiz em relação à alfabetização. Embora eu tenha interesse de saber mais, de me aprofundar, de me especializar neste campo de trabalho. Mas a principal dificuldade foi lidar com o desinteresse do aluno em frequentar a escola. Para muitos a habilidade de ler e escrever palavras não é uma necessidade básica. Precisa-se de tempo para convencê-los de que aprender a ler é de extrema importância na vida deles. Isso porque, na verdade, eles já são alfabetizados, no sentido amplo da idéia; eles sabem se virar no seu dia-a-dia. Muitos trabalham, têm vida independente, não dependem de família, nem do pai, nem da mãe. E também, na prática, a escola não lhe traz respostas ou melhorias imediatas. O resultado do trabalho da escola só pode ser medido anos depois (Ivalcir de Souza. In: SILVA, 2004, p. 74).

As observações de sala de aula e os dados reunidos nas entrevistas confirmaram-me que as professoras (também os professores), sem consciência, aprendiam a aprender sozinhas, cada uma à sua maneira. Nesse percurso, reuniram dúvidas, conversas com colegas de trabalho sobre fatos da docência, experimentaram aulas e refletiram nestas, buscaram novos caminhos de ensino, recorreram a leituras de livros e de revistas específicos, somaram informações adquiridas de cursos universitários, ingressaram em cursos de pós-graduação, participaram de seminários, duvidaram do que sabiam, conversaram com alunos, reuniram aprendizagens trazidas da infância, somaram dados de cá e de lá, foram a cursos de formação continuada (algumas não foram), foram ao

teatro com seus alunos, participaram na composição de poesias e de versos com seus alunos, acharam que já sabiam, cantaram e pediram que seus alunos cantassem, ditaram, escreveram no quadro, planejaram, não planejaram, arriscaram, perderam paciência, leram livros, demonstraram, por fim, que o aprender a aprender não possui um método estabelecido nem está, necessariamente, ligado às recomendações do Relatório Delors (2001). Ele é vivido pelos docentes e pelos discentes; não tem uma receita a seguir nem é vivido da mesma forma por quem o pratica; reúne elementos do ensino formal com saberes adquiridos em outros cenários da vida humana; utiliza-se de múltiplas referências, como sugere Ardoino (1971; 1993); agrega compreensões conceituais com práticas de atendimento a demandas concretas; inclui a construção individual e/ou coletiva de caminhos didáticos; combina disciplinaridade, multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, numa junção de novos com velhos saberes e não despreza a possibilidade de manter velhas práticas docentes, na certeza de que haverá, sempre, algo a ser mantido.

Diante de tudo isso, pode-se afirmar que o aprender a aprender é a arte de aprender, intencionalmente, a partir de dados coletados de diversas fontes, orientados para a solução ou para o enfrentamento de questões trazidas por um determinado problema; ato em processo, inacabado, aprendizagem mais voltada para o enfrentamento de situações do aqui e do agora, sem negar o passado e o futuro; refere-se a questões individuais ou coletivas, vivenciado com ajuda de terceiros ou sem ela. Por ser ato ligado a questões concretas, ele é prático e necessita das discussões teóricas, pois não existe teoria sem prática nem prática sem teoria.

3.8 Razões para o abandono ou para o retorno à escola

No primeiro grupo focal com alunos, falando-se sobre as razões para se procurar ou para se desistir da escola, foram trazidas histórias que conectavam as condições econômicas, culturais, circunstanciais ou geográficas das pessoas à sua respectiva busca ou abandono da escola. Ilustrando tal fato, Wagner disse que, se fosse somar o tempo que freqüentou a escola, contaria aproximadamente, quatro anos. Havia deixado de estudar, por falta de interesse. Antônio foi à escola quando era criança, mas não gostava; por isso desistiu de freqüentá-la. Severino achava os professores mal formados e considerava as aulas ruins. Sônia disse que a escola era longe demais; por isso ela não teve como continuar estudando. Marconi viu amigos projetar-se na vida, graças aos

estudos. Tânia, antes mesmo de aprender a ler, deixou a escola para casar. Linária, no período da infância, chegou a cursar a quarta série, mas não aprendeu a ler. Germano precisou trabalhar e não sobrou tempo para os estudos. Todos esses freqüentaram a escola durante algum tempo, mas não concluíram as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Josafá, Cícero e Maria Antônia estão freqüentando a escola pela primeira vez, pois, desde muito cedo, necessitaram ajudar os pais no trabalho da lavoura. Agora, já adultos, pressionados pelo mercado de trabalho e por círculos de amizade, decidiram-se a retornar à escola.

Em todos os grupos focais, os motivos alegados pelos educandos para não terem freqüentado a escola ou para não terem concluído o Ensino Fundamental, no período da infância ou da adolescência, foram semelhantes. Ligavam-se ao modo de ser da escola, às condições de vida que levavam, a uma opção pessoal, à necessidade de trabalhar ou à longa distância da escola que existia. Da mesma forma, assemelham-se os motivos apresentados para o retorno à escola, na atual etapa da vida:

Meu nome é Erinaldo, tenho 32. Nunca estudei, é a primeira vez. Comecei a estudar de dois anos para cá. O que me fez vir foi porque quero chegar na minha velhice podendo pegar uma bíblia, um livro, uma bula de remédio, alguma coisa, e lê. Anotar um recado... Então, o motivo foi esse. Facilita muito saber ler, né? (2º Ciclo – Grupo Focal 4).

Sou Helena, tenho 36 anos. No meu caso, parei de estudar. Decidi voltar por causa do trabalho que precisa que eu saiba ler. Minha patroa cobra muito, eu tô estudando por isso (2º ciclo – Grupo focal 4).

Sou Damiana, 26 anos. Hoje, para trabalhar, se exige um grau de estudo. Já perdi muito emprego por não saber ler, por isso voltei. (2º Ciclo – Grupo Focal 4).

Eu, Erivânia, tenho 24 anos. Vim porque sem estudo não se arruma emprego melhor. Eu trabalho como doméstica, como a maioria das meninas aqui. Eu não quero passar a vida inteira trabalhando na casa dos outros, quero arrumar um emprego melhor (4ª série – Grupo Focal 5).

Meu nome é Marco, tenho 29 anos. Vim estudar por causa da necessidade de emprego, foi o motivo maior. Porque hoje em dia tudo é através de estudo. Parei de estudar para me envolver com artes marciais e agora vejo que não é por aí. E agora estou levando o estudo a sério (1º ciclo – Grupo Focal 5).

Eu desisti porque eu brigava muito no colégio. Eu não me unia com ninguém. Eu não ia com a cara nem dos professores, nem dos alunos, nem da diretora. Aí não dava para estudar mesmo. Eu não tinha

cabeça. Então pronto, abandonei a escola. Agora eu tô começando de novo. (Fábio – 4ª série – Grupo Focal 4).

Eu comecei a estudar com 13 anos, continuei até os 14. Aí eu engravidei e parei de estudar. Minha menina tem cinco anos e eu quero ajudá-la nos deveres da escola. (Joseilda – 1º ciclo – Grupo Focal 5).

Eu deixei a escola porque o meu pai arrumou um serviço numa fazenda muito longe. Eu estudava. Aí, pra não deixar ele sozinho na fazenda, eu tinha que morar com ele, para fazer a comida, fazer o café, ajeitar a casa. Por isso não tive tempo de estudar. Agora que estou morando aqui, voltei a estudar, já faz 3 anos (Edileuza – 24 anos – 2º ciclo – Grupo Focal 5).

Eu vivia na rua, sem oportunidade de estudar, me sentia uma pessoa excluída porque não sabia ler nem escrever (Alexandra – 22 anos – 2º ciclo – Grupo Focal 2).

Eu não tive oportunidade quando era criança. Me chamo Manuel, tenho 37 anos. Foi depois de casado, com o apoio de minha esposa que resolvi estudar. Estudo porque é importante. Não saber ler faz vergonha. Faz dois anos que estudo (2º ciclo – Grupo Focal 5).

Sou Maria da Conceição, Não tive a oportunidade de estudar quando era criança e agora, depois de uma certa idade, tô tendo essa oportunidade. Vou ocupar minha cabeça estudando, para ler melhor, para escrever melhor, para um dia escrever um livro sobre minha vida. É um sonho que eu tenho desde que era criancinha (34 anos – 2º Ciclo – Grupo Focal 3).

A causa do analfabetismo e dos baixos índices de escolaridade é tratada por Jamil Cury, no Parecer CEB 11/2000, como fruto de um percurso histórico do País:

Suas razões são de ordem histórico-social. No Brasil, esta realidade resulta do caráter subalterno atribuído pelas elites dirigentes à educação escolar de negros escravizados, índios reduzidos, caboclos migrantes e trabalhadores braçais, entre outros. Impedidos da plena cidadania, os descendentes destes grupos ainda hoje sofrem as conseqüências desta realidade histórica (Parecer CEB 11/2000 – In: Soares, 2002, p. 33-34).

Mais de 50% das pessoas entrevistadas nos grupos focais alegaram que a escolarização oferece a oportunidade de ascensão no emprego e dá maiores chances profissionais, sendo esta a principal razão para se procurar a escola na fase adulta. Mas, além desta, ela também é procurada como lugar de se aprender a ler, a escrever e a falar bem; lugar para a obtenção de diplomas; ambiente de amenização da fome devido à merenda oferecida; chance de superação da vergonha de quem não estudou durante a infância; meio propício à superação da timidez; ponto de favorecimento a novas

amizades; auxílio para uma maior autodisciplina; oportunidade de conhecer direitos e deveres e de se firmar respeito ao outro e a si mesmo. Mas a escola, apesar dessas contribuições positivas, é vista por alguns como lugar pouco atraente, de modo que essas pessoas só a procuraram por pressões sociais da família, do trabalho ou de amigos:

Gostar de estudar eu não gosto. Mas venho pra escola por causa de minha mãe. Ela quer que eu estude (Márcio, 22 anos – 4ª série).

Tenho 29 anos, meu nome é Roseane. É como a colega falou: a necessidade de emprego me trouxe pra escola. Hoje para tudo tem que ter estudo. Então eu estou com muita dificuldade de emprego. Quando eu arrumo, tem de ter estudo e eu não tenho. Por isso, voltei a estudar (Grupo Focal 5).

A presença do aluno na escola, pelo que dizem os educandos, também traz vínculos com outras subjetividades bem mais pessoais. Por exemplo:

Eu não tenho vergonha do professor. Não faço perguntas ao professor porque tenho vergonha dos amigos (Wagner – 26 anos – Grupo Focal 1).

Eu tinha medo de passar vergonha. A professora fazia os alunos passarem vergonha. Eu deixei a escola por isso. Eu não queria estudar. Tinha aquela insegurança comigo. Tinha medo dela me chamar no quadro. Agora eu já me controlo mais. Eu fiquei nervoso. Depois eu comecei a ficar mais relaxado, graças a Deus, estou superando. Mas, ainda hoje, não admito ninguém me fazer passar vergonha (Valdir – 42 anos – Grupo Focal 4).

O medo de passar vergonha na escola manifestado pelos alunos entrevistados levou-os a calar dúvidas, resultando na queda do rendimento escolar e até, para alguns, no abandono à escola. Sentem a necessidade de ser bem tratados pelos docentes e de ver seus rendimentos escolares reconhecidos. Quando se sentem valorizados na escola, procuram freqüentá-la mais. Do contrário, começam a perder o gosto de vir à escola e passam a tê-la como lugar pouco interessante, mesmo quando o destrato vem sob a forma de avaliação que os desqualifique. Nesse sentido, é ilustrativa a fala de uma educanda do Segundo Ciclo:

Se o professor estimula, chega bem humorado, apóia o aluno, aumenta o interesse do aluno de aprender. Se o professor não considera o que a gente faz, a gente se desinteressa. A gente adulto é igual a uma criança. (Maria – 34 anos – Grupo Focal 3).

Todos os alunos entrevistados declararam que querem aprender os conteúdos escolares, mesmo entre os que disseram não gostar de vir à escola. Alguns deles revelaram dificuldades de aprender a ler, a escrever ou a fazer cálculos matemáticos. Entre os problemas que dificultam essas aprendizagens, o esquecimento foi o mais citado:

A dificuldade que eu tenho é a de juntar as letras. É como se eu me esquecesse. Aprendo hoje, amanhã já não me lembro mais (Daniele, 23 anos, Grupo Focal 6).

Aprender a gente aprende. O problema é que a gente tem que trabalhar e só estuda nessa horinha. Se a gente tivesse mais tempo... (Maria Targino, 49 anos, Grupo Focal 6).

Em cada grupo focal, uma ou duas pessoas disseram ter dificuldades de lembrar o que foi apreendido na aula do dia que passou; contudo essa facilidade de esquecer não foi assumida como empecilho definitivo para a aprendizagem. Mesmo se esquecendo de parte do que parecia ter sido assimilado, alunos disseram: “alguma coisa sempre fica”. Essa parte foi lembrada – o que eles consideram aprendizagem.

O esquecimento de parte do que é ensinado pelas escolas não é um fenômeno que atinge somente aos alunos da EJA. Um estudo realizado pela Socony-Vacuum Oil Co. Studies (JUNIOR & FERREIRA, 1986) apresenta o seguinte quadro de porcentagem de retenção mnemônica:

COMO APRENDEMOS
1% através do gosto
1,5% através do tato
3,5 através do olfato
11% através da audição
83% através da visão

PORCENTAGENS DOS DADOS RETIDOS PELOS ESTUDANTES
10% do que lêem
20% do que escutam
30% do que vêem

50% do que vêem e escutam
70% do que dizem e discutem
90% do que dizem e logo realizam

MÉTODO DE ENSINO	DADOS RETIDOS DEPOIS DE 3H	DADOS RETIDOS DEPOIS DE 3 DIAS
Somente oral	70%	10%
Somente visual	72%	20%
Oral e visual simultaneamente	85%	65%

De acordo com o estudo acima, a aprendizagem e a capacidade de retenção mnemônica dos educandos tem relação direta com os estímulos sensoriais explorados no processo de ensino, ou seja, se relaciona, diretamente, aos recursos didáticos e aos métodos de ensino empregados. Diante disso, fica uma pergunta: Por que alunos que vivenciaram as mesmas metodologias e ficaram expostos aos mesmos recursos e material didático apresentaram diferenças de aprendizagem, com diferenças na retenção de dados apresentados numa mesma aula?

Um relato trazido pela professora Maria José Cândido Barbosa, publicado por Silva (2004), oferece elementos que nos conduz a pensar que a aprendizagem das pessoas não decorre somente dos procedimentos didáticos das salas de aula nem dos recursos nela utilizados. De acordo à sua descrição, a aluna J. não perdia um dia de aula, mas, sem se alfabetizar, há sete anos, repetia a primeira série. Sua idade já ultrapassava os quinze anos, o que fez a escola induzi-la a deixar as salas de alfabetização do horário diurno dedicado às das crianças e passar a estudar à noite com os alunos da EJA, que a tinham como doida, marginalizando-a. Sua quietude a fazia praticamente invisível, seu rosto quase não se via, era encoberto com os cabelos. A professora, diante esta situação, decidiu-se a conhecê-la melhor. J., ao se sentir segura com a professora, contou que não era querida pela mãe, uma prostituta que a rejeitara desde a gravidez com várias tentativas de aborto. A professora, mesmo sem conseguir se fixar no que a escola lhe ensinava, gostava de falar sobre filmes e artistas de novelas. Relatava com precisão assuntos relativamente complexos, a exemplo de uma matéria sobre tecnologia genética, veiculada num programa de televisão. Disse que quem a trazia à escola era o pai, que não conseguia emprego; por isso, quase sempre ela chegava à escola com fome. A merenda escolar era a sua principal refeição.

A professora percebeu que, para aquela aluna, uma aula tradicional e cuidada, mesmo ilustrada de recursos e materiais didáticos variados, não se fazia suficiente. Era preciso demonstrar-lhe sobretudo carinho, respeito e admiração e com esse cuidado, trabalhar sem diferenciá-la dos demais alunos da sala, as atividades de leitura, escrita e realizar cálculos matemáticos. Tal experiência deu certo, conforme as palavras da professora:

Quanto a j., no segundo ano em que estudou comigo, foi aprovada para a segunda série, apesar do medo do novo que uma nova sala e uma nova professora representavam, da minha preocupação se ela estava realmente preparada emocionalmente, pois tinha medo de que não soubessem acolhê-la (coisa de professor que acha que fez um bom trabalho!). Mas aí o cabelo já não escondia seu rosto bonito e ela já lia e escrevia até para a diretora da escola (Barbosa. In: Silva, 2004, p. 85).

O pensamento de que a aluna J. era incapaz de aprender foi desfeito pela astúcia de uma professora que percebeu a importância de se considerar, no ensino, o estado de insegurança emocional das pessoas, numa combinação que não dispensa o uso adequado de material didático e de estratégias de ensino.

Outro relato que revela a importância do estado emocional do aluno para a aprendizagem escolar foi apresentado por outra professora, envolvendo a história de um aluno que possuía baixa estima e que fazia uso de drogas:

Em 1998, eu peguei uma turma de alunos muito pesada. Havia alunos envolvidos com drogas, com bebidas, aquele ano foi duro. Eu não sabia o que fazer. Convidei pessoas que sabiam lidar com o problema para fazer palestras sobre o álcool, sobre as drogas, trouxe pessoas que haviam se libertado do álcool. Um dos alunos, chamado M., era o mais difícil. E me dediquei a ajudá-lo. Ele se drogava muito, fumava maconha, cheirava cola, no primeiro dia de aula já veio drogado. Eu vi que ele precisava de mais atenção do que os outros. Fui criticada por dar atenção a ele. Disseram que eu queria ser a “boazinha”. Eu conversava muito com ele e ele passou a me ter como uma amiga. Ele era muito revoltado, dizia ser filho de um “safado” e usava outros termos para desqualificar o pai. A amizade que ele sentia por mim foi importante para ele continuar estudando. Aos poucos, fui convencendo ele, mais e mais, a estudar. Hoje ele é casado, tem três filhos, terminou a quarta série, e deixou as drogas. Ele disse que foi preciso o apoio da escola, e agradece a mim, que fez ele perceber que ao invés de estar agredindo a alguém, usando drogas, se auto-agredia. (Profa. V., 6ª entrevistada).

A discussão sobre o impacto dos sentimentos e das emoções no comportamento e na capacidade humana de aprender não é nova. Goleman (2001) lembra que Aristóteles, na Antiguidade, deu relevância positiva ao ato de alguém zangar-se, desde

que essa fúria emocional fosse contra a pessoa certa, na medida certa e na hora certa. Ainda sobre a emoção, ele nos faz recordar que Antoine de Saint-Exupéry, em “O pequeno príncipe”, destacou: “[...] é com o coração que se vê corretamente, o essencial é invisível aos olhos.” Goleman (2001) desenvolveu a ideia de que existe a inteligência emocional, a qual exerce influências decisivas sobre a razão. Para Goleman (2001), a emoção é algo de definição imprecisa, porquanto há centenas de emoções, juntamente com suas combinações, variações, mutações e matizes. Há mais sutilezas de emoções do que as palavras que temos para defini-las. Sua descrição do analfabetismo emocional e as orientações dadas para a alfabetização emocional levaram muitos estudiosos, principalmente nos Estados Unidos, a investirem em testes para medir o grau de inteligência emocional das pessoas, nos moldes dos testes de medição do QI. Essa educação afetiva é explicada por Brearley:

[...] se refere ao que acontece dentro do aluno, e não com o que ocorre com o aluno. Ela abrange menos as experiências que o aluno vive e mais o que ele faz com essas experiências. (...) A educação afetiva é um processo auto-explicativo, que se reflete no aprendizado da mesma forma que acontece com o desenvolvimento da inteligência emocional nos dias de hoje. A vantagem é que hoje temos o benefício de uma base de conhecimento de como o cérebro funciona, o que foi negado para gerações anteriores (BREARLEY, 2004, p. 80).

Brearley (2004), num breve histórico sobre estudos dedicados a analisar a relação da inteligência com estados emocionais, nos conta que Abraham Maslow, após os anos de 1950, se destacou porque parou de pesquisar as razões do fracasso escolar para se dedicar à descoberta do que motiva as pessoas a aprender. Maslow, em suas teses, ensinava que as pessoas buscam aquilo que necessitam e seguem uma hierarquia para a satisfação de suas necessidades, sendo priorizadas as necessidades básicas. Assim, quem está com fome procura, primeiro, alguma maneira de encontrar alimentos, para depois dedicar-se a outras satisfações, tais como: encontrar amigos, cuidar da aparência ou de outro foco de interesse, sempre seguindo a uma ordem de prioridade.

Discutindo a inteligência emocional na sala de aula, Brearley afirma:

O aprendizado bem-sucedido é a combinação de sentimento, raciocínio e ação. Aquilo que sentimos determina não somente o que pensamos, mas como pensamos. A consequência dessa parceria poderosa e irreprimível é o comportamento que pode às vezes ser inteligente e outras vezes não. O centro de controle do aprendizado são nossas emoções. Elas são os facilitadores e, paradoxalmente, os restritivos do que e como aprendemos (BREARLEY, 2004, p. 9).

Desde as teorias de Goleman (2001) acerca das influências da emoção sobre a razão, muitos cursos foram promovidos ao redor do mundo, para desenvolver a inteligência emocional das pessoas, dirigidos a empresas que visam a um melhor desempenho de seus funcionários. O estudo sobre a inteligência emocional segue a tendência classificatória dos comportamentos, da emoção e da aprendizagem humana, que desvincula o fenômeno da aprendizagem da realidade social das pessoas. Esse assunto foi tema de algumas oficinas pedagógicas, feitas nos cursos de formação continuada de professores da rede pública de João Pessoa. No entanto, não obteve sucesso, principalmente na EJA. A forma de tratar da emoção das pessoas, como inteligência emocional, desvinculando esta das condições e situações de vida do indivíduo, como se ela se produzisse autonomamente com e no indivíduo, não combinava, desde o começo, com os princípios teórico-filosóficos da EJA. Não se podem pensar os sentimentos e emoções de uma pessoa isolando-a de seus contextos sociais.

3.9 Um pouco mais sobre a aprendizagem dos jovens e dos adultos.

A Educação e a formação do caráter, segundo dizem os alunos, começam antes da escola: na família.

A educação não está na escola, está em casa. Mas, na escola, se ensina educação também. Se você vem para a escola para aprender, claro que você está sendo educado. Se não quer assistir aula, é porque a educação já falhou, lá de traz. (Ivonaldo – 35 anos – Grupo Focal 4).

Eu vou dizer uma coisa: já vi muita gente estudada e formada, e principalmente, nas classes mais altas, mas eu vou lhe dizer, sem estudo, eu não me troco por certas qualidades de gente; porque eu sou pobre, sou sem estudo, mas falo até com o Presidente, e sei me expressar, apesar da minha ignorância de estudo. Outra coisa, o que ele disse é verdade: se a gente não tiver educação em casa, a gente não vai ter educação lá fora; vai ser difícil alguém educar a gente, porque a educação começa em casa (Marina – 47 anos – Grupo Focal 4).

Contrariando o senso comum, que julga mais inteligentes as pessoas letradas, alguns alunos disseram que, para se viver num mundo letrado como o atual, sem saber ler nem escrever, a pessoa necessita ser duplamente inteligente. Eles também

explicaram que a comparação, muito comum, que diz ser cego aquele que não sabe ler, como se cegos ou analfabetos fossem burros, é um equívoco.

A pessoa que não sabe ler é inteligente, usa a inteligência mais do que o letrado. Eu não sei ler, tô aprendendo agora, mas conheço o Paraná, São Paulo e Bahia. Sei andar em todo canto, e nunca precisei de ninguém. Ando em São Paulo. E por quê? Porque sou inteligente. E essa de dizer que quem não lê é como um cego, quem disse que cego não tem inteligência? E, como é que ele anda, sozinho, com uma vareta na rua? Quem é cego e quem não lê tem que ser mais inteligente do que quem lê. Eu acho isso (Gabriel – 32 anos – Grupo Focal 4).

Quando pedia informação de como fazer, por ser analfabeto, era discriminado e humilhado. Nem sempre quem é analfabeto é burro. O letrado só sabe fazer isso, eu sei fazer muitas coisas. Quando eu aprender a ler, vou juntar o que eu sei com a leitura. E pode ser que eu seja mais inteligente do que o letrado (Antônio – alfabetizando – 32 anos – Grupo Focal 1).

As aprendizagens decorrem do desejo de aprender e da inserção das pessoas em situações práticas que lhes peçam mais conhecimentos, advindas de situações pessoais ou sociais:

A primeira vez que eu vim para João Pessoa, pra trabalhar na construção, eu não sabia pegar o ônibus. Eu queria ir para o Bessa, ficava perguntando qual ônibus. O ônibus passava e eu, sem saber ler, ficava confuso, perdia o ônibus. É nessas horas que saber ler faz falta, e a gente começa a buscar um jeito de identificar o ônibus, decorar as letras, o número, até saber se virar só, sem precisar ficar perguntando toda hora a um e a outro (Marcos, 29 anos, Grupo Focal 5).

Meu namorado sempre me mandava cartas, bilhetes e cartões muito lindos e eu nunca pude mandar um pra ele. Uma vez ele me perguntou: eu te mando tanta coisa, porque você nunca me responde? Eu tive de dizer que não sabia ler nem escrever (Alessandra, 22 anos, Grupo Focal 5).

Eu passei quatro anos num trabalho, um dia teve uma reunião, todo mundo tinha de participar, e eu tinha de escrever meu nome, o nome do meu setor, o nome do meu diretor e eu não sabia ler nem escrever. Ai eu pedi um tempo, disse que tinha esquecido meus óculos e que eu ia escrever depois. Então, eu pedi a um colega para escrever por mim, o nome do meu setor, do meu diretor, para depois eu assinar (Manuel, 38 anos, Grupo Focal 5).

Quando fui tirar a carteira de trabalho, precisei assinar o meu nome, eu estava com a namorada, e quando foi na hora eu tive de melar o dedo. Passei a maior vergonha (Antonio, 22 anos, Grupo Focal 5).

Os educandos, indagados acerca do que faziam para se locomover, trabalhar e viver numa cidade grande, sem ter o domínio suficiente da leitura e da escrita, responderam que a pessoa, para sobreviver nas cidades grandes ou em qualquer lugar do mundo, depara com situações que pedem o uso da inteligência e impõem a necessidade de ela aprender; seja isso para exercer uma profissão ou para ser aceito socialmente. Em suas explicações, contam que, para aprender, primeiro observam o procedimento ou os passos para o desenvolvimento de uma determinada atividade, depois procuram realizá-la. A aprendizagem só se confirma quando a pessoa é capaz de fazer a ação; a observação só não basta. São estas as suas palavras:

Primeiro eu olho, aprendo o macete, copio e pratico. Aprendi minha profissão de pedreiro assim, em matéria de construção, sei fazer tudo (Paulo – alfabetizando – 28 anos – Grupo Focal 1).

Não basta só olhar, tem que começar do começo, prestar atenção e querer pegar do começo e ir até o fim. Quando chega até o fim, é sinal que você aprendeu. A maior dificuldade tá em saber começar (Severino – alfabetizando – 20 anos – Grupo Focal 1).

Para pegar ônibus, eu decorei os números, mas não lia os destinos, mas chegava (Wagner – alfabetizando – 26 anos – Grupo focal 1).

Eu aprendi olhando, tenho uma máquina e comecei a cortar cabelos dos meus sobrinhos, depois passei a cortar dos vizinhos e corto cabelos até hoje, sem ninguém me ensinar (Erinaldo – 2º Ciclo – 32 anos – Grupo Focal 4).

Eu aprendo por observação. Eu presto atenção, guardo na cabeça. Depois faço (Antônio – alfabetizando – 32 anos – Grupo Focal 1).

De acordo com os depoimentos dos alunos, para o exercício de profissões e para a locomoção ou comunicação em ambientes letrados, as pessoas que não leem nem escrevem exercitam a observação de fenômenos e a memorização de seus desdobramentos. Em alguns casos, se valem de marcações geográficas, da memorização de cores ou de signos que servem de orientação para a localização de lugares ou para a sequência de ações na realização de tarefas. Os que leem, confiam no que está escrito, usam mais o raciocínio e menos a memória, enquanto os não letrados, além do raciocínio, necessitam fazer uso permanente da memória.

Eu sou encanador. Já montei peça muito complicada. Para não errar, eu marco as peças, faço dum jeito que eu sei qual é a primeira, depois a segunda. Eu tenho minha inteligência e força de vontade. Faço

qualquer encanação, em qualquer prédio. Resolvo tudo, mesmo que só agora eu esteja aprendendo a ler (Gabriel, 32 anos, alfabetizando – Grupo Focal 4).

Às vezes a pessoa precisa tomar um ônibus, ai eu decoro as letras. As letras eu conheço, só não sei juntar e dizer a palavra. Eu gravo as letras do ônibus, porque eu não posso gravar as palavras na minha cabeça. Vou para casa no ônibus certo, sem perguntar (Maria Targino, 49 anos, alfabetizanda – Grupo Focal 6).

A necessidade de auxiliar a memória para lembrar seqüências na realização de atividades que não permitam erros levou pessoas não-alfabetizadas a inventar codificações que são códigos escritos de lógica própria. Outros, sem o domínio da escrita, para a efetivação de tarefas que exigem anotações, a exemplo da organização de eventos em hotéis a serviço de empresas, valem-se da memória e de associações do novo a coisas já conhecidas. Protagonizam, além do uso da memória, raciocínios abstratos complexos que envolvem senso de estética, acerto em relação ao desejo do outro, lógica matemática e outras habilidades confiadas quase sempre a quem é letrado. Isto é o que nos revela um dos alfabetizandos:

Trabalho com organização de eventos. Decoro todos os itens que o cliente deseja. Já tenho prática nisso, ele vai dizendo e fica anotado na minha cabeça. Eu crio associações para não esquecer. Quando é muita coisa, eu chego em casa e digo para a minha mulher copiar. Ela anota e o que ela anota eu deixo no hotel (...). Sei conversar com o cliente, percebo o que ele quer, dou sugestões e ainda digo os gastos que o cliente vai ter. Faço as contas de cabeça. Por isso, tem quem duvide de mim quando digo que não sei ler. Eu acho que quem não lê precisa armazenar mais na cabeça do que quem lê. Quem lê confia no que está escrito e a gente não, tem de saber guardar na memória e ter muito raciocínio para não se perder nas tarefas. (Guilhermando, 34 anos, alfabetizando – grupo Focal 2).

Alunos, ao relatarem os caminhos percorridos para a aquisição de habilidades exigidas para o exercício de uma determinada profissão, de modo geral, destacaram a importância da observação no percurso da aprendizagem, mas disseram, também, que a aprendizagem só se confirma na realização da atividade. De acordo com a descrição de pessoas não-alfabetizadas, dos passos que adotaram para a aprendizagem de uma profissão ou mesmo para a locomoção em cidades grandes e desconhecidas, a exemplo de Curitiba, Rio de Janeiro, São Paulo, fica evidenciada a necessidade constante do uso de associações e raciocínio para a vida na realidade de um mundo complexo que exige não apenas memória, mas, principalmente, inteligência.

Assim, quem não lê a palavra escrita, nos desafios da vida diária, necessita e faz uso da inteligência tanto quanto os que passaram pela escola. Seguindo ainda as indicações dadas por educandos, pode-se dizer que a capacidade de aprender e de resolver problemas inclui a habilidade de pensar abstratamente. O ser humano quanto mais desafiado a raciocínios complexos, mais se torna capaz nesse campo, esteja ele na escola ou não. O raciocínio abstrato, que é uma habilidade humana, está presente à vida de qualquer pessoa, na construção e condução dos projetos de vida, na compreensão e na realização das tarefas.

Para o desenvolvimento de qualquer atividade, no cotidiano ou no trabalho, mesmo para aprendizagem da leitura e da escrita, os educandos fazem uso da observação e, em muitas situações, necessitam memorizar passos para não se atrapalhar na realização de alguma atividade. Enquanto observam, costumam associar o novo, até então desconhecido, ao que já sabem. Um esclarecimento que dá razão às explicações de Vigotski (1978) sobre a importância das zonas de desenvolvimento proximal dos educandos para a definição das ações de ensino de professores ou de professoras.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas estão no processo de maturação, funções que amadurecerão amanhã, mas que estão correntemente em um estado embrionário. Tais funções podem ser chamadas de 'botões' ou 'flores' do desenvolvimento, em vez de serem chamadas de 'frutos' do desenvolvimento (VYGOTSKY, 1978, p.68).

Na escola, observando-se o desempenho dos educandos, pode-se ver que quem viveu cultivando lavouras, se entusiasma e participa nas discussões sobre essa temática. Os que atuam ou atuaram em universos que cobram o uso de cálculos matemáticos, a exemplo dos que trabalham na construção civil, compreendem situações que cobram raciocínios matemáticos. A familiaridade com um campo de saber ajuda na compreensão, no envolvimento e na capacidade de aprender mais sobre ele. O que dá razão à escolha feita por Paulo Freire (1979), a de trabalhar com temas conhecidos ou vivenciados pelos alunos, mobilizando-os à participação no debate e na construção coletiva da aprendizagem escolar.

Ainda sobre a participação de alunos nos temas abordados em salas de aula, os dados coletados reforçam a idéia de que o universo de cada grupo social interfere na definição de princípios e de motivações dos indivíduos, auxiliando na promoção de razões, crenças e comportamentos e permitindo que uma determinada educação se

estabeleça mais que outra. Nessa direção, são eloqüentes as diferenças observadas nos diferentes grupos focais, como já foi explicado, formados em diferentes pólos da cidade. As respostas obtidas em cada grupo focal deram elementos indicadores de que a qualidade de vida do educando demarca, inclusive, suas buscas de aprendizagens e interfere no tipo de sentimento por ele vivido, perante um ou outro conteúdo. Por exemplo: casos de violência assustam menos a quem vive em bairros violentos; a Matemática interessava mais a quem lida com comércio; questões do mar referentes aos que pescam; culinária interessa a quem se dedica a serviços domésticos; ervas medicinais, a quem veio do interior. Nas cinco turmas de aulas observadas, foi fácil perceber que, quando o aluno (ou a aluna) conhecia o tema discutido se envolvia com ele e, quando o assunto era polêmico, como prevenção, muitos se calavam.

As falas dos discentes deixavam transparecer que a opinião manifestada tinha como filtro as experiências vividas por cada um. Revelavam que o universo de vida das pessoas determina maior ou menor percepção de fenômenos, como se o vivido oferecesse ângulos ou lentes para a visualização ou enquadramento dos fatos. Nas salas de aula observadas, os alunos, quando atuavam no debate de alguma questão, misturavam à discussão relatos do que já haviam vivido. Faziam isso como forma de ilustração de seus pontos de vista. Na discussão, traziam elementos do seu dia-a-dia e falavam de sentimentos experimentados.

Sobre a capacidade de aprendizagem destes educandos, as observações de sala de aula, os depoimentos coletados nos grupos focais ou mesmo em conversas aleatórias, revelam que pessoas que passaram longos períodos sem freqüentar a escola tendiam a esquecer seus conteúdos. Ao retornarem à escola, os conteúdos distantes do conhecido parecem-lhes difíceis, soam como quase impossíveis de ser apreendidos; entretanto, quanto mais essas pessoas passam a ter contatos com esses conteúdos, tanto mais o compreendem, mais dominam a lógica de sua estruturação. Essa compreensão é ampliada com o manuseio ou utilização desses conteúdos em atividades práticas. Quando o professor aproxima os conteúdos novos que transmite como algo que o aluno já conhece, a assimilação desses conteúdos fica facilitada. Quanto mais o aluno amplia seu conhecimento numa determinada temática, mais sua capacidade de compreendê-la é ampliada. Destarte, a idade (tempo de vida) e as experiências de vida (vivências) não são empecilhos ao ato de aprender. Há coisas que somente o adulto é capaz de compreender, pois é preciso ter tido o tempo de viver para poder assimilá-las.

As revelações de alunos sobre o modo de aprenderem não se distanciam das memórias das professoras sobre sua forma de aprender. Elas se recordam do tempo em que eram alunas e reclamam contra a ineficiência de professores que tornavam difíceis assuntos que, dados de outra forma, seriam mais fáceis de serem apreendidos:

Tem professor que se sente o máximo em tornar a matéria que ensina como difícil, usa um método que não favorece. Por isso eu não aprendia Matemática. Fui aluna de uma freira e aquele método não chegava a mim. Hoje sou uma boa professora de Matemática. Mas, antes, eu não sabia ensinar, não sabia transmitir. Ensinar é comunicar, não é só saber da matéria, é fazer o aluno entender (Professora O. F. – 10ª entrevistada).

Aquele livro que foi entregue para a gente trabalhar na EJA era muito difícil. O aluno nem sabia ler, quando via um texto daquele tamanho, com um monte de letras miúdas, se assustava. Um livro confuso, difícil até pra gente professor trabalhar com ele. Eles sentiam como se o livro não fosse pra eles, era um bicho papão na frente deles (Professora R. C. – 1ª entrevistada).

Não há o impossível de se aprender, mas tem coisa que leva tempo para se aprender. Tem aluno meu que gagueja quando vai ler, que tem o raciocínio lento para Matemática... Pequenos cálculos, eles não conseguem fazer. Trabalho com alunos da Quarta Série. Comecei a trabalhar com material concreto: grãos, módulos de madeira - para eles aprenderem a contar, a somar, a dividir. Somente assim vem dando certo (Professora R. M. - 16ª entrevistada).

O trabalho de ensinar, incumbido aos professores, exige a busca de caminhos que levem os alunos a perceberem que nenhuma matéria de estudo é intransponível, que tudo é possível de ser apreendido. Compete ao professor facilitar o caminho da aprendizagem, já que ela, não sendo automática, é gradativa. O professor deve ser um facilitador da compreensão e, se possível, deve fazer o aluno ganhar tempo no ato de aprender.

Sobre o relacionamento entre alunos e professores, há muitas concordâncias entre ambas as categorias. Na visão dos educandos, a relação do respeito entre alunos e professores é mútua e a do desrespeito, quando ocorre, também. Há alunos que de tratam professores e professores que não os consideram. Um contraste, portanto, com o passado recente, no qual foi comum o professor deixar o aluno de castigo e, se achasse necessário, se o aluno fosse uma criança, poderia até bater nele, sem que este último pudesse revidar.

Apesar da consciência de que o respeito deve ser mútuo quando o assunto é o uso da palavra, é majoritária, entre os alunos, a idéia de que, em sala de aula, a palavra deve ser dada ao professor, na forma seguinte:

A parte do aluno é aprender, a parte do professor é ensinar; a parte do aluno é escutar o que o professor tem a dizer e não falar. Se falar os dois, ninguém se entende. Eu acredito que o professor ensinando e o aluno estando pronto para aprender, com sua força de vontade e, escutando, sem atrapalhar o professor, é fundamental. Eu acho que indo por ai, tudo dá certo. Não tem como dar errado (Alessandro – 22 anos – Grupo Focal 4).

Essa opinião é compartilhada pela grande maioria dos alunos, que veem mais valor na palavra do professor do que na dos alunos. Prevalece a noção de que o aluno calado numa sala de aula tem mais a ganhar do que a perder. As professoras, por sua vez, não negam a riqueza de saberes que os alunos possuem; entretanto, muitas não conseguem explorar, na sala de aula, os saberes que dizem encontrar neles. Dizem que os alunos não querem discutir assuntos durante a aula; preferem copiar no caderno os deveres anotados no quadro de escrever.

Analisando essa realidade, Carlos e Barreto (2005) relembram que o fato de um adulto analfabeto nunca ter posto os pés numa escola não significa que ele não tenha uma idéia precisa do que seja a escola. Sabendo por que busca a escola, o adulto elege também seu conteúdo.

Espera encontrar, lá, aulas de ler, escrever e falar bem. Além, é claro, das operações e técnicas aritméticas. Espera obter informações de um mundo distante do seu, marcado por nomenclaturas que ele considera próprias de quem sabe das coisas (CARLOS & BARRETO, 2005, p. 63).

Eles têm noção não somente dos conteúdos ensinados na escola, mas também do modo como se processa a ação do professor. Imaginam o professor como detentor do conhecimento, disposto a dar explicações, fazer correções, cobrar cópias e repetições. Veem na fala do aluno-colega uma perda de tempo. Sentem-se frustrados quando a professora fala de coisas do seu dia-a-dia e irritam-se quando ela estimula a discussão entre os alunos. Não desconfiam de que vivem numa sociedade de classes, cujas relações interferem, significativamente, nos destinos individuais. Acreditam que seu fracasso ou sucesso escolar é resultado do seu esforço individual. Isto é um equívoco vivido por alunos, mas também por professores:

Mas o grande equívoco dos alunos (e muitas das vezes também do professor) é atribuir à repetição mecânica o poder de ensinar.

Curiosamente não se dão conta de que em sua experiência de vida a aprendizagem não se deu pela mera repetição mecânica. Que ao observarem os outros fazerem com o objetivo de aprender, estavam estabelecendo relações, comparando com outras formas possíveis de fazer etc. Enfim, estavam pensando sobre aquilo que queriam aprender.

Da mesma forma, ao tentarem fazer o que tinham visto ser feito, também não se tratava de mera repetição. Pensaram sobre os movimentos a serem feitos, compararam os resultados obtidos com os desejados, imaginaram novas alternativas, pensaram enfim sobre o que estavam fazendo. Só depois que aprenderam, foi possível repetir mecanicamente, isto é, sem pensar, o que então já sabiam (CARLOS & BARRETO, 2005, p. 66-67).

No período de observação às escolas e nos de conversas informais com professores ou com alunos, registrei elementos do dia-a-dia, aparentemente distantes do tema aprender a aprender. Segui a intuição de que a realidade das coisas é feita do seu entrelaçado, feito de detalhes, que dão a microqualidade dos fatos, que, em conjunto, são os fatos e, sem demonstrar relação, tecem a teia da realidade humana, perfazem a complexidade da vida e dão sentido ao ato educativo e suas nuances.

Com os alunos, mediante conversas informais, busquei aproximar-me do dia-a-dia deles, objetivando perceber o significado que a escola assumia em sua vida, seus sonhos, suas crenças, seus lazeres favoritos, sua estrutura familiar, o teor dos seus trabalhos profissionais. Busquei saber, por fim, sobre as suas escolhas de vida e sobre o modo de ser de cada um.

Em março de 2004, numa dessas conversas informais, o aluno ES disse a mim que tinha uma namorada na escola; por isso saía da aula para ver como ela estava comportando-se distante dele. Mas JM, seu amigo, negou, diante dele, essa informação, dizendo que as saídas de ES tinham outra finalidade: fumar maconha. JM, de quando em quando, também saía da sala de aula, mas com menos freqüência. Nunca fui averiguar o que faziam fora da sala de aula. Observava o comportamento deles no retorno à aula. ES tinha dificuldade de acompanhar as atividades ensinadas. Era tímido, quase não falava. JM, mais solto, cumpria seus afazeres e ainda o ajudava. Eles eram amigos. Isso se via.

Dias depois, descobri que ES era um aluno sem emprego, sustentado pelos pais e tinha um filho. Sua mulher não freqüentava a escola. Vi que ele era falante, quando fora da sala de aula e tinha na escola um círculo de boas amizades. Os jovens de outras salas chamavam-no pelo nome. Entre eles, as conversas eram alegres e descontraídas.

Numa sala do Primeiro Ciclo, um dos alunos, considerado feio por alguns de seus colegas de turma, apaixonou-se pela professora. Chegou a ameaçá-la, dizendo-lhe que não queria vê-la com qualquer outro homem. A professora, casada, pediu ao marido que nunca a deixasse sozinha, que a acompanhasse da casa à escola e vice-versa. Na sala de aula, ela o tratava sem atitude diferenciada.

Alguns jovens disseram que freqüentam a escola, muito mais, por pressão dos pais, por necessidade de emprego, ou por influência de amigos. Para esses, a sala de aula é um lugar enfadonho e ficar nela dá impaciência.

Observei, também, que o domínio das quatro operações básicas da Matemática – somar, subtrair, multiplicar e dividir –, que parecia ser comum aos jovens e adultos da EJA, é mais freqüente entre as pessoas de idade superior aos trinta anos. Os mais jovens, surpreendentemente, não são capazes de realizar os cálculos mentalmente nem sabem usar a calculadora, exceto os que trabalham no comércio, construção civil ou em outra atividade que exija cálculos matemáticos; entretanto, a capacidade de ler números escritos é comum a todos.

Há, entre os jovens que freqüentam a escola, aqueles que são descrentes da importância dela. Dizem eles: “Não há emprego para ninguém; tanto faz estudar ou não.” Mas há os assíduos, motivados a aprender a ler e a escrever bem. Sonham mudar de vida e acreditam que a escola pode ajudá-los nessa missão.

Intrigou-me ver duas professoras que possuíam o mesmo percurso de formação inicial e continuada que atuavam nas mesmas séries de ensino, mas, em sala de aula, tinham comportamentos metodológicos completamente diferentes. Por quê?

3.10 A vinculação da escola ao mundo.

A vinculação do trabalho escolar com demandas econômicas e sociais é objeto de debate, desde que a Educação constituiu-se em ciência. Sobre isso, Grinspun (1999) afirma:

A educação é coextensiva ao ato de viver. Todo homem, em qualquer lugar, em qualquer circunstância, está envolto pelo processo educativo. Não podemos pensar e fazer educação desvinculada do processo de produção e das relações sociais, ou mais precisamente, sem uma estreita relação com o projeto de sociedade. Assim é que a educação precisa estar voltada para a realidade, mais precisamente para transformá-la (1999, p. 38).

Reconhecer a Educação como ato que sofre pressões e influências da estrutura que rege a economia e como entidade imersa em interesses conflitantes, em movimentos de mudanças ou de conservação de princípios e valores sociais não é recente. Numa retrospectiva histórica das políticas educacionais vivenciadas no Brasil, Freitag (1996) deixa entrever as intromissões da elite empresarial na definição das legislações que determinam o perfil do ensino nacional. As legislações do ensino, decididas sempre em acordo aos interesses econômicos dominantes, determinaram os rumos da educação de cada país, indicando os cursos que deveriam ser ofertados, vagas disponíveis e condições para o seu funcionamento.

A Educação, pela dinâmica que possui, é objeto da luta de uns pela manutenção de seus privilégios e é instrumento de outros para a superação de desigualdades sociais. A própria definição de currículos nas escolas participa dessa arena, envolvendo ideologias, crenças, valores e interesses de grupos que se digladiam em torno de projetos de sociedade (Apple, 2000). A Educação, assim, é suporte para lutas tanto pela manutenção de um certo *status quo* quanto para mudanças sociais. Em tempos capitalistas, de avanços tecnológicos e de economias globalizadas, Guiomar Namó de Mello (1993) afirma que a Educação ocupa, junto com as políticas de ciência e tecnologia, um lugar central nas decisões macropolíticas do Estado, em termos de qualificação dos recursos humanos exigidos pelo novo padrão de desenvolvimento cobrado aos países.

Afinada com esse mesmo ponto de vista, Paiva (1995) relembra a importância que foi dada à Educação em todos os momentos da história brasileira, em que se quis promover avanços no desenvolvimento da economia. Na atualidade, ela afirma a necessidade de atenção à qualidade e efetividade dos conhecimentos obtidos para o enfrentamento das características do mundo contemporâneo.

Quanto à característica da Educação contemporânea, Grinspun (1999) diz que esta tende a ser tecnológica e a tecnologia está relacionada com a evolução e mudanças dos fatos e situações que ocorreram na sociedade, em termos reais e concretos. Como embasamento para seu argumento, relata as três revoluções industriais que marcaram o mundo,⁴⁴ sendo esta a fase em que o fordismo se constituiu, influenciando,

⁴⁴ A primeira, no século XVIII, na Inglaterra, que teve como marco o uso da máquina a vapor, a indústria do aço e o surgimento das ferrovias; a segunda, no século XIX, ficou caracterizada pelo aparecimento da energia elétrica, do petróleo e da indústria química; a terceira, ocorrida nos últimos trinta anos, tem como marca a acelerada transformação no campo tecnológico, o desenvolvimento da Microeletrônica e o da Microbiologia, o uso da energia nuclear e o avanço das tecnologias da informação.

sobremaneira, a organização do trabalho e a ação das escolas que se dedicaram a formar a “vocação profissional” das pessoas para o ingresso nos mercados de trabalho. Essa terceira revolução cobra a ampliação das capacidades intelectuais do homem e traz a automação que elimina o trabalho humano na realização de tarefas repetitivas, que eram próprias do modelo de trabalho adotado nas linhas de montagem dos tempos modernos.

Grinspun afirma que o avanço tecnológico afetou o comportamento das sociedades, repercutindo na Educação, cujo fator político ela não esconde; por isso defende a necessidade de se trabalhar os conteúdos escolares em seu conjunto, integrando-os interdisciplinarmente: conhecimento, razão e emoção. Isso para que o indivíduo possa ser capaz de obter conhecimentos e de construí-los mediante uma atitude reflexiva e questionadora. Ela alega que a necessidade de preparar os indivíduos para viver na era tecnológica não descarta a importância de uma formação geral que permita unir educação e tecnologia, sem dividir saberes nem hierarquizá-los. A Educação, nos dizeres dela, não se esgota nos limites da esfera econômica:

A modernidade que estamos vivendo nos direciona para uma cultura do novo, do progresso, da constatação da mudança. Suas metáforas essenciais não se esgotam com o poder econômico, nem com o desenvolvimento da técnica: são quase que revoluções em todos os segmentos que se pretende alcançar. O mais significativo é o papel da educação em preparar os cidadãos de forma técnica e politicamente competente para enfrentar essas mudanças que já estão ocorrendo. A educação tem hoje uma dimensão formal muito grande e, por outro lado, ela direciona a maneira de nos relacionarmos com o mundo. A Escola onde a Educação ocorre formalmente precisa rever sua visão dinâmica de organização para atender ao novo contexto da modernidade (GRINSPUN, 1999, p. 44).

Para ela, a tecnologia e a técnica são frias e imprescindíveis e mantêm estreita relação com a cultura e com a Educação; por isso, na situação atual, faz-se importante oferecer uma educação básica para o convívio com tecnologias, que pode ser enquadrada nas habilidades de saber-fazer, saber-pensar e criar. Para ela, essa ação não se esgota na transmissão de conhecimentos; alcança também a prática de construí-los. Nesse caminho, não se deve valorizar a técnica em detrimento do mundo subjetivo, pois há lugar para tudo, em especial para se pensar e para se aprender a aprender.

Para Alves e Garcia (2001), a escola serve à ampliação do conhecimento das pessoas, como tecido que dispensa hierarquias e exige considerações às diferenças culturais e às múltiplas possibilidades para o ato humano de conhecer. Dizem elas:

Entendemos que o conhecimento, ao contrário do que se pensou e acreditou na modernidade, não se constrói linearmente e hierarquicamente em árvores e que talvez nem mesmo se “construa”. Alguns autores vêm usando outras metáforas para tentar entender o processo de criação de conhecimentos em todos os tempos e espaços do ser/fazer humano. Assim, Deleuze e Guattari trabalham com o conceito de transversalidade e a idéia de rizoma; Foucault caracterizou a capilaridade do poder; Levfevre, Certeau e Latour introduzem a noção de conhecimento em rede; Boaventura dos Santos vem desenvolvendo a idéia de rede de subjetividades a partir do entendimento das redes de contextos cotidianos. Estes autores, entre tantos outros, vêm indicando que a criação do conhecimento segue caminhos variados, diferentes, não lineares e não obrigatórios, ao que Morin acrescenta que os conhecimentos são gerados pela complexidade social e que, dialeticamente e dialogicamente, geram a complexidade social (2001, p. 12).

Pelas indicações dessas autoras, a escola deixaria de ser mera transmissora de conteúdos disciplinares para, dialogicamente, assimilar a complexidade do pensamento sobre realidades complexas, cabendo nela da multidisciplinaridade à transdisciplinaridade, onde alunos e professores estão engajados na escuta do outro e na construção de saberes. A escola, assim desenhada, comportaria perfeitamente a multirreferencialidade proposta por Borba (1997) e por Burnham (1993). Nessa construção não estariam negadas as contribuições colhidas de ciências específicas: Psicologia, Pedagogia, Sociologia, História, Política, Filosofia, Religião etc., somadas às subjetividades e desejos dos sujeitos da Educação, numa ação de autoconhecimento e de conhecimento cada vez maior do mundo.

A análise apresentada por Santomé (1998) evidencia que o funcionamento do sistema de produção determina o funcionamento das escolas. Ele mostra que no tempo que o fordismo marcava a produção de bens e serviços, etapa em que se trabalhava com a linha de montagem, de atividades mecânicas, rotineiras e monótonas, a escola fragmentou os conteúdos do seu ensino e a sua forma de ser administrada, como se fosse, também, uma linha de montagem. Comenta ele o que ocorria nessa conjuntura:

Os professores e professoras ocupavam-se mais de serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo nas tarefas a realizar, de propiciar uma memorização de dados quase nunca bem compreendidos; enquanto isso, os alunos geravam estratégias para recordar dados e conceitos que para eles não tinham qualquer significação (1998, p.15).

Como numa linha de montagem, nas escolas o ensino foi subdividido por séries, por matérias e por professores, cada um cuidando de algo específico, sem sequer ter a

preocupação de saber o que o outro professor fazia em sala de aula. Como numa fábrica, cada um seguia cumprindo sua tarefa. Com isso, a escola deixava de ser um espaço de preparação das pessoas para a participação dos processos de tomada de decisões, para se converter num lugar de preparação de pessoas-robôs para o atendimento de necessidades específicas da engenharia de um modelo de produção. Assim, na visão de Santomé (1998), professores e estudantes terminavam por não compreender o autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem:

Na medida em que também aqui tornava-se realidade a fragmentação dos conteúdos e das tarefas, os estudantes se deparavam com obstáculos bastante intransponíveis para compreender o autêntico significado dos processos de ensino e aprendizagem. Assim, nas instituições de ensino produzia-se uma distorção semelhante à do mundo produtivo. Só poucas pessoas – que elaboravam as diretrizes escolares e os livros-texto tinham uma idéia clara daquilo que pretendiam (Ibidem, p. 14).

Com a crise do modelo de produção pautado na uniformização da produção, desencadeada após a década de 1970, ante a progressiva globalização das economias e diante de mercados cada vez mais heterogêneos, fizeram-se necessárias mudanças nas filosofias de produção. O modelo de produção japonês, desenvolvido por Taichi Ohno, engenheiro-chefe da empresa Toyota, que, originalmente, atendia à realidade do Japão, passou a ser referência para a produção de bens e serviços no lado ocidental do mundo.⁴⁵

Com a adaptação do sistema Toyota ao Ocidente, para produção em escala mundial, passou-se a exigir não mais a habilidade de repetir atividades previsíveis, mas uma reestruturação no comportamento dos trabalhadores, agora instados a ser versáteis, com habilidades para trabalhar em equipes, com inventividade e capacidade de adaptação à variabilidade de mercados e consumidores. A flexibilidade imposta às empresas, para que possam se adaptar rapidamente às necessidades detectadas nos mercados, resultou em cobranças feitas pelo empresariado às escolas, revelando, como ilustra Torres Santomé, os nexos da esfera econômica com os da educacional:

Penso que numerosas propostas pedagógicas que estão sendo divulgadas por instâncias ministeriais pertencentes ao próprio governo, que atualmente também está contribuindo com a

⁴⁵ Segundo Oliveira (2004), em sintonia ao universo japonês, o sistema Toyota não se arriscava a fabricar grandes estoques para evitar que ficasse encalhado. Preocupava-se em produzir pequenas quantidades de muitos modelos e produtos. Taichi Ohno pregava a necessidade da fábrica enxuta ou “mínima”, com um quadro de pessoal e de equipamentos estritamente necessários: menos pessoal, menos maquinaria, menos ocupação de espaço; porém, mais competitiva. Isso era o oposto da proposta de Henry Ford, a da produção massiva, de grande número de produtos idênticos.

flexibilização dos mercados de trabalho, adquirem sentido se levarmos em consideração esta interdependência entre a esfera econômica e a educacional. Conceitos e propostas como as de “descentralização”, “autonomia dos centros escolares”, “flexibilidade dos programas escolares”, “liberdade de escolha de instituições docentes”, etc., têm sua correspondência na descentralização das grandes corporações industriais, na autonomia relativa de cada fábrica, na flexibilidade de organização para ajustar-se à variabilidade de mercados e consumidores, nas estratégias de melhora de produtividade baseada nos círculos de qualidade, na avaliação e supervisão central para controlar a validade e o cumprimento dos grandes objetivos da empresa (1998, p. 20-21).

O autor acredita que a flexibilidade organizativa promovida para organizações e programas escolares reflete a necessidade exigida no mundo empresarial, a da flexibilidade das empresas, para que possam adaptar-se e atender a flutuações dos interesses de mercado. Os nexos da Educação com as necessidades do mundo dos negócios fazem com que o sistema educacional seja tratado, hoje, como uma empresa que oferece produtos, exigindo-se que ela passe por sistemas que avaliam o “padrão de qualidade” de seus serviços, ou seja, a do ensino praticado.

Para ele, a escola deveria propiciar uma compreensão mais crítica e reflexiva da realidade, sob a organização de um currículo integrado ou globalizado que exercite a relação entre disciplinas e conhecimentos e, ao lado da transmissão de conteúdos historicamente acumulados, forneça a compreensão do modo de produzir esses conhecimentos, ou seja, preparar os alunos para o aprender a aprender, incluindo-se o seguinte aspecto:

(...) as aprendizagens que os alunos efetuam à margem das intenções do corpo docente, quer seja pelas relações de comunicação estabelecidas com seus pares, com os professores e os alunos, quer seja pelo acesso a uma maior variedade e recursos (livros, filmes, laboratórios, oficinas, visitas, excursões, etc.) que lhes proporcionam possibilidades de aprendizagem que não podemos prever totalmente (SANTOMÉ, 1998, p. 28-29).

De acordo com Libâneo (2001), as escolas têm uma responsabilidade concreta e real: deverá estar centrada no ensino do aprender a pensar e no do aprender a aprender, tendo como referência a assimilação e reconstrução dos conteúdos culturais.

Nesse caminho, o aprender a aprender, seria praticado na escola como busca dinâmica de saber-se mais sobre assuntos determinados. Não descartaria a contribuição oriunda de ciências específicas nem de práticas interdisciplinares ou transdisciplinares.

Nele estariam envolvidos professores e alunos, ambos dedicados à ampliação do saber mais sobre uma determinada questão proposta.

3.11 Um caminho rumo à educação popular, ou...

Disciplinarizada, a escola recortou, cartesianamente, o mundo e o enquadrou em focos estanques e, como atesta Malglaive (1995), transformou o ensino num todo homogêneo, sob a ótica de ciências específicas, dirigido a pessoas indefinidas, não importando suas diferenças nem de biografia nem de origem geográfica nem de diferenças de uma pessoa para outra nem de interesses de aprendizagem. Seguiu métodos lógicos que prezam pela independência entre a Sociologia, a História, a Geografia, a Matemática, a Linguagem e outras, não estimulando o exercício da contradição nem o do diálogo entre os saberes. Aleijou o próprio conhecimento, porque o faz sem considerar a complexidade do mundo, sem ver suas interconexões, perdendo o sentido da arte de conhecer.

Contrário a esse ensino e em favor do diálogo entre saberes, Edgar Morin afirma:

Formamos mentes “míopes”, para não dizermos “cegas” aos nossos problemas, pois a forma com que nosso conhecimento é passado adiante nos incapacita de ver os problemas fundamentais e globais. O que é verdadeiro para cada pessoa é ainda mais verdadeiro para as sociedades humanas ou todo do gênero humano (...). Temos de abandonar a maneira linear de conceber a casualidade das coisas; abandonar as formas dogmáticas de pensar; mudar essa idéia de que só podemos entender algo isolando-o de outras coisas – a não ser que fizéssemos a distinção das coisas para reuni-las novamente (MORIN, 2007, p. 10-11).

A escola, presa a disciplinas, deixou de aprender com a sociedade que a circunda e, segundo Maria Valéria Rezende, sabe fazer mais educação do que a própria escola:

Quando nascemos, reparem bem, apenas temos alguns neurônios a mais do que um macaquinho e somos menos aparelhados de instintos do que ele. De tal maneira que ao nascermos somos mais frágeis e muito pouco diferentes dele. Mas, aos seis anos, uma criança já é capaz de saber se o que dizemos é sério ou se é brincadeira; já é capaz de distinguir gestos, representações, o que é figurado do que é real. Ela conhece os nomes e as funções das coisas, o que pode ser perdido ou guardado, ela é uma soma sofisticada de milhares de anos de criação cultural, que é transmitida a todas as crianças, resultado de um processo de construção de cultura e educação, feito pela sociedade inteira. São tantos saberes que a criança adquire nos

primeiros seis anos de vida que, a cada semana, causa espanto. Nesse curto tempo, ela passa a dominar uma língua, o idioma de uma cultura complexa, ela aprende em seis anos mais do que oferece qualquer curso de doutorado.

É quem a educou? Quem fez esse processo de transmissão de conhecimento e educação? Foi a sociedade inteira. Aonde se chega com uma criança tem sempre alguém que dirige a palavra a ela, há sempre uma criança mais velha que a chama para mostrar a boneca, para ensiná-la como se brinca. E assim por diante... Essa educação feita pela sociedade tem um método, é feita de várias técnicas que compõem um método, resultado de acúmulos culturais críticos, de experiências vividas, de pensamento e de criatividade humana, a que podemos chamar de educação popular. Nela, não há um lugar que separa o saber da cultura. O lugar do saber, da cultura e o da educação é todo lugar onde haja humanos. (...) Infelizmente, a escola, para educar, seqüestra a pessoa de seu mundo e de sua cultura, tranca-a numa sala, fazendo-a apreender o mundo a partir de um livro (Maria Valéria Rezende).⁴⁶

Maria Valéria Rezende imprime a idéia de que a escola fez-se pequena, diante das muitas possibilidades pedagógicas úteis à capacidade humana de aprender e de ensinar. A escola poderia ser dinâmica, aprender muito com a Educação Popular e, nesse caminho, engajar-se a ela. Para as pessoas engajadas em algum tipo de luta popular, a habilidade de ler e de escrever passou a ser uma necessidade, sobretudo se essa luta envolve embates políticos com grupos letrados. Nessas circunstâncias, a escola cumpre papel instrumental. A experiência desenvolvida pelo Serviço de Educação Popular (SEDUP),⁴⁷ entre 1982 e 1987, no Movimento de Alfabetização Popular, com trabalhadores rurais das regiões paraibanas do brejo, do cariri e do curimataú, serve como exemplo disso. O SEDUP não se dispunha a politizar pela alfabetização, mas fornecer material e acompanhamento pedagógico para que pessoas do meio popular que soubessem ler e escrever alfabetizasse seus companheiros de luta:

A postura adotada pelo Movimento de Alfabetização Popular rompeu com o populismo dos anos setenta e recolocou a alfabetização como capacitação necessária, instrumental, mas incapaz de ser por si mesma um veículo de “conscientização” das massas. Reconheceu ainda a alfabetização como ferramenta de trabalho, que pode servir para fins diversos, seja no sentido de transformar a sociedade em nome de projetos populares, seja no de melhor servir ao capital. A “conscientização” é fruto, portanto, da inserção do indivíduo num processo maior de transformação da sociedade. Daí porque a

⁴⁶ Maria Valéria Rezende, em palestra proferida no “Seminário para Professores de EJA do Município de João Pessoa: Políticas Públicas e EJA no município de João Pessoa”. Hotel Netuanah - João Pessoa (PB), 19 de dezembro de 2006.

⁴⁷ Sobre isso, ver SILVA, José Barbosa da. **Assessoria e movimento popular**: um estudo do Serviço de Educação Popular (SEDUP). Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Mestrado em Educação, 1992 (mimeo), especialmente, o capítulo I: Precedentes históricos.

experiência do Movimento de alfabetização Popular de adultos está voltada para grupos que estão num processo de luta e que precisam da referida ferramenta: leitura e escrita, para melhor desempenho de suas aptidões e interesses (SILVA, 1992, p. 163).

O Programa de Apoio à Alfabetização Popular não era destinado a qualquer um. Era preciso que o candidato fosse engajado num processo de luta ou de organização popular para receber aulas destinadas à sua alfabetização. As aulas eram ministradas pelas mulheres que sabiam ler aos homens analfabetos envolvidos com a organização sindical. Seguiam o método silábico, a partir de palavras geradoras do universo dos educandos e dispensavam parafernalias eletrônicas ou material didático sofisticado⁴⁸. Muitos dos que passaram por esta experiência alfabetizaram-se e se tornaram componentes da direção de sindicatos de trabalhadores rurais, principalmente, nos municípios paraibanos de Pirpirituba, Araçagi e Duas Estradas.

A escola, precária e rural feita nas casas das pessoas, deu resultados aos que, paralelamente a ela, se engajavam em movimentos sociais, em que se moviam à politização.⁴⁹

Numa atitude que se assemelhava à experiência de alfabetização desenvolvida pelo SEDUP, a Secretaria da Educação e Cultura do Município de João Pessoa acenou, em 2006, para a possibilidade de aproximação da Educação de Jovens e Adultos com a Educação Popular. O primeiro passo nessa direção foi dado durante o Seminário “Políticas Públicas e EJA no Município de João Pessoa”, dirigido aos professores da Rede de Ensino Municipal. Na carta-convite para o Seminário, estava escrito:

O Seminário “Políticas Públicas e EJA no Município de João Pessoa” é parte da formação continuada dos docentes que atuam na Rede Municipal de Ensino com EJA e compõe, também, o esforço de aproximação da Educação de Jovens e Adultos à Educação Popular, nos moldes desejados por Paulo Freire; ou seja, fazer da Educação uma instância de transformação de realidades sociais, em benefício das camadas populares.

Por essa visão, a escola deixa de está presa a seus próprios muros para abrir-se à realidade de vida dos alunos e alunas e a seus desejos,

⁴⁸ O material didático utilizado nesta experiência existe até hoje. Está disponível na Sede do SEDUP, localizado na cidade de Guarabira (PB).

⁴⁹ Para melhor compreensão da politização nas organizações populares, consultar: SILVA, Antonio Ozaí da. **História das tendências no Brasil**: origens, cisões e propostas. São Paulo: Dag Gráfica e Editorial, s.d.; BOFF, Leonardo. **O caminhar da Igreja com os oprimidos**: do vale de lágrimas à terra prometida. Rio de Janeiro: Codecri, 1980; MOREIRA, Emília. **Por um pedaço de chão**. (Vol. I e II). João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 1997; NETO, Genaro Ieno & BAMAT, Thomas (coordenadores). **Qualidade de vida e reforma agrária na Paraíba**. João Pessoa: Unitrabalho/UFPB, 1998; STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. (vol.: 1, 2, 3, 4, 5). São Paulo: Expressão Popular, 2005- 2006.

e passa a conviver e a dialogar com setores organizados da sociedade civil, organizações governamentais e não governamentais, autoridades, intelectuais, artistas, e todos(as) aqueles(as) que tenham interesse em contribuir com a educação escolar e popular das camadas populares.

Do Seminário ficou a recomendação de habilitar os educandos aos variados usos da leitura e da escrita, envolvê-los em capacitações diversas e cursos profissionalizantes, nos movimentos culturais, nas entidades classistas, nas ações que possam auxiliá-los a assumir papel de protagonista nos rumos da sociedade. A coordenadoria de EJA, ao buscar novos caminhos para a Educação dos jovens e dos adultos na cidade de João Pessoa mobilizou a procura de um novo desenho de escola que seja capaz de atender aos educandos nas suas necessidades de aprender. Nisto juntou, lado a lado, pessoas que antes não se juntavam, a exemplo das que atuaram na gestão passada vinculada ao PSDB, com as da gestão atual, filiada ao PSB. No cenário da escola, reuniu professores, alunos e funcionários, para discutirem e decidirem a escola que precisa ser construída na EJA. Descolada de ortodoxias, reuniu, para um mesmo projeto, pensamentos de correntes que antes eram apontadas como opositoras.

No desafio de construir uma escola adequada à EJA, sem que tenham encontrado um modelo satisfatório e suficiente, professores, especialistas e gestores, seguem fazendo e desfazendo caminhos. Vão buscando e processando informações, construindo, mudando rumos, certezas e práticas. Nesse trajeto, sem se darem conta, buscam aprender ou, mais exatamente, constroem seu próprio aprender a aprender.

3.12 O quebra-cabeça do aprender a aprender e da EJA.

Se fôssemos combinar os dados sobre o aprender a aprender com os do cotidiano de alunos e de professores da EJA, explicitados neste trabalho, teríamos um emaranhado de informações de difícil enquadramento no modelo das ciências positivistas, pois, para estas, certos quebra-cabeças não se encaixam nos seus cálculos mais estatísticos do que dialéticos. Nelas, o bem é a antítese do mal, onde o amor não presume o ódio; por ser lógica e tão combinada, a mentira passa ser a verdade. Ou é ou não é. Deste modo, o conhecer, estruturado em contas matemáticas, não concebe a explicação de que em cada gosto amargo tem, lá no fundo, uma gota doce. O que não é lógico não é conhecimento nem, por conseguinte, é ciência. A explicação de dados complexos, feita de dados visíveis e invisíveis ao olho humano, os quais pedem outras lógicas mais dialógicas de

interpretação, não é reconhecida como verdade. Com este modelo de ciência, a qual desenquadra o humano e a complexidade dos fatos de si, nem a mulher nem o homem se enquadram nos seus esquemas, como Morin e Moigne (2000, p.27-28) esclarecem:

Com efeito, Descartes, ao propor o problema do conhecimento, determina dois campos de conhecimento totalmente separados, totalmente distintos. De um lado, o problema do Sujeito, do **ego cogitans**, do homem que por assim dizer reflete sobre si mesmo, e esse problema vai ser, deve ser aquele da filosofia. De outro lado, o problema daquilo que ele chama de **res extensa**, quer dizer, dos objetos que se encontram num espaço, e o universo da extensão do espaço é aquele oferecido ao conhecimento científico.

Efetivamente, o desenvolvimento da Filosofia e da Ciência seguiu a direção fixada por Descartes. A Filosofia tornou-se cada vez mais uma filosofia reflexiva, do sujeito que por si próprio tenta sondar-se, conhecer-se, enquanto o conhecimento científico fundou-se excluindo por princípio o sujeito do objeto do conhecimento.

Sendo a aprendizagem humana um fenômeno que só ocorre entre pessoas e sendo a educação de jovens e de adultos um fator humano, seria um contra-senso analisá-las por caminhos cartesianistas que separam o homem e a mulher da educação presumida nos seus contextos culturais, políticos e econômicos, enquadrados no seu tempo histórico.

Os humanos como seres sociais, históricos, aprendentes e produtores de cultura vão agindo no mundo, desde que nascem, transformando-o, fazendo nascer e desaparecer costumes e culturas letradas ou não, limitando a tese que defende a superioridade da Ciência a outras formas de se agir no mundo. A Ciência, para esta última empreitada humana, tem uma contribuição de fundamental importância, mas não desmerece outras ações, vindas da religião, da arte, de movimentos sociais, de uma notícia da Televisão, com teor científico ou sem ele.

Nessa panacéia, compreender a aprendizagem humana e o seu aprender a aprender na escola ou fora dela, exigiu-me juntar informações sobre o modo de ocorrerem estas, fazendo valer dados sistematizados pelas ciências e dados ainda não sistematizados, tratados com a mesma importância. Neste esforço, procurei viver uma tentativa mais dialógica, mais interdisciplinar, mais consciente da interligação entre a Ciência, o homem, a mulher e os fatos sociais. Isto é possibilitado pela consciência de que alunos, professores, doutores e outras pessoas quaisquer, participam como componentes em uma rede de saberes, que ora se negam, ora se complementam.

Seguindo este mesmo raciocínio, tratei autores de qualquer tendência teórica como colaboradores desse estudo, pois, em cada um deles, há um pouco de verdade, contada sob um ponto de vista. Não há, em nenhum deles, a verdade inteira, embora sejam matemáticos na sua análise. Assim vistos, os autores, sobre qualquer assunto, são datados, lidam com dados percebidos por seus interesses e realidades; portanto são históricos. Aparentando-se neutros, posicionam-se a favor ou contra determinados fatos. Assim, os cientistas, como qualquer pessoa escolarizada ou não, fazem dos dados que conhecem vieses para a interpretação dos fatos de uma realidade determinada quase sempre, por uma lente que é interesseira, política e socialmente enquadrada.

Por se julgar neutra, acima das religiões, crenças e coisas humanas, a Ciência julgou-se maior, tratando como uma afronta a junção de seus dados com o de outras formas de saber. Sua relatividade quebra a intocabilidade da ciência moderna, tecnocrática, positivista.

Nessa consciência, não me foi difícil conviver com pessoas de poucos anos de escolaridade nem escutá-las; mais precisamente, os alunos e alunas do primeiro segmento da EJA, confrontando suas verdades às de outros conhecedores da vida.

Dos fatos observados, percebi astúcia nas suas atitudes. Participam da EJA e de outros fenômenos sociais retirando deles o que lhes interessam. Agem com grande maestria na interpretação dos acontecimentos que os rodeiam. São também políticos, nem sempre a favor de alas pró-esquerda ou pró-direita. Agem no imediatismo de suas necessidades. Observam os fatos de caráter social conscientes de que lhes faltam oportunidades de estudo e de melhores condições de vida. Nem sempre portam consciência classista; alguns não culpam ninguém pelo seu estado de não-direito aos direitos humanos básicos. No trabalho, protagonizam raciocínios abstratos complexos, que envolvem o uso da Matemática, da leitura e da escrita, mesmo que sintam-se analfabetos, incapazes de ler ou de escrever.

Na tentativa de ir do aprender ao aprender a aprender, em situações de ensino para jovens e para adultos, num estudo multirreferencial baseado em metodologias experimentadas por Ardoíno (1993) e por Borba (1997), destemi a junção do sujeito que aprende ao que ele quer aprender; misturei seu fazer com o que ele busca; o que ele aprendeu fora da escola com o que ele aprende nela. Para isto, valendo-me dos argumentos defendidos pelas Ciências Sociais, necessitei ser mais dialético, conforme a instrução de Minayo (1988): o homem e a mulher são, em todas as épocas, produtos sociais.

Tomei consciência de que parte dos sujeitos de minha pesquisa – investigados na sua capacidade de aprender como seres sociais – eram sujeitos de si no mundo, com a possibilidade de serem passivos ou ativos no ato da aprendizagem escolar. Mesmo sendo apontados como indivíduos, senhores ou senhoras das suas ações individuais, conviviam como parte de um mundo maior, que vai muito além dos indivíduos – estruturado em bases classistas, competitivas, excludentes, meritocráticas, grafocêntricas e de uma economia globalizada. Eram vítimas, também, de práticas preconceituosas contra os financeiramente pobres, os negros, os descendentes de negros, as mulheres, os gueis, os considerados analfabetos ou semianalfabetos. Eram desempregados, subempregados ou empregados de baixos salários. Mostravam-se otimistas, nutriam esperanças de dias melhores. Alguns ligados a crenças religiosas ou políticas, outros sem se importarem com isso. Todos eram matriculados numa escola para jovens e para adultos, destinada aos que não gozaram do direito à escolarização na chamada “idade certa”. Nesta realidade diversa, de múltiplos sujeitos, assumi suas histórias e depoimentos, que me auxiliaram a compor uma explicação do aprender a aprender na realidade pedagógica da EJA. Tomei seus depoimentos com a mesma valia dos saberes sistematizados da Academia.

Para as professoras, mesmo dentre as que estão esperando o dia de se aposentar, a idéia de ser professora da EJA soa como desafio. Reconhecem que o adulto tem mais maturidade, há menos barulho na sala de aula da EJA, há diferença entre o comportamento do jovem e o do adulto, há mais impaciência do aluno quando o assunto das aulas não lhe interessa. Muitas foram as constatações trazidas pelas professoras para a descrição de suas salas de aula. Todas, de modo geral, reconhecem não estar prontas para a Educação de Jovens e Adultos. Muitas confessaram que aprenderam a ser professoras quando ainda eram crianças, mediante brincadeiras. Quase todas desconheciam o que significava o *slogan* do aprender a aprender. Mesmo assim, cada uma, à sua maneira, buscava saídas para as situações diárias do ofício de lecionar para jovens e para adultos, o que, em suma, obrigava-as a aprender a aprender.

Diante dos diferentes dados reunidos, senti dificuldades no modo de organizá-los: Por onde começar? Em que momento o aluno deverá constar deste estudo? Como tratar das teorias sobre o aprender a aprender? Em que aspectos teorias provenientes da Psicologia ligadas à cognição auxiliariam no esclarecimento do aprender a aprender? Seria sensato me ater mais a um único autor? Além de estudos da Psicologia, quais os que poderiam me auxiliar no exame da questão? Que fazer com as observações que

ocorreram fora da sala de aula? Como tratar a ação e as entrevistas feitas com as professoras? Como dar ordem aos fatos empíricos? Haveria uma ordem para eles? Como enfrentar a tradição positivista e disciplinar das ciências? Como apresentar um relatório final?

Seguindo o caminho metodológico escolhido, sem negar as orientações dadas por Bogdan e Biklen, (1994), instigado por Morin (1998, 1999, 2007), decidi-me a embrenhar-me por um entendimento mais abrangente do aprender a aprender na EJA. Sem a pretensão de encontrar ou de oferecer explicações totais sobre qualquer fato estudado, pois a Ciência, sendo humana ou exata, sempre que tentou isso, deparou com sua limitação de oferecer recortes de informações quantiquantitativas. Reafirmando a Ciência como um ponto de vista justificado, mesmo que os métodos decididos para cada estudo possam ser específicos.

Durante a pesquisa de campo, enquanto eu recolhia os dados, acreditava que todos fossem me servir à ambição de compreender o aprender a aprender na EJA. Desejava ver como este fenômeno era compreendido e vivido pelos professores em suas salas de aula. Dentre as anotações que fiz, sobre o cotidiano docente, muitas não utilizei para o estudo central, aqui apresentado; entretanto, esses dados, considerados periféricos, deram-me informações muito relevantes que me auxiliaram a formular um raciocínio mais global sobre o universo da EJA.

Do *detour* feito, fui dando-me conta de que, além dos documentos e discursos dedicados a definir linhas gerais da educação, atuam como força sutil e pouco observada os pequenos detalhes do dia-a-dia da docência, feitos de “coisas menores”, tais como: o modelo do diário de classe; a arquitetura das salas de aula; a maneira de proceder às avaliações; o relacionamento entre professores e alunos; a existência ou inexistência de material didático; a presença de televisores, de vídeos, de DVDs, de computadores e seu uso ligado ou não às aulas; a limpeza dos ambientes escolares; o fato de se permitir ou coibir que os alunos fiquem nos corredores das escolas enquanto as aulas acontecem; o desejo ou não do aluno de estar na escola; a valorização dos conteúdos ensinados feita pelo aluno; o horário em que as aulas começam e terminam; a presença ou ausência de atividades extra-sala de aula. De tudo isso deriva a qualidade da ação escolar, dando vida ou tornando palavra vã os grandes discursos ligados à Educação. Tudo isso está emoldurado pelas crenças que envolvem o ensino, da parte de professores, seja sobre o que é ensinar; seja sobre a função social da escola vivida por todos os que a fazem:

gestores, alunos, porteiros, funcionários diversos, comunidades, professores, especialistas, autoridades municipais, estaduais e federais.

Sobre o ato de aprender, na escola ou fora dela, e sobre o aprender a aprender, a Biologia não oferece uma explicação convincente nem tampouco a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Religião. Os autores que tentaram traçar uma linha histórica, buscando nexos entre achados sobre a aprendizagem, evidenciaram discordâncias entre estudiosos e firmaram a inexistência de um quadro teórico único, dificultando o estabelecimento do “estado da arte” que possa ser assumido como definitivo.

Nas escolas observadas, não constatamos a existência de caminhos metodológicos na direção do aprender a aprender, mesmo que alunos e professores, fora da escola, o experimentem. Algumas professoras, em sala de aula, costumam dialogar com o aluno, prestam atenção no que eles fazem, mas isso não caracteriza a ação metodológica escolar do aprender a aprender. Algumas se utilizavam de dicionários, deixando que os alunos procurem neles a forma da escrita correta de alguns nomes; outras faziam usos de diálogos na exposição de seus temas,⁵⁰ escutavam problemas de alunos e de alunas, mas mantinham-se como o centro das referências sobre ações do ensino–aprendizagem. Nem mesmo os cartazes pregados na escola sobre datas históricas ou comemorações festivas estimulavam a prática do aprender a aprender em seu interior. Os documentos que recomendavam tal hábito na Educação, a exemplo do Relatório Delors (2001), não se deram ao trabalho de indicar informações do como ele poderia ocorrer na prática pedagógica das escolas.

Ainda sobre o Relatório Delors (2001), vale destacar que este estimulou em políticos, empresários e educadores o entusiasmo pelo aprender a aprender nas práticas escolares mas, sem que oferecesse uma definição precisa para a expressão, contribuiu para que estes adotassem o novo enquadramento semântico para velhas práticas da educação. Nesse caminho, passaram a ser práticas do aprender a aprender as ações da Escola Nova, pautadas em princípios estabelecidos por John Dewey, os quais estimulavam os seguintes passos: atividade e pesquisa, escolha e/ou formulação de problemas, arrolamento de dados, construção de hipóteses, avaliação de hipóteses e/ou experimentação (JUNIOR, 2002) ou ações do ensino à distância, disponíveis na Internet ou em bancas de revistas, sob abordagens comportamentalistas (MIZUKAMI, 1986). A variada compreensão do aprender a aprender trouxe, em contrapartida, ressalvas dos

⁵⁰ Mas sem serem freireanas, pela ausência da vinculação dos temas abordados com mediações ou ações políticas, marca maior da filosofia de Freire.

defensores do pensamento de alguns autores, a exemplo de Newton Duarte (2001), que é contra o uso das teorias de Vigotski para o aprender a aprender, e contra o uso desta abordagem, assimilando-a como Escola Nova, no ensino.

3.13 Quem melhor define o aprender a aprender?

Dentre os autores até então estudados, nenhum definiu, suficientemente, o que é o ato de aprender nem tampouco conceituou, com clareza, o aprender a aprender. Fica a sensação da incompletude das definições quase sempre atadas a recortes disciplinares. Afinado a isso, Piaget assinala que o indivíduo constitui o seu sistema cognitivo, graças à sua genética auxiliada pelo meio social em que vive. Para ele, o indivíduo, no seu desenvolvimento genético, ao interagir com seu meio social, transforma seus esquemas qualitativamente, sendo coparticipante do que aprende. Vigotski assinala que é na interação com os outros, pela mediação simbólica, que as formas de pensar humanas são constituídas. Nesse caminho, a linguagem, os instrumentos e ferramentas, externas ao indivíduo, interferem no seu processo intrapessoal (interno), determinando o seu psiquismo individual, de maneira engendradora com o social, de maneira que ele passa a fazer seu o que é do social. Assim, a cultura é quem converte o biológico, próprio da espécie, em sujeito humano. Vitor da Fonseca diz que todas as pessoas aprendem, porque esta faz-se ao longo da vida, como fenômeno fluido, plástico e modificável, mesmo que as expectativas sejam passivas ou negativas ou se ponham juízos precipitados sobre o potencial de aprendizagem dos indivíduos. Paulo Freire propõe como aprendizagem a conscientização do homem sobre si mesmo e sobre sua forma de agir no mundo, aguçando um caminho político para qualquer ato da Educação, de modo que os estudiosos, por mais zelosos que sejam, atuam sempre a partir de um ponto de vista inacabado, necessitando do complemento de outros estudos para esclarecer o que eles deixam obscuro ou não esclarecem.

Entender o aprender que ocorre nas pessoas pressupõe enquadrá-lo na pessoa que aprende, sem desvinculá-la de seus contextos. Ele é fruto de buscas que se formam na pessoa, desde que ela é gerada. Isolar a aprendizagem humana para compreendê-la como mosaico, numa análise pretensiosamente descontextualizada, sem observância ao onde ela acontece, poderia ser tomado como conhecimento hiperespecializado, mas, isolado, não nos diria quase nada; não serviria para quem faz da Educação o seu trabalho.

Qualquer pessoa estuda⁵¹ para sobreviver, procura encontrar alternativas para a resolução de necessidades datadas ou de longo prazo. É nessa vitalidade, de várias matrizes, que se dá a aprendizagem das pessoas. O aprender é, pois, ato em movimento, que não decorre somente de condições biológicas; passa também por transmissões culturais. Ele é parte do ser humano, havendo ocasiões em que o indivíduo, quando não tiver quem o ajude, terá de aprender por si mesmo, sem que haja, em ambos os casos, a priori, um método para tal.

Aprender não é igual a estudar. Pode-se estudar sem aprender. Aprender, como fora explicado no capítulo II, é verbo transitivo direto e indireto, além de ser intransitivo. Conforme explica Borba (1990, p.131), “indica processo com sujeito **experimentador**”. Em suas palavras:⁵²

1. Sem complemento, significa adquirir conhecimentos ou sabedoria, tomar lições: As crianças vão até lá para aprender; Quem muito mexe mais aprende [...].
2. Com complemento, expresso por nome indicativo de **ciência, língua, técnica ou profissão**, significa adquirir os conhecimentos e os procedimentos necessários para praticar: onde você aprendeu inglês? Espero aprender uma profissão [...].
3. Com complemento expresso por nome abstrato, significa passar a conhecer: o joguinho se aprende jogando; Na vida, devemos aprender a solidão [...].
4. Com complemento da forma **sobre** + nome, significa adquirir conhecimento: [...] Aprendi muito sobre plantas e animais.
5. Com complemento expresso por orações conjuncional, significa passar a saber; [...] tomar conhecimento de: Já nesse pouco tempo aprendi que aqui os bonitos vestidos como o meu custam bom dinheiro; Oto aprende que a vida é um ato dinâmico [...].
6. Com complemento apagável, expresso com **a** + oração infinitiva, significa tornar-se capaz de, após um processo de aprendizagem: Por que você não aprende a beber?; Aprendi com Jerônimo a tirar leite das cabras.

Aprender como verbo de diversas combinações e conjugações, absorve comportamentos diversos, pede a tomada de iniciativa, reclama a ação de quem o experimenta. Como ato ativo adapta-se a quem o vivencia, diferente para cada pessoa, circunscrito a circunstâncias biológico-sociais, transparadigmático, inteligente, não ortodoxo. Zabala (1998, p.34), escreve:

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento; a forma

⁵¹ Estudar aqui é visto como aplicar o espírito para aprender (CUNHA, 2007, p.335).

⁵² Negritos estabelecidos pelo autor.

como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas; enfim, a maneira e a forma como se produzem as aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais.

Seguindo essa lógica de compreensão, Zabala (1998, p.37) diz que nossa aprendizagem envolve esquemas de conhecimentos, os quais, ao longo da vida, são revisados, modificados, tornam-se mais complexos e adaptados à realidade, mais ricos em relações. O mesmo autor assinala:

A natureza dos esquemas de conhecimento de um aluno depende de seu *nível de desenvolvimento* e dos *conhecimentos prévios* que pôde construir; a situação de aprendizagem pode ser concebida como um processo de comparação, de revisão e de construção de esquemas de conhecimento sobre os conteúdos escolares.

Agora, para que este processo se desencadeie, não basta que os alunos se encontrem frente a conteúdos para aprender; é necessário que diante destes possam atualizar seus esquemas de conhecimento, compará-los com o que é novo, identificar semelhanças e diferenças e integrá-las em seus esquemas, comprovar que o resultado tem certa coerência etc.

O aprender como ato de construção da própria vida leva para o fenômeno do aprender a aprender as marcas desse movimento. Ambos trazem à pessoa que aprende a condição de dependente de várias interferências e a de protagonista de sua aprendizagem. Vive-se porque se aprende. Neste processo, são bem-vindos todos os tipos de conteúdos e de interferências pedagógicas, pois, dentro e fora da escola, por caminhos traçados ou ocasionais, aprende-se. É a própria vida, com suas exigências concretas, quem dita o que se deve ser aprendido. Os homens e as mulheres, por tudo o que já sabem, são quem ditam o que se deve aprender e o modo de aprender.

De quando em quando, para facilitar a aprendizagem de um determinado assunto, faz-se necessário dividir o objeto estudado por área de conhecimento, por recortes disciplinares, mas não absolutos. Por essa empreitada, conhecem-se fragmentos do fragmento assim partido, que, precisam obstante, ser reunidos para adquirir novos sentidos. O conhecimento sugere que se vá do geral ao específico e vice-versa, pois, “[...] o que os une é mais importante, no plano epistemológico, do que o que os separa” (SANTOS, 1989, p.69).

Assim exposto, o aprender a aprender é parte componente da aprendizagem humana, o qual em sociedades mais complexas, tais como as informatizadas e competitivas contemporâneas, faz-se mais cobrado às pessoas, para que elas possam usufruir as vantagens e desvantagens dessas sociedades. Pensando-se na função social da escola, que prepara as pessoas para as sociedades de que fazem parte, sobra-lhe a incumbência de preparar os indivíduos a essa habilidade: a de aprender a aprender, por caminhos mais seguros, sem perda de tempo, mesmo que outros caminhos de ensino-aprendizagem continuem sendo exercitados. Por ser a escola instituição formal que sistematiza e difunde conhecimentos, não há outro caminho senão o de procurar um método efetivo para o aprender a aprender. Dentre as tentativas feitas, a perspectiva construtivista parece ter dado melhor resposta a este intento, mesmo que, no caso observado, esta tentativa não se confirme como prática pedagógica usual. Ainda assim, vale aprender um pouco mais sobre a substituição de métodos escolares, conforme os ensinamentos de Zabala (1998, p. 51):

Posto que a importância relativa dos diferentes objetivos e conteúdos, as características evolutivas e diferenciais dos alunos e o próprio estilo dos professores podem variar, a forma de ensino não pode se limitar a um único modelo. Assim, pois, a busca do “modelo único”, do “método ideal” que substitui o modelo único tradicional não tem nenhum sentido. A resposta não pode se reduzir a simples determinações gerais. É preciso introduzir, em cada momento, as ações que se adaptem às novas necessidades formativas que surgem constantemente, fugindo dos estereótipos ou dos apriorismos. O objetivo não pode ser a busca da “formula magistral”, mas a melhora da prática. Mas isto não será possível sem o conhecimento e uso de alguns marcos teóricos que nos permitam levar a cabo uma verdadeira reflexão sobre esta prática, que faça com que a intervenção seja o menos rotineira possível; que atuem segundo um pensamento estratégico que faça com que nossa intervenção pedagógica seja coerente com nossas intenções e nosso saber profissional.

Este autor, nesta mesma obra, ainda nos explica que há coisas que só aprendemos mediante atividades de cópias, oral ou escrita, mais ou menos literais, a fim de serem integrados nas estruturas de conhecimentos, na memória, como é o caso da aprendizagem de conteúdos factuais (exemplo: a localização ou a altura de uma montanha; o vocabulário nas línguas estrangeiras; a idade de uma pessoa). Há aprendizagens que são procedimentais, que extrapolam o recorte disciplinar, exigem raciocínios matemáticos, suportes reflexivos, incluem regras, técnicas, métodos, tudo

isso ordenado para um determinado fim, para as quais as aulas expositivas não servem; ações que só serão aprendidas se forem praticadas (exemplo: ler, desenhar, calcular, saltar, recortar). Existem ainda outras que influem nas atitudes das pessoas, que reúnem em torno de si valores e normas cultuadas. Estas englobam juízos sobre as condutas e seus sentidos, que, assimiladas, levam as pessoas a agirem automaticamente, com pouca reflexão.

Fica assim garantido que a escola não deve abandonar um método para adotar outro. Deve, sim, misturá-los, com vistas aos objetivos que persegue, podendo usar, quando for o caso, métodos definidos, para a aprendizagem de habilidades concretas. Em nome do aprender a aprender, não se deve empobrecer a escola, mas ampliá-la nos seus alcances. Trazendo, para seu meio, não somente os ensinamentos da educação construtivista, mas o de qualquer outra, ou tradicional ou da educação popular. A escola, no seu ofício de ser guardiã da sabedoria, deve, nos dias de hoje, melhor aprender a conhecer, a ser, a fazer e a conviver com os outros. Deve comungar com a vastidão do mundo e aprender; até porque, como dizia Maturana e Varela (2001), tudo o que não se aprende, morre.

CONCLUSÕES

Durante o tempo desta pesquisa, fui, aos poucos, descobrindo as diversas motivações e formas de envolvimento de jovens e de adultos da EJA com a escola; conheci parte das visões de professores sobre seus alunos; vi como, de costume, se conduzem as aulas no primeiro segmento da EJA; presenciei o uso docente de material didático; ouvi trechos da história de alunos e professoras; senti a estrutura humana e física escolar; examinei documentos sobre a EJA e sobre o aprender a aprender; adentrei-me, cada vez mais, nas relações humanas que se estabelecem no espaço escolar, dentre jovens, entre jovens e adultos e dentre adultos. Tais revelações, por si sós, já me teriam valido o esforço desse estudo.

Enquanto compunha essa diligência, movi-me em territórios que me esclareceram que em todas as afirmações das ciências há reflexos dos autores que as produziram, indicando suas perspectivas, lugar ocupado por eles na estratificação social, idéias comungadas ou disputadas, formação acadêmica e crenças. Assim humana, a Ciência vai sendo feita lógica e sensorial. Enquanto reproduz realidades, participa, discretamente, de sua própria construção. Pelos resultados de uma pesquisa, podem-se inferir características de quem a realizou.

Como estudioso da Educação de Jovens e Adultos percebi, também, que, apesar das atuais leis brasileiras, que afirmam-na como modalidade da Educação Fundamental e Média, ela continua, até hoje, em construção, numa disputa que é, sobretudo, política. Nessa arena, alguns a querem tratada como educação compensatória, de pouca importância, uma educação pobre para gente pobre, feita de projetos e programas datados; outros a querem como política permanente de Estado, uma educação perene, para toda a vida, atendendo às necessidades de jovens e de adultos em suas demandas vitais. Uma questão ainda em processo, não resolvida.

Nas escolas, além dos documentos norteadores da educação brasileira, à margem de tudo o que diz respeito ao uso do aprender a aprender, há como força sutil e pouco observada “detalhes pequenos” que marcam o dia-a-dia escolar, por exemplo: o modelo do diário escolar, que cobra ao professor comportamentos-padrões de controle de frequência e padrões de avaliação; a estrutura retangular das salas de aula, de carteiras quase sempre enfileiradas, uma mesa e quadro de escrever para professores, com escasso material didático, levando o professor a proceder com aulas expositivas; a própria razão da escola, sentida por quem dela faz parte, concebida como lugar de

transmissão e não de construção de saberes. Tudo isso age no modo como o ensino acontece e na sua qualidade. Detalhes que, parecendo menores, são capazes de minar, despercebidamente, grandes discursos sobre a Educação.

Em relação ao papel da escola para a vida dos educandos, nas falas ditas informalmente e nas tecidas ao longo das entrevistas, ficam evidências de que eles esperam adquirir na escola mais habilidades para a comunicação oral e escrita, desenvoltura para novas relações de amizade e de convívio social, fuga da solidão doméstica, competências para mercados de trabalho, conhecimentos gerais: de Informática, de Geografia, de Matemática, de História, de Política, de Português e de outros idiomas etc. Com esta demanda a escola necessita superar a tradição de ser copista e assumir a sistematização de informação para compreender o mundo na sua dinâmica física, social e política mutante e contribuir na formação de opiniões críticas que estimule as pessoas a agir, com iniciativas pessoais e coletivas, a favor de si, de sua comunidade e de um novo modelo de mundo.

Ainda quanto às diferenças entre jovens e adultos, notei como estes dois segmentos diferem em suas motivações e envolvimento escolares. Nas salas observadas, ficou evidente que os jovens, assim reconhecidos, costumam ser, de modo geral, mais ansiosos e mais dispersos do que os adultos e estes últimos costumam dedicar maior concentração nas atividades escolares; entretanto, no final do ano, surpreendentemente, os jovens e os adultos apresentam resultados de aprendizagem escolar equiparáveis.

As falas dos alunos, em muitas situações, deixam entrever que a escola nem sempre assume para eles a dimensão de importância a ela imputada pelos documentos e discursos que a apontam como responsável pela cidadania dos indivíduos. Eles têm-na como um bem desejado mas incapaz de alterar sozinha, radicalmente, a vida de uma pessoa; por isso, freqüentam-na por necessidade de adquirir informações e habilidades e, às vezes, por pressões sociais.

Ao versarem sobre o papel da escola, os alunos não ignoram a relevância do letramento em sua vida nas circunstâncias atuais. Ao relatarem estratégias adotadas para o exercício da profissão ou para sua locomoção e comunicação, nas cidades de grande porte, demonstram a capacidade dos não-escolarizados para desenvolverem habilidades e depurado uso da inteligência. Ao descreverem tais destrezas, deixam evidências de que o exercício do raciocínio e da inteligência amplia-se nos indivíduos de acordo com os desafios por eles vividos. A ampliação da inteligência humana, de acordo com alguns

alunos, ocorre em situação de natureza escolar ou não. Assim, esses alunos da EJA corroboram a tese da educabilidade cognitiva (abordada por Fonseca, 1998), reforçam a ideia de que, em qualquer época da vida, nas direções mais distintas, aprende-se e a de que, para se aprender mais, como intermédio necessário, necessita-se de exigências postas por situações físicas e sociais, porquanto são estas que obrigam o ser humano a encontrar prováveis saídas.

Permanecer ou se ausentar da sala de aula é um ato que reflete a liberdade do aluno da EJA, na escolha do que deseja saber. Sua praticidade influi na aceitação ou na recusa de programas educacionais. Ele decide, em grande parte, o que necessita aprender. Se os conhecimentos instrucionais apresentados pelos professores, livros ou outro material parecem não ter aplicabilidade imediata, os alunos perdem o interesse por aprender.

Enquanto buscava ver como a questão do aprender a aprender manifestava-se na Educação de Jovens e Adultos, ouvi dos alunos explicações sobre o modo de proceder para sobreviver e trabalhar em cidades e empregos ladeados de informações escritas, antes de terem o domínio da leitura e da escrita. Conforme o que contaram, deixaram evidências de que, sem ler nem escrever ou com baixa escolaridade, ao se aventurarem no mundo, na cidade natal ou em outras regiões do País, em busca de uma consolidação no trabalho, necessitaram conviver com diferentes pessoas, aprender a exercitar atividades, estudá-las e ter uma identidade. Em outras palavras: foram movidos a aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser, sem que tenham, antes, lido ou ouvido falar do Relatório Delors (2001), que firma recomendações à educação do século XXI.

Pouquíssimas professoras conheciam o termo aprender a aprender. Dentre as vinte entrevistadas, somente duas conheciam-no vagamente. Nas salas de aula, suas práticas reuniam aspectos da educação tradicional, pigmentados por influências de práticas mais dialógicas. Nenhuma delas se mostrou construtivista, nem tampouco engajada em práticas transformadoras do mundo; no entanto, fora da sala de aula, todas, de um modo ou de outro, vivenciaram a necessidade de encontrar saídas para problemas relacionados com o fazer de cada dia, necessitando, para tanto, de aprender a aprender, já que não havia quem lhes ensinasse.

Nos estudos teóricos, nenhum autor ousou indicar passos metodológicos para o aprender a aprender. Perdurou, desde o início, uma indefinição conceitual que deu margens a várias interpretações práticas, favorecendo aos comportamentalistas e aos

construtivistas – se quiséssemos, poderíamos incluir, também, os paulofreireanistas – como se cada um tivesse no seu fazer o modelo para o aprender a aprender. Nessa disputa estão incluídos os que são contra as abordagens construtivistas, que associam o aprender a aprender a essa forma de ensino. Nenhum, sendo a favor ou contra essa prática nas escolas, forneceu-lhe uma precisa definição conceitual.

De fato, essa ausência conceitual complica a ação dos que querem tomar o aprender a aprender como marco para políticas educativas ou para práticas pedagógicas. O ato de aprender como componente da construção da própria vida humana interligado a dependências biológicoculturais, traz para o aprender a aprender suas marcas, sem impor condições restritivas a qualquer caminho pedagógico que leve à aprendizagem. Aprende-se por trilhas formais, não-formais ou informais. É a vida humana, estruturada num complexo de estruturas, quem dita o que deve ser aprendido pelo indivíduo, para que ele se mantenha ativo no mundo. A escola, como instituição formal de ensino-aprendizagem, informada de que o indivíduo para os dias de hoje necessita de aprender a aprender, sabendo que isto já lhe acontece fora de seus domínios, deve buscar saber mais sobre ele e tomá-lo como princípio norteador de suas ações, sabendo, também, que nos espaços escolares o aprendente deve ganhar tempo.

O ato do aprender a aprender, mesmo não gozando de um conceito próprio, faz uso de toda informação que ao indivíduo chega como dado necessário à compreensão de um fenômeno ou à ampliação de uma habilidade. O caminho da aprendizagem soma conhecimentos ensinados com o que foi descoberto pelo aprendiz. Nessa lógica, a escola, na vereda do aprender a aprender, pode combinar situações de ensino pautadas na transmissão de conteúdos, com a da pesquisa, permitindo ao aluno a busca de novos conhecimentos sobre um determinado assunto; pode, também, articular essa transferência de dados com a técnica didática da resolução de problemas, incumbindo o aluno de apresentar novas soluções para questões definidas. Aos professores e à sua equipe pedagógica fica a tarefa de definir os momentos em que os alunos são encaminhados a encontrar novas descobertas e quais dos docentes devem dar-lhes apoios específicos.

Assiná-lo, ainda, que a antítese que se criou em torno do aprender a aprender em relação ao ensino tradicional é falaciosa, assim como é falacioso negar a importância das outras abordagens para o aprender a aprender. Cada uma delas desenvolve melhor um tipo de habilidade. Como o ser humano necessitará de todas elas, ao longo da vida, serão todas bem enquadradas nesta habilidade.

Desse estudo podemos dizer que o aprender a aprender não seguiu e não nem segue um método que possa ser descrito e reproduzido, nem na escola nem fora dela. Tomam parte nele todas as informações que chegam ao indivíduo, combinadas a necessidades biológicoculturais, que determinam as necessidades do que se deve conhecer e saber. Dele fazem parte tudo o que foi ensinado e descoberto pelo aprendiz: as contribuições teóricas das ciências; a dos estudos planejados e as descobertas por improvisações; as motivações e experiências de vida. Ele não constitui um método escolar, mas auxilia no fazer da escola. Fora dela, todas as pessoas, sem exceção, experimentam-no, de modo que a escola, se é distraída dos seus vícios e se é atenta a olhar o mundo, precisa aprender a aprender.

Antes de concluir, preciso retomar o Relatório Delors, que não se propôs fornecer receitas metodológicas ao ensino escolar nem tampouco limitou *o Aprender a Conhecer, a aprender a fazer, a aprender a viver com os outros, a aprender a ser*, à ação da escola. Ele afirma a aprendizagem como ato inacabado, que pode ser sempre enriquecido a cada momento, com qualquer experiência, seja esta escolar ou não.

Para finalizar, preciso lembrar que pessoas, conscientes ou não, vivenciam, de alguma forma, o aprender a aprender. Quanto mais desafiadas forem a ampliar seus conhecimentos, mais elas acharão um jeito de para isso aprender a aprender. Isso nada tem a ver com a idade delas. Aprende-se muito, durante a vida toda, de diversas maneiras.

No mais, sobre a escola, lembrei-me de algo que escrevi:

A escola não tem como mudar o mundo
 O mundo é um tanto maior
 Mas ela é semente do muito que na vida podemos ser
 Do mundo já se disse tanto
 Da escola tanto também se disse
 E tanto mais ainda há para se dizer.
 (Ah, se fosse somente dizer)
 Há ainda que se dizer que estudar continua sendo sonho de muita gente,
 Belo sonho acalentado para a vida
 E viver para ser gente
 E gente é o que a gente quer ser
 E gente precisa de alegria
 Alegria na hora de aprender
 Aprender na escola do mundo
 Na escola da escola
 Para ser gente é preciso aprender.

(Trecho do vídeo: *Escola Pra Gente Grande*, de José Barbosa da Silva. João Pessoa, 2004).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fonte, 2000.

ABRAHAN, A. (DIR). **L'enseignant est une persone**. Longueuil: Éditions EJF, 1984.

AÇÃO CATÓLICA OPERÁRIA – ACO. **História da classe operária no Brasil**. Rio de Janeiro: ACO, 1985.

ALENCAR, Francisco; CARPI, Lúcia; RIBEIRO, Marcus Venício. **História da sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.

ALMEIDA, Maria da Conceição de & CARVALHO, Edgar de Assis. (Orgs.). **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo: Cortez, 2002.

ALVES, Neila Guimarães (org). **Formação de professores: possibilidades do imprevisível**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. “Para começo de conversa”. In: ALVES, Nilda. **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Solange Vitória. **Trabalhando as inteligências múltiplas em sala de aula**. Brasília: Ed Plano, 2003.

ANASTASI, A. **Psychological testing**. Nova York: MacMillan, 1976.

ANDERSON, Perry. **As origens da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**. Petrópolis: Vozes, 2002.

———. **Manual construtivista de como estudar**. Petrópolis: Vozes, 1996.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

———. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

———. **Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis: Vozes, 1997.

———. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

———. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez / Instituto Paulo Freire, 2003.

———. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

———. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARAÚJO, José Carlos Souza. Para uma análise sobre as representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma P. Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas-SP: Papirus, 1991.

ARDOINO, Jacques. “l’approche multirréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. In: **Pratiques de formation-analyses: l’approche multirréférentielle en formation et en sciences de l’éducation**. Paris: Universidade de Paris VIII, n. 25-26, pp. 15-34, 1993.

———. **Psicologia da educação: na universidade e na empresa (contribuições para a educação de adultos)**. São Paulo: Herder, 1971.

ARROYO, Miguel. “Quem de-forma o profissional do ensino?”. In: **Revista de educação AEC**. n.14, Out/dez, 1985. Brasília: AEC, 1985.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

———. **Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos**. São Paulo: Pioneira, 1974.

———. **Política e educação popular**. São Paulo: Ática, 1989.

BERKSON, G. Learning – a theoretical perspective –The pediatric clinics of North America. Symposium on Learning disorders, v.20, n.3, agosto, 1973.

BERTOLAZZI, Analisa. **Novo sindicalismo no campo paraibano: continuidade e mudanças**. Dissertação de Mestrado. Campina Grande: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Humanidades, Mestrado em Sociologia Rural, 1989 (mimeo).

BIGGE, Morris L. **Teorias da aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU, 1977.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1994.

BOOTH, W.C.; COLOMB, G.G. & WILLIAMS, J.M. **A arte da pesquisa**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORBA, Sérgio da Costa. **Multirreferencialidade na formação do professor do “professor-pesquisador” – da conformidade à complexidade**. Maceió: Do Autor, 1997.

BORBA, Francisco da Silva (coord.). **Dicionário gramatical de verbos do português contemporâneo do Brasil**. São Paulo: UNESP, 1990.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 2002.

Borges, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira. **Diálogos com Paulo Freire: teorias e práticas de educação popular**. Tramandaí: Isis, 2005.

BOTTOMORE, Tom. "Introducción". In: UNESCO. **Interdisciplinaridad y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos, 1983.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

———. "Educação alternativa na sociedade autoritária". In: PAIVA, Vanilda Pereira (org). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

———. "Um plano popular de educação". In: DAMASCENO, Alberto [et al.]. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.

———. **O que é método Paulo freire**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

———. **O que educação**. São Paulo: Abril Cultural/Brasiliense, 1985.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (2001)]. **Plano Nacional de Educação/**apresentado por Ivan Valente. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

BRASIL. Educação de Jovens e Adultos: **Parâmetros em ação**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Educação para Jovens e Adultos: Ensino Fundamental – **Proposta Curricular** – 1º segmento. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília, MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. (vol. I). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BREARLEY, Michael. **Inteligência emocional na sala de aula: estratégias de aprendizado criativo para alunos entre 11 e 18 anos de idade**. São Paulo: Madras, 2004.

BUARQUE, Cristovam; WERTHEIN, Jorge. Alfabetização para todos: um grito de Guerra. In: UNESCO. **Alfabetização como liberdade**. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

BURNHAM, Terezinha Fróes. "Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar". In: **Em Aberto**. Brasília, ano 12, n.58, 1993, pp. 3-13.

CANDAU, Vera Maria. “Reformas educacionais hoje na América Latina”. In: MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

———. “Formação continuada de professores: tendências atuais”. In: REALI, Aline M.M. Rodrigues & MIZUKAMI, Maria G. Nicoletti (orgs) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: ED. UFSCar, 1996.

CARDOSO. F.H. **O método dialético na análise sociológica**. Rio de Janeiro: Ibrades, 1973 (mimeo).

CARLOS, José & BARRETO, Vera. “Um sonho que não serve ao sonhador”. In: UNESCO, MEC, RAAAB. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.

CARLOS, Erenildo João. “O texto-imagem e a educação de jovens e adultos”. In: **Conceitos**: revista da Associação dos Docentes da Universidade Federal da Paraíba. n.13, nov. 2006. João Pessoa: ADUF/PB, 2006.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva: artigo a artigo**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, vol. I). São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência: aspectos da cultura popular no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

COLL, César & MATIN Elena. “A educação escolar e o desenvolvimento de capacidades. In: COLL, César & MATIN, Elena [et al.]. **Aprender conteúdos e desenvolver capacidades**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COMENIUS. J. A. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos - CONFINTEA (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: Sesi/Unesco, 1999.

COSTA, Cláudio Ferreira. “A definição tradicional de conhecimento”. In: **Princípios, Revista de Filosofia**. Ano 4, N. 5, 1997. Natal: Edufrn, 1997.

COVRE, Maria de Lourdes Manzini. **O que é cidadania**. São Paulo: Brasiliense, 1991.

CRAIDY, Carmem Maria. **Meninos de rua e analfabetismo**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes; MIRANDA, Glauro Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. (Org.). **Formação superior de professores**. Coleção Veredas, módulo 7. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005.

CUNHA, Antonio Geraldo; assistentes: SOBRINHO, Claudio Mello [et.al.]. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital, 2007.

DALTON, M. "Preconceptions and methods in Men who manage". In: P. Hammond (ed), **Sociologists at work**: New York: Anchor, 1967.

DAMASCENO, Alberto. [et al.]. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.

DAVIS, Claudia. "Piaget ou Vygotsky, uma falsa questão". In: **Lev Semenovich Vygotsky: uma educação dialética**. Coleção Memória da Pedagogia, n. 2. Editor Manuel da Costa Pinto. Rio de Janeiro: Ediuoro; São Paulo: Segmento/Duetto, 2005.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte, UFMG, 1996.

Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos. In: SOUZA, João Francisco de (Org.). **A educação de jovens e adultos no Brasil e no mundo**. Recife: NUPEP, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC/UNESCO, 2001.

DELVAL, Juan. **Aprender a aprender**. Campinas: Papyrus, 1998.

———. **Aprender na vida e aprender na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas-SP: Papyrus, 1997.

———. **Conhecer e aprender: sabedoria dos limites e desafios**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

———. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

———. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

———. **Mitologias da avaliação**. Campinas: autores associados, 1999.

———. **Novos enfoques da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.

DEWEY, John. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio Teixeira. 10 ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

—————. **Democracia y educación**. Madrid: Ediciones Morata, 1920.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. In: **Alfabetização e cidadania**: revista de educação de jovens e adultos, nº. 14, Maio de 2004. Rio de Janeiro: RAAAB, 2004.

—————. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2000 (mimeo).

DIAS, Edna Maria da Cunha. A avaliação a serviço da aprendizagem. In: **Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de João Pessoa**. João Pessoa: Prefeitura Municipal e Secretaria Municipal de Educação e Cultura, 2004.

Dicionário de Ciências Sociais. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.

FOLLARI, Roberto A. Interdisciplinaridade dialética: sobre um mal entendido. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

DUARTE, Newton. “Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar”. In: Duarte, Newton (org). Caderno Cedes. **O professor e o ensino**: novos olhares. Campinas: Cedes, 1988.

—————. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; v. 55).

—————. **Vigotsky e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUPAS, Gilberto. **Economia global e exclusão social**: pobreza, emprego, Estado e o futuro do capitalismo. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EMERENCIANO, Maria do Socorro Jordão. A Educação de Jovens e Adultos e a Lei 9.394/96. In: SILVA, Eurides Brito da (org). **A Educação Básica pós-LDB**. São Paulo: Pioneira, 1998.

ESCARIÃO, Glória das Neves Dutra. **Educação escolar e trabalho**. João Pessoa: ed. Universitária, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1992.

—————. **Interdisciplinaridade**: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

—————. **Didática e interdisciplinaridade**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1998.

—————. **Interdisciplinaridade**: Dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 2001.

—————. **Práticas interdisciplinares na escola**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRÉS, Joan. **Vídeo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1985.

———. **Alfabetização em processo**. 7. ed., São Paulo: Cortez, 1991.

———. **Com todas as letras**. São Paulo: Cortez, 1992.

FESTA, Regina & SILVA, Carlos Eduardo Lins da (Org.). **Comunicação popular e alternativa no Brasil**. São Paulo: Paulinas, 1986.

FILHO, Manoel Barbosa. **Introducción a la investigación**: métodos, técnicas e instrumentos. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.

FOLLARI, Roberto A. Interdisciplina e dialética: sobre um mal entendido. In: JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

FONSECA, Vitor da. **Aprender a aprender**: a educabilidade cognitiva. Porto Alegre: Artmed, 1998.

———. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins fontes, 1998.

———. **Naissance d'une pédagogie populaire**. Paris: Maspéro, 1968.

———. **Para uma escola do povo**. Lisboa: Presença, 1973.

———. **A educação pelo trabalho**. Lisboa: Presença, 1974.

FREIRE, Paulo. **Education for critical consciousness**. Nova York: Seabury Press, 1973.

———. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

———. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1982.

———. **Educação como prática da liberdade**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

———. "O partido como educador - educando". In: DAMASCENO, Alberto [et al.]. **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1988.

—————. E MACEDO, Donald. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 3. ed. Paz e Terra, 1990.

—————. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

—————. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

—————. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.

—————. “Educação de adultos: algumas reflexões”. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (Org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1999.

—————. (Org.). **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

—————. **A produtividade da escola improdutiva**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 1998.

—————. E ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.

—————. “Educação de jovens e adultos: correntes e tendências”. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.

—————. “Escola pública popular”. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. **Educação popular: utopia latino-americana**. São Paulo: Cortez, 1994.

—————. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1993.

—————. **Pedagogia da práxis**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

—————. Perspectivas atuais da educação. In: FERREIRA, Valfredo de Souza (org). **Educação: novos caminhos em um novo milênio**. João Pessoa: Autor Associado, 2001.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora SA, 1971.

GARCIA, Rolando. **O conhecimento em construção: das formulações de Piaget à teoria de sistemas complexos**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artmed, 1994.

GÉNÉREUX, Jacques. **O horror político**: o horror não é econômico. Trad. Eloá Jacobina. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

GIDDENS, Anthony. **A transformação da intimidade**: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas. São Paulo: Unesp, 1993.

———. **As conseqüências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Unesp, 1991.

———. **Política, sociologia, e teoria social**: encontros com o pensamento social clássico e contemporâneo. São Paulo: Unesp, 1998.

GIORDAN, André; VECCHI, Gerard de. **As origens do saber**: das concepções dos aprendentes aos conceitos científicos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: vozes, 1986.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GÓMES, A. Perez; RUIZ, J. Barquín; RASCO, J. F. Ângulo. **Desarrollo profesional del docente**: política, investigación y práctica. Madrid: Akal S. A., 1999.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

———. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

———. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin. Educação tecnológica. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (org). **Educação tecnológica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1999.

GUSDORF, Georges. “Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria”. In: UNESCO. **Interdisciplinaridad y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos, 1983.

HADDAD, Sérgio. Entrevista. **Folha de São Paulo**. São Paulo: 05 de maio, 1997.

Haidt, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral**. São Paulo: Ática, 1994.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento**: educação na era da insegurança. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HEDEGAARD, Mariane. “A zona de desenvolvimento proximal como base para o ensino.” In: DANIELS, Harry (org). **Uma introdução a Vigotsky**. São Paulo: Loyola, 2002.

HOFFMAN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HURTADO, Carlos Nunes. **Educar para transformar, transformar para educar: comunicação e educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

IRELAND, Timothy D. (org.). **Memórias do IV Seminário Internacional Universidade e Educação Popular: Educação popular, trajetórias, impasses e perspectivas**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1995.

———. “O atual estado da arte da educação de jovens e adultos no Brasil: uma leitura a partir da V CONFINTEA e do processo de globalização”. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso & NETO, José Francisco de Melo. **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Universitária, 1999.

———. “A história recente da mobilização pela educação de jovens e adultos no Brasil à luz do contexto internacional”. In: **Alfabetização e cidadania**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, Nº. 09, RAAAB, 2000.

———.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Vera Esther J. da Costa. Os desafios da educação de Jovens e Adultos: vencer as barreiras da exclusão e da inclusão tutelada. In: KRUPPA, Sônia M. Portella (org). **Economia solidária e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Inep, 2005.

JANTSCH, Ari Paulo & BIANCHETTI, Lucídio. (Org.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

JAPIASSU, Hilton. A atitude interdisciplinar no sistema de ensino. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 108, p. 83-94, jan.-mar, 1992.

———. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago ed., 1976.

JÚNIOR, Caio Prado. **História econômica do Brasil**. 30ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

JUNIOR, Plínio Dias da Silva; FERREIRA, Oscar Manuel de Castro. **Recursos audiovisuais no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1986.

JUNIOR, Paulo Ghiraldelli. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

KÄRNER, Hartmut. “Movimentos sociais: revolução no cotidiano”. In: SCHERER-WARREN, Ilse; KRISCHKE, Paulo J. (org.). **Uma revolução no cotidiano?** São Paulo: Brasiliense, 1987.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Campinas: Papirus, 1995.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. São Paulo: Papirus, 1999.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien Compréhensif**. Paris: Nathan Université, 1996.

KLEIMAN, Ângela B. (org.). **Os significados do letramento**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

KNOBLAUCH, Adriane. **Ciclos de aprendizagem e avaliação de alunos**: o que a prática escolar nos revela. Araraquara: J.M. Editora, 2004.

KRUG, Andréa & AZEVEDO, José Clovis de. "Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?". In: SILVA, Luis Heron. (Org.). **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999.

LABAREE, David, F. "Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: genealogía del movimiento por la profesionalidad docente". In: RASCO, J. F. Angulo; RUIZ, J. Barquín; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Desarrollo profesional del docente**: política, investigación y práctica. Madrid: Ediciones Akal, 1999.

LAERTHE JR., Abreu. **Conhecimento transdisciplinar**: o cenário epistemológico da complexidade. Piracicaba: Unimep, 1996.

LE BOTERF, Guy. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LENNIN, V. I. **Cahiers philosophiques**. Paris : Sociales, 1971

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Ed. Alternativa, 2001.

LIMA, Venício Artur de. **Comunicação e cultura**: as idéias de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

LITWIN, Edith (org.). **Educação à distância**: temas para o debate de uma nova agenda educativa. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

———. **Tecnologia educacional**: política, história e propostas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LOLLINI, Paolo. **Didática & computador**: quando e como a informática na escola. São Paulo: Loyola, 1991.

LOMÔNACO, Beatriz Penteadó. **Aprender: verbo transitivo** – a parceria professor/aluno na sala de aula. São Paulo: Plexus, 1997.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

LÜDKE, Menga. **Avaliação institucional: formação de docentes para o ensino fundamental e médio (as licenciaturas)**. Série: cadernos CRUB, v.1, n.4, Brasília, 1984.

LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: Olympio, 1998.

MAINWARING, Scott. **Igreja Católica e política no Brasil: 1916-1985**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

MALGLAIVE, Gerard. **Ensinar adultos**. Lisboa: Porto, 1995.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Cartas filosóficas e o Manifesto Comunista de 1848**. São Paulo: Moraes, 1987.

MATSUURA, Koichiro. **A UNESCO e os desafios do novo século**. Brasília: Unesco, 2002.

MATURANA, Humberto R. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

—————; VARELA, Francisco J. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana**. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MAYO, Peter. **Gramsci, Freire e a educação de adultos: possibilidades para uma ação transformadora**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MCLAREN, Peter. 1999. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis: Vozes, 1999.

MEC. A educação de jovens e adultos no Brasil, no contexto da educação fundamental: documento apresentado à UNESCO para a Conferência Regional Preparatória da V Conferência Internacional de Educação de Adultos, 1997, Brasília-DF. **Relatório**. Brasília: MEC/SEF, 1997. Fotocopiado.

MELLO, Guiomar Namó de. **Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político**. São Paulo: Cortez, 1993.

—————. **Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo - Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1998.

- MIZUKAMI, Maria da graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.
- MOLL, Jaqueline. (org). **Ciclos na escola, tempos de vida**: criando possibilidades. Porto alegre: Artmed, 2004.
- MOLL, Luis C. **Vigotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Artmed, 2002.
- MONROE, Paul. **História da educação**. 19 ed. São Paulo: ed. Nacional, 1988.
- MOREIRA, Antonio Flávio B. (Org.). **Currículo**: questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.
- . **Currículos e programas no Brasil**. 5 ed. Campinas: Papirus, 1999.
- MOREIRA, Daniel Augusto. **Analfabetismo funcional**: o mal nosso de cada dia. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- MOREIRA, Emília. **Por um pedaço de chão**. Vol. I e II. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1997.
- MOREIRA, Marco Antonio. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.
- .; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Ed Moraes LTDA, 1982.
- MORIGI, Valter. **Escola do MST**: uma utopia em construção. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- MORIN, Edgar & LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- . **Cultura de massa no século XX**: necrose. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1999.
- . Entrevista. In: **CULT, Revista Brasileira de Cultura**, nº. 111, ano 10, março/2007. São Paulo: Editora Bregantini, 2007.
- . **O método**. Porto Alegre: Sulina, 1998.
- MOURA, Tânia Maria de Melo. **A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos**: contribuições de Freire, Ferreiro e Vigotsky. Maceió: Edufal, 1999.
- NEGRI, Antonio. “Infinitude da comunicação/finitude do desejo”. In: PARENTE, André (Org.). **Imagem máquina**: a era das tecnologias do virtual. Rio de Janeiro: Nova fronteira S.A., 1996.
- NISKIER, Arnaldo. **Tecnologia educacional**: uma visão política. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

NOGUEIRA, Adriano (org.). **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. Petrópolis: Vozes, 1994.

NOGUEIRA, Nilbo. **Interdisciplinaridade aplicada**. São Paulo: Érica, 1998.

NOT, Louis. **Ensinando a aprender**: elementos da psicodidática geral. São Paulo: Summus, 1993.

OFFE, Claus. **Capitalismo desorganizado**: transformações contemporâneas do trabalho e da política. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OLIVEIRA, Francisco de. **O elo perdido**: classe e identidade de classe. São Paulo: Brasiliense, 1987.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (ORGs). **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. **Da ciência cognitiva à dialética**. São Paulo: Discurso Editorial, 1999.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. “Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem”. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas, SP/ São Paulo: Mercado e Letras/Ação Educativa, 2001.

OLIVEIRA, Ramon de. **Informática educativa**. Campinas: Papirus, 1997.

ORTIZ, Renato. **A moderna tradição brasileira: cultura brasileira e indústria cultural**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

———. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

———. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

PAIVA, Jane. “Educação de Jovens e Adultos: questões atuais em cenários em mudança”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

———.; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea. Brasília: UNESCO/MEC, 2004.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.

———. (org). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

———. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1983.

———. “Inovação tecnológica e qualificação”. In: **Educação e sociedade**: revista quadrimestral de Ciência da Educação/ Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES), nº. 50, 1995. Campinas-SP: Papirus/Cedes, 1995.

PALMA, Diego. *O clima da pós-modernidade, a crise e a educação popular*. In: GARCIA, Pedro Benjamim [et al]. **O pêndulo das ideologias**: a educação popular e o desafio da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças**: repensando a escola na era da informática. Porto Alegre: Artmed, 1994.

PARECER CEB 11/2000. In: SOARES, Leônicio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A: 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar**: renúncia à educação. São Paulo: Xamã, 2001.

PEIXOTO, Maurício A. P.; GUIMARÃES, Maria Teresa. **Aprenda a aprender**: motivação: alta ajuda para vencer em concurso público. Rio de Janeiro: Elsevier, 2005.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. “Educação de adultos: refletindo sobre a natureza de sua especificidade”. In: **Caderno Formação** nº. 3. Ministério da Saúde/ PROFAE. Brasília: Ministério da Saúde, 2001.

PENTEADO, Heloisa Dupas (org). **Pedagogia da comunicação**: teorias e práticas. São Paulo: Cortez, 1998.

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas representações e poder**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Luís. A promoção automática na escola primária. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 30, nº. 72. Brasília, 1958.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

———. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

———. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

———. **Os ciclos de aprendizagem**: um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004.

PIAGET, Jean. **A epistemologia genética / Sabedoria e ilusões da Filosofia / Problemas de psicologia genética**. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (coleção: Os Pensadores).

———. **A linguagem e o pensamento da criança**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- . **Seis estudos de Psicologia**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- . **Sobre a Pedagogia** (textos inéditos). São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.
- . **Para onde vai a educação?** 15 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2000.
- PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 23 ed. São Paulo: Ática, 2000.
- PINSKI, Jaime. **Cidadania e educação**. São Paulo: Contexto, 1999.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- POPPER, Karl. **A lógica da pesquisa científica**. São Paulo: Cultrix, 1974.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE JOÃO PESSOA. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Relatório 1997-2000: Fizemos juntos**. João Pessoa- PB: SEDEC, 2000.
- . Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Municipal de Educação: Lei 9.864, de 27 de dezembro de 2002**. João Pessoa- PB: SEDEC, 2003.
- PRETTO, Nelson de Luca. **Uma escola sem/com futuro: educação e multimídia**. Campinas: Papyrus, 1996.
- RAMOS, Cosete. **Pedagogia da qualidade total**. Rio de Janeiro: Qualitmark, 1994.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- Resolução CNE/CEB 1/2000. In: SOARES, Leôncio. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- REZENDE, Maria Valéria. "*Educação de Jovens e Adultos*". In: CUNHA, Maria Antonieta Antunes; MIRANDA, Glauro Vasques de; SALGADO, Maria Umbelina Caifa (org.). **Coleção Veredas – Formação superior de professores: módulo 7 – vol. Eletiva 2/SEE-MG**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2005
- RIBEIRO, Vera Masagão (org). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP/ São Paulo: Mercado e Letras/Ação Educativa, 2001.
- . **Alfabetismo e atitudes**. Campinas-SP: Papyrus/Ação Educativa, 1999.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1985.
- ROCHA, Iara Cristina Bazan da. "Ensino de matemática: formação para a exclusão ou para cidadania?". In: **Educação Matemática**. Revista da Sociedade Brasileira de Educação Matemática. Ano 8, n. 9/10, abril de 2001. São Paulo: SBEM, 2001.

RODRIGUES, Luiz Dias. “Como se conceitua educação popular”. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso & NETO, José Francisco de Melo. **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999.

SALES, Ivandro da Costa. “Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar (alimentando um debate)”. In: SCOCUGLIA, Afonso Celso & NETO, José Francisco de Melo. **Educação popular: outros caminhos**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. I: **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória: desafio à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 18 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 1997

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMITZ, Egidio Francisco. **O pragmatismo de Dewey na educação: esboço de uma filosofia da educação**. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1980.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Filosofia da Educação: construindo a cidadania**. São Paulo: FTD, 1984.

SILVA, Antonio Ozaí da. **História das tendências no Brasil: origens, cisões e propostas**. São Paulo: Proposta Editorial, s/d.

SILVA, Eduardo Jorge Lopes da. **Fórum de Educação de Jovens e Adultos: uma nova configuração em movimentos sociais**. João Pessoa: Ed. Universitária, 2005.

SILVA, José Barbosa da. “Crise e movimentos sociais”. In: **Roteiro**. Revista trimestral da Universidade Estadual da Paraíba. Abril-junho, 1993. Campina Grande: UEPB, 1993.

—————. **Assessoria e movimento popular**: um estudo do Serviço de Educação Popular (SEDUP). Dissertação de Mestrado. João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, Centro de Educação, Mestrado em Educação, 1992. (mimeo).

————— (org.). **Retratos na parede**: saberes docentes em educação de jovens e adultos. João Pessoa: Textoarte, 2004.

—————. “Educação de Jovens e Adultos e alfabetização: questões conceituais”. In: **Educação em debate**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará. Ano 28. v. 1. nº 51/52. Fortaleza: Edições da UFC, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SKINNER, B. F. **The experimental analysis of behavior**. American scientist, 1957.

—————. **The technology of teaching**. New York: Appleton-century Crofts, 1968.

SOARES, Leôncio José Gomes. “Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais”. In: **Revista Presença Pedagógica**. N. 11, set./out., 1996. Belo Horizonte: Dimensão, 1996.

—————. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A: 2002.

SOARES, Maria Clara Couto. “Banco Mundial: políticas e reformas”. In: TOMMASI, WARDE, Lívia de; Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura**: a comunicação e seus produtos. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Paulo Renato. **A revolução gerenciada**: educação no Brasil 1995-2002. São Paulo: Prentice Hall, 2005.

SOUSA, Sandra M. Zákia L.; STEINVASCHER, Andréa; ALAVARSE, Ocimar Munhoz. “Avaliação da aprendizagem: tensões e potencialidades”. In: **Alfabetização e cidadania**. Revista de Educação de Jovens e Adultos, n. 15, janeiro de 2003. Rio de Janeiro: RAAAB, 2003.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

—————. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 7. Ed. Campinas: Unicamp/ Petrópolis: Vozes, 1993.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação não é privilégio**. São Paulo: Nacional, 1977.

TEIXEIRA, Faustino Luís Couto. **A gênese das CEBs no Brasil**: elementos explicativos. São Paulo: Paulinas, 1988.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2000.

TOMMASI, Livia de. “Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação”. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

TORRES, Carlos Alberto. “Educação de adultos e educação popular na América Latina: implicações para uma abordagem radical de educação comparada”. In: GADOTTI, Moacir & TORRES, Carlos A. **Educação popular**: utopia Latino-Americana. São Paulo: Cortez/USP, 1994.

———. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire** (antologia). São Paulo: Loyola, 1979.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed, 2001.

———. **Que (e como) é necessário aprender?** Campinas: Papirus, 1994.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Interdisciplinaridad y ciencias humanas**. Madrid: Tecnos, 1983.

VALENTE, José Armando (org.). **O professor no ambiente logo**: formação e atuação. Campinas: Unicamp/Niep, 1996.

VALLE, Edênio & QUEIRÓZ José J. (Org.). **A cultura do povo**. São Paulo: Cortez, 1984.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fonte, 1998.

———. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

———. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. “Formas e orientações da educação popular a América Latina”. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. **Educação popular**: utopia latino-americana. São Paulo: Cortez, 1994.

WERTHEIN, Jorge (org.). **Educação de adultos na América Latina**. Campinas: Papirus, 1985.

ZABALA, Antoni (org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar.** Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.