

arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

Volume 22 Número 61

30 de Junho 2014

ISSN 1068-2341

Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola

Jeferson Ventura Machado

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre



Dóris Maria Luzzardi Fiss

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Citação: Machado, J.V.; Fiss, D.M.L. (2014). Educação de Jovens e Adultos: encantamento e permanência na escola. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(61).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n61.2014>. Dossiê *Educação de Jovens e Adultos; aprendizagem no século 21; diversidade de sujeitos que aprendem; aprender como prática social*. Editoras convidadas: Sandra Regina Sales & Jane Paiva

Resumo: Esta pesquisa, desenvolvida em 2011 e 2012, buscou identificar fatores de permanência e encantamento do aluno com a escola, valorizando situações que diminuem os efeitos dos processos de exclusão na EJA. Buscou-se compreender que movimentos significam a escola. Considerando uma situação complexa na qual rivalizam evasão e permanência, perguntou-se: O que faz este educando permanecer na escola? O que acontece, durante sua caminhada, que faz com que ele mantenha o vínculo com a instituição? Paulo Freire, Luís Fernando Monteiro Mileto, Gerson Tavares do Carmo e Juarez Dayrell foram os referenciais teóricos. O trabalho empírico envolveu entrevista de noventa alunos em uma escola pública municipal (Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil). Concluiu-se que boa parte dos alunos entrevistados procura a EJA, nesta escola,

motivada pela necessidade de mobilidade social, conhecimento ou certificação. Os fatores que determinam efetiva permanência estão articulados ao desejo de pertencimento ao grupo social ou à relevância e ao significado dos conteúdos aprendidos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Permanência; Processos de exclusão; Currículo.

Education for Youth and Adults: enchantment and permanency at school

Abstract: This research, conducted in 2011 and 2012, tried to identify the factors of student retention and enchantment with the school, valuing situations that reduce the effects of the processes of exclusion in EJA (Education for Youth and Adults). Considering a complex situation in which rivaling dropout and permanency, it was asked: What makes this learner stay at school? What happens during their journey that makes them keep their bound with the institution? Paulo Freire, Fernando Luís Monteiro Miletus, Gerson Tavares do Carmo and Juarez were Dayrell theoretical references. Empirical work included interviews of ninety students at a local public school (Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brazil). It was concluded that most of the students interviewed EJA looking at this school, were motivated by the need for social mobility, knowledge or certification. The factors, which determine effective permanency, are articulated as the desire of social group belonging or the relevance or to the meaning of learnt subjects.

Keywords: Education for Youth and Adults; Permanency; Exclusion processes; Curriculum.

Educación de Jóvenes y Adultos: encantamiento y permanencia en la escuela

Resumen: Esta investigación, llevada a cabo en 2011 y 2012, trató de identificar los factores de permanencia y encantamiento del alumno con la escuela, valorizando las situaciones que reducen los efectos de los procesos de exclusión en EJA. Se trató de entender que movimientos significan a la escuela. Teniendo en cuenta una situación compleja en la que rivalizan la evasión y la permanencia, se preguntó: ¿Qué lo hace permanecer a este educando en la escuela? ¿Qué sucede durante su camino, que lo hace mantener el vínculo con la institución? Paulo Freire, Luís Fernando Monteiro Miletto, Gerson Tavares do Carmo y Juárez Dayrell fueron los referenciales teóricos. El trabajo empírico incluyó entrevistas de noventa estudiantes en una escuela pública municipal (Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil). Se concluyó que la mayoría de los alumnos entrevistados busca a EJA, en esta escuela, motivados por la necesidad de la movilidad social, el conocimiento o la certificación. Los factores que determinan la permanencia efectiva se articulan al deseo de pertenecer a un grupo social o a la relevancia y al significado de los contenidos aprendidos.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Permanencia; Procesos de exclusión; Currículo

Introdução

Este texto coloca em discussão os fatores de permanência e encantamento do educando jovem e adulto com a escola, valorizando situações que diminuem os efeitos dos processos de exclusão na EJA. Para isso, recorre a concepções de escola, juventude e cultura exploradas por Paulo Freire, Luís Fernando Monteiro Miletto, Gerson Tavares do Carmo e Juarez Dayrell respectivamente, procurando demonstrar as interfaces com os significados constituídos por educandos jovens e adultos. Tendo isto em vista, organizamos a discussão a partir de algumas seções e subseções.

A primeira seção, sob o título *Currículo, processos de exclusão e permanência*, resgata modos de compreender o currículo na EJA a partir de pesquisas desenvolvidas por estudiosos preocupados, por um lado, com os processos de exclusão que interferem na história de escolarização dos educandos e, por outro, com o entendimento dos modos e motivos de permanência constituídos por eles. A segunda, *Trajetórias ou “Sem estudo a gente não é nada”*, demonstra, a partir da interpretação das vozes de noventa educandos jovens e adultos, como eles se relacionam com a escola e que elementos participam desta relação – o que é apresentado em três subseções respectivamente: *Trabalho, escola e mobilidade social*; *Pertencimento social*; e *Escola, conhecimento e mito*. Por fim, em *Ambiente educativo e permanência ou “Novas amizades, aulas que prendem a atenção, querer melhorar a si mesmo”*, última seção do artigo, exploramos, e buscamos entender, uma série de fatores, subjetivos ou objetivos, a partir dos quais resultam, de maneira positiva e produtiva, situações que favorecem a aprendizagem, em um sentido de autonomia e empoderamento dos sujeitos.

Nas considerações finais, ou *Algumas considerações*, fechamos o texto, sinalizando que boa parte dos alunos entrevistados procura a EJA, na escola investigada, motivada pela necessidade de mobilidade social, conhecimento ou certificação. Dessa forma, podemos especular que os fatores que determinam efetiva permanência estão articulados ao desejo de pertencimento ao grupo social ou à relevância e ao significado dos conteúdos aprendidos.

Nas escolas, por vezes, somos surpreendidos por propostas a partir das quais o trabalho com os saberes se faz mediado por uma perspectiva cooperativa e participativa que justifica e dá sentido à existência dos sujeitos e, também, à própria escola. O sentido a que nos referimos é o de constituição de uma sociedade solidária, acolhedora e de respeito a todos os tipos de diferença. “Sentido’ quer dizer caminho não percorrido, mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia. Aprender a ensinar com sentido é aprender a ensinar com um sonho na mente. A pedagogia serve de guia para realizar esse sonho” (Gadotti, 2003, p. 11). Potencializar estas propostas, analisá-las, tentar compreendê-las nas suas intenções e nos seus sentidos, não como modelos ou guias, mas como caminhos possíveis assumidos nas escolas, talvez possa provocar certo engajamento num compromisso como o que sugere Paulo Freire (1997) quando destaca:

[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica. A desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (p. 5).

Em relação direta com os elementos referidos, e como se destacou antes, o objeto de interesse do estudo tematizado neste artigo diz respeito aos fatores que contribuem para a permanência do educando jovem e adulto na escola. Ao evidenciá-los, pretendeu-se valorizar situações que diminuem os processos de exclusão que encontramos na escola sob a forma de evasão, especificamente na Educação de Jovens e Adultos. Da mesma forma, buscou-se compreender que movimentos significam a escola. Considerando esta situação complexa na qual rivalizam evasão e permanência, perguntou-se: O que faz este educando permanecer na escola? O que acontece, durante a sua caminhada na escola, que faz com que ele mantenha o vínculo com a instituição?, sendo estas as próprias questões da pesquisa.

Exploramos estas questões por meio, principalmente, de ideias presentes em Paulo Freire, agregando concepções de Luís Fernando Monteiro Mileto, Gerson Tavares do Carmo e Juarez Dayrell. O trabalho empírico envolveu a escuta de algumas das vozes da escola. Estas vozes, noventa educandos jovens e adultos, fazem parte de turmas de Educação de Jovens e Adultos (T41, T42, T51, T52, T61 e T62) da Escola Municipal José Loureiro da Silva, localizada em Porto Alegre (Rio Grande do Sul), local em que trabalha um dos pesquisadores envolvido com o estudo de que

trata este artigo. O critério de escolha dos sujeitos de pesquisa foi justamente sua relação com este pesquisador: todos os entrevistados eram alunos dele à época, possibilitando um trabalho de escuta para além do momento da entrevista – o que terminou por permitir a análise mais atenta das situações e realidades sobre as quais os estudantes falam em seus depoimentos, buscando percebê-las também a partir dos enlaces com a prática pedagógica. Após esclarecer sobre o tema e os objetivos desta investigação, foi feito um convite à conversa a estes educandos. Atendendo espontaneamente a solicitação de seu professor, eles responderam as seguintes perguntas: O que motiva sua vinda à escola? Na escola, do que você gosta? E do que não gosta? Por quê? Em algum momento você pensou em desistir de estudar? Quando? Na sua opinião, por que alguns colegas desistem? O que não tem na escola que você gostaria que tivesse? Neste seu tempo de EJA, que momento foi marcante?

Currículo, processos de exclusão e permanência

A evasão na EJA ocorre por fatores externos, vinculados às condições socioeconômicas dos alunos e também em função das relações afetivas familiares ou do grupo de amigos, ou ainda por fatores internos inerentes ao ambiente de ensino onde alunos e professores, enquanto sujeitos, estabelecem relações na busca de reconhecimento social e conhecimento escolar. Como destaca Mileto (2010), quando se reporta à pesquisa que desenvolveu, durante os anos de 2007 e 2008, sobre as estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos, uma

[...] pluralidade de interferências podem ser observadas nos processos que levam à decisão dos sujeitos em desistir ou permanecer [...]. Para efeitos de análise, foi adotada, em relação à instituição escolar, a classificação que identifica fatores externos e fatores internos vinculados à permanência ou evasão [...]. Os fatores externos estão vinculados principalmente aos obstáculos interpostos pelas estruturas socioeconômicas, que se refletem no cotidiano e nas histórias de vida dos alunos. Os fatores internos decorrem da configuração das relações sociais instituídas no âmbito do espaço escolar, destacadamente as interações estabelecidas no interior da turma. As ações pedagógicas, no sentido amplo, que se processaram nesses grupos sociais, constituíram aspectos de fundamental relevância (p. 10).¹

De maneiras diferentes e partindo de investigações distintas, outros pesquisadores também referem prováveis motivos de evasão na EJA que, em última instância, poderiam ser compreendidos como Mileto propõe. Mayra de Paula Lioncio (2009), ao descrever estudo que foi desenvolvido em escola estadual da cidade de São Paulo e envolveu entrevista de 101 Jovens e Adultos com idades entre 18 e 60 anos, chama a atenção para alguns aspectos perturbadores da relação estabelecida entre os educandos e o espaço escolar: a existência de pouca afinidade entre eles e o ambiente escolar; a lógica infantil dos currículos presente nas propostas pedagógicas para a EJA acrescida de outros elementos que denotam inadequação das práticas aos perfis socioeconômico-culturais dos educandos jovens e adultos e às suas possibilidades e necessidades; as escolhas que os alunos precisam fazer entre a escola e o trabalho, ou seja, sua sobrevivência, em função de dificuldades criadas tanto por um espaço quanto pelo outro; e, por fim, o desdobramento imediato da evasão no trabalho em sala de aula – no momento da matrícula, uma turma se forma, professores são designados e, “ao verificar o número de alunos evadidos no meio do bimestre, os responsáveis são levados a unir salas devido à diminuição dos alunos frequentes. O que leva outros alunos a desistirem também por se perceberem sozinhos” (p. 2) na medida em que os vínculos assumidos com os antigos colegas são desconstituídos.

¹ Disponível em www.seeja.com.br. Acessado em 10/06/2011.

Especificamente quanto às interfaces entre jovens ou adultos e escola, Juárez Dayrell (1999; 2001; 2002; 2003a; 2003b; 2003c; 2004) oferece vários subsídios para esta discussão. O autor, partindo de pesquisas realizadas junto a diferentes grupos juvenis com a finalidade de compreender seus movimentos de aproximação e distanciamento da instituição educativa, se inscreve em um debate mais amplo acerca dos tempos da vida e as possíveis relações com a educação. Ele adverte, junto com Edgar Morin (1987), a respeito dos significados de se ter uma idade, das relações entre os diferentes tempos da vida e, principalmente, da naturalização com que geralmente este tema é tratado e segundo a qual ser criança, jovem, adulto ou idoso corresponde tão-somente a um dado da natureza; não a uma dimensão simbólica. Agrega a esta preocupante constatação uma outra que fala sobre a escola: muitos educadores não se perguntam pela especificidade do jovem, pelas demandas próprias de seus processos de formação. O que equivale a um problema se considerarmos que “os processos educativos estão intrinsecamente ligados às diferentes temporalidades humanas, demandando posturas e metodologias próprias a cada uma delas” (Dayrell, 2004, p. 3).

Em uma das investigações realizada por ele, revela que os depoimentos dos jovens deixam claro que, para a maioria, a escola se realiza como uma provação, uma “chatice necessária” para um credenciamento que tem um peso relativo no mercado de trabalho. As experiências escolares narradas vêm reforçar a ideia de que: “A instituição escolar é pouco eficaz no seu aparelhamento para enfrentar as condições adversas de vida com as quais os jovens vieram se defrontando, não constituindo referência de valores no seu processo de construção como sujeitos” (Dayrell, 2002, p. 120).

A escola precisa reconhecer o jovem, o adulto, o idoso que existe por trás do aluno, adaptando a ele seus processos educativos e compreendendo seus projetos de vida como componentes necessários do projeto pedagógico mais amplo da instituição. Desse modo, ela passa a lidar com o educando como sujeito para além de sua condição de aluno. Escutá-lo, entendê-lo como interlocutor legítimo e percebê-lo como parceiro na definição das ações, na partilha e produção de saberes, são consequências de uma escolha feita pela instituição. Como destaca Nóvoa (2009),

O trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto. É isto que a Escola sabe fazer; é isto que a Escola faz melhor. É nisto que ela deve concentrar suas prioridades (p. 31).

De certa forma, o professor é o fiel depositário da cultura. Mas ele não recebe a cultura simplesmente. Ele precisa estabelecer elos entre os muitos saberes sobre o mundo, compreender como foram construídas as diferentes interpretações desse mundo e, conhecendo os estudantes, situá-los em seu contexto sociohistórico. Na relação com os educandos jovens e adultos, ele precisa decodificar, ler, compreender e explicar textos, situações, intenções e sentimentos – o que confere uma dimensão tanto relacional quanto interpretativa ao ofício de mestre-professor². Além disso, e remetendo a considerações feitas por Lüdke e Boing (2004), um aspecto crítico também é inerente à prática pedagógica por caracterizar “as interpretações que os professores fazem da cultura” e a partir das quais se desafia os alunos a observarem o panorama cultural sem lhes impor um modo único de analisá-lo. Pelo contrário, os educandos são incentivados a percorrer seus próprios percursos de interpretação numa busca de construção de seus conhecimentos.

² Segundo Arroyo (2002), falar em “ofício de mestre” remete à memória da docência por três motivos: o termo ofício remete a artífice, portanto, a um fazer qualificado, profissional – “Os ofícios se referem a um coletivo de trabalhadores qualificados, os mestres de um ofício que só eles sabem fazer, que lhes pertence, porque aprenderam seus segredos, seus saberes e suas artes. [...] Os mestres de ofício carregavam o orgulho de sua maestria” (p. 18); o sentimento, às vezes titubeante, de orgulho pelo trabalho que se produz; o princípio de docência-artista que atravessa tanto o ofício dos mestres-artífices quanto dos mestres-professores uma vez que “educar incorpora as marcas de um ofício e de uma arte, aprendida no diálogo de gerações” (op. cit.).

Os educadores, ao promoverem tal ação, reconhecem as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto da EJA, pois, consoante adverte Arroyo (2006), estes sujeitos não são qualquer jovem ou qualquer adulto: “São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia [...]” (p. 22). Nisto reside a importância de se pensar a Educação de Jovens e Adultos considerando quem são esses jovens, como se constroem como jovens e adultos e qual é sua história de construção:

São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. Essa especificidade de vida confere outra à EJA [...]. É essa particularidade de sua condição social, étnica, racial, cultural e especial (de jovens e adultos populares do campo, das vilas e favelas) que tem de ser o ponto de referência para a construção da EJA (p. 23).

Portanto, ponto de referência para a proposição de projetos de trabalho que, ao dar conta dessa realidade e dessa condição de produção da existência pelos educandos jovens e adultos, incluam um compromisso de ressignificação da escola por meio da compreensão tanto dos processos de exclusão vividos pelos sujeitos quanto de suas histórias de permanência na instituição escolar. A este respeito, convém destacar que, em função mesmo dos muitos fatores mencionados, abordar a questão dos processos de exclusão, que assumem a forma de evasão na EJA, ou mesmo da permanência, é sempre muito difícil, porque, como destacam Silva e Pinheiro (2010), ao remeter a estudo realizado no período de 2005 a 2009 a respeito da evasão na EJA em escolas no Rio Grande do Norte, “inúmeros condicionantes históricos, políticos, sociais e culturais [...] determinam essa realidade” (p. 7). O que é confirmado por Carmo (2010) quando adverte que as causas da evasão na EJA

[...] não se restringem a aspectos individuais de dificuldades de aprendizagem, ou de dificuldades didáticas do professor ou do conflito estudo/trabalho. Vão além, abrangem causas de caráter político, social e econômico, expressão dos desencontros entre a cultura escolar, a cultura popular, a cultura dominante e as relações desiguais de poder e sociais daí derivadas (p. 21).³

Portanto, não cabe uma culpabilização de alunos, ou mesmo de professores, pelo fenômeno da evasão. O que não podemos é, estudando e pesquisando o assunto, encarar com normalidade este processo de exclusão associado a tantos outros por que passam os educandos e, às vezes, decorrente deles, sem adotarmos medidas e mudanças de rumo que combatam efetivamente o problema. É necessário encarar os processos de exclusão como produtores de situações que necessitam de compreensão por parte dos educadores seguida de intervenções a partir das quais os movimentos de saídas e retornos dos alunos, e também a evasão, sejam desnaturalizados.

Considerando o campo pesquisado nesta investigação, que resulta da análise de depoimentos de noventa educandos jovens e adultos, salienta-se uma constatação que lhe é específica: duas categorias de alunos frequentam a EJA.⁴ Os alunos que interromperam os estudos em função do trabalho, para suprir as necessidades econômicas da família e, neste grupo, encontramos em maior número os mais velhos, e os alunos que não se adequaram à formalidade do ensino regular. Neste grupo, encontramos, cada vez mais, jovens que, aceleradamente, modificam a EJA no que tange às

³ Disponível em www.seeja.com.br. Acesso em 10/06/2011.

⁴ Convém destacar que, na EJA, em geral, além das duas categorias apresentadas, existe a que se refere aos que, mesmo adultos, não interromperam os estudos, pelo fato de nunca terem frequentado escola antes da EJA. No entanto, considerando especificamente o campo investigado e a entrevista dirigida aos noventa educandos jovens e adultos, este terceiro grupo não foi identificado nos sujeitos de pesquisa. Isto não significa, no entanto, que ele não exista na instituição pesquisada, apenas que não corresponde à realidade dos sujeitos entrevistados.

marcas culturais com que se inscrevem nela e às demandas que apresentam⁵. O trabalho, ou a necessidade dele, aparece como causa, de maneira efetiva e numerosa, nas falas desses estudantes, tanto para o aluno evadir como retornar aos bancos escolares. Muitos, a maioria, elegem o trabalho como responsável por sua desistência da escola. E com certeza este é um fator relevante. Mas ele também motiva os estudantes a buscarem uma certificação e o conhecimento visando à ascensão profissional e a melhores rendimentos, porque, como descreve Lioncio (2009),

[...] vemos o Adulto ou Jovem já inserido no mercado de trabalho, aliás, um mercado que tem como cenário a constante ebulição de processos e exigências cada vez maiores, e ele se vê quase que na obrigação de ampliar sua qualificação com um diploma que talvez o capacitará para brigar por perspectivas melhores no que tange ao seu universo profissional ou a se manter no espaço já conquistado (p. 6-7).

Esta situação não pode ser simplificada, pois, sob o manto do trabalho, encontraremos nuances que podem indicar caminhos sociais e educativos que nos auxiliem a melhor compreender a evasão, transformando-a, talvez, no seu contrário – a permanência. Por um lado, as conjunturas políticas e econômicas, apesar de cobrarem certificações aos melhores postos, não preconizam tempos e espaços para uma formação mais humana dos indivíduos. Do outro lado, os certificadores e a escola vivem o dilema de instrumentalizar sujeitos para assumir postos de trabalho reproduzindo que ideais? Não existe uma vertente exclusiva, mas muitas vezes os professores reproduzem o que as classes econômicas dominantes desejam, formando cordatos funcionários que se submeterão ao sistema vigente. Outras vezes, despertam os alunos para outro viver, em que a exigência de direitos sociais é uma possibilidade concreta e própria da condição humana. Estes dois mundos, escola e trabalho, se retroalimentam no discurso, mas se afastam sobremaneira na concretude do seu dia a dia, sobretudo se pensarmos na ainda dominante prática pedagógica constituída a partir de princípios curriculares tradicionais que não assumem como compromisso o estabelecimento de diálogo entre diversos e diferentes saberes. Como destacam Silva e Pinheiro (2010), um currículo que pode, inclusive, acarretar “insatisfações e afastamento dos alunos das classes/salas da EJA por não encontrarem sentido e significado no fazer escolar” (p. 4).

Apesar de ser legítimo afirmar que dificuldade financeira e necessidade de trabalho são causas reais para se deixar de frequentar a escola, elas podem estar escondendo um novo insucesso escolar do aluno que já foi, em algum momento de sua trajetória escolar, sentenciado à reprovação e à inadequação ao modelo imposto por uma pedagogia que não o acolhia na sua diferença. Conforme lembra Carmo (2010),

[...] um aluno dizer que parou de estudar para trabalhar pode ser um fato concreto, mas igualmente uma explicação “digna” por perceber estar perdendo o “jogo escolar”, afinal trabalhar e estudar ao mesmo tempo não é uma situação estranha ao universo da EJA. Aceita-se socialmente o “mito trabalho” como justificativa “digna”, porque construído coerentemente com o senso comum dominante, que exerce um papel de mascaramento e de explicação consensual para realidades intuídas e pressentidas, mas não passíveis de compreensão racional [...] (p. 24).

Como contrarresposta a tal situação, convém destacar que qualquer que seja o currículo idealizado, ele deve necessariamente incorporar o acolhimento do outro na sua diferença e

⁵ A este respeito, convém conferir material organizado por Juarez Dayrell, Maria Ignez Costa Moreira e Márcia Stengel (2011) no qual foram compilados os trabalhos discutidos no IV Simpósio Internacional sobre Juventude Brasileira ocorrido em Belo Horizonte (Minas Gerais – Brasil). Em particular as seguintes discussões estabelecem relação direta com o que se problematiza neste artigo: *Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistencias, tensiones y emergencias* de Marcelo Urresti; *Juventude e escola* de Mônica Dias Peregrino Ferreira; *Entre sonhos e projetos de jovens, a escola...* de Geraldo Leão; e *Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos* de Naira Lisboa Franzoi.

singularidade. Deve incorporar a cultura dos alunos sem negar a história e a cultura da humanidade, precisa ser construído coletivamente e com significado prático e transformador do cotidiano. Conforme se disse antes, é fundamental reconhecer a posição e os saberes a partir dos quais cada sujeito envolvido no processo ensino-aprendizagem se significa e com os quais elabora suas práticas, lembrando que, na escola ou no trabalho, nossos alunos estão em busca de reconhecimento social. Pertencer ao ambiente de ensino, se sentir parte dele, vai ao encontro de suas aspirações e favorece a aprendizagem.

Luís Fernando Mileto, em seu trabalho “Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos” (2010), uma das poucas referências sobre o assunto, fala que a [...] construção de um sentido de pertencimento a um grupo social, identificado pela existência de elementos comuns em relação à sua própria trajetória escolar (e de vida), favoreceu significativamente a possibilidade de permanência e conclusão do ensino fundamental no PEJA da escola pesquisada (p. 14).

Talvez, coletivamente, em um processo solidário e cooperativo, possamos aproximar o mundo da escola e do trabalho, reconhecendo a cultura existente e agregando a ela o já estabelecido pela humanidade por meio da transformação ou busca de novos diálogos com os sistemas vigentes, a fim de compreendê-los e adequá-los a uma condição de vida mais digna a todos. Talvez, dessa forma, possamos reconhecer e produzir a escola, e o currículo, como espaço de criação – um currículo que dialogue com “elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas/classes de EJA” (Carmo, 2010, p. 28), recuperando “histórias de vida dos alunos e das alunas, seus conteúdos elaborados nas lutas de classe, programas de vida e tantos outros elementos pulsantes, inscritos na individualidade de cada sujeito” (Idem). Mas

Como podemos possibilitar processos formativos que se contraponham aos condicionamentos impostos pelos processos colonizadores de “programação” do individualismo desumanizante, efetivados pela cultura de massa, e promover as necessárias “desaprendizagens”? Seria possível, pela educação escolar, efetivar a predominância da “atividade mental do nós” sobre a “atividade mental do eu” [...], que produza a não aceitação da lógica perversa da dominação, desarticulando os dispositivos ideológicos internos de opressão e materializando formas de resistência que exijam outras condições de existência, alicerçadas no direito à plenitude da vida? (Mileto, 2009, p. 15)

O objetivo, que se esconde nas provocações de Mileto, estabelece correspondência com a compreensão da escola como sendo importante para o futuro das pessoas. A oferta institucional traduz esta compreensão? Escolas e professores, imbuídos deste jeito de entender escola, encontram eco deste entendimento e positivo envolvimento, esforço e interesse por parte dos alunos que buscam a EJA? Órgãos governamentais têm interesse numa escola engajada com a vida das comunidades de onde vêm os educandos?

Na EJA, existe uma caminhada histórica um tanto desvinculada da escola “formal” diurna, o que resultou em ações alternativas importantes visando atender à necessidade de jovens e adultos que interromperam seus estudos. No texto “Avaliação Emancipatória no SEJA: no tempo do fazer e do aprender”, Vieira, Penteadó e Garcia (2005) atentam para o fato de que o movimento constante de entrada e saída dos alunos remete também para a concepção diferenciada do planejamento pedagógico. Além de as autoras pontuarem a necessidade de o educador aproveitar e reconhecer a aprendizagem dos estudantes e os motivos de afastamento, elas preconizam que se atente para o movimento e a flexibilidade do currículo e da avaliação, superando uma visão linear e cumulativa do processo. Difícil exercício quando levamos em consideração os modos de seleção e distribuição de conteúdos que costumam ser ponto de partida para o planejamento das aulas, afetando-o.

Esse processo de avanço decorrente do ingresso permanente, que se soma à realidade dos alunos que se afastam quando a vida os desafia para o afastamento, retomando quando estes

desafios são superados, traz contribuições para o trabalho pedagógico. Em primeiro lugar, exige uma problematização do trabalho escolar deslocado do mundo da vida. Esse movimento exige dos educadores uma postura de pesquisa para explorar a riqueza que existe no ingresso de novos educandos. O ingresso deve povoar o mundo da escola com os saberes produzidos no mundo da vida, no qual a escola é também lugar de sistematização desses saberes, por meio do estabelecimento de novas relações que o diálogo com os referenciais teóricos já sistematizados possibilita (p. 215).

As autoras ainda preconizam uma avaliação contínua e a qualquer tempo, acompanhando como se dá a aprendizagem, compactuando professores e alunos com a verificação dos avanços, estabelecendo critérios claros para todos, conhecidos e partilhados por todos. Com esse envolvimento, remetemos, de novo, à questão do pertencimento e da significação do espaço escolar para o aluno, que visualiza seu mundo conhecido através de sua participação e pode estabelecer pontos de contato com o mundo da escola, enxergando objetivos de trabalho na instituição educativa vinculados à sua atuação em outros espaços.

Avaliação, ou mesmo o processo de produção de conhecimento, quando compartilhados e assumidos como responsabilidade dos atores, significa pertencimento, amplia o envolvimento e sustenta a permanência.

A avaliação assim concebida remete necessariamente para a ressignificação dos tempos presentes nos calendários escolares, rompendo com as datas pré-fixadas para a verificação da aprendizagem, já que é uma avaliação contínua e processual, assim como é a aprendizagem. Portanto, educadores e educandos se educam e se avaliam permanentemente, e de forma sistemática, e os educandos avançam de Totalidade a qualquer tempo, opondo-se a avaliações no final de etapas. Neste enfoque, avanço e permanência são vistos como processos compartilhados de responsabilidade entre educadores e educandos e não como instâncias de poder de um sobre o outro, ou de submissão a esse poder. São, portanto, dimensões compartilhadas de responsabilidade em direção a objetivos comuns: o conhecimento e a autonomia dos sujeitos (p. 216).

Concentrando as atenções no papel da escola, desvinculando seu uso político por administrações temporárias, focando na Educação de Jovens e Adultos concebida a partir de princípios como, por exemplo, os de Paulo Freire, na sua dimensão libertadora e de autonomia, enfim, valorizando a cultura diversificada dos educandos, poderíamos estabelecer relações mais próximas e de significado relevante. O que envolve estabelecer um currículo em que haja espaço tanto para os saberes considerados importantes pelos educadores, como para os saberes experienciados pelos educandos, construindo pontes e caminhos de reflexão e constante avaliação de progressos e observando as diferentes trajetórias. Inventar currículos que talvez nos aproximassem de nosso papel de construir uma educação transformadora, visando à autonomia, com respeito a maneiras diferentes de ver e viver o mundo.

[...] reconhecer as práticas curriculares como espaço de criação curricular e não apenas como momentos de aplicação de currículos pré-fabricados. Superar a concepção formalista de currículo e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do reconhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, nos quais mudam todo o ambiente

espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos. Como poderia o currículo real, a prática cotidiana serem idênticos em situações diversas? (Oliveira, 2005, p. 232)⁶.

A autora discorre, com propriedade, sobre a quem podem servir os processos atualmente usados quando se pensa em currículo e que legitimam o deslocamento da escola de seu verdadeiro foco, afastando os educandos que não veem refletidos, na prática, seus anseios e sua necessidade de pertencimento.

A cientifização das explicações do mundo e dos processos sociais tem permitido a legitimação dos processos sociais de dominação em nossa sociedade. Assim o currículo é definido formalmente, proposto por especialistas a partir do estudo de modelos idealizados da atividade pedagógica e dos processos de aprendizagens dos que a ela serão submetidos, bem como da escolha daquele que melhor se adapte aos objetivos, também idealizados, da escolarização e avaliação segundo sua adequação ao modelo proposto. Contrariamente a esse tipo de entendimento que congela e negligencia toda a riqueza dos processos reais da vida social e, portanto, escolar, seria necessário desenvolver novos modos de compreensão revertendo-se a tendência dominante de entendimento do currículo. (Oliveira, 2005, p. 236).

A evasão alija milhões de brasileiros do processo histórico de formação social e de identidade do país. O que pode unir os estudantes ao longo de sua história de escolarização, com a aquisição de habilidades e ferramentas que os auxiliem em seu processo de entendimento do mundo, para atuar nele e modificá-lo, com autonomia, talvez passe por valores solidários, cooperativos e de aceitação, que levam ao sentimento de pertencimento. Isto permite indagar se as relações humanas não seriam o principal encanto da escola, a principal e mais importante razão de permanência nela.

Buscamos inspiração na concepção de ambiente educativo⁷ do MST (Movimento dos Sem-Terra) para sustentar a afirmação anterior, citando Roseli Caldart, no texto “O Currículo das Escolas do MST”, de 2005:

Numa escola pensada como lugar de formação humana os valores passam a ter lugar central. São valores que movem nossas práticas, nossa vida, nosso ser humano. E a associação entre os valores e educação da sensibilidade neste contexto não é arbitrária. Os sentimentos são a terra de cultivo de valores. O MST espera de suas escolas que ajudem na educação da sensibilidade de seus educandos para a dimensão dos valores, que trabalhem as relações sociais e afetivas entre as pessoas nessa perspectiva; e que, em seu dia-a-dia, educandos e educadores recuperem e cultivem valores humanos como a solidariedade, a lealdade, o companheirismo, o espírito de sacrifício pelo bem do coletivo, a liberdade, a sobriedade, a beleza, a disciplina, a indignação diante das injustiças, o compromisso com a vida [...]. (p. 249).

A concretude das experiências já vivenciadas por diversos colegas, aqui identificados na revisão dos referenciais teóricos, aponta para uma caminhada constituída por fazeres e saberes de significado emancipatório e de cidadania que, para a Educação de Jovens e Adultos, não é novidade, tendo em vista sua especificidade e sua trajetória histórica. A apropriação do já pensado, estudado e praticado, pelos muitos educadores que estão envolvidos com esta modalidade de ensino, adequando experiências e saberes à realidade dos sujeitos e da escola, possivelmente, ajuda a melhor

⁶ Esta citação foi extraída do texto *Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares*, de Inês Barbosa de Oliveira, presente na obra *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*, da Coleção Educação para Todos, editada pelo MEC e UNESCO.

⁷ A expressão “ambiente educativo”, que muitas vezes aparecerá neste texto, refere-se ao conjunto de fatores que interferem, promovem e facilitam o fazer pedagógico em uma perspectiva de aquisição de conhecimento e habilidades para significá-lo. Abrange tanto a atuação de ensinantes e aprendentes como a organização pedagógica e a constituição do espaço físico.

compreender o quadro de evasões atual e, talvez, propor intervenções que provoquem alguma modificação nele.

Trajetórias ou “Sem estudo a gente não é nada”

Buscando entender os motivos que levam os alunos da Educação de Jovens e Adultos a percorrer até o final e, talvez, com motivação, os anos formativos desta modalidade de ensino, ou mesmo os fatores que resultam na interrupção desta trajetória, foram ouvidos noventa alunos das Totalidades⁸ Finais de uma Escola Pública Municipal de Porto Alegre, localizada em região com grande concentração de pessoas com baixa renda. Os alunos desta escola a frequentam quatro dias por semana – segunda, terça, quinta e sexta-feira. Na quarta-feira, os professores realizam reuniões de formação, na própria instituição, tanto para tratar de assuntos administrativos como pedagógicos. O tempo de aula é dividido em dois blocos de 1h e 45min, com 15min de intervalo. Cada bloco contempla disciplinas diferentes que estavam assim distribuídas na turma T61 :

Tabela 1

Distribuição das disciplinas

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
História	Geografia	Reunião	Inglês	Ciências
Ed. Física	Arte Educação	Pedagógica	Matemática	Português

As outras turmas possuíam semelhante grade de horários com diferente disposição das disciplinas nos dias da semana. Como se disse antes, na quarta-feira os alunos eram dispensados enquanto os professores participavam da reunião pedagógica semanal.

A pesquisa realizada nos anos de 2011 e 2012 mapeou tanto mecanismos de motivação dos alunos em retomar sua formação, relacionados à satisfação no cotidiano escolar, quanto fatores que geram desistência, elementos que poderiam melhorar o ambiente educativo e fatos que foram marcantes durante sua trajetória escolar. A análise dos depoimentos dos educandos resultou no reconhecimento, em seus pronunciamentos, de sua motivação, ou não, para ir à escola.

Cabe destacar, especificamente quanto ao perfil do grupo de noventa jovens e adultos entrevistados, algumas características representadas nas Tabelas e Gráficos a seguir:

Tabela 2

Sexo dos/as educandos/as entrevistados/as

Sexo	Nº de educandos/as	%
Feminino	48	53%
Masculino	42	47%
Total	90	100%

⁸ A denominação de Totalidades do Conhecimento resulta da concepção de um ensino interdisciplinar. Elas “se constituem os instrumentos conceituais a partir dos quais a interdisciplinaridade poderá efetivar-se na dependência da atitude, da predisposição, dos conceitos epistemológicos dos professores, em particular do grupo que formam e reformam” (*Cadernos Pedagógicos da SMED: Totalidades do conhecimento - em busca da unidade perdida; um currículo de educação popular*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999).

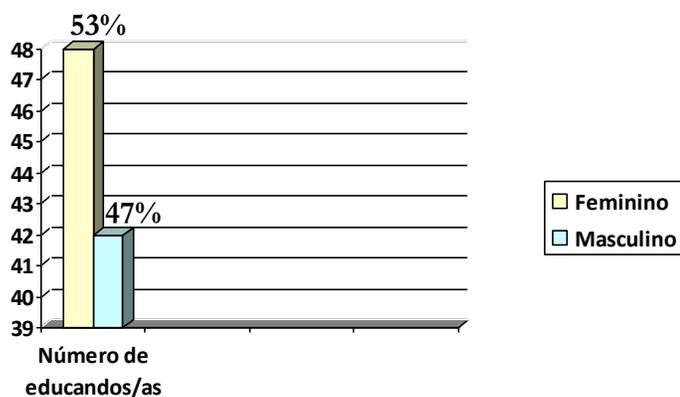


Gráfico 1. Sexo dos/as educandos/as entrevistados/as

Tabela 3

Idade dos/as educandos/as entrevistados/as

Idade	Nº educandos/as	%
15 a 17	51	57%
18 a 23	23	25,5%
24 a 27	2	2%
Mais de 28	14	15,5%
Total	90	100%

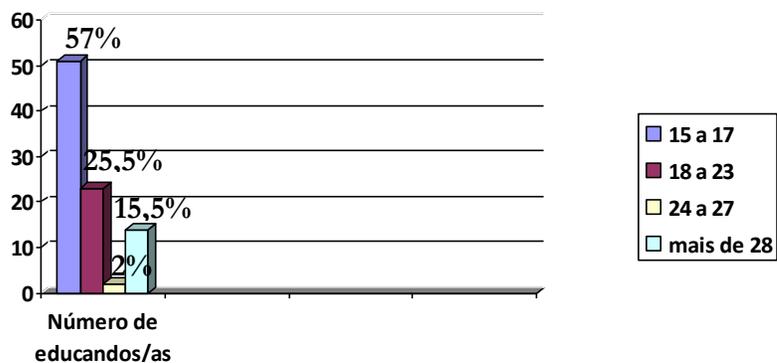


Gráfico 2. Idade dos/as educandos/as entrevistados/as

Tabela 4

Etapa de escolarização dos educandos jovens e adultos entrevistados

Etapa de escolarização	Nº educandos/as	%
T4	27	30%
T5	34	38%
T6	29	32%
Total	90	100%

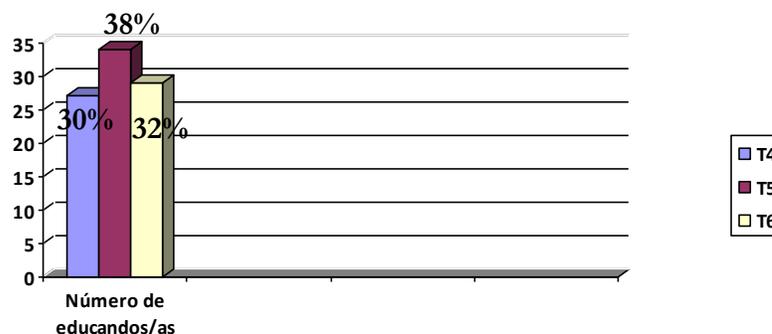


Gráfico 3. Etapa de escolarização dos/as educandos/as

Nas respostas produzidas pelos educandos, conseguimos destacar três realidades:

- 1) o estabelecimento de vinculação entre mobilidade social, caracterizada pela necessidade do aluno em melhorar sua condição de vida, e escola foi evidenciada nas respostas de 55 educandos:

Porque eu quero ser alguém na vida. Eu trabalho e não é o emprego que eu estou que eu quero para o resto da minha vida. Eu quero ser alguém na vida e adquirir o que é meu. (Thainá, 16, T51)¹⁰

- 2) a busca de conhecimento, em uma tentativa de instrumentalização¹¹ individual e crescimento pessoal, foi identificada nas respostas de 23 educandos:

O que me motiva a vir na escola é a vontade de aprender e de terminar meus estudos. Ser um grande veterinário na vida. (Pedro, 17, T41)

- 3) e o pertencimento social, calcado nas relações estabelecidas com o grupo com que compartilham suas experiências na escola e, em alguns casos, fora dela também, foi percebido nas respostas de 12 educandos:

Minha motivação para vir à escola é porque vários amigos meus que começaram comigo não estão mais junto, daí eu vejo que perdi muito tempo de brincadeira e daí eu resolvi que fazer isso que eu fazia era uma bobagem porque eu via que meus amigos estavam na minha frente. (Bruno, 17, T41)

A grande maioria dos educandos retoma seus estudos em busca de reconhecimento social e melhoria em sua qualidade de vida, entretanto as motivações se deslocam entre o anseio individual e o sentido coletivo. Suas trajetórias pessoais são importantes, mas a preocupação com a família, com o círculo de amigos ou com o grupo social, pertencente ou desejado, são vistos de forma diferente pelos alunos. Também de maneira diferente é percebida a satisfação com o saber e a busca por melhores postos de trabalho, com projeções de formação menos ou mais ambiciosas. No entanto, às vezes tais elementos são esquecidos pelos educadores destes jovens e adultos, que uniformizam uma maneira de ensinar que não observa as diferenças.

Conhecer, ouvir os sujeitos pertencentes ao processo educativo, professores e alunos, avaliar e repensar, se necessário, a prática, pode conduzir a uma jornada de aprimoramento constante. Nesse sentido, é preciso considerar

⁹A fim de melhor situar o leitor, foram apresentados, junto ao nome, dados relativos à idade e à etapa de escolarização/turma a que pertencia o educando no ano de 2011.

¹⁰Os nomes indicados são fictícios para preservar a identidade dos alunos que responderam às perguntas.

¹¹ O sentido da expressão “instrumentalização”, usada aqui e em outras partes do texto, não se reduz a um sentido funcional, pragmático, mas tem a ver com um caminho ou possibilidade de empoderamento dos sujeitos em relação aos seus anseios quanto à sua trajetória social, tanto no que se refere à escola como fora dela.

Quem são estes jovens? O que vão buscar na escola? O que significa para eles a instituição escolar? Qual o significado das experiências vivenciadas neste espaço? Para grande parte dos professores, perguntas como estas não fazem sentido, pois a resposta é óbvia: são alunos. É essa categoria que vai informar seu olhar e as relações que mantém com os jovens, a compreensão das suas atitudes e expectativas. Assim, independente do sexo, da idade, da origem social, das experiências vivenciadas, todos são considerados igualmente alunos, procuram a escola com as mesmas expectativas e necessidades. Para esses professores, a instituição escolar deveria buscar atender a todos da mesma forma, com a mesma organização do trabalho escolar, mesma grade e currículo. A homogeneização dos sujeitos como alunos corresponde à homogeneização da instituição escolar, compreendida como universal. (Dayrell, 2001, p. 139).

Para a EJA, como especula Arroyo (2006), uma forma narrativa de trabalho com os conhecimentos parece ser caminho importante a ser seguido. Forma esta que se faz a partir da discussão em torno das experiências de vida dos sujeitos, dos significados que cada grupo vai descobrindo nas lutas por terra, por trabalho, nas vivências da cidade e do campo, de tal modo que consigamos “captar, valorizar e trabalhar os saberes, conhecimentos, culturas, interrogações e significados que os adultos e jovens populares produzem em suas vivências coletivas” (p. 32).

Trabalho, escola e mobilidade social

O trabalho tanto é porta de entrada, fator motivacional para que os alunos busquem a escola no intuito de melhorar sua qualidade de vida e seu poder aquisitivo, como porta de saída por incompatibilidade de horários ou cansaço pela dupla e estafante jornada de trabalho. Na pesquisa desenvolvida, quando os educandos jovens e adultos foram indagados sobre suas motivações para a vinda à escola, o desejo de mobilidade social foi a resposta mais frequente, com 55 entrevistados manifestando, em seus questionários, a busca de escolarização para galgar, na escala social, melhores postos de trabalho e melhores condições de vida. A busca pela certificação e/ou pela aquisição de saberes mais instrumentais, que possibilitem desempenhar alguma função com mais eficiência no mundo do trabalho, move os alunos para ingressarem e permanecerem na escola:

Bom! Em primeiro lugar quero me formar! Tenho em mente que só terminando meus estudos é que vou conseguir algo melhor em minha vida. (Barbara, 19, T62)

O que me motiva a vir para a escola é a vontade de me formar e depois arrumar um bom emprego. Ir para uma faculdade e também me formar. (Wesley, 19, T42)

Talvez pela necessidade de recuperação do tempo perdido, referida por alguns nas entrevistas, essa busca se acelera sem levar em conta a qualidade da aprendizagem ou, o que é mais grave, alicerçada em uma concepção de incapacidade dos alunos em elaborarem, com maior “competência”, os temas e assuntos estudados pela fadiga de quem estuda à “noite” ou por dificuldades cognitivas. Uma posição de comodidade tanto do professor como dos alunos que nem sempre são desafiados a desenvolver sua capacidade de produzir conhecimento.

Outra característica da “EJA na lógica do atalho” está na concepção de uma educação para a apropriação de um “mínimo” de conteúdos. Neste sentido, essa tendência predominante também poderia ser denominada “a lógica do pouco para quem é pouco”, com a apropriação deste mínimo, haveria a concretização do objetivo principal dessa concepção, ou seja, os indivíduos receberiam a almejada certificação, cumprindo o Estado a sua obrigação de fornecer a habilitação para que possam competir por posições subordinadas no mercado de trabalho. (Mileto, 2009, p. 93)

Nessa perspectiva levantada por Mileto (2009), as projeções futuras dos alunos que responderam às perguntas da entrevista poderiam ser frustradas. Além disso, percebendo essa realidade, poderiam perder sua motivação inicial. Esta busca de uma vida melhor também pode esbarrar nas oportunidades ofertadas pelo modelo político e econômico de uma sociedade capitalista. A tendência dos nossos alunos da Educação de Jovens e Adultos é suprir as vagas de trabalho menos aquinhoadas de reconhecimento salarial e social. No entanto, não só nestes postos de trabalho mais subalternos residem as aspirações dos alunos entrevistados como declaram Tayline, Juan e Marcos:

Meu futuro, e que eu sempre levo comigo que **um dia vou chegar aonde eu sempre quis, ser advogada**. (Tayline, 15, T41) (grifos dos autores)

Um pensamento de ser alguém na vida, de **ser chefe de alguma empresa**. Ser **dono de algo** que você batalhou o ano inteiro. Isso que me motiva. (Juan, 16, T51) (grifos dos autores)

É um motivo bom, porque eu poderei me formar para ter um bom futuro, **depois de me formar também penso em fazer uma faculdade para ficar completa a minha ficha**. (Marcos, 15, T42) (grifos dos autores)

A Educação de Jovens e Adultos representa, de fato, um passo em direção a esse propósito de futuro mencionado pelos alunos? Se esses educandos perdessem essa ilusão continuariam na escola? Convém destacar que a escolarização é alvo tanto dos alunos, no seu desejo por mobilidade social, como do processo seletivo organizado pelos empregadores para preenchimento das vagas disponíveis no mercado de trabalho. Mas que habilidades da formação escolar estes possíveis empregadores aproveitam nos processos de seleção?

Quais seriam os caminhos capazes, no âmbito da educação escolar, de possibilitar a formação dos jovens e adultos trabalhadores que não represente mais um momento de não efetivação de um direito? Seria suficiente apenas a garantia da certificação? Qual o principal objetivo dos sujeitos que procuram a EJA, acesso ao conhecimento socialmente produzido pelo trabalho humano ou obtenção de um certificado de conclusão de ensino fundamental? Inegavelmente, a perspectiva de EJA [...] fundamenta-se em uma concepção de educação pública mais próxima de um ritual meramente burocrático, pelo qual o poder estatal concederia, “benevolmente”, um documento que habilitaria aquele que o possui o direito de pleitear, mas de forma alguma constituindo uma garantia, uma ocupação no concorrido mercado de trabalho. (Mileto, 2009, p. 103-104)

Convém destacar que a possibilidade de mobilidade social, no modelo econômico vigente, é reduzida. Este modelo econômico tem produzido mais exclusão do que possibilidades outras de inclusão aos educandos jovens e adultos. Do ponto de vista dos dinamismos sociais, não se pode ignorar a ascensão social de alguns indivíduos. Todavia, ela pouco significa se considerarmos a permanência de uma estrutura econômica que produz exclusões insistentemente, preservando a “desumana miséria e exploração da maioria dos trabalhadores” (Mileto, 2009, p. 114).

Pertencimento social

Ao mesmo tempo em que os alunos expressam, de maneira tão contundente, essa necessidade e desejo de ascensão e mobilidade social, ficou evidente, na pesquisa realizada, uma busca por pertencimento social. Os alunos desejam pertencer a outro grupo e não ao seu de origem, mas, em contrapartida (e talvez contraditoriamente), sentem a necessidade de consolidar relações

sociais também com o grupo de que fazem parte originalmente, mantendo alguns vínculos afetivos de suporte para continuar sua trajetória.

Na construção de suas identidades, os educandos jovens e adultos dividem tempo e espaço com colegas e professores. Este convívio pode ser facilitador, ou não, da permanência na escola, pois os professores, por vezes, não percebem que, na relação com o outro, nossos alunos efetivamente se desvelam como, às vezes, não conseguem se mostrar em um trabalho escolar de poucos pontos de contato com seus interesses. Por outro lado, quando estas relações e marcas culturais são consideradas, podem-se criar condições para aprendizagens significativas. Reconhecer as aspirações dos educandos, em uma perspectiva mais ampla, e adequar as propostas de trabalho, nessa direção, talvez permita evidenciar alguns fatores de permanência. Carmo (2009) destaca que [...] a questão do retorno à escola pode ser abordada como também envolta em outro mito, o da idealização da escola, ou da “ilusão fecunda”, como diz Sposito (1993)¹². Com a evasão da EJA não acontece o mesmo, posto que ela transborda inclusive o campo da educação, não só porque abrange os indivíduos que não mais voltam à escola, mas, principalmente, porque suas causas não se restringem a aspectos individuais [...]. (Carmo, 2009, p. 21).

É perceptível a falta de interesse e motivação por parte de alguns educandos em relação às atividades apresentadas a eles no cotidiano. Descartando a falta de interesse pessoal, o “não estar nem aí” de alguns, também recebemos críticas de alunos interessados sobre atividades que julgam enfadonhas.

Eu gosto de Educação Física e não gosto de Português, porque temos que só ler e ler. (Helen, 17, T52)

Não gosto de algumas matérias, mas gosto de outras e principalmente da quarta-feira que não tem aula. (Samara, 19, T51)

Matemática é completamente chato, não gosto, me perturba. (Manuel, 16, T41)

No diálogo entre os atores, a possibilidade de encontro entre os anseios e motivações, que impeliram os alunos a buscar a Educação de Jovens e Adultos, e o ambiente educativo, que é palco da aprendizagem, precisa efetivar-se de forma significativa. Talvez desta maneira, com uma ação pedagógica que leve em consideração a cultura dos aprendentes, as aprendizagens constituídas e desejadas pelos educandos possam auxiliar não só na sobrevivência imediata, como na transformação de seus modos de existir no mundo tal como sugere Ernani Maria Fiori no prefácio de *Pedagogia do Oprimido* de Paulo Freire (1987):

A educação libertadora é incompatível com uma pedagogia que, de maneira consciente ou mistificada, tem sido prática de dominação. A prática de liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica. Uma cultura tecida com a trama da dominação, por mais generosa que sejam os propósitos de seus educadores, é barreira cerrada às possibilidades educacionais dos que se situam nas subculturas dos proletários e marginais. Ao contrário, uma nova pedagogia enraizada na vida destas subculturas, a partir delas e com elas, será um contínuo retomar reflexivo de seus próprios caminhos de liberação; não será simples reflexo, senão reflexiva criação e recriação, um ir adiante nestes caminhos: “método”, “prática de liberdade”, que, por ser tal,

¹² Sposito, M.P.. A recusa da escola. In: Sposito, M.P. (1993) *A Ilusão Fecunda: a luta por educação nos movimentos populares*. São Paulo: Hucitec; Edusp. p. 337-90.

está intrinsecamente incapacitado para o exercício da dominação. A pedagogia do oprimido é, pois, liberadora de ambos, do oprimido e do opressor. (p. 5)

A apropriação da cultura já produzida pela humanidade é de extrema relevância desde que ela se alicerce no já conhecido para criar e recriar significados. Mas a intencionalidade deste trabalho, buscando pontos de contato com a vida e a cultura dos aprendentes, é que possibilitará o conhecimento. Quando a escola se torna importante para os sujeitos, nos deparamos com educadores motivados e alunos determinados a permanecer nela.

O que acontece conosco é que se o que aprendemos não tem sentido, não atende a alguma necessidade, não “aprendemos”. O que aprendemos tem que “significar” para nós. Alguma coisa ou pessoa é significativa quando ela deixa de ser indiferente. Esquecemos o que aprendemos sem sentido, o que não pode ser usado. Guardar coisa inútil é burrice. O corpo aprende para viver. É isso que dá sentido ao conhecimento. O que se aprende são ferramentas, possibilidades de poder. O corpo não aprende por aprender. (Gadotti, 2003, p. 47-48)

Na pesquisa realizada foram identificados posicionamentos que não parecem evidenciar falta de envolvimento do educando com a escola, mas interesse dos alunos numa relação maior da prática pedagógica com seus anseios de sociabilidade como demonstram os trechos destacados.

O que motiva sua vinda à escola?

Para mim vir à escola, o que eu gosto mais é **vir pra conversar com os colegas, é conhecer mais amigos...** (Jonathan, 16, T42) (grifos dos autores)

Na escola, de que você gosta? E do que você não gosta? Por quê?

Gosto dos professores e dos colegas. Eu não gosto do recreio. Eu acho que devia ter mais tempo¹³. (Gabriel, 18, T62) (grifos dos autores)

O que me motiva é que em um ano **fazemos as duas séries numa só**. Isto é uma oportunidade e tanto. Eu gosto porque são apenas quatro dias de aula e não exige os mesmos padrões que nas outras escolas e não gosto do recreio, por ser muito curto. Gosto da janta por ser gostosa e **da atenção dos professores com os alunos**. (Jessica, 17, T51) (grifos dos autores)

Mais do que falta de interesse, ou a facilidade de cursar a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos na escola em que ocorreu a pesquisa, relatada na fala de Jessica, estas manifestações apresentam um caminho de abordagem para a prática pedagógica. As trocas com os colegas e as atividades de socialização têm grande importância para os alunos. Talvez, em uma perspectiva de intencionalidade pedagógica, consigamos, utilizando este interesse por momentos de socialização, abordar temas que tenham relevância tanto para os alunos como para os professores em seu planejamento curricular.

Olhar a instituição escolar pelo prisma do cotidiano permite vislumbrar a dimensão educativa presente no conjunto das relações sociais que ocorrem no seu interior. A questão que se coloca é que essa dimensão ocorre predominantemente pela prática usual dos alunos, à revelia da escola, que não a potencializa. Os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos. (Dayrell, 2001, p. 151)

¹³ Quanto à resposta de Gabriel convém destacar que, a partir da análise feita aqui, a referência ao pouco tempo de recreio não foi tomada como equivalente a desinteresse pelas outras atividades propostas na escola, mas como compreensão da escola enquanto espaço de socialização: o recreio, dessa forma, traduziria um tempo em que esta socialização, nem sempre promovida em aula, ocorre.

A relação conflituosa entre os jovens e os mais velhos, ao mesmo tempo em que perturba o segundo grupo, enriquece as relações. Na pesquisa não são citados, pelos mais jovens, em nenhum momento, os alunos de mais idade, mas, na perspectiva aqui descrita, podemos imaginar que, havendo ocupação do mesmo espaço, alguma influência ocorra. E, pela experiência de trabalho no ambiente em que ocorreu a pesquisa, as reações de impaciência foram raras, enquanto que a tolerância e as trocas com respeito imperaram.

O que motiva sua vinda à escola?

Primeiro o auxílio a minha filha de 13 anos, aluna da escola, pois aos meus 65 anos não me lembrava de quase nada e agora já posso ajudá-la. E o **bem estar** moral de vencer ainda, de ser capaz ainda e **de encontrar gente jovem**. (Marcelo, 65, T61) (grifos dos autores)

Na escola, de que você gosta? Do que não gosta? Por quê?

Gosto muito do que acabei de citar, muita gente jovem e principalmente de sentar novamente num banco escolar. Não gosto de alguns jovens que vem à escola perder tempo, pois tiram o lugar de outro. (Marcelo, 65, T61) (grifos dos autores)

O que motiva sua vinda à escola?

Para tentar me **reencontrar com o mundo novamente** e tentar que **meus filhos voltem ao reencontro novamente com a escola**. (Daniel, 59, T41) (grifos dos autores)

O evidente caráter de interrupção de trajetória de vida, que encontramos nas manifestações de Marcelo e Daniel, ambos com mais de 60 anos, indica uma retomada, uma apropriação social que foi negada em determinado momento. Não sendo considerado por eles o desejo de melhor colocação no mercado de trabalho, fica a necessidade de pertencimento e reconhecimento e a satisfação com a própria produção de seu saber e da sua história.

Nesta ordem de raciocínio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e da leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (Cury, 2000, p. 5)

Este resgate social não atinge somente as relações estabelecidas com a comunidade atuante no ambiente escolar, mas ocorre também internamente no sujeito, motivando a trilhar por novos caminhos, constituindo sua condição humana de ser inacabado e desenvolvendo sua autoestima. Sobre essa construção do “ser humano”, Ernani Maria Fiori, na *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1987), diz:

Eis porque, em uma cultura letrada, se aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz, vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente deste esforço de totalização – jamais acabada – através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. É a própria dialética em que se existencia o homem. Mas, para isto, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. Com a palavra o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. (p. 7)

O que aparece de uma maneira significativa nos dois grupos, jovens e adultos, constatado em uma observação cotidiana, é certo receio em retomar a convivência escolar. Esta observação foi

possível, porque um dos pesquisadores é professor na escola investigada, desenvolvendo seu trabalho junto aos alunos que responderam às perguntas. Uma tal proximidade permitiu contato diário e acompanhamento da trajetória escolar tanto de alunos que cursaram exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos como de alunos que pertenciam à escola, interromperam sua caminhada e a retomaram, iniciando sua história na EJA em função desta retomada.

O receio de retomada da caminhada escolar talvez ocorra pelo anterior não estabelecimento, no espaço educacional, de relações consideradas significativas pelos educandos, talvez pela inadequação da proposta pedagógica vivenciada anteriormente, ou mesmo pelo longo tempo de afastamento da escola. Merecedora de um olhar mais aprofundado, esta questão pode indicar caminhos de acolhimento que possibilitem uma boa e mais rápida socialização dos sujeitos, favorecendo o processo de construção de conhecimento. Este sentimento não é exclusividade regional. Encontra correspondência, por exemplo, em escola localizada no estado do Rio de Janeiro onde Luís Fernando Mileto desenvolveu pesquisa sobre a permanência do educando jovem e adulto, em 2009, e que está descrita e analisada em sua dissertação de mestrado: *“No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir” – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*: “Os recorrentes depoimentos que, sob diferentes justificativas, explicitaram o “medo” de voltar a estudar, exemplificam esse processo de inserção em um espaço social pouco familiar ou marcado por memórias, geralmente, pouco prazerosas” (Mileto, 2009, p. 200).

Cabe construir, assim, um ambiente educativo no qual as trocas sejam oportunizadas com intencionalidade pedagógica, fazendo parte do conceito de aprendizagem concreta e significativa, abraçado como meta no processo. Esta mistura de socialização com conhecimento é inerente à construção dos sujeitos. Como diz Mileto, por meio da constituição de identidades estabelecidas pelo pertencimento, “reforçavam-se os processos de construção de estratégias de suporte mútuo, favorecendo o sucesso escolar dos alunos componentes destas redes sociais caracterizadas pelas relações de amizade, cooperação e solidariedade” (Mileto, 2009, p. 198) – o que é sublinhado pelas palavras de Igor:

O que motiva sua vinda à escola?

As novas amizades. Aulas que prendem a atenção. Querer melhorar a si mesmo. Colegas mais maduros.

Na escola, o que você gosta?

Das aulas, principalmente de Ciências, que prende bastante a atenção. Todos os alunos são amigos, não há brigas e discussões. Todos se respeitam. (Igor, 18, T61)

Escola, conhecimento e mito

Outro aspecto bastante salientado pelos alunos, na pesquisa realizada, foi a vinda, ou o retorno, para a escola em busca do conhecimento, do aprender o necessário para viabilizar seus projetos pessoais futuros ou imediatos. A escola, no discurso dos sujeitos entrevistados, é responsável pela educação vista, por eles, como caminho redentor e condição fundamental para a ascensão social e formação do indivíduo. Baseados no “mito” da escola, os alunos retomam ou iniciam seus estudos formais, acreditando que longe dela “não há salvação”.

Os discursos fundadores deste mito partem de vários segmentos. Os empregadores exigem a educação formal, compreendida como certificação, para habilitar o jovem ou adulto à seleção para uma vaga de trabalho disponível. As famílias, quase todas, gostariam que os filhos tivessem o “estudo” que, para eles, na sua história de vida, foi impossível ter. Os professores salientam a importância do saber e da formação. Políticos, em campanhas eleitorais, elegem a educação como item principal de suas plataformas, prometem mais escolas, mais recursos, melhores salários aos professores e especial valorização da educação.

Bombardeados, por todos os lados, os alunos, diante do conceito social estabelecido, creem que a escola é caminho de melhores oportunidades. Chegam convencidos disso e, mesmo não aparecendo os recursos e valorização prometidos pelo poder público, mesmo, em alguns casos, não recebendo o devido apoio familiar, desenvolvem competências e habilidades que os impulsionam na sua trajetória de vida. A escola, os professores e as relações sociais os auxiliam neste processo de conquistas pessoais, que passam também por sua individualidade e motivação.

O que motiva sua vinda à escola?

Em primeiro lugar eu. E pelos meus pais quero **me formar em veterinária e mostrar que eu posso e que sou capaz, mesmo minha família não dando o apoio** que eu mereço. (Gabriela, 15, T41) (grifos dos autores)

Bom, eu venho à escola para adquirir conhecimento e também porque eu preciso **para ser alguém na vida**. O estudo é muito importante **para abrir portas no futuro** e também para não ser mais uma analfabeta e não deixar os políticos fazerem o que querem no nosso país, porque para eles quanto mais analfabetos melhor. (Diule, 17, T61) (grifos dos autores)

Com certeza, a escola necessita ser reformulada, repensada. É preciso redefinir espaços e tempos, porém, sozinha ela não dará conta de todos os anseios e necessidades dos aprendentes que a procuram na esperança de escreverem sua história de outro modo.

[...] qualquer instituição, por si só – seja a escola, o trabalho ou aquelas ligadas à cultura –, pouco pode fazer se não estiver acompanhada de uma rede de sustentação mais ampla, com políticas públicas que garantam espaços e tempos para que os jovens possam se colocar de fato como sujeitos e cidadãos, com direito a viver plenamente a juventude (Dayrell, 2003, p. 51).

Na pesquisa realizada, os alunos demonstraram grande apreço por seus professores tanto em sua condição de ensinantes como de parceiros em suas histórias de vida. No entanto, percebemos, também, uma situação tensa relacionada diretamente às atitudes de alunos e de professores respectivamente: por um lado, alguns alunos são desmotivados diante de qualquer proposta de trabalho pedagógico, por outro lado, algumas propostas não dialogam com o cotidiano e com a bagagem cultural destes alunos.

Os alunos são vistos de forma homogênea, com os mesmos interesses e necessidades, quais sejam o de aprender conteúdos para fazer provas e passar de ano. Cabe, assim, ao professor ensinar, transmitir estes conteúdos, materializando seu papel. O professor parece não perceber, ou não levar em conta a trama de relações e sentidos existentes na sala de aula. O seu olhar percebe os alunos apenas enquanto seres de cognição, e, mesmo assim, de forma equivocada: sua maior ou menor capacidade de aprender conteúdos e comportamentos; sua maior ou menor disciplina. [...] o conhecimento é aquele consagrado nos programas e materializado nos livros didáticos. O conhecimento escolar se reduz a um conjunto de informações já construídas, cabendo ao professor transmiti-las e, aos alunos, memorizá-las. São descontextualizadas, sem uma intencionalidade explícita e, muito menos, uma articulação com a realidade dos alunos. [...] a pergunta imediata poderia ser: quais são os objetivos desta unidade? Qual a relação que existe com a realidade dos alunos? O que e em que este tema acrescenta algo ou é importante para cada um deles? (Dayrell, 2001, p. 155)

Mesmo assim, mitos à parte, os alunos destacam a disponibilidade dos professores e as consequências de suas propostas de trabalho:

Gosto de estudar, de ouvir as opiniões dos professores, sempre nos ensinam algo a mais... (Cristina, 49, T61)

O que motiva eu vir à escola é o conhecimento que obtenho a cada dia com os professores. Eu gosto da maneira que cada professor tem ao ensinar. Bah, os professores são muito legais. Abordam temas interessantes. (Maria Eduarda, 18, T52)

A visão e posicionamento dos professores em relação aos seus alunos podem, de maneira decisiva, influenciar no seu rendimento e na constituição de identidades no ambiente educativo. Como adverte Dayrell (2001),

Nessa construção de imagens e estereótipos, mesmo sendo fruto das relações entre alunos e professores, o discurso e a postura destes têm uma influência muito grande, interferindo diretamente na produção de “tipos” de alunos e da própria turma. Uma turma pode ser “bagunceira” ou “fraca” para uns professores e não o ser para outros, mas certamente isso interfere na autoimagem, e ela pode assumir de fato o “tipo” ou abrir o conflito com o professor. [...] De uma forma ou de outra, a construção destas autoimagens interfere, e muito, no desempenho escolar da turma e do aluno, refletindo também no seu desempenho social, em outros espaços além da escola. Existe uma dimensão educativa nas relações sociais vivenciadas no interior da instituição, nesse processo de produção de imagens e estereótipos, que interfere na produção da subjetividade de cada um dos alunos, de forma positiva ou negativa. (Dayrell, 2001, p. 154)

O professor não é apenas um apêndice na organização relacional estabelecida na escola.

Não gosto da educação de alguns professores, só porque acham que são professores acham que podem mandar e esculachar o aluno. (Juan, 16, T51) (grifos dos autores)

Um momento marcante na escola foi quando teve professores que notaram que fiquei um pouco desmotivado com certos acontecimentos, mas tive a ajuda de professores que me motivaram a ir em frente. Pois agradeço. Isso nos motiva. Espero que não só a mim, mas a todos que querem alcançar seus objetivos. (Luis Fernando, 28, T52) (grifos dos autores)

O envolvimento dos professores no ambiente educativo, fazendo, com atenção e disponibilidade, uma leitura adequada não só do processo de aprendizagem, mas das singularidades dos alunos, pode ser o diferencial para a produção de conhecimentos e funcionar como fator de permanência e pertencimento.

Ambiente educativo e permanência ou “Novas amigas, aulas que prendem a atenção, querer melhorar a si mesmo”

O papel do professor, no campo afetivo e relacional, pode ser de vital importância para o sucesso do aprendizado e, conseqüentemente, para a permanência dos alunos na Educação de Jovens e Adultos. Na perspectiva da prática pedagógica, nos deparamos com a mesma importância. Abordagens significativas, com reconhecimento, pelo jovem e adulto, de sua aplicabilidade prática, e estabelecimento de relações com a vida cotidiana preparariam, talvez, os aprendentes para o enfrentamento das dificuldades, agregando conhecimentos para melhor aproveitar oportunidades no campo do saber. Conteúdos pouco relevantes ao aluno ou assuntos que não estabelecem ponto de contato com seu cotidiano podem gerar inadequação do ambiente educativo e afastá-lo de sua formação, como relata a aluna Juliana, 16 anos, da turma T41:

Em algum momento você pensou em desistir de estudar?

Sim. Eu até cheguei a parar, mas eu achei melhor voltar. Todos desistem porque **a escola “anoja”**, é muito ruim estudar. Mas como é preciso... (grifos dos autores)

Em contrapartida, essa mesma aluna, apesar deste sentimento, refere um momento marcante em sua trajetória na Educação de Jovens e Adultos – o que revela que, para ela, não só de situações desagradáveis estão sendo constituídas suas experiências na escola:

(O momento marcante) foi quando eu passei no teste de Geografia.

Interessante uma aluna que diz possuir “asco” pela escola eleger como momento marcante seu sucesso em uma avaliação. Disto decorre pensar que, no processo de reconhecimento da cultura discente e de avaliação da prática pedagógica que, às vezes, de maneira automática, os professores reproduzem ano após ano, poder-se-iam ressignificar os assuntos abordados, ouvindo as falas dos alunos, tentando compreender seus significados.

Eu pensei em desistir porque eu rodei algumas vezes, daí era chato todo ano **ver as mesmas coisas que eu já tinha aprendido** no ano anterior. E acho que pelo mesmo motivo os outros colegas também param de vir à aula. Eu gostaria que melhorasse o ensino aqui na escola, porque muitas pessoas quando vão para o 2º grau, que eram aqui da escola, acabam repetindo de ano por conta do ensino ser muito fraco. (Kemilym,16, T52) (grifos dos autores)

Evidente que devemos considerar as responsabilidades da aluna Kemilym para com seu desempenho e seu comprometimento como estudante, mas sua crítica também pode mobilizar discussões, visto que ela percebe a repetição de conteúdos e, tomando consciência deste fato, ainda menciona, por conhecimento do seu meio social, que colegas que prosseguiram sua caminhada educativa encontraram dificuldades em outras escolas. A escola precisa ser um ambiente acolhedor, de diálogo entre os sujeitos que a compõem, pessoas que compartilham uma caminhada de vida e são responsáveis pelo apoio à realização dos projetos dos educandos.

Nunca pensei em parar (de estudar). As pessoas param por ter de trabalhar, por falta de ânimo, **por ter medo de não passar...** (Priscila,17, T62). (grifos dos autores)

Não pensei (em parar) porque esse ano, depois de muitos anos sem estudar, resolvi tomar um rumo melhor em minha vida e nesses planos estavam os estudos. Na minha opinião, muita gente desiste porque **é muito difícil conciliar a vida com os estudos** e ter tempo para os dois. Mas é preciso passar por cima de muitas dificuldades. (Alana, 20, T61). (grifos dos autores)

Esta desvinculação da vida com a escola, relatada pelas alunas, deveria ser motivo de grande preocupação por parte dos educadores. No ambiente escolar, várias são as experiências vividas, muito tempo se passa junto com os alunos – o que já deveria ser suficiente para a promoção de investimentos outros, de ações outras. Pensando nisto, referimos a Escola da Ponte, de Portugal, conhecida como experiência inovadora no campo educacional¹⁴. Ela nos traz, em seu projeto pedagógico, algumas opções que, talvez, nos possibilitem reconhecer caminhos de intervenção outra quanto à atuação dos “orientadores educativos”:

26. Para que seja assegurada a perenidade do projeto e seu aprofundamento e aperfeiçoamento, é indispensável que, a par da identificação de dificuldades de aprendizagem

¹⁴ Rubem Alves, no livro *A Escola que Sempre Sonhei Sem Imaginar que Pudesse Existir* (2001), descreve sua visita à Escola da Ponte, em Vila das Aves (Porto, Portugal).

nos alunos, todos os orientadores educativos reconheçam e procurem ultrapassar as suas dificuldades de ensino ou relação pedagógica.

27. O orientador educativo não pode ser mais entendido como um prático da docência, ou seja, um profissional enredado numa lógica instrutiva centrada em práticas tradicionais de ensino, que dirige o acesso dos alunos a um conhecimento codificado e predeterminado.

28. O orientador educativo é, essencialmente, um promotor de educação, na medida em que é chamado a participar na concretização do Projeto Educativo da Escola, a co-orientar o percurso educativo de cada aluno e apoiar os seus processos de aprendizagem.

[...]

32. A organização do trabalho na escola gravitará em torno do aluno, devendo estar sempre presente no desenvolvimento das atividades a ideia de que se impõe ajudar cada educando a alicerçar o seu próprio projeto de vida. Só assim a escola poderá contribuir para que cada aluno aprenda a estar, a ser, a conhecer e a agir.¹⁵

Cabe destacar que *ambiente educativo*, várias vezes mencionado neste trabalho, compreende uma gama de fatores, subjetivos e objetivos, a partir dos quais resultam, de maneira positiva, situações que favorecem a aprendizagem, em um sentido de autonomia e *empoderamento* dos sujeitos. No que tange ao *empoderamento* (ou *empowerment*), cabe lembrar o que Freire diz quando, ao discutir sua compreensão sobre este conceito, explica que ele transcende a noção de empoderamento como atividade isolada, mas está ligado à classe social, ao saber de classe das comunidades:

A questão do *empowerment* da classe social envolve a questão de como a classe trabalhadora, através de suas próprias experiências, sua própria construção de cultura, se empenha na obtenção de poder político. Isto faz do *empowerment* muito mais do que um invento individual ou psicológico. Indica um processo político das classes dominadas que buscam a própria liberdade da dominação, um longo processo histórico de que a educação é uma frente de luta (Freire e Shor, 1992, p. 138).

Esses sentidos todos estão respingados pelo “dizer a sua palavra, pelo autobiografar-se” nos contextos e práticas a partir dos quais os sujeitos vão produzindo sua subjetividade e sua identidade, que é atravessada pelos acontecimentos de suas vidas, de seu estar no e com o mundo, no e com o outro, por seus modos de se constituírem “autores, protagonistas de sua história e produtores de conhecimento” (Autor, 2010, p. 55). Henry Giroux (2002) ainda destaca a necessidade de esta relação entre empoderamento, autoria e protagonismo social se traduzir em compromisso a partir do qual os alunos sejam “introduzidos a uma linguagem do *empowerment* e da ética radical que lhes permita pensar a respeito de como a vida em comunidade deve ser construída em torno de um projeto do possível” (p. 21).

Resulta disso que o ambiente, para ser educativo, precisa considerar sempre as vozes e os modos de os educandos, os educadores e todos os que vivem a escola se fazerem sujeitos do coletivo escolar, visando à constituição de comunidades capazes de criar condições organizacionais propícias para a permanente construção e reconstrução crítica da prática educativa. Em outras palavras, um ambiente que se (re)faz desde uma pedagogia do empoderamento articulada a projetos sociais que intentem intensificar a possibilidade humana de tal modo que os educandos tenham a oportunidade de utilizar a sua própria realidade como conteúdo da vida que dialoga com os

¹⁵ Tópicos retirados do projeto educativo da Escola da Ponte, enviado aos professores que participaram do curso on line “Fazer a Ponte”, em 2011, que ofereceu a oportunidade de conhecer o funcionamento da Escola da Ponte, sua metodologia, prática educativa, o desenvolvimento da autonomia, da motivação, da disciplina e da avaliação dos alunos. O projeto completo está disponível em <http://portal.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>.

conteúdos escolares e os afeta: “A voz dos alunos jamais deve ser sacrificada, uma vez que ela é o único meio pelo qual eles dão sentido à própria experiência no mundo” (Macedo, 2002, p. 100).

Assim sendo, fazem parte dos aspectos necessários à constituição do ambiente educativo a atuação dos professores – o que envolve seu fazer pedagógico, sua percepção da vida e cultura dos alunos, seu olhar atento e afetivo, seu contínuo aprendizado e trabalho colaborativo. Também a atuação dos alunos, vivenciando as experiências propostas e envolvendo-se com o trabalho, participando com sua experiência de vida e buscando relacionar a escola com o mundo conhecido e, para além dele, com o mundo possível a partir de suas novas descobertas. A organização pedagógica e administrativa, no estabelecimento dos tempos e espaços, bem como na elaboração dos currículos, torna-se de verdadeira e fundamental importância nessa compreensão de ambiente educativo. Ainda o espaço físico, onde todas estas relações, sociais e de aprendizagens, se desenvolvem, é elemento também relevante e precisa oferecer condições materiais adequadas para o ensino.

Os alunos, participantes desta pesquisa, em sua maioria deixam claro sua satisfação com o empenho e envolvimento dos professores no seu projeto de escolarização presente. Esta atuação docente engajada com as realidades de vida dos educandos, além de agregar conhecimentos, serve de combustível para sua permanência, possivelmente fazendo o momento da trajetória tão importante como as aspirações futuras dos aprendentes. Estes momentos convergem para o que já foi mencionado neste texto: as relações positivas estabelecidas, somando vivências de sociabilidade e conteúdos, talvez sirvam, não só para agregar conhecimentos, mas também como ferramenta de empoderamento dos sujeitos na relação com o mundo.

No seu tempo de EJA, que momento foi marcante?

Foi que eu aprendi o que tinha deixado muito tempo atrás sem estudar. **Fui muito bem recebida pelos professores.** Achei que depois de alguns anos não saberia fazer as tarefas escolares. Hoje me sinto muito vitoriosa de chegar até aqui. (Renata,35, T61) (grifos dos autores)

Eu gosto de estudar, e também das aulas de Ciências, Inglês e Geografia. Para mim **são professores que nos incentivam muito em nossos estudos.** (grifos dos autores)

Em algum momento você pensou em desistir de estudar?

Sim. No começo achei que não iria aguentar ficar dentro de uma sala de aula, que era justamente na aula de Português, é que a professora só nos dava textos e falava e eu comecei a me aborrecer. Mas com o passar das aulas aprendi que não era bem assim.

Meu momento marcante foi descobrir coisas boas para mim e quando eu peguei meu boletim. Foi uma coisa bem marcante, ou seja, emocionante, é quando você pensa por que ter parado de estudar. (Andressa, 27, T61)

Todos os dias são ótimos, mas a cada dia fico feliz com algum trabalho que faço e acerto. Meu inglês, embora saiba pouco ainda, **jamais vou esquecer estas aulas.** Nunca antes imaginei que estudaria inglês. (Micaela, 54, T61) (grifos dos autores)

Em algum momento você pensou em desistir de estudar?

Sim. Quando não conseguia entender a matéria.

No seu tempo de EJA, que momento foi marcante?

No fim de cada etapa quando vejo que cheguei a algum lugar. Que subi um degrau a mais nesta grande escadaria que a vida e a sociedade exigem da gente.(Cristina, 49, T61)

Na escola onde estudam os alunos que participaram desta pesquisa, no segundo semestre de 2011, ocorreu um projeto coletivo planejado e executado com ampla participação de docentes e alunos. O envolvimento do coletivo de agentes da escola e da comunidade bem exemplifica uma prática pedagógica com significância para o educando e, também, para o educador. A Secretaria Municipal de Educação do Município de Porto Alegre, anualmente, propõe um trabalho denominado “Adote um Escritor”: a escola escolhe um autor, trabalha com os alunos sua obra, recebe livros e, se possível, a visita do autor.

No período supracitado, todos, de alguma forma, trabalharam o texto da peça de teatro *Bailei na Curva*¹⁶, do ator, diretor e escritor Julio Conte¹⁷. O texto foi trabalhado na disciplina de Português, o período cronológico foi trabalhado nas aulas de História, partes da peça foram encenadas na disciplina de Arte-Educação, enfim, de alguma forma todos se envolveram. Em alguns momentos, todos os alunos e todos os professores se reuniram no mesmo espaço – no ginásio, na área externa, onde encenavam, cantavam e discutiam muito. O projeto não foi esquecido pelos alunos:

Que momento foi marcante?

O aprendizado. Amigos e professores. E a visita do Julio Conte no ano passado, na apresentação. (Cristina, 16, T51)

Momento marcante foi no final do ano passado, quando o autor veio até a escola, porque gostei. Porque naquele momento ele não se importou em vir até uma escola que fica entre vilas. Ele apenas se importou em dar sua atenção. (Daniele, 18, T51)

O momento marcante foi quando teve a apresentação que os alunos da escola prepararam para o autor Julio Conte. (Thainá, 16, T51)

Teve vários, mas o mais marcante foi no ano passado quando um escritor elogiou nosso trabalho. (Esther, 33, T61)

No ano passado participar da peça e da presença do autor Julio Conte. (Ana, 50, T51)

Quando da visita do autor à escola, ele falou sobre sua obra e a debateu com os alunos. Foi apresentado um pouco da construção e apropriação da obra, pelos educandos, a seu autor. Transcrevemos, agora, as suas impressões a respeito do trabalho:

Onde as Imagens Permanecem¹⁸

Fui a dois eventos em dois dias seguidos. Terça compareci a uma escola municipal no coração da Vila Tronco e quarta no Leopoldina Juvenil para o lançamento do livro sobre Porto Alegre de Leonid Streliaev. Na terça foi comovente. Um homem de sessenta anos lendo em público pela primeira vez. Ele lê o texto inicial de *Bailei na Curva*: “O Brasil pode explodir a qualquer momento em qualquer direção...” Dá uma entonação de Repórter Esso. Ele cria referência, se relaciona com o texto, lê em voz alta. Depois a cena do Aborto.

Conceição, uma mulher que traz no rosto as marcas do seu trabalho, entra nervosa, com texto na mão, quase chorando de emoção dá as falas do personagem Rodrigo. (Na primeira

¹⁶ "Bailei na Curva", peça dirigida por Julio Conte, mostra a trajetória de sete crianças, vizinhas na mesma rua, percorrendo três décadas, do golpe militar de 1964 ao Movimento de Diretas Já. Embalados por inesquecíveis canções, na sonoridade de discos de vinil, inúmeros personagens nos fazem lembrar importantes momentos da história do Brasil.

¹⁷ Julio Conte (Caxias do Sul, 1955) é um psicanalista, diretor de teatro, ator e dramaturgo brasileiro. Formou-se em Direção Teatral em 1984 e em Medicina em 1985, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

¹⁸ Texto disponibilizado pelo autor em sua página: <http://julioconte.com.br/>

montagem fui eu que interpretei.) Depois, Ruth é interpretada por uma menina, Luciana, parece mais segura do texto, controla a situação de dentro da cena. Ajuda as atrizes. Solidariedade. Jacaré é interpretado por outra aluna. Quando cheguei à escola perguntei que personagem ela iria interpretar. Ela respondeu: “Jacaré”. Pensei, puxa, uma menina. No entanto, quando ela entra em cena eu não a reconheço. Quem eu vejo em cena é o Jacaré. Não a atriz. Depois começa a cena da Reunião Dançante. A pesquisa musical é excelente, dá o clima. Os atores desta vez são mais jovens, há um dinamismo, tudo tem um frescor de juventude, é uma cena viva. Depois, todo o colégio canta Horizontes. Eu fico comovido, me controlo. Quase me controlo. Penso que ler é a atividade que separa os homens dos animais. Pois ler implica em captar a experiência emocional do texto, do outro e de si mesmo. É falar com a alteridade, com a diferença. Não há medo da diferença. Há curiosidade. O professor Paulo fez a parte do teatro. Conta que deixou os alunos na sala de ensaio e disse: “Virem-se”. Eles mergulham no texto, buscam as referências, vão atrás da história e encontram as suas. Um homem fala comigo, foi da PE, polícia do exército, conta que apontou arma para pessoas legais que eram chamadas de subversivos. Confessa que não sabia. Acredito. Muita gente não sabia o que acontecia no Brasil. Vejo dignidade nele. Noutro momento um professor comanda a cantoria. Pergunto se ele é professor de música. Ele responde que dá aulas de inglês. Outra toca violão, pensei que era professora de arte, mas ela me diz que não. É uma metida, responde ela. E assim a noite foi, embalada pela disponibilidade, pela entrega. No projeto Adote um Escritor, descubro muita gente adotando o outro, carregando pela mão, embalando um sonho. A arte embala a vida. Bailei na Curva foi a ferramenta da alfabetização, de jovens e adultos. Nunca pensei que a peça fosse tão longe, quando começamos nos reunir num apartamento da Getúlio Vargas. O alcance da arte não tem fim. Transcende e inventa o humano. Foi o que vi nessa escola municipal, no meio da Vila Tronco. Temo estar sendo injusto, esquecendo de alguém, algum fato, foram muitas informações em pouco tempo. Surpresas. Foi tão importante ver o Bailei na Curva no coração e mentes de uma turma que quase perdeu o trem da vida. Agora aprendendo a ler e escrever com a peça, reinventar a si mesmo. Isso é arte.

[...] Bailei é Porto Alegre na leitura do coração do povo. (Júlio Conte)¹⁹

Pelo exemplo apresentado, podemos constatar a importância de um trabalho contextualizado que envolva possibilidades de apropriação, pelos sujeitos, de inúmeros bens culturais que podem ser, por eles, redefinidos num movimento de significar a sua trajetória, em qualquer modalidade de ensino. E, sobretudo, por ser o foco deste trabalho, na Educação de Jovens e Adultos, em uma perspectiva de pertencimento do sujeito a um caminho sem rupturas, temporárias ou definitivas, de seu tempo de escolarização. A permanência que se contrapõe à evasão. A permanência que desafia os processos de exclusão a partir dos lugares a partir dos quais eles se constituem e desafia, também, os educandos e educadores e habitarem estes lugares de outras maneiras a partir das quais biografiem suas vidas, historicizem seus jeitos de existir na escola e fora dela.

Algumas considerações

Considerando a realidade da Educação de Jovens e Adultos em nosso país hoje, cabe aos professores trabalhar no ambiente educativo em uma perspectiva que permita ao aluno empoderar-se de habilidades geradoras de autonomia tanto para a aquisição de conhecimentos como para se tornarem a(u)tores atuantes no seu meio social. Neste contexto, a permanência dos estudantes na

¹⁹ Disponível em <http://julioconte.blogspot.com.br/>. Acessado em 24/11/2011.

Educação de Jovens e Adultos, se contrapondo a diferentes processos de exclusão, é condição de resgate de um passado de exclusão e negação de direitos ainda presente em nossos dias.

Na pesquisa realizada em 2011 e 2012, foi possível constatar que os alunos, que responderam à entrevista feita, procuram a escola motivados por adquirir conhecimentos, pertencer a um grupo social que lhes acolha e, ao mesmo tempo, mudar sua condição de vida, conseguindo melhores postos de trabalho com a escolarização. Constatamos que o trabalho impele e afasta, cobrando escolaridade e, simultaneamente, não favorecendo os alunos em sua vinda à escola, exigindo carga horária incompatível com a presença escolar ou mesmo com sua capacidade de enfrentamento da carga diária de atividades.

O trabalho também pode servir de desculpa para uma inadequação pedagógica. Cabe ao educador significar o que é estudado, respeitando a bagagem cultural do aluno, tornando a escola importante e parte necessária da vida cotidiana dos sujeitos que a procuram na esperança e desejo de mudança. E cabe produzir estas ações, também, para não ser concretizada a afirmação da aluna Alessandra, 18 anos, da turma T62:

Eu não queria mais vir à aula, mas eu pensei antes de vir, o que eu vou ser sem estudar? Na minha opinião, as pessoas desistem porque começam a ficar cansadas de estudar e trabalhar.

Sempre a gente desiste de algo e sempre é o estudo. (grifos dos autores)

Adequar os conteúdos curriculares aos alunos, aos seus desejos, aos seus gostos, ao que lhes interessa discutir, aos seus sentimentos, construindo propostas de trabalho que, respeitando o que se sabe e buscando novos conhecimentos, estabeleçam trocas e construções coletivas de aprendizado, pode possibilitar o pertencimento social e institucional, fomentando a permanência. Este pertencimento, concretizado pelas relações estabelecidas entre os sujeitos, pode favorecer tanto o aprendizado como a continuidade na Educação de Jovens e Adultos.

A construção de estratégias fundamentadas e realimentadas por *habitus* incorporados (Bourdieu, 2007)²⁰, nos quais se destacam os processos sociais cooperativos e solidários, evidenciam sua forte incidência sobre as disposições individuais de permanência (Carmo, 2010, p. 12).

Para que sejam estabelecidas propostas de trabalho pedagógico que dialoguem com a cultura já construída pelos alunos, talvez o simples fato de ouvi-los, com atenção, desarmados de preconceitos, nos indique terras mais férteis para a prática pedagógica. A voz dos aprendentes pouco é ouvida quando da elaboração dos currículos. Sua fala pode colocá-los no ambiente participativo onde se estabelecem as relações de aprendizado, indicando pertencimento, como nos fala a aluna Emily, 17 anos da turma T41:

Olha, o momento marcante para mim foi este, porque eu posso dizer o que tem de bom e ruim na escola.

O conhecimento relevante, o que marca e não é esquecido, ocorre em um meio relacional no qual existe a troca e a construção participativa dos sujeitos, em um ambiente de satisfação pela conquista de uma nova aprendizagem ou de uma relação de afeto. Assim sendo, há que se considerar os aspectos necessários para a construção deste ambiente educativo emancipatório e de apropriação de conhecimentos no planejamento, fazendo com que os alunos se sintam motivados em permanecer na escola.

²⁰ Bourdieu, P. A Ilusão Biográfica. In: Ferreira, M.M; Amado, J. (Orgs.)(1996) *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV.

Referências

- Alves, R.. (2001) *A escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir*. 12. ed. Campinas, SP: Papirus.
- Arroyo, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Soares, L. (org.). (2006). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO. p. 17-32.
- Arroyo, M.. (2002) *Ofício de Mestre*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Cadernos Pedagógicos SMED – Totalidades do Conhecimento: em busca da unidade, Porto Alegre: PMAP/SMED, n. 8, set. 1999.
- Carmo, G.T. (2010) O Enigma da Educação de Jovens e Adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social. Painele: Propostas de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. 1º SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos: “... e uma educação pro povo, tem?”, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, 06 a 09 de outubro. Disponível em www.seeja.com.br. Acesso em 10/06/2011.
- Carmo, G.T. (2009) *Evasão de alunos na EJA e reconhecimento social: crítica ao senso comum e as suas justificativas*. Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação. 16 p. Disponível em <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-1088%20int.pdf>, acessado em 20/03/2012.
- Caldart, R.. O currículo nas escolas do MST. In: Vóvio, C.L.; Ireland, T.D.. (orgs.) (2005) *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC. p. 243-257. (Coleção Educação para Todos).
- Cury, C.R.J. (2000) *Parecer do CNE/CEB 11/2000: diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos*. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 jan. 2012.
- Dayrell, J.. (2001) *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Editora UFMG. Belo Horizonte.
- Dayrell, J.. (1999) Juventude, grupos de estilo e identidade. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 25-39, dez.
- Dayrell, J.. (2001) *A música entra em cena: o funk e o rap na socialização da juventude em Belo Horizonte*: São Paulo. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade São Paulo, São Paulo.
- Dayrell, J.. Juventude e escola. (2002) In: Sposito, M. (Org.) *Juventude e Escolarização*. Brasília: MEC/Inep/Comped.
- Dayrell, J.. (2004) Juventude, grupos culturais e sociabilidade. 2004. 20 p. Disponível em: http://www.cmjbh.com.br/arq_Artigos/ABA2004.pdf. Acesso em novembro de 2011.
- Dayrell, J.. (2003a). Escola e culturas juvenis. In: Freitas, M.V.; Papa, F.C. (Org). *Políticas Públicas: a juventude em pauta*. São Paulo: Cortez: Ação Educativa: Fundação Friedrich Ebert, 2003.
- Dayrell, J.. (2003b) Cultura e identidades juvenis. *Última década*. Vina del Mar, Chile, ano 11, n 18, p.69-93, 2003.
- Dayrell, J.. (2003c) O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p.40-53, set./out./nov./dez.
- Dayrell, J.; Moreira, M.I.C.; Stengel, M. (orgs.) (2011) *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora da PUCMINAS.
- Fazer a Ponte. Projeto educativo da Escola Básica da Ponte. 2003. Disponível em <http://portal.eb1-ponte-n1.rcts.pt/>. Acesso em 21/01/2012.

- Ferreira, M.D.O. (2011) In: Dayrell, J.T.; Moreira, M.I.C.; Stengel, M. *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora da PUCMinas. p. 81-98.
- Fiori, E.M. (1987) Aprender a dizer a sua palavra. In: Freire, P.. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro. p. 9-21.
- Franzoi, N.L. Juventude, trabalho e educação: crônica de uma relação infeliz em quatro atos. In: Dayrell, J.T.; Moreira, M.I.C.; Stengel, M. *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora da PUCMinas. p. 117-134.
- Freire, P.. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Paz e Terra. Rio de Janeiro.
- Freire, P.. (1997) *Pedagogia da autonomia*. 25ª ed. Paz e Terra. São Paulo.
- Freire, P.; Shor, I. (1992) *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gadotti, M.. (2003) *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE.
- Giroux, H. (2002) Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In: Freire, P.; Macedo, D. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 1-27.
- Leão, G. Entre sonhos e projetos de jovens, a escola... In: Dayrell, J.T.; Moreira, M.I.C.; Stengel, M. *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora da PUCMinas. p. 99-116.
- Lioncio, M.P.. (2009) *Principais Motivadores da Evasão Escolar no Ensino Médio EJA*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
- Lüdke, M.; Boing, L.A. (2004). Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1159-1180, set./dez.
- Macedo, D. (2002) Alfabetização e pedagogia crítica. In: Freire, P.; Macedo, D. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. p. 89-138.
- Mileto, L.F.M. (2009) “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir” – *Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói. 215 f.
- Mileto, L.F.M. (2010) Estratégias e trajetórias de permanência na EJA – Painel: Propostas de conversão do olhar sobre a EJA: pesquisando o “enigma” da permanência. 1º *SEEJA – Seminário de Educação de Jovens e Adultos: “... e uma educação pro povo, tem?”*, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Núcleo de Educação de Jovens e Adultos, 06 a 09 de outubro. Disponível em www.seeja.com.br. Acesso em 10/06/2011.
- Morin, E. (1987). *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Oliveira, I.B.. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. In: Vóvio, C.L.; Ireland, T.D. (orgs.) (2005) *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, p. 231-240. (Coleção Educação para Todos)
- Silva, F.C.; Pinheiro, R.A. (2010) Evasão na Educação de Jovens e Adultos nas escolas da Rede Municipal de Assu/RN: contextos de uma realidade pedagógica e curricular. *XVI SEMINÁRIO DE PESQUISA CCSA*, Rio Grande do Norte: UFRN. Disponível em <http://www.ccsa.ufrn.br/seminario2010/anais/index.php>. Acessado em 27/05/2012.
- Urresti, M. (2011). Adolescentes, jóvenes y socialización: entre resistências, tensiones y emergencias. In: Dayrell, J.T.; Moreira, M.I.C.; Stengel, M. *Juventudes contemporâneas: um mosaico de possibilidades*. Belo Horizonte: Editora da PUCMinas. p. 43-66.
- Vieira, A.; Penteadó, C.; Garcia, S.R.. Avaliação emancipatória no SEJA: no tempo do fazer e do aprender. In: Vóvio, C.L.. Ireland, T.D. (orgs.) (2005) *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, 2005. p. 213-217. (Coleção Educação para Todos)

Sobre o Autor/a

Jeferson Ventura Machado

Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre

billy.ventura@gmail.com

Especialista em Educação de Jovens e Adultos e Privados de Liberdade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor de Educação Física da Escola Municipal José Loureiro da Silva (Porto Alegre).

Dóris Maria Luzzardi Fiss

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

fiss.doris@gmail.com

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora Adjunta no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação.

Sobre as Editoras Convidadas

Sandra Regina Sales

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEduc) na linha de pesquisa *Educação e Diversidades Étnico-Raciais* e do Departamento Educação e Sociedade da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

sandrasales@ufrj.br

Informação biográfica: A autora é pesquisadora nos campos da Educação de Jovens e Adultos, Mídia e Educação e Políticas de Ação Afirmativa no Ensino Superior. Integra o Grupo de Pesquisa (CNPq) *Políticas de trans-formação: pesquisas em educação e comunicação*, do qual é líder, e o *Laboratório de Estudos Afro-brasileiros – LEAFRO*. Atualmente desenvolve as pesquisas *A EJA e a diversidade na mídia: uma análise das representações dos sujeitos, dos atores e das políticas educacionais nas revistas semanais brasileiras* e *Que educação para que cidadão? Discursos influentes na Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1995-2013)*. É co-organizadora do livro *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas* (2011) e tem publicado artigos em revistas e capítulos de livros nas áreas de pesquisa nas quais atua.

Jane Paiva

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), na Linha de Pesquisa *Educação Inclusiva e Processos Educacionais* e do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

janepaiva@terra.com.br

Informação biográfica: A autora é pesquisadora no campo da educação de jovens e adultos, atuando na formação de pedagogos e de novos pesquisadores — mestres e doutores. É líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos*. No momento desenvolve a pesquisa integrada (com a Universidade Estadual de Campinas e a Universidade Federal de Juiz de Fora) *Diagnóstico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos: um estudo de caso nos municípios de Campinas, Juiz de Fora e Rio de Janeiro*, financiada pelo Edital Observatório da Educação, da CAPES/INEP; e coordena as ações do projeto de pesquisa e extensão do *Centro de Referência e Memória da Educação Popular e da Educação de Jovens e Adultos* (CReMEJA). Autora de artigos em revistas e capítulos de livros no campo.

DOSSIÊ

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS; APRENDIZAGEM NO SÉCULO 21

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 61

30 de Junho 2014

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), Directory of Open Access Journals, Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University), **Rick Mintrop**, (University of California,
Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi* University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-
Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State
University

Melissa Lynn Freeman* Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern
California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-
Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts,
Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-
Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado
Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

* Members of the New Scholars Board

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

- Armando Alcántara Santuario** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- Claudio Almonacid** Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile
- Pilar Arnaiz Sánchez** Universidad de Murcia, España
- Xavier Besalú Costa** Universitat de Girona, España
- Jose Joaquín Brunner** Universidad Diego Portales, Chile
- Damián Canales Sánchez** Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México
- María Caridad García** Universidad Católica del Norte, Chile
- Raimundo Cuesta Fernández** IES Fray Luis de León, España
- Marco Antonio Delgado Fuentes** Universidad Iberoamericana, México
- Inés Dussel** FLACSO, Argentina
- Rafael Feito Alonso** Universidad Complutense de Madrid, España
- Pedro Flores Crespo** Universidad Iberoamericana, México
- Verónica García Martínez** Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México
- Francisco F. García Pérez** Universidad de Sevilla, España
- Edna Luna Serrano** Universidad Autónoma de Baja California, México
- Alma Maldonado** Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México
- Alejandro Márquez Jiménez** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Felipe Martínez Fernández** University of California Los Angeles, USA
- Fanni Muñoz** Pontificia Universidad Católica de Perú
- Imanol Ordorika** Instituto de Investigaciones Economicas – UNAM, México
- Maria Cristina Parra Sandoval** Universidad de Zulia, Venezuela
- Miguel A. Pereyra** Universidad de Granada, España
- Monica Pini** Universidad Nacional de San Martín, Argentina
- Paula Razquín** UNESCO, Francia
- Ignacio Rivas Flores** Universidad de Málaga, España
- Daniel Schugurensky** Arizona State University
- Orlando Pulido Chaves** Universidad Pedagógica Nacional, Colombia
- José Gregorio Rodríguez** Universidad Nacional de Colombia
- Miriam Rodríguez Vargas** Universidad Autónoma de Tamaulipas, México
- Mario Rueda Beltrán** Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México
- José Luis San Fabián Maroto** Universidad de Oviedo, España
- Yengny Marisol Silva Laya** Universidad Iberoamericana, México
- Aida Terrón Bañuelos** Universidad de Oviedo, España
- Jurjo Torres Santomé** Universidad de la Coruña, España
- Antoni Verger Planells** University of Amsterdam, Holanda
- Mario Yapu** Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia