

B

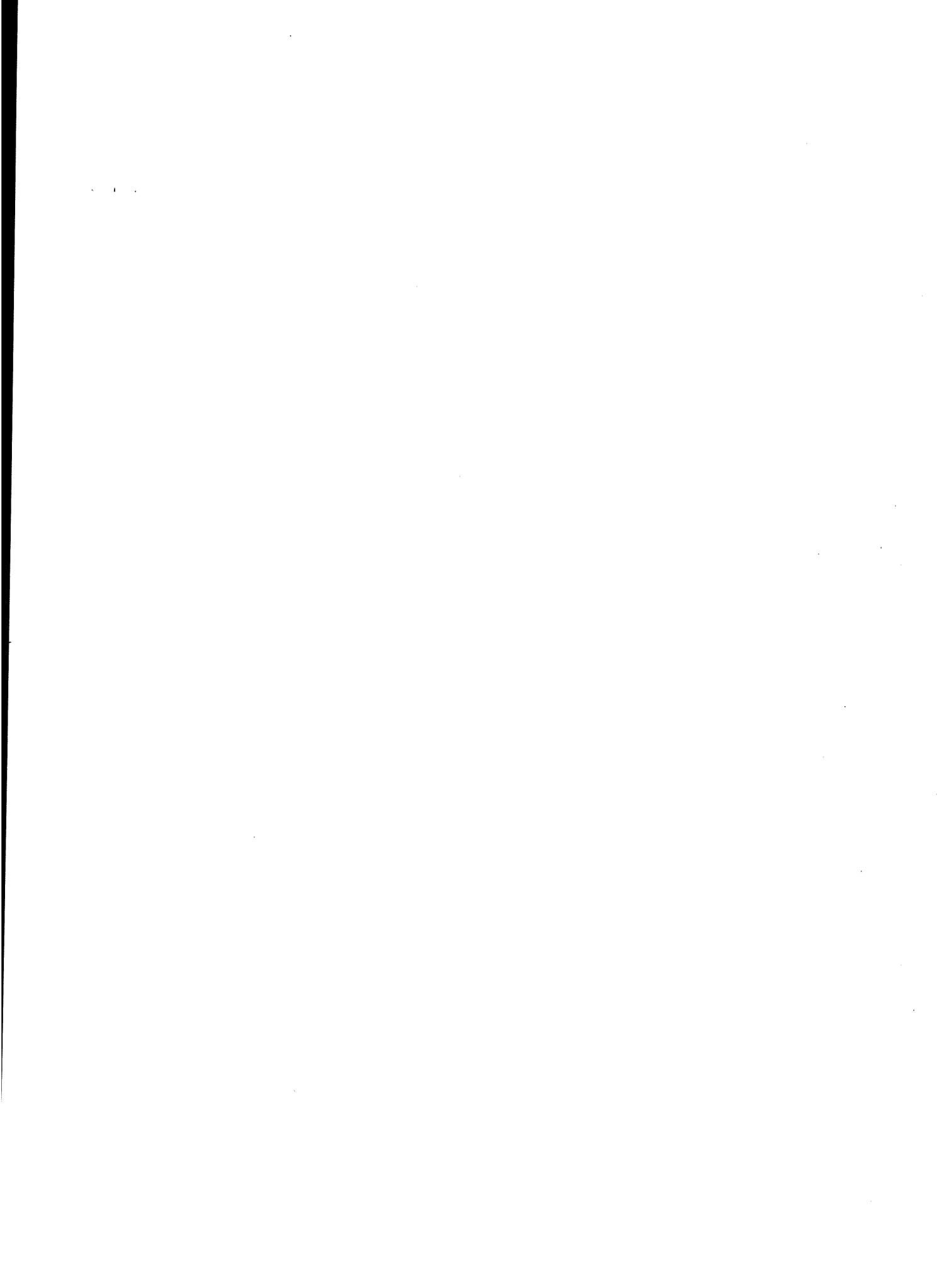
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DESEJAM OS ALUNOS, O QUE
PRETENDEM AS PROFESSORAS

GEISA GENARO GOMES

2006

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
CÉSAR LATTES
DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DESEJAM OS ALUNOS, O QUE
PRETENDEM AS PROFESSORAS

Autora: Geisa Genaro Gomes

Orientadora: Prof^a Dr^a Ana Lúcia Guedes-Pinto

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Geisa Genaro Gomes e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 23/08/2006

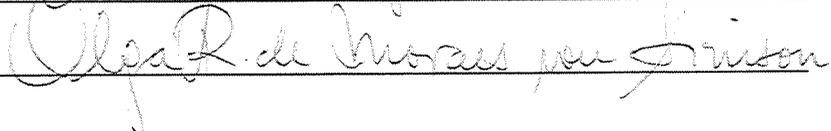
Assinatura:.....


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:









© by Geisa Genaro Gomes, 2006.

UNIDADE BC
Nº CHAMADA TJUNICAMP
G585e
V _____ EX 0
TOMBO BCI 71108
PROC. 16.145.00
C _____ D X
PREÇO 10.1.07
DATA 11.00
BIB-ID 395924

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Gomes, Geisa Genaro
G585e Educação de jovens e adultos : o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras / Geisa Genaro Gomes. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.
Orientador : Ana Lucia Guedes-Pinto.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
1. Educação de jovens e adultos. 2. Formação de professores. 3. Historia oral. 4. Memória. 5. Narrativas. 6. Ensino. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.
06-550-BFE

Título em inglês: Education for young people and adults : what the students want, what the teachers intend to offer

Keywords: Education of young people and adults ; Teachers education ; Oral history ; Memory ; Narratives ; Teaching

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto
Profa. Dra. Vera Masagão Ribeiro
Profa. Dra. Olga Rodrigueus de Moraes von Simson

Data da defesa: 2006

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : geisagenaro@yahoo.com.br

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O QUE DESEJAM OS ALUNOS, O QUE PRETENDEM AS PROFESSORAS

RESUMO

Este estudo teve como objetivo ouvir e registrar as vozes dos sujeitos que compõem a realidade cotidiana da FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária – órgão ligado à Secretaria de Educação do município de Campinas. A perspectiva teórico-metodológica assumida seguiu os princípios de trabalho da História Oral, tomando como referência, principalmente, as pesquisas de Portelli, Amado, Demartini e Queiroz. Por meio dos depoimentos de professoras e de alunos que vivenciam as práticas pedagógicas da instituição, a investigação trabalhou com as diversas visões e compreensões, tanto das docentes quanto dos estudantes, a respeito do ensino de EJA – Educação de Jovens e Adultos – da FUMEC. Podemos notar que, em função dos lugares sociais diferentes que ocupam na relação de ensinar e de aprender, as narrativas optaram por se encaminhar para caminhos distintos e por abordar temáticas que, para os alunos, tomaram um certo rumo e, para as professoras, tomaram outro, mas que não são excludentes. Trouxeram, então, para o estudo, visões diversificadas as quais apresentaram aspectos de naturezas diferentes da mesma instituição.

200702448

EDUCATION FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS: WHAT THE STUDENTS WANT, WHAT THE TEACHERS INTEND TO OFFER

ABSTRACT

The present study aims to hear and register the voices of people who acts daily at FUMEC – a local government foundation for collective education – an institution linked to the Secretary of Education of Campinas, Sao Paulo. The theoretical and methodological approach follows the principles of Oral History, taking as reference, mainly the researches accomplished by Portelli, Amado, Demartini, and Queiroz. According to the reports of teachers and students who experienced the educational practices of the institution, the investigation considered the variety of point-of-views and understandings, both by teachers and students, regarding the educational project of EJA – Education for young people and adults – from FUMEC. We noticed that, considering the different positions occupied in the teaching and learning process, the narratives of actors follow distinct paths, by approaching subjects that took one way by the students, and another by the teachers, nevertheless they are not incompatible. The narratives brought, therefore, different perspectives for the study presenting a diversity of views existent in the same institution.

AGRADECIMENTOS

À Ana, pela orientação e pela parceria nos caminhos desta pesquisa.

À Zélia, Rosilda, Márcia e Josenilda, por terem compartilhado comigo os encantos e angústias do tornar-se professora de jovens e adultos.

À Dona Lindalva, Dona Olanda, José e Simone, pela oportunidade concedida a mim de escutar as histórias de suas vidas.

À Olga von Simson e Vera Masagão, pelos valiosos apontamentos e interlocuções.

À Roseli, pelos diálogos e orientações no aprendizado da docência.

À Mônica Gentil, pela dedicada leitura deste trabalho.

Aos meus amigos do grupo AULA, em especial à Leila, Márcia Pinheiro, Cris Tempesta e Cláudio, por compartilharem o processo da pesquisa.

Aos meus amigos Afonsa Janaína, Heber, Marcelinho, Ricardo e Márcia Rocca, pelas vivências e aprendizados compartilhados.

À Coordenadoria do Programa de Jovens e Adultos da FUMEC, pelas informações disponibilizadas.

À Nilva e Márcia, pela paciência em responder minhas dúvidas a respeito do funcionamento da instituição.

Aos colaboradores do Programa de Pós-graduação, da Biblioteca e da Informática da Faculdade de Educação, pela disponibilidade e pelo atendimento.

Aos meus pais, Maria Alba e Antonio Roberto, e aos meus irmãos, Joice e Jeferson, pela nossa família;

à nossa querida e sempre presente Teresinha.

A eles dedico este trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. PALAVRAS INICIAIS: COMO ME TORNEI UMA PROFESSORA DE JOVENS E ADULTOS.....	5
1.1. O contexto da escola e o ambiente educacional onde tenho trabalhado como professora: desafios.....	8
2. FUMEC – FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA – CONTEXTOS: SUA BREVE HISTÓRIA E SUA ATUAÇÃO EM CAMPINAS.....	17
3. ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM EJA PRODUZIDAS PELO PAÍS.....	31
4. HISTÓRIA ORAL: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	41
4.1. O grupo de professoras.....	51
4.2. Apresentação das professoras.....	55
4.3. Apresentação dos alunos.....	59
5. O COTIDIANO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CAMPINAS: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS.....	63
5.1. As narrativas das professoras.....	64
5.2. Em foco: as narrativas dos alunos.....	87
6. RETOMADA DAS NARRATIVAS: O QUE ELAS NOS CONTAM?.....	103
REFERÊNCIAS.....	109
ANEXOS.....	117

INTRODUÇÃO:

Como professora de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tenho vivido há cinco anos a realidade das práticas pedagógicas específicas para esse segmento de ensino. E desse lugar social, como profissional do ensino de EJA, tenho dividido com meus alunos as expectativas em relação ao que vão aprender, o que pretendem realizar na escola e as minhas pretensões como professora neste contexto educativo.

Atuo como professora do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Campinas, um dos programas da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC). Ao longo desses cinco anos de exercício profissional, tenho compartilhado das histórias de muitos cidadãos brasileiros que chegam à escola à procura de uma vaga no curso noturno do primeiro ciclo do ensino fundamental.

Aos adultos, a efetivação da matrícula significa muitas vezes obter a chance de encontrar na escola a oportunidade de estudo negada na infância, devido à inserção precoce no mundo do trabalho para auxiliar no sustento da família. Aos adolescentes, o curso noturno delinea-se como a solução para recuperar o tempo perdido durante o ensino regular, devido à retenção e à defasagem vividas em termos de idade/série.

As expectativas desses sujeitos em relação a essa escola que ora retornam são diversas, tanto quanto suas histórias particulares de vida. No entanto, alguns pontos desses percursos singulares se convergem e podemos encontrar certas semelhanças em relação às histórias que vivenciam o cotidiano das salas de aula da FUMEC.

Aos mais velhos, a alfabetização parece ser o caminho para a liberdade, no sentido de que a apropriação do conhecimento dos códigos da leitura e da escrita possibilita a não-dependência em algumas tarefas diárias nas quais anteriormente era necessário pedir auxílio, como ler a placa de um ônibus, assinar o nome, estudar a Bíblia etc. Guardo comigo a lembrança forte de um grupo de alunas que me relatou o receio que uma delas sentia, antes de freqüentar a escola, em ir para

o centro da cidade sem companhia, pois a insegurança de não saber ler a impedia de se locomover de ônibus. Um tempo depois que começou a freqüentar a sala de aula, mesmo ainda não fluente nas práticas da leitura e da escrita, esta mesma senhora relatou-me que não sentia mais “medo” de caminhar sem acompanhante pelo centro ou de se locomover de ônibus, quando as amigas não podiam acompanhá-la.

Aos adultos e jovens, a volta à escola significa ter a oportunidade de aprender “um pouco mais” e conseguir outros empregos, com melhores salários. Para eles, o primeiro ciclo significa apenas atingir uma etapa da vida escolar, já que têm a intenção de continuar os estudos depois de concluírem essa fase.

Todos esses anseios e projetos particulares de vida acompanham os alunos ao retornarem ou iniciarem seus estudos. São essas algumas das expectativas que norteiam as alegrias e decepções com a escola que passam a freqüentar. São esses sonhos e planos que os guiam no trabalho em sala de aula. As desilusões ou êxitos com a escola são depositados na figura da professora. Dessa forma, a dinâmica da aula ou os conteúdos a serem estudados são negociados e ressignificados por professoras e alunos a partir das expectativas e da dinâmica instaurada entre ambos. Os desejos construídos a partir das recordações sobre informações indiretas da escola que lhes foi negada na infância e as expectativas que são hoje construídas a respeito dela, com essa nova oportunidade, são negociados levando-se em consideração a formação da professora, suas opiniões em relação ao trabalho com jovens e adultos e suas experiências anteriores.

É nesse cenário, na sala de aula, em que tracei e delineei os objetivos de minha pesquisa: Como essa negociação é realizada? Como e quando a professora cede ou abre mão de propostas de ensino em busca do clima favorável para a realização de seu trabalho? Vale a pena ou não travar um embate com os alunos quando as propostas da professora não são bem aceitas pela classe pelo fato de caminharem na contra-mão das reminiscências da escola que eles não freqüentaram? Ou das demandas que hoje constroem ao conseguir se matricular no EJA? De caráter prático para o dia-a-dia na grande metrópole.

Com a expectativa de buscar respostas, que não se encerram em si mesmas para tais questionamentos, passei a realizar entrevistas com algumas professoras e com alguns alunos da FUMEC, tendo como referência os pressupostos teórico-metodológicos da História Oral, com o intuito de encontrar nas narrativas dessas profissionais pistas, sobre as questões por mim levantadas, principalmente aquelas que emergem na relação aluno/professora no espaço da sala de aula. Como assumo o papel da pesquisadora sem me desvencilhar da minha condição de professora de EJA, também lancei mão da minha própria experiência para trazer mais elementos para a pesquisa procurando, dessa forma, enriquecer as análises.

O conceito de narrativa está ancorado nos pressupostos da História Oral. Tomo como referência os estudos de Portelli (2001) para situar esse conceito. Segundo ele, a narrativa é construída no ato de rememorar, na situação de entrevista. Ou seja, Portelli se refere, na HO, à narrativa oral, quando um sujeito é convidado a falar a outro, dar seu testemunho sobre algo específico. A narrativa então é tomada como uma versão, uma reconstrução do passado disparada por uma problemática do presente. Ela não é linear, mas singular, marcada tanto pelo contexto imediato da entrevista quanto pela história a ser relatada pelo sujeito narrador.

O primeiro capítulo deste trabalho trata da minha experiência profissional, no qual relato minha trajetória e as experiências vividas como professora de jovens e adultos, as quais foram o alicerce das indagações da pesquisa em questão. Nele, contextualizo meu trabalho de professora da FUMEC, procurando fornecer informações sobre o cotidiano dessa realidade.

No capítulo seguinte, apresento a FUMEC, a instituição na qual atuo como professora e onde a pesquisa foi realizada. Além disso, no terceiro capítulo, menciono experiências em EJA que foram realizadas em algumas regiões do país, a partir da implementação do Mobral, a fim de apresentar alguns trabalhos mais recentes realizados na área da educação de jovens e adultos.

No quarto capítulo, é apresentado um panorama do referencial teórico da pesquisa, a História Oral, bem como os sujeitos participantes, as professoras e os alunos.

O quinto capítulo é composto pela análise das entrevistas coletadas nas quais a relação professora/aluno é reconstruída por meio das narrativas desses protagonistas. É a partir dos relatos em que a sala de aula e as relações de ensino nela construídas vêm à tona e são percebidas e ressignificadas pelos sujeitos envolvidos, que a análise se constroa.

Por fim, faço algumas considerações ao retomar o que foi realizado e proposto na pesquisa, a partir do registro desta experiência particular de trabalhar com as narrativas individuais das professoras e dos alunos de educação de jovens e adultos. Tais narrativas relatam vivências que partem do individual e podem, várias delas, serem encontradas de modos diversos e semelhantes nas relações em sala de aula das demais experiências em EJA espalhadas pelo país, independentemente da região brasileira considerada, já que o coletivo e o individual se entrelaçam devido à nossa própria história da educação formal.

CAPÍTULO 1

PALAVRAS INICIAIS: COMO ME TORNEI UMA PROFESSORA DE JOVENS E ADULTOS

Sou a filha mais velha de uma família cuja mãe é coordenadora pedagógica aposentada e cujo pai é um microempresário com formação no antigo curso Normal, embora nunca tenha exercido a profissão.

Tenho poucas, mas intensas lembranças, de mim, ainda muito pequena, freqüentando a sala de aula de minha mãe, dos cadernos de alunos que ela levava para casa para serem corrigidos, dos presentes que ganhava em datas comemorativas, do avental rosa que usava para lecionar.

Assim, vivenciando o espaço escolar desde muito cedo, ainda no ensino médio, optei por cursar o magistério, estudando em um CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento ao Magistério)¹, na cidade de São Paulo. Em seguida, como forma de aprofundar meu conhecimento na área, decidi cursar Pedagogia, graduando-me pela Faculdade de Educação da Unicamp. Passei seis anos e meio de minha vida, estudando educação e tendo contato com a sala de aula somente por meio do papel de estagiária, já que o estágio é uma exigência do currículo desses dois cursos.

Quando cursava o sexto semestre da graduação, prestei o concurso público para professores da Prefeitura de Campinas, optando apenas por me inscrever para o cargo de docente de jovens e adultos na Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC), embora não soubesse nada a respeito desta instituição. Era uma época em que conhecia muito pouco a cidade, pois viajava nos finais de semana para São Paulo,

¹ Segundo divulgação do site da Coordenadoria do Ensino do Interior o "CEFAM - Os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério foram criados pelo Decreto Governamental nº 28.089 de 13 de Janeiro de 1988, no âmbito da Rede Estadual de Ensino. O legislador, para a criação do CEFAM, se respaldou na Deliberação CEE nº 30/87 e no Regimento Comum das Escolas de 1º e 2º graus - Decretos nº 10.623, de 16/10/77 e nº 11.625, de 23/5/78. Segundo a Resolução SE nº 14 de 28 de Janeiro de 1988, são objetivos do CEFAM: 'recuperar a especificidade dos cursos de formação para o magistério e colaborar para suprir as deficiências do atendimento às séries iniciais da escolaridade na rede estadual de ensino; oportunizar aos alunos, trabalhadores e demais concluintes do 1º grau da rede pública um curso de formação de professores de boa qualidade, em período integral; oferecer programas de aperfeiçoamento aos docentes que atuam, na rede pública estadual, de pré-escola à 4ª série do 1º grau e nos cursos de 2º grau com Habilitação Específica de Magistério; coordenar a nível regional estudos e ações sobre a habilitação do magistério e atender a política de ação e diretrizes da Secretaria da Educação". Fonte: Coordenadoria do Ensino do Interior. www.cei.edunet.sp.gov.br

minha cidade natal, uma vez que minha família lá ainda vivia. Campinas, para mim, era apenas a cidade em que estudava, pois não tinha ainda criado nesse período, vínculos com o município, no sentido de estar mais a par dos seus acontecimentos. Vivenciava uma vida típica de estudante universitária que se desloca de sua cidade natal para estudar em outro município. Por isso, optar por me inscrever no concurso para o cargo de professora da FUMEC era uma escolha de grande conveniência, pois a carga horária era pequena, apenas dezesseis horas-aula semanais, o que possibilitaria a continuidade dos meus estudos. Além disso, pelo fato de as classes de jovens e adultos funcionarem à noite em sua grande maioria, este novo trabalho não atrapalharia os meus compromissos na faculdade. Muito pelo contrário. Ajudou-me, pois trouxe ao meu conhecimento mais uma faceta da escola pública brasileira.

Vasculhando minha memória, as imagens que me vêm à cabeça são de, ainda na adolescência, gostar da companhia de pessoas mais velhas. Sempre tive uma boa relação com os adultos, principalmente com os da terceira idade.

Recordo-me que tinha muito respeito e interesse em ouvir histórias contadas por velhos: avós, vizinhos e conhecidos. Sentia prazer em ouvir estas pessoas, de conversar com elas, sem me sentir entediada com os episódios narrados. Lembro-me de como gostava de ouvir as histórias que meus pais contavam a respeito de suas infâncias, da vida difícil que levaram, dos trabalhos durante a adolescência, do relacionamento com seus pais e irmãos, da maneira como se conheceram, de seu casamento, do meu nascimento e dos meus irmãos etc.

Recordo-me que, aos dezesseis anos, comecei a freqüentar um curso de espanhol, à noite, em uma turma na qual eu era a caçula, já que meus colegas tinham entre 25 e 45 anos. Era a mais nova e não me sentia excluída do grupo em função de minha idade. Gostava de conversar com aquelas pessoas que tinham outras preocupações e ocupações, que me relatavam suas vivências em seus trabalhos e suas responsabilidades no sustento de suas famílias. Era um universo que se diferenciava do meu, já que ainda vivia apenas para os compromissos escolares. Apesar das diferenças de idade, havia sempre boas histórias para contar enquanto aguardávamos o início da aula.

Portanto, ao optar por trabalhar com educação de jovens e adultos, apesar de, naquele momento, ter escolhido uma área com a qual eu nunca tivera contato anterior,

nem como estagiária, e tampouco em discussões teóricas nas aulas - tanto durante o curso de magistério quanto na faculdade - acabei por retomar as experiências que havia tido no convívio com pessoas mais velhas, fora do círculo familiar, cujo relacionamento havia sido positivo. Porém, iniciar minha prática docente com uma turma de adultos surtia em mim sensações diversas, como o medo da inexperiência e o desafio de trabalhar com pessoas tão mais vividas do que eu.

Consegui uma classificação no concurso para imediata efetivação como professora da FUMEC, escolhendo trabalhar em uma classe de primeira série, PEB I², em uma instituição privada que, durante o período diurno, atendia crianças e adolescentes portadores da Síndrome de Down. Foram meses espetaculares, de muito aprendizado e contato com profissionais competentes, mas ainda não me sentia uma professora da FUMEC, já que o espaço físico em que trabalhava diferenciava-se, e muito, daquele no qual as salas da FUMEC funcionam normalmente. Em conversas com outras professoras que lecionavam em salas da instituição, principalmente as localizadas na periferia, ficavam muito claros alguns contrapontos, já que elas relatavam suas insatisfações, tanto em relação à falta de materiais didáticos quanto à insegurança que sentiam em seus locais de trabalho. Nesta instituição privada, onde estava trabalhando, eu tinha acesso a todos os recursos necessários para a realização do meu trabalho, além da segurança que sentia ao adentrar os portões da escola.

No ano seguinte, inscrevi-me para remoção e escolhi trabalhar em uma escola da periferia da cidade, à noite, influenciada por uma colega de faculdade que lá lecionava. Foi nesse espaço em que comecei a experimentar e vivenciar as alegrias e decepções de uma professora de educação de jovens e adultos. Foi nesse meio em que eu me apaixonei pela profissão e por esta especificidade de atuação dentro do âmbito do Magistério. Foi nesse lugar também, que comecei a ouvir, presenciar e observar acontecimentos os quais despertaram minha atenção e influenciaram a realização do recorte de minha pesquisa.

² Os chamados PEBs (Programa de Educação Básica) correspondem às séries iniciais do ensino fundamental, sendo o PEB I correspondente à 1ª série, o PEB II à 2ª e o PEB III às 3ª e 4ª séries.

1.1. O contexto da escola e o ambiente educacional onde tenho trabalhado como professora: desafios

A escola, em que passei a trabalhar, e continuo até hoje, não é muito grande, sendo composta por apenas sete salas de aula, uma sala de informática, uma sala da direção, uma secretaria, uma sala dos professores, biblioteca, lavatórios e um pequeno pátio. À noite, seis salas são ocupadas: duas de PEB I, duas de PEB II e duas de PEB III.

O quadro de professoras variou muito desde minha chegada. Nestes cinco anos, duas professoras e eu permanecemos na instituição, sem optarmos por nos removermos para outros locais. Uma delas é a professora que assumiu a primeira sala de adultos naquela escola, no ano de 1985, antes mesmo de ser criada a FUMEC, ainda no período da Fundação Educar³. As outras três vagas foram ocupadas, entre 2002 e 2004, por professoras oriundas de outros locais que permaneceram durante o período do ano letivo e se removeram, por motivos particulares, ao término do mesmo.

A partir do ano de 2005, estamos com um quadro formado por cinco professoras e, pela primeira vez na escola, por um professor também. Somos todos efetivos, porém três em período probatório⁴. Vale ressaltar que, do total de professores, apenas o professor e eu trabalhamos exclusivamente nas salas de aula da FUMEC. Porém, este professor possui um cargo de assessor dentro da Secretaria da Cultura da cidade de Sumaré. As demais, como a quase totalidade das profissionais da instituição, lecionam em outros períodos, nas salas de aula de educação infantil ou das primeiras séries do ensino fundamental da Rede Municipal da cidade ou de municípios vizinhos ou mesmo do Estado. Algumas ocupam outros cargos administrativos dentro do sistema escolar, como direção ou coordenação.

O bairro pertencente à escola em que leciono não é considerado muito seguro por funcionários, alunos e moradores. Alguns anos atrás, uma das professoras teve uma arma apontada para a cabeça e seu carro roubado por dois garotos na saída do período. Dois anos depois do primeiro incidente, ocorreu outro assalto, mais um carro de uma das professoras foi levado além do pânico de se sentir ameaçada por quatro

³ Informações sobre a história da FUMEC serão apresentadas no capítulo seguinte.

⁴ O período probatório tem duração de três anos. Nesse período, a professora ingressante por meio de concurso público é avaliada pela coordenação.

adolescentes armados. Sem contar ainda as diversas bicicletas de alunos que já desapareceram durante o período de aula ou as vezes em que fomos obrigados a recorrer à Guarda Municipal denunciando a invasão de pessoas estranhas ao nosso local de trabalho.

Tendo em vista nosso histórico de incidentes e a falta de segurança que amedronta não só os moradores deste bairro, mas os habitantes da cidade, o medo do que possa acontecer ao anoitecer faz com que as pessoas só permaneçam na escola durante o período de aula, ou seja, até às nove e meia da noite. A saída do período é marcada por passos largos e apressados de alunos, docentes e funcionários, ansiosos por retornarem para suas casas.

Mais recentemente, conseguimos ocupar outros espaços dentro da organização da escola, defendendo a idéia de que os professores e alunos da FUMEC também fazem parte do sistema de educação de Campinas. Esta é uma luta antiga dos profissionais da instituição que utilizam os espaços dos prédios escolares do município, já que freqüentemente somos considerados “inquilinos”, apesar da insistente campanha dos últimos administradores da secretaria da educação pela integração entre todas as partes da “pasta” educacional. Um exemplo dessa recusa da direção em acolher os alunos da FUMEC, em algumas unidades de ensino, foi relatado na sessão de apresentação do então novo secretário da educação, no início do ano de 2005. Uma professora foi obrigada a trabalhar com sua turma no pátio da escola onde lecionava, pois a diretora trancava todas as salas de aula para que não fossem utilizadas durante o período noturno. A visão que predomina dentro dos espaços das unidades de ensino é a de que nós (alunos e professores) não temos o direito de usufruir a escola da mesma forma que os demais alunos e professores dos outros períodos a usufruem, pois a FUMEC é normalmente entendida como um apêndice da rede escolar do município. Quando, na verdade, tanto o Estado quanto a sociedade civil têm uma dívida a ser paga a esses alunos cujo direito de aprender, no período considerado adequado da infância e adolescência, foi roubado.

Em relação à escola onde leciono, depois de uma fase de alguns pequenos conflitos com a direção, hoje somos reconhecidos como parte integrante dela por professores, alunos e funcionários. No ano de 2003, fomos convidados a participar do Conselho de Escola além de nos ter sido garantido o direito de eleger nossos

representantes, tanto docentes quanto discentes. Temos participado das reuniões e temos direito a voto. Em 2004, fui eleita para um dos cargos administrativos do Conselho e ocupei uma das vagas de conselheira responsável pela fiscalização do caixa escolar. Nos anos de 2005 e 2006, passei a ocupar o cargo de segunda secretária do Conselho. Neste ano de 2006, um dos nossos alunos representantes da FUMEC no Conselho participa de um Curso de Formação de Conselheiros oferecido pela Secretaria da Educação do município.

A relação e o diálogo entre todos os profissionais mudaram consideravelmente uma vez que somos incluídos nas atividades da escola. Temos o direito de usufruir todos os espaços e serviços, como a biblioteca, os recursos audiovisuais, os materiais pedagógicos e utilizar, por meio de serviços, a verba destinada à escola, pois o valor é proporcional ao número de alunos da unidade. Dessa forma, também os nossos alunos são contabilizados neste montante e podemos valer-nos do dinheiro destinado ao uso de fotocópias e à contratação de ônibus para as aulas fora do espaço da escola, por exemplo.

No ano de 2004, conseguimos uma parceria com um dos ex-alunos da escola do segundo ciclo do ensino fundamental que passou a ocupar o cargo de monitor de informática, no período noturno, sendo o responsável pelo funcionamento desta sala, a qual não era utilizada à noite por não haver uma pessoa que possuísse o conhecimento das máquinas e dos programas. A idéia desta parceria entre este ex-aluno e os alunos da FUMEC foi idealizada e apresentada a nós pela coordenadora pedagógica do ensino fundamental, com o apoio da direção. Este monitor nos assessorou nas aulas de informática entre 2004 e 2005. Neste ano de 2006, por cursar o segundo ano do ensino médio no período noturno, ele não nos assessora mais, porém iremos receber, no segundo semestre, um outro aluno que será formado pela escola para ocupar o cargo de monitor das aulas de informática do período noturno.

Há quatro anos, participei de um grupo de formação⁵ voltado para professores da FUMEC e Suplência, realizado pela prefeitura da cidade. Para mim, foi mais uma oportunidade de conhecer melhor estes profissionais e trocar experiências. Percebi que as professoras com quem eu conversava trabalhavam em escolas da periferia, no

⁵ Grupo de Formação constitui-se por cursos oferecidos aos professores pela secretaria de educação com o intuito de garantir a continuidade de estudo e formação em serviço.

período noturno. Quase todas narravam o medo que sentiam e o perigo que corriam nos lugares em que lecionavam.

Outro ponto levantado por elas em seus desabafos nas reuniões ou nas situações informais de conversa se referiu às dificuldades que encontravam ao proporem atividades diferentes daquelas tradicionais e a tensão que emergia na sala quando suas aulas não correspondiam à expectativa de seus alunos, que ainda carregavam na memória o modelo tradicional de escola da época da infância.

Também me chamou a atenção os relatos das professoras que trabalhavam no outro período nas salas das séries iniciais do ensino regular. Era comum a referência que faziam às rotinas e às atividades produzidas pelas crianças e o modo como os alunos respondiam às propostas pedagógicas que lhes eram formuladas. Esses alunos, segundo as falas das professoras, permitiam-se vivenciar e experimentar as propostas de trabalho, mesmo parecendo, às vezes, fora do usual. Os relatos se diferenciavam quando o assunto se voltava às salas de adultos, que na grande maioria, não pareciam estar tão abertos a modelos de ensino que se distanciassem dos tradicionais.

Há exemplos diversos nos relatos das professoras de situações de sala de aula em que suas atividades foram refutadas pelos alunos adultos. Eu mesma, por diversas vezes, enfrentei batalhas em sala nos momentos em que trazia para a aula a proposta de assistir a um vídeo ou ouvir uma música. Nesses momentos, era confrontada por eles com a mesma frase “eu não vim à escola para assistir vídeo ou ouvir música”. Casos à parte eram os alunos evangélicos que, ao ouvirem tais propostas, alegavam que o pastor da igreja não permitia a participação em tais atividades.

A coisa piorava quando propúnhamos as chamadas saídas ou estudos do meio, como assistir a uma peça de teatro, a um filme, ou ir a uma exposição de arte etc. A grande maioria dos alunos da escola não comparecia em dias como esses. Mesmo a insistente campanha que nós, professoras, fazíamos de que aquela atividade também correspondia à aula e, portanto, seriam retrabalhadas em sala posteriormente, não era suficiente para aumentar o coro. Aqueles alunos que não nos acompanhavam, consideravam essa aula “inferior”, isto é, sem valor pedagógico, passível de ausência sem grandes perdas.

A partir dessa realidade vivida como professora, passei a me questionar sobre o motivo que nos leva, professoras da FUMEC, a optar por lecionar buscando alternativas

para esses alunos com demandas mais definidas, diferentemente do que ocorre no ensino básico em que as mesmas propostas alternativas são em sua maioria bem recebidas. Essa opção pela EJA é somente em função da carga horária menor e do salário até compensador, se comparado a outros? Será que, além disso, carregamos a “bandeira” da luta contra a exclusão e marginalização desses alunos?

Com estas questões em mente, tomando como base minha prática pedagógica em sala de aula, a experiência adquirida no cotidiano escolar, a vivência com os alunos e com as demais professoras da área, elaborei minha monografia, exigência final para a conclusão da graduação, intitulada "Educação de jovens e adultos: o ponto de vista das professoras". Nesta pequena pesquisa, utilizando-me dos pressupostos da linha de pesquisa da História Oral, trabalhei com depoimentos de duas professoras da FUMEC, coletados por meio de entrevistas gravadas e, posteriormente, transcritas. O intuito foi reconstruir suas trajetórias profissionais, tendo como enfoque a decisão destas mulheres pela escolha deste segmento do ensino bem como as visões que elaboravam sobre o trabalho com adultos. O relato de uma das professoras narradoras mostrou um pouco o conflito que as acompanhava:

“Eles [os alunos] têm aquela visão da escola... uma carteira atrás da outra. Se se senta para fazer grupo, Deus me livre, é pecado, o aluno não pode falar, não pode discutir. Até porque a escola é uma coisa sagrada. E o que é sagrado, nem sempre tem relação com a vivência. Então, eu acho que começa daí a dificuldade (...): *‘Aquilo que está na escola eu vou usar só na escola’*. Sabe aquela coisa assim? Até a gente mesmo, quando estudava, tinha um pouco disso, o que é da escola é da escola. Mas não é.”

A professora, em sua narrativa, expôs a dificuldade encontrada em propor atividades que não iam ao encontro da imagem formulada sobre o que seria a escola para seus alunos, a carteira enfileirada, o silêncio absoluto, as discussões propiciadas pela leitura de um texto traduzidas como tempo de aula perdido.

A ânsia daquele que retorna à escola ou que nela ingressa pela primeira vez é manifestada como retomada de um tempo perdido; por isso, todos os minutos em sala de aula devem ser preenchidos pelo aprendizado daquilo que não foi aprendido

anteriormente, aprendizado este que é sinônimo de lousa cheia, de cópia e de pouca conversa. A professora Joana⁶ relatou esta ansiedade do aluno que retorna à escola:

“Mas essa resistência eu acho que é em relação à necessidade (...) de hoje enfrentar um trabalho e não saber nem preencher um currículo, ou de ler alguma coisa no supermercado, ou de alguém pedir pra ele assinar algum papel e ele não saber o que está escrito, ou não saber nem assinar mesmo. Então, ele quer uma resposta muito rápida, de saber identificar aquilo, de ler aquilo, de escrever aquilo e daí ele acredita que é a hora dele voltar para a escola. (...) E quando ele volta, vem com toda essa ansiedade: *se a professora passar letra, letra, letra, letra e números, números, números para mim em pouco tempo estou lendo e escrevendo.* (...) Então, eles acreditam que por outros meios não se aprende, tem que ser a letra, porque é o que faltou na construção dele, é o conhecimento mesmo do signo, do código, dos sons, das letras e dos números. Então é isso que ele vai buscar e daí ele se fecha para isso e não consegue ver aprendizagem de outra maneira a não ser vendo as letras e os números”.

Os dizeres de Joana exemplificaram a expectativa do aluno em relação à escola que ele procura, o que é ratificado em nossas reuniões de professoras. Cada professora de EJA, provavelmente, tem pelo menos um episódio para relatar a respeito desta ansiedade do aluno que retorna à escola e das tensões que emergem no processo de negociação dos conteúdos da aula que será dada.

A partir destes relatos e de minha experiência em sala de aula como professora de EJA, passei a questionar: Quais são as expectativas das professoras de EJA em relação a seu trabalho? Como se dá o início do trabalho com a especificidade da educação de jovens e adultos? Estas professoras tiveram, nos cursos de graduação, oportunidade de receber uma formação específica para a área? Por outro lado, o que procura o aluno ao entrar na escola e como a professora lida com tais anseios? Como essas professoras estão negociando suas aulas? Pois conforme relatado, as expectativas de grande parte dos alunos é a de encontrar na escola que ora frequenta, a idealização da escola de outrora, da infância perdida que não vivenciou. O que alunos

⁶ Os nomes das professoras, assim com os dos alunos, são fictícios, com o objetivo de não identificá-los. As professoras e os alunos participantes da pesquisa serão devidamente apresentados no capítulo metodológico.

pensam disso? Como compreendem a escola e o ensino? Eles estão satisfeitos com o ensino que lhes é dirigido?

Como já assinalado, defrontar-se com o campo da educação de jovens e adultos significa entrar em contato com uma parcela da população brasileira que viveu o processo de exclusão escolar uma ou mais vezes ao longo da vida. Portanto, ouvir, além da professora, o outro protagonista deste cenário escolar, o aluno da FUMEC, pode ser uma forma de compreender as motivações que o levaram a recomeçar mais uma vez sua vida escolar. Nessa perspectiva, algumas perguntas ganham relevância, tais como: Quais são as razões que levam estas pessoas a voltar à escola ou iniciar seus estudos pela primeira vez? Quais são as expectativas de tais alunos em relação a seus estudos? Qual é a função da escola do ponto de vista deste estudante específico? As tensões narradas pelas professoras que emergem nos momentos em que propõem atividades que não vão ao encontro das expectativas da classe são consideradas pelos alunos no momento da entrevista? Como eles vêem essas propostas que se diferenciam do modelo tradicional?

Tendo como horizonte esses questionamentos, propus-me entrevistar professoras e alunos da FUMEC com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre essa realidade muito particular da educação de jovens e adultos em Campinas. Por essa razão, realizei entrevistas com professoras desta instituição a fim de compreender suas expectativas em relação à sua prática pedagógica e ao desempenho escolar de seus alunos. Entrevistas com os alunos também foram realizadas, com o intuito de registrar as experiências vividas no início ou retorno dos estudos bem como as idéias elaboradas por eles em relação ao papel da escola em suas vidas e em relação ao ensino vivido no âmbito da FUMEC.

Sobre este trabalho que realizei, uma grande questão me acompanhou: As práticas pedagógicas das professoras estão satisfazendo os anseios de seus alunos? Até que ponto existe uma convergência de interesses entre professoras e alunos? Como eles, alunos e professoras, enxergam o seu papel nessa instituição social que é a escola da FUMEC?

Assim, utilizando-me dos pressupostos da metodologia da História Oral, coletei depoimentos de alunos e de professoras da instituição a respeito das elaborações que estes sujeitos constroem sobre suas experiências nesse espaço escolar.

Tendo em vista as questões levantadas, acredito que esse estudo possa trazer contribuições tanto no que diz respeito à constituição do processo histórico da FUMEC quanto em relação ao ensino que ela propõe e oferece aos alunos.

O capítulo seguinte tem como proposta apresentar a Fundação Municipal para Educação Comunitária – FUMEC – em uma tentativa de pontuar a trajetória da própria instituição. Em seguida, no outro capítulo, focalizo algumas experiências em educação de jovens e adultos que foram realizadas no país a partir da implementação do Mobral (ocorrido como proposta oficial do governo nos anos 70 do século XX), com o intuito de socializar e divulgar o que se produziu na área nos últimos anos.

CAPÍTULO 2

FUMEC – FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA – CONTEXTOS: SUA BREVE HISTÓRIA E SUA ATUAÇÃO EM CAMPINAS

A FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária) é uma Fundação de direito público ligada à Secretaria da Educação da Prefeitura do município de Campinas. Foi criada em 1987, a partir da lei nº 5830 de 16 de setembro daquele ano⁷, como proposta para substituir a Fundação Educar, então responsável pela ação educativa de jovens e adultos do município.

De acordo com o artigo publicado em uma revista da Secretaria Municipal de Educação, denominada “Pulsção da Rede”⁸, do ano de 1996, na época da criação da instituição “o programa de alfabetização (suplência 1) contava com 83 núcleos funcionando em escolas Municipais e Estaduais, Centros Comunitários, Igrejas etc” (p.14).

Decretada a sua criação, a Fundação passou a abranger também o trabalho com a educação infantil e se tornou responsável pelo funcionamento das pré-escolas da cidade. Em 1990, estas instituições de educação infantil foram acopladas aos cuidados da rede municipal de ensino e, passou a ser responsabilidade da Fundação apenas o atendimento de jovens e adultos freqüentadores das primeiras séries do ensino fundamental.

Os espaços físicos de funcionamento da EJA 1⁹ (Educação de Jovens e Adultos) são os mais variados e podem ser formados por toda a cidade. A FUMEC não desfruta de um edifício próprio com salas de aula. Apenas a parte administrativa está situada no nono andar do prédio da Prefeitura, junto à Secretaria da Educação. As classes são formadas em lugares da cidade onde houver demanda. Há salas em funcionamento em

⁷ Informação retirada da revista Pulsção na Rede, ano 1, nº 3, 1996. Publicação da Secretaria Municipal de Educação.

⁸ A revista Pulsção na Rede foi uma das poucas documentações encontrada de divulgação do trabalho realizado nas salas de aula da instituição. Considero importante destacar a pouca documentação relativa à FUMEC. Durante o período dessa pesquisa procurei nos arquivos, nos documentos da Secretaria, informações sobre a história da instituição e foi difícil encontrar materiais a respeito dessa história. Por essa razão, os relatos das professoras mais antigas foram de muita valia para registrar parte dessa história.

⁹ A nomeação da antiga “suplência” foi modificada em 2002: as quatro primeiras séries do primeiro ciclo do ensino fundamental destinadas para adultos é denominada EJA1 e as quatro primeiras séries do segundo ciclo do ensino fundamental destinados para adultos é denominada EJA 2.

salões paroquiais, associações da sociedade civil, albergues, hospitais psiquiátricos (como os hospitais Cândido Ferreira e Tibiriçá), penitenciárias (como as Penitenciárias I, II e III e São Bernardo e o Presídio Professor Ataliba Nogueira, que trabalha em regime semi-aberto). Também funcionam em instituições voltadas para o atendimento de adolescentes em situação de rua, envolvidos em pequenos delitos ou em situação de Liberdade Assistida, como o Externato São João¹⁰. A grande maioria de suas salas funciona nos chamados núcleos isolados, e estão localizadas em associações de bairro, e salões paroquiais ou são formadas dentro da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, para atender, neste caso, na sua maioria, os funcionários da universidade. Há também as salas formadas em escolas do ensino fundamental e de educação infantil da rede do município bem como em unidades da rede estadual¹¹.

As salas de aula funcionam quase em sua totalidade no período noturno, porém há salas que funcionam durante o dia, tanto pela manhã quanto à tarde. Para efetivar a matrícula, o aluno deve ter no mínimo 14 anos de idade, de acordo com a LDB 9394/96.

De acordo com os dados disponibilizados pela Coordenadoria do Programa de Jovens e Adultos, em março do presente ano, a FUMEC atendeu a 5.424 alunos, divididos em 272 salas de aula.

O quadro de profissionais¹² é formado por 302 professores efetivos, 15 diretoras educacionais efetivas, 160 agentes de apoio¹³ e 28 guardas¹⁴.

Em relação à qualificação dos docentes, quase a sua totalidade tem formação em Nível Superior, sendo a grande maioria graduada em Pedagogia, contabilizando

¹⁰ Estas salas formadas em albergues, hospitais psiquiátricos, penitenciárias, asilos e instituições de atendimento a adolescentes fazem parte dos denominados projetos especiais da FUMEC, assim elencados: Penitenciária, salas formadas nos presídios do complexo Campinas-Hortolândia; Cândido Ferreira, salas formadas neste hospital psiquiátrico da cidade; Aprender Não Tem Idade; salas destinadas aos servidores da prefeitura; Girassol, salas formadas em albergues e associações como Samim - Estação dos Sonhos, Toca de Assis, Associação Esperança e Vida; CEMEFEJA, salas denominadas de transição para adolescentes considerados de alta vulnerabilidade, nas quais há uma preparação para a frequência desses jovens nas salas do ensino regular.

¹¹ Segundo dados disponibilizados pela Coordenadoria do Programa de Jovens e Adultos, no mês de março do ano de 2006, a FUMEC contabilizava os seguintes locais de atuação: 12 Escolas Estaduais; 5 Escolas Municipais da Educação Infantil; 30 Escolas Municipais do Ensino Fundamental e 81 Núcleos Isolados, totalizando 128 locais de funcionamento.

¹² Dados disponibilizados pela Coordenadoria do Programa de Jovens e Adultos.

¹³ As chamadas agentes de apoio são as profissionais que auxiliam no funcionamento das salas de aula, sendo as responsáveis pela preparação da merenda e pela limpeza dos locais.

¹⁴ Segundo a Coordenadoria do Programa de Jovens e Adultos, do total de agentes de apoio, 95 atuam na FUMEC e as demais 65 atuam em outros locais da Secretaria Municipal de Educação. O mesmo acontece com os guardas, sendo 15 profissionais atuando na FUMEC e 13 nos demais locais da Secretaria. Este fato é um dos problemas encontrado no funcionamento das salas, principalmente as dos núcleos isolados, pois a falta destes profissionais obriga a professora a ser responsável pelo trabalho pedagógico e também pela preparação da merenda e abertura e fechamento dos locais onde trabalha.

195 professores. Apenas 64 profissionais têm como formação o Magistério em Nível Médio. Há seis profissionais com graduação em Pedagogia e em outros cursos, como Letras, Filosofia, Educação Física e Psicologia. Outros 33 profissionais têm graduação em cursos como Letras, Ciências Sociais, Educação Especial, Psicologia, História, Educação Artística, Matemática, Biologia, Assistência Social e Filosofia. Há quatro professores com título de Mestre em Educação ou em Artes, como pode ser visualizado na Tabela 1¹⁵:

Tabela 1. Área de formação dos professores da FUMEC:

Área de formação	Quantidade de profissionais
Assistência Social	01
Ciências Econômicas e Matemática	01
Ciências Sociais	04
Educação Artística	03
Educação Especial	01
Filosofia	01
História	04
Letras	11
Licenciatura Plena em Biologia	02
Magistério	64
Mestrado em Artes	01
Mestrado em Educação	03
Pedagogia	195
Pedagogia e Educação Física	01
Pedagogia e Filosofia	01
Pedagogia e Letras	03
Pedagogia e Psicologia	01
Psicologia	05
Total de professores efetivos	302

Ainda na época da Fundação Educar, o quadro de professores era composto por leigos e voluntários, pessoas da comunidade que se prontificavam a trabalhar com os

¹⁵ A Tabela 1 foi elaborada a partir dos dados disponibilizados pela Coordenadoria do Programa de Jovens e Adultos. Dados estes que partiram da contagem realizada, no ano de 2004, pelo Departamento de Recursos Humanos da FUMEC. Não há na Coordenadoria dados mais recentes sobre a formação dos profissionais. Apenas fui informada que do total de profissionais com Magistério em Nível Médio, 34 apresentaram, no ano de 2005, algum diploma em Nível Superior na área da Educação, porém, não consegui maiores detalhes de quais seriam tais graduações. Partindo desta informação, provavelmente, o número total de graduação em Pedagogia deve ser superior a 195.

adultos, como ressalta a professora Zuleika, que trabalha na EJA desde 1985, anterior à criação da FUMEC:

“Era na base assim do serviço voluntário mesmo. (...) Tanto que tinha (...) o agente educacional, que era o pessoal que não era habilitado, mas que prestava serviço. Então no caso nosso aqui, a gente tinha a Neusa, que é uma moça que morava no bairro, tinha colégio, tudo, aí ela vinha dar aula. Então (...) não era pessoal da educação, era aquele que tivesse interesse, que tivesse também, como diz na gíria, um jogo de cintura para lidar com os alunos”.

Esta situação em que também leigos tinham a oportunidade de ministrar aulas para as classes de adultos, os então denominados agentes educacionais, só foi regularizada a partir da execução do primeiro concurso público aberto, realizado em 1990, pela prefeitura do município. Neste concurso foi exigida como formação mínima, o Curso de Magistério, em nível médio, e estabelecido um teto salarial, como narra a professora Joana:

“Nessa época, [início da criação da fundação] o professor não ganhava como professor, ele ganhava bem abaixo, era hoje como se fosse um pouco mais que um salário mínimo, era bem baixo o salário. Veio regularizar no primeiro concurso de noventa”.

É importante enfatizar que o concurso para o ingresso na FUMEC não é o mesmo realizado para as demais vagas do ensino fundamental regular da rede do município, apesar de acontecerem no mesmo período. Ele possui provas e bibliografias diferenciadas. Até o atual momento, foram realizados três concursos: o primeiro em 1990, o segundo em 1992 e o último em 2000.

Vale destacar algumas características educacionais específicas da cidade de Campinas para se compreender a exigência de uma formação mínima do professor de EJA, mesmo que essa seja o Magistério. Essa exigência mínima de formação se diferencia de muitas experiências em relação à qualificação deste profissional nas demais localidades do país. De acordo com Cano e Brandão (2002, p. 147-148¹⁶) pesquisadores brasileiros

¹⁶ Fonte: CANO, Wilson e BRANDÃO, Carlos A. (coords) *A Região Metropolitana de Campinas: urbanização, economia, finanças e meio ambiente*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, vol 1, 2002.

renomados na área de desenvolvimento sócio-econômico e que realizaram ampla pesquisa sobre a região metropolitana de Campinas, a rede metropolitana de Campinas

é formada por uma universidade – a Unicamp – e diversas universidades e faculdades privadas, que oferecem 118 cursos nas mais diversas áreas de conhecimento. (...) Merecem destaque a Unicamp e a PUC-Campinas. A primeira compõe-se de 20 unidades de ensino e pesquisa, divididas em 10 institutos e 10 faculdades. Oferece 57 cursos de graduação e cursos de pós-graduação em 223 áreas de concentração, com alta produção científica, tecnológica, cultural e artística. Conta com mais de 11 mil alunos de graduação, 10 mil de pós-graduação e 17 mil de extensão. O corpo docente é de cerca de 2 mil professores. Concentra 15% de toda a produção científica brasileira e cerca de 10% da pós-graduação nacional. Isso faz com que mantenha áreas de compatibilidade científica e tecnológica com os principais centros de pesquisa do mundo, com os quais mantém mais de uma centena de convênios de cooperação. A PUC-Campinas possui 49 cursos de graduação, 9 de mestrado, 1 de doutorado e vários cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Tal conjuntura sócio-cultural descrita pelos autores nos traz elementos para compreender a qualidade da formação e o nível de exigência mínimo dos profissionais de EJA da FUMEC. A quase totalidade dos docentes da Fundação tem formação superior completa. Esse perfil não é o padrão entre as instituições de EJA distribuídas pelo Brasil, conforme demonstrou estudo de Soares (2003). Porém, quando acessamos as informações sobre o contexto urbano, econômico, político e social de Campinas, verificamos que estamos diante de uma região rica em termos de formação de recursos humanos, como demonstraram Cano e Brandão (2000). E esse aspecto vale para a formação dos profissionais de EJA.

A estrutura da Fundação é assim organizada: a presidência da FUMEC é exercida pelo Secretário Municipal de Educação. O quadro administrativo e pedagógico é composto pelo Diretor Executivo e pelas Coordenadorias: Arquitetura Escolar, Administrativa e Financeira, Recursos Humanos e Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, sendo esta última a responsável pelo acompanhamento de todo o processo pedagógico das salas de aula de EJA 1. A Fundação também é responsável pelo Ceprocamp – Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antonio da Costa Santos” – instituição que oferece cursos gratuitos de formação profissional para a população.

O tempo de permanência do aluno no ensino é dividido em três ciclos: PEB I, equivalente à primeira série do ensino fundamental, PEB II, correspondente à segunda série e PEB III, relativa à terceira e quarta séries¹⁷.

No ano de 1996, a Fundação promoveu uma parceria com a ONG (Organização Não-Governamental) Ação Educativa¹⁸, localizada em São Paulo e que desenvolve materiais e formação para EJA. É considerada uma referência nacional neste âmbito de atuação e oferece cursos de formação para os professores voltados para a especificidade da educação de jovens e adultos. A partir desses cursos de formação, as professoras passaram a trabalhar com os chamados Projetos Temáticos “que são sugeridos pela comunidade” nos quais “os conteúdos são desenvolvidos de maneira interdisciplinar”¹⁹, como comentou a professora Joana:

“Os professores da FUMEC que entraram no início, todos têm capacitação de trabalhar muito bem com projeto, porque nós recebemos capacitação e capacitação muito boa em relação a isso. Mas quem está chegando hoje não, não tem nada disso mais, hoje cada um faz o que quer, do jeito que quer”.

Algumas atividades desenvolvidas em sala pelas professoras a partir do conceito de Projeto Temático foram publicadas pela Secretaria Municipal de Educação, em 1996, na revista de divulgação interna, já citada, denominada “Pulsção da Rede”²⁰.

Desde a criação da FUMEC há o cargo de coordenadora de unidade; neste cargo, no início, as profissionais davam assessoria aos professores e aos trabalhos desenvolvidos nas salas de aulas das unidades. Elas tinham como função, além da parte administrativa, manter o funcionamento das salas, realizar as chamadas “visitas aos locais”, nas quais se informavam dos trabalhos que eram desenvolvidos pelas professoras e as auxiliavam no que fosse necessário.

¹⁷ No dia 20 de julho de 2003, o então ministro da Educação Cristóvam Buarque e a prefeita de Campinas, Izalene Tiene, assinaram o convênio que integrou a cidade ao programa do Governo Federal intitulado “Brasil Alfabetizado”, por meio do projeto Letraviva. O Letraviva é visto como o “PEB O”, já que os alunos que terminam o ciclo nas salas do Letraviva devem ser transferidos para as salas da FUMEC para a continuação dos estudos. Os monitores que trabalham no Letraviva são leigos e recebem um curso de formação de 30 horas.

¹⁸ Mais adiante trarei mais informações sobre a instituição Ação Educativa.

¹⁹ Pulsção da Rede, ano 1, nº3, 1996, p.23.

²⁰ Ano 1, nº 1.

Devido ao número reduzido de coordenadoras efetivas, a partir de 1997, foi concedida a oportunidade para as professoras efetivas das salas exercerem a função de coordenadoras substitutas. A professora que se interessasse em assumir esta função apresentava um projeto no qual descrevia os objetivos e as propostas de trabalho que pretendia desenvolver com as professoras das unidades. De acordo com uma das diretoras educacionais do Naed²¹ Norte, o quadro de coordenadoras de unidade, nesse período, foi contabilizado em 40 profissionais. No entanto, em 2001, por ser esse um cargo público e de acesso apenas por concurso público, as coordenadoras substitutas foram obrigadas a voltar para as salas de aula e somente as efetivas mantiveram-se no cargo de coordenadoras de unidade.

O cargo de professora substituta sempre existiu na FUMEC e até hoje é exercido. São profissionais contratadas pelo período do ano letivo, ou até menos, para preencher os quadros de professoras efetivas que estão impossibilitadas de exercer a função em determinado momento devido a afastamento por motivo de doença. A professora substituta também é contratada para suprir o quadro de profissionais em salas que não possuem professoras efetivas, quando a demanda é maior que a quantidade de profissionais disponíveis.

Na verdade, a primeira atribuição, ou seja, a escolha de classes para as quais não há professora efetiva é de direito da própria professora efetiva que já trabalha em um núcleo e que deseja ampliar sua jornada de trabalho, o que consiste em lecionar para mais uma sala, dobrando assim sua jornada. Quando não há procura suficiente de professoras efetivas interessadas em ampliar sua jornada e o quadro de classes ainda não foi completado, abre-se o processo de atribuição para professoras substitutas, àquelas que se inscrevem na lista para contratação no início do ano letivo, como já descrito.

As professoras substitutas quando chegam pela primeira vez nas salas de aula da FUMEC passam pelo mesmo processo de estranhamento das efetivas, “caem sem pára-queidas” nestas salas. A sensação de insegurança por desconhecer a especificidade do trabalho de ensino aos adultos é idêntica a das professoras efetivas quando iniciam o seu percurso.

Lembro de um episódio que ocorreu na escola onde atuo no ano de 2002. No segundo semestre daquele ano, uma das professoras da escola, responsável por uma

²¹ Cada Naed (Núcleo de Ação Educativa Descentralizada) é responsável pelo funcionamento das Unidades de Ensino de uma região da cidade. Em Campinas elas estão divididas em: Norte, Sul, Sudoeste, Leste e Noroeste.

sala de PEB II, solicitou exoneração da FUMEC, por motivos particulares. A classe desta professora foi enviada para a atribuição e uma professora substituta, que nunca havia trabalhado com adultos a assumiu. No dia em que a professora chegou à escola, estávamos em uma reunião com a coordenadora, que ainda naquela época permanecia na escola conosco. A professora entrou na sala com um olhar assustado se dirigindo a nós. Ela se apresentou e nos contou que trabalhava em uma escola de educação infantil e também em uma escola do Estado, na qual sua função era substituir os professores do segundo ciclo do ensino fundamental quando faltavam. A coordenadora explicou qual seria sua turma e então nos encaminhamos para as respectivas salas, pois já havia dado o horário de entrada. Ao final da aula, uma aluna da sala que a professora nova havia assumido, foi me procurar e declarou que no dia seguinte ela não estudaria mais naquela sala e, que ela estudaria na minha turma até o final do ano. Mostrou-se indignada com a atividade que a professora nova havia dado, dizendo que já sabia aquilo. A atividade em questão se referia a uma folha na qual se deveriam juntar sílabas para se escrever palavras como “dedo” e “dado”. Eu acalmei a aluna e lhe expliquei que era o primeiro dia da professora e que ela merecia um voto de confiança. Mesmo assim, a aluna não ficou muito satisfeita e me “avisou” que se isso se repetisse, ela iria se transferir para minha turma.

Como nós tínhamos uma coordenadora, procurei-a no dia seguinte e contei a história, com objetivo de que ela auxiliasse a professora naquele começo. A coordenadora me garantiu que auxiliaria a professora. O que sei apenas é que, naquela mesma semana, eu estava na sala da coordenadora pedagógica providenciando cópias de uma atividade (nós temos naquela escola cota de fotocópias como as demais professoras dos outros períodos) quando entrou a professora nova para também fazer cópias de um texto de um livro. Eu pedi que esperasse um pouco, pois já terminaria de usar a máquina e ela me disse que a coordenadora havia conversado com ela e a instruído que trabalhasse com textos, mas que não havia ficado claro que textos seriam esses. Em seguida, ela mostrou a mim o que havia escolhido para trabalhar com a classe naquele dia. Era um texto que explicava os integrantes da “família”, formada pelo pai, pela mãe e pelos filhos, retirado de um livro da segunda série do ensino fundamental. Ela pediu a minha opinião a respeito querendo saber se aquele era o tipo de texto que a coordenadora havia sugerido. Eu procurei esclarecer a respeito do que

seria um texto destinado para o sujeito adulto. Mostrei a ela as atividades e textos que eu trabalhava com eles. No momento eu estava fazendo cópias da música "Último pau-de-arara", de autoria de Venâncio, Corumbá e J. Guimarães, para iniciar uma discussão sobre migração brasileira. A professora pediu para tirar cópias também. A partir daquele dia, começamos a planejar as aulas juntas, mesmo sendo professoras de turmas diferentes, eu em uma classe de PEB I e ela em uma classe de PEB II. Nós discutíamos os encaminhamentos que cada uma dava para a sua classe dependendo das necessidades de cada turma. A professora passou a ser muito querida pela classe e, ao final daquele ano, aquela aluna que havia me procurado foi uma das que mais demonstrou ter sentido a partida da professora. Ela teve que sair da escola, pois o seu contrato na FUMEC havia se encerrado ao término do ano letivo.

Antes do concurso de 2000, as professoras substitutas eram contratadas a partir de uma listagem ordenada por meio de titulação. No início do ano letivo, as profissionais interessadas se inscreviam e tinham o direito de escolher a sala que desejassem trabalhar, respeitando a classificação da lista. Vale lembrar que a exigência mínima de titulação correspondia ao Magistério em Nível Médio.

Com o concurso de 2000, a lista de professoras interessadas para substituição passou a ser aquela da classificação do próprio concurso. Portanto, só estavam na listagem aquelas que tinham participado do processo de seleção, mas não haviam sido efetivadas até o momento. Esta lista foi o parâmetro para a contratação de professoras substitutas pelo período dos dois anos seguintes e foi prorrogada por mais dois anos.

Caducada a lista do concurso, após os quatro anos máximos de validade da mesma, previsto em edital, a partir de 2004, foram abertas inscrições no início do ano letivo para os profissionais interessados em substituir na FUMEC. A listagem passou então a ser ordenada a partir da titulação entregue pelo profissional ao se candidatar. Porém, desde então, as professoras substitutas contratadas não podem optar pela carga horária máxima de trabalho de 24 horas/semanais, como as professoras efetivas. A elas só é atribuída a carga horária de 16 horas/semanais, ou seja, o equivalente às horas de trabalho em sala de aula, além de cinquenta minutos de trabalho fora da sala, uma vez por semana, para trabalho individual com aluno. Este quadro se diferencia do quadro das efetivas que podem optar pela ampliação da jornada de 24 horas/semanais, a partir da implementação, em 2004, do novo Plano de Cargos, Carreira e Salário do município, como é apresentado mais adiante.

Além das professoras substitutas, há também, desde 2004, a professora contínua, uma profissional que possui a mesma carga horária de uma professora efetiva, porém as cumpre substituindo as professoras efetivas em situação de folga por falta abonada (regulamentada pela instituição) ou de curtas licenças-saúde (de no máximo quinze dias), por exemplo. Em cada Naed, há no atual ano duas professoras contínuas²².

O ano de 2003 foi caracterizado por grandes mudanças na instituição, pois perdemos as coordenadoras das unidades que, anteriormente, como já descrito, trabalhavam nos locais onde havia salas, acompanhando o desenvolvimento do trabalho das professoras²³. Desde esta mudança, elas estão concentradas nos Naeds, restringindo-se, quase que exclusivamente, à execução de trabalhos burocráticos. Resultado: as coordenadoras estão afastadas dos núcleos e as professoras “sozinhas” e isoladas nas suas unidades, dificultando as discussões e a troca de informações a respeito do andamento dos trabalhos realizados bem como dos eventuais problemas de ordem administrativa ocorridos ao longo do ano letivo. As coordenadoras continuam visitando os núcleos, porém em períodos muito espaçados. Por exemplo, no ano letivo de 2005, a coordenadora responsável pela unidade em que atuo visitou a escola apenas três vezes.

Em uma conversa informal com uma colega professora que vivenciou toda a trajetória de funcionamento da FUMEC, ela rememorou o tempo em que existiam cursos de formação permanente para as professoras da instituição, havia a preocupação com a preparação anterior das profissionais que começavam a lecionar pela primeira vez para adultos, pontuando justamente a especificidade deste ensino²⁴. Para exemplificar tal preocupação com a formação das professoras, podemos citar um curso realizado pela Ação Educativa. De acordo com a professora, a instituição tinha uma filosofia de

²² Informação disponibilizada por uma das Diretoras Educacionais do Naed Norte.

²³ Em uma outra publicação da Secretaria Municipal de Educação, intitulada Educação e Liberdade, editada no ano de 1996, são descritas as atividades dos coordenadores das unidades, os quais “permanecem um dia de trabalho (3 horas) em cada unidade, observando as aulas e detectando dificuldades dos alunos, dando suporte pedagógico a eventuais dúvidas dos professores e, além disso, assessorando na parte administrativa (possíveis problemas quanto à estrutura física e de pessoal, que possam interferir no bom andamento das aulas)” (Educação e Liberdade, ano II, nº 01, 1996, p. 42).

²⁴ Ainda no artigo publicado na revista Educação e Liberdade, editada pela Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1996, são descritos os trabalhos realizados com as professoras previstos em calendário escolar: “no Calendário Escolar da FUMEC, existem duas reuniões mensais de integração entre Coordenadores e seus professores, além de uma hora aula quinzenal de trabalho pedagógico entre os mesmos para acompanhamento dos projetos Temáticos desenvolvidos nas salas; existem ainda duas Semanas de Estudos (uma no início do primeiro e outra no início do segundo semestre), Oficinas Pedagógicas Planejadas, além de três dias dedicados ao Planejamento” (Educação e Liberdade, ano II, nº 01, 1996, p. 42).

educação mais definida, que era a espinha dorsal do trabalho com adultos. Com o passar dos anos, estas práticas foram sendo suprimidas pelos governantes que se revezaram na administração do município.

As professoras que se efetivaram no último concurso, ocorrido em 2000, o mesmo em que me efetivei, assumiram suas salas de aula, sem ter ocorrido, por parte da coordenação da FUMEC, um trabalho de discussão sobre a especificidade deste alunado. Dessa forma, há uma diferença de metodologia de trabalho entre as professoras, ou seja, entre aquelas que participaram dos cursos de formação oferecidos pela instituição e aquelas que iniciaram o seu trabalho em 2000. As professoras antigas têm uma prática de trabalhar com o chamado Projeto Temático, uma abordagem que focaliza temas de estudo de interesse dos alunos a partir das mais variadas disciplinas do conhecimento; esta prática pedagógica foi iniciada a partir do curso de formação realizado pela Ação Educativa. Já as professoras recém-chegadas, por não terem tido tal formação, relatam, em nossas reuniões, sentir dificuldades de trabalhar com esta metodologia e optam por trabalhar com conteúdos isolados.

No ano de 2004, foi implantado o novo Plano de Cargos e Carreira e Salários para os funcionários da prefeitura, sendo incluídos também os profissionais da FUMEC, com uma proposta de aumento da jornada de trabalho. Vale ressaltar que, justamente por ter as professoras da FUMEC a menor carga horária de trabalho em sala de aula, sua quase totalidade trabalha em outras instituições, como na própria rede educacional da cidade ou das cidades vizinhas ou em escolas do Estado, exercendo cargos variados.

As profissionais que fizeram a opção pelo novo Plano passaram a cumprir a jornada de 24 horas/aula semanais, divididas em 15 horas/aula cumpridas em sala de aula com os alunos, 1 hora/aula destinada à realização do chamado TDI (Trabalho Docente Individual), 6 horas/aula destinadas à realização de TDPR (Trabalho Docente em Projetos) e 2 horas/aula destinadas para a realização de TDC (Trabalho Docente Coletivo). Anterior a esse Plano, a jornada de trabalho era composta por 16 horas/aula semanais, sendo 15 horas/aula destinadas ao trabalho em sala com os alunos e 1 hora/aula para TD (Trabalho Docente).

Uma outra mudança realizada a partir da implementação deste Plano foi em relação às coordenadoras. Para que essas profissionais pudessem ser enquadradas no

novo Plano, houve uma modificação em termos de nomenclaturas, passaram da denominação “coordenadora de unidade”, utilizada desde a criação da FUMEC, para a denominação “diretora educacional”. Esta modificação foi em termos de nomenclatura, mas não em termos de função administrativa.

A falta de registro do trabalho realizado nas salas de aula da FUMEC é um ponto relevante a ser destacado. Poucas foram as publicações de trabalhos realizados em sala de aula divulgados pela instituição, como foi o caso a revista *Pulsção na Rede* e a revista *Educação e Liberdade*, que foram editadas no ano de 1996 e que tinham a tarefa, entre outras, de socializar os trabalhos pedagógicos realizados internamente. Devido a isso, a Secretaria da Educação da administração do período de 2001-2004 publicou alguns materiais para a divulgação do trabalho da instituição. Estes materiais foram compostos por um vídeo, estilo documentário, no qual foram coletados depoimentos de alunos sobre suas experiências nas salas da FUMEC, e por dois livros, ou seja, um que segue o estilo do vídeo e também é composto por depoimentos dos alunos em relação às suas expectativas educativas e outro que é uma coletânea de alguns trabalhos realizados por algumas professoras em sala de aula com seus alunos²⁵.

Mesmo com essas recentes publicações, o trabalho realizado nas salas da FUMEC ainda é pouco divulgado no meio educacional. Até mesmo nós, professoras da instituição, desconhecemos os trabalhos realizados pelas demais profissionais, pois os nossos locais de trabalho são dispersos, como foi dito antes. Desta forma, destaco aqui as possíveis contribuições da presente pesquisa, que tem como objetivo divulgar estas experiências educativas por meio da narrativa das professoras e dos alunos da FUMEC.

²⁵ “Semeando oportunidades: sentidos da alfabetização de jovens e adultos em Campinas” e “Colhendo sonhos”. Secretaria de Educação e FUMEC; Supervisão geral Corinta Maria Grisolia Geraldi e Cristiane Machado. Campinas, SME, 2003.

A seguir, apresento algumas experiências realizadas pelo país na área de educação de jovens e adultos a partir da implementação do Mobral²⁶, com o intuito de divulgar algumas ações locais.

²⁶ Ancoro-me como ponto de partida, na experiência do Mobral em função de optar por retomar a história da EJA no Brasil a partir dos anos 70 do século XX. Alguns estudos sobre EJA fazem uma retomada histórica desde a época do Brasil-Colônia, realizando uma retrospectiva descritiva dos movimentos sociais e educativos, conforme consta nos trabalhos de Soares (1987), Paiva (1987), Haddad e Di Pierro (2001), Galvão e Soares (2004). Optei por privilegiar a retomada das experiências mais recentes, dando mais ênfase à EJA na nossa contemporaneidade. Dessa forma, a escolha por olhar para o presente se baseia tanto no fato de termos disponíveis uma história de EJA no Brasil, já bem constituída, feita por vários pesquisadores, quanto no fato de focar este estudo na questão atual, ou seja, nos desafios contemporâneos presentes a esse segmento de ensino. Além disso, outro fator que me levou a tomar os anos 70 como ponto inicial foi, ao entrevistar os alunos, nas suas falas sobre experiência de escola, observar que o Mobral surge como um marco, como referência de proposta para escola de adultos, neste período.

CAPÍTULO 3

ALGUMAS EXPERIÊNCIAS EM EJA PRODUZIDAS PELO PAÍS

A área da educação de jovens e adultos tem sido marcada na contemporaneidade por uma quantidade de programas de alfabetização em massa. Estes programas foram, ao longo dos anos, implantados por iniciativas em âmbito federal, sem obtenção de sucesso, provavelmente, em virtude de um certo descaso dos órgãos públicos em relação a este campo bem como pelo não reconhecimento da relevância deste ensino pelas autoridades e pela sociedade em geral (Haddad, 2001; Soares, 2003; Arroyo, 2005).

Por outro lado, iniciativas locais tanto em âmbito municipal como estadual têm sido desenvolvidas ao longo dos anos com o intuito de garantir o acesso do adulto à escola.

O objetivo deste pequeno texto é o de apresentar algumas destas experiências em EJA, que vêm sendo produzidas independentes de campanhas de alfabetização por parte dos órgãos públicos competentes²⁷. A partir da implementação do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral²⁸, no ano de 1967, levantaremos alguns projetos desenvolvidos, em parceria ou não, com o setor público sobre o trabalho com jovens e adultos, focalizando as necessidades desta modalidade da educação.

Antes de prosseguir, é necessário mencionar a profunda marca das idéias de Paulo Freire na EJA no Brasil. Tendo nascido junto aos movimentos sociais das camadas populares, o método Paulo Freire preconizou a leitura da palavra, através da leitura do mundo pelos alunos, por meio de suas experiências de vida no mundo concreto do trabalho. De acordo com Freire (1998, p. 33), *ao estudo crítico corresponde*

²⁷ Conforme mencionado anteriormente, não tenho o objetivo nesta pesquisa de fazer uma retomada do ponto de vista histórico das políticas públicas implementadas na área da educação de jovens e adultos, pois diversos autores já discutiram a questão. Para maiores detalhes ver Soares (1987), Paiva (1987), Haddad e Di Pierro (2001), Galvão e Soares (2004), entre outros.

²⁸ Não há propósito aqui de discutir o mérito desta proposta nem sua adequação à EJA, mas apenas de tomá-la como referência, uma vez que o Mobral se constituiu como uma grande divisa na história da EJA. Ghiraldelli (1994) e Cunha e Góes (1999) ressaltaram a importância que os movimentos populares tiveram na educação de jovens e adultos antes do golpe militar, influenciados fortemente pelo método de alfabetização de Paulo Freire (até hoje referência fundamental na EJA) e como tais movimentos foram reprimidos e apagados, sendo então instituído o Mobral que, inicialmente, procurou cooptar as idéias de Paulo Freire, não obtendo sucesso. De todo modo, a partir da instauração nacional do Mobral como responsável pela EJA no Brasil na década de 70 em diante, é inegável que ele se tornou referência nesse segmento de ensino.

um ensino igualmente crítico que demanda necessariamente uma forma crítica de compreender e de realizar a leitura da palavra e a leitura do mundo, leitura do texto e leitura do contexto.

Góes (1991, p. 53), ao explicar o que denomina de Sistema Paulo Freire, descreveu as etapas do processo de aquisição dos códigos da leitura e escrita perpassados por uma retomada histórica dos acontecimentos sociais:

a metodologia do Sistema Paulo Freire implica o cumprimento das conhecidas etapas que devem ser executadas na seguinte ordem: levantamento do universo vocabular do grupo que se vai alfabetizar; seleção neste universo dos vocábulos geradores, sob um duplo critério: o da riqueza fonêmica e o da pluralidade de engajamento na realidade local, regional e nacional; criação de situações existenciais, típicas do grupo que se vai alfabetizar; criação de fichas roteiros, que auxiliam os coordenadores de debate no trabalho; feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Esses princípios permaneceram até hoje nas práticas educacionais de EJA. E não só de EJA, pois, o ideário de Freire espalhou-se mundialmente, alcançando reconhecimento internacional. Nacionalmente, temos o Instituto Paulo Freire que preserva e divulga as idéias desse grande intelectual brasileiro.

Paiva (1987, p. 295), ao comparar as diretrizes de trabalho impostas pelo Mobral com as propostas de alfabetização de adultos implantadas e difundidas por Freire, antes da criação deste movimento implantado pelo governo ditatorial, discorreu:

Aceitava-se que as atividades do Mobral deveriam ser conscientizadoras. Os movimentos anteriores a 1964, entretanto, teriam distorcidos os propósitos de conscientização levando à politização prematura e mal orientada dos alunos e colocando em risco a formação cristã e democrática do nosso povo. Por isso, o movimento fazia restrições ao método Paulo Freire – que deixaria de lado alguns fonemas importantes não encontrados nos vocábulos portadores de idéias-forças escolhidas, bem como a reutilização de todos os fonemas através de textos – e dispunha-se a elaborar novo material didático e aplicar novos métodos numa tarefa de canalização “dos legítimos anseios de promoção social para rumos capazes de assegurar a sua satisfação plena e tão imediata quanto possível, na atual conjuntura sócio-econômica do Brasil”. (...) Pretendia-se a mudança dentro dos limites previamente estabelecidos pela ordem vigente: sedimentação das estruturas com modernização.

Conforme destacado antes, apesar de os pressupostos de Freire nos meios educacionais terem sido fortemente reprimidos nos anos da ditadura no Brasil, sua

influência ainda permanece, principalmente no que se refere ao ensino de pessoas adultas. Talvez pelo fato de Freire ter proposto trazer para a sala de aula o mundo do trabalho, o mundo da vida, a partir das palavras geradoras. Até hoje, ele se mantém como uma referência forte na EJA.

A partir de 1989, com a eleição da prefeita Luiza Erundina na cidade de São Paulo (quando, em seu início de gestão, Paulo Freire assumiu a Secretaria da Educação), foi planejado um programa para a educação popular intitulado MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo). Este projeto teve início em janeiro de 1990 e, segundo Gadotti (2001), ao apresentar e analisar os parâmetros do mesmo, a *Secretaria [de Educação] oferecia um curso de capacitação inicial de 30 horas aos alfabetizadores e supervisores, acompanhava o desenvolvimento dos cursos de alfabetização e promovia encontros de alfabetizadores e alfabetizados* (p.92). Assim, o objetivo era garantir educação à parcela da população excluída do sistema escolar regular.

O autor ainda discorreu a respeito da orientação metodológica e pontuou que não existia uma única orientação de trabalho neste aspecto. Não era obrigatório trabalhar com o “Método Paulo Freire”, isto é, *procurou-se manter o pluralismo, só não se aceitando métodos pedagógicos anti-científicos e filosóficos autoritários ou racistas* (Gadotti, 2001, p.93). Porém, mesmo não impondo uma única metodologia de trabalho, havia princípios políticos – pedagógicos a serem sintetizados em uma *concepção libertadora de educação*, na qual dentre outros aspectos, o aluno era concebido *como sujeito do conhecimento e a compreensão da alfabetização não apenas como um processo lógico, intelectual, mas também profundamente afetivo e social* (p.93)

Paulo Freire, então Secretário da Educação de São Paulo, discutiu na obra “Educação na Cidade” (2000, p. 69), os objetivos do MOVA-SP ao fazer uma retomada de sua ação administrativa dentro de uma proposta de governo voltada para as necessidades da população:

- 1) *Reforçar e ampliar o trabalho dos grupos populares que já trabalhavam com alfabetização de adultos na periferia da cidade.*
- 2) *Desenvolver um processo de alfabetização que possibilite aos educando uma leitura crítica da realidade.*
- 3) *Através do Movimento de Alfabetização contribuir para o desenvolvimento da consciência política dos educandos e dos educadores envolvidos.*

4) Reforçar o incentivo à participação popular e à luta pelos direitos sociais do cidadão, ressaltando o direito básico à educação pública e popular.

Em Porto Alegre, a Secretaria Municipal de Educação criou o Serviço de Educação de Jovens e Adultos, o SEJA, em 1989, para atender às necessidades e interesses dos cidadãos que não tiveram acesso ao sistema formal de educação. De acordo com coordenadora do SEJA, Liana Borges (2001):

o SEJA tem, como questão primeira, a alfabetização – alfabetização, no SEJA, equivale às quatro primeiras séries iniciais – enquanto direito. Direito à escola de qualidade e à construção de projetos de vida que dêem conta de atender e transformar o mundo, já que compreendemos o acesso à aquisição do código alfabético como um caminho de invenção da cidadania; aliado, evidentemente, às contribuições das diferentes áreas do conhecimento (p.97)

Os professores que trabalharam nas salas de aula do SEJA também eram assessorados por uma equipe pedagógica para que se garantisse a filosofia do projeto no trabalho pedagógico.

Terzi (2001) apresentou um projeto de alfabetização da população de adultos da cidade de Inhapi, no ano de 1997, localizada no sertão do Estado de Alagoas, como projeto piloto do PAS – Programa Alfabetização Solidária, criado e implementado pelo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. A criação do Programa Alfabetização Solidária aconteceu em 1996, a partir de uma parceria construída entre o Ministério da Educação, algumas empresas e universidades que aderiram à proposta além de municípios (Haddad e Di Pierro, 2000). Esse programa foi destinado ao encargo da então primeira dama, a antropóloga, Ruth Cardoso, que tomou as rédeas da instituição. Outra informação importante é que os profissionais que assumiram a tarefa de ensinar eram pessoas que receberam orientação e formação específica, mas não lhes era exigida formação na área, como o magistério. Terzi, em seu artigo, discorreu a respeito das estratégias desenvolvidas para a implementação de práticas de letramento não utilizadas pelos moradores do município. De acordo com a autora, era objetivo do PAS:

promover a inclusão social da população não-escolarizada de municípios com as mais altas taxas de analfabetismo na faixa etária dos 12 aos 19 anos, levando a essas pessoas a escrita como um instrumento de cidadania, de forma que, pelo seu uso, possam entender melhor a realidade em que vivem e,

sobre ela, agir na busca de transformações. Para que tal objetivo seja atingido, coloca-se como essencial a necessidade de o programa, durante a sua permanência no município (no mínimo 2 anos), colaborar na estruturação e funcionamento eficaz do sistema local de educação, de forma que o governo municipal assuma sua responsabilidade em garantir um bom ensino a toda a população (p.163)

No entanto, Haddad e Di Pierro (2000, p. 38), ao discutirem a atuação deste programa que era estruturado e organizado pelo órgão federal do MEC, concluíram que:

O Programa Alfabetização Solidária padece de algumas das conhecidas limitações das campanhas de alfabetização de jovens e adultos: maneja um conceito de alfabetização estreito e não assegura continuidade de estudos ou oportunidades de consolidação das aprendizagens realizadas; recorre em parte a educadores leigos; e não incide sobre os fatores socioeconômicos e culturais que geram e reproduzem o analfabetismo.

Ainda sobre o PAS, Alvarenga (2002), em seu artigo apresentado na 25ª Reunião Anual da Anped, fez uma análise do documento oficial no qual foram pontuados os parâmetros do Programa Alfabetização Solidária a partir dos pressupostos de Paulo Freire, discutindo os “usos” e “abusos” do pensamento freireano. Na concepção da autora, o PAS:

ao continuar reforçando a visão redentora da alfabetização, se empenha com maestria em não admitir que o analfabetismo não é, em si, um obstáculo ao acesso à cidadania, pois não pode ser vinculado, exclusivamente, a meras práticas instrumentais.

Assim, a atual política oficial de alfabetização de pessoas jovens e adultas, tenta desviar-se do movimento dialético da história e das condições objetivas que fazem do analfabetismo uma das conseqüências da sociedade injusta nascida do capitalismo desumanizador.

É importante que o PAS, embora não seja mais sustentado como uma prática do governo federal em função da mudança da presidência da república, ainda existe e exerce suas atividades como uma ONG.²⁹

A prefeitura de Recife desenvolve atualmente o projeto “Mobilização e alfabetização de jovens a adultos: rede de solidariedade para a cidadania” implementado a partir do Programa “Brasil Alfabetizado” de iniciativa do atual governo federal. O objetivo deste projeto é atender à população que esteve à margem da escola regular. Os profissionais que assumem aulas são monitores ou professores leigos que

²⁹ Para mais informação sobre as atividades do PAS hoje, consultar página da Internet: www.alfabetizacao.org.br

recebem orientação para o trabalho. Leal e Albuquerque (2005), pesquisadoras das propostas de EJA e atuantes nesta área de formação de professor, apresentaram o processo de formação dos professores que fazem parte do projeto

o curso inicial foi realizado na semana anterior ao começo das aulas. Neste curso, os professores foram informados acerca do funcionamento geral do projeto e tiveram acesso a discussões sobre os princípios gerais que deveriam nortear a ação docente. Após o curso inicial, eles tiveram encontros semanais de quatro horas e seminários mensais (p. 8).

As atividades desenvolvidas no projeto da prefeitura de Recife foram publicadas em duas edições intituladas “Desafios da Educação de Jovens e Adultos: construindo práticas de alfabetização” e “Alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento”. Nelas estão presentes relatos de experiências desenvolvidas em sala de aula pelas educadoras que visam trabalhar com as práticas de letramento da comunidade em questão. Segundo as pesquisadoras do projeto, o conhecimento da docência é construído a partir da interação dos professores em meio a situações problematizadoras. Portanto, são relatadas as vivências das professoras e suas intervenções para a solução de situações desafiadoras dentro das salas de aula.

Kleiman e Signorini (2001), pesquisadoras da área da Linguística Aplicada e que atuam também na formação de professores, relataram o desenvolvimento de um projeto de pesquisa em parceria com a prefeitura de Cosmópolis, município do estado de São Paulo, no ensino de jovens e adultos, entre os anos de 1991 e 1996. De acordo com as pesquisadoras, a preocupação do secretário de educação da cidade, naquele momento, era com o elevado índice de 50% de evasão no curso supletivo de alfabetização de jovens e adultos. Foi, então, realizada uma pesquisa de grande porte na qual o objetivo era levantar os eventos de letramento da comunidade para pensar em estratégias pedagógicas de trabalho em sala de aula dentro de uma proposta de formação de professores em exercício.

Outra iniciativa importante no campo da EJA, ocorreu em 1994, quando foi fundada a organização não-governamental Ação Educativa com o intuito de atuar nas áreas de educação e de juventude. Localizada na cidade de São Paulo, a instituição é considerada uma referência nacional na área de educação de jovens e adultos e promove cursos para formação de professores, assessorias a políticas públicas, pesquisas e detém um acervo de informações de sua área de trabalho. Em 2001, os

pesquisadores da instituição, em parceria com o Ministério da Educação, elaboraram o documento de Proposta Curricular do primeiro segmento do ensino fundamental de educação de jovens e adultos. É importante mencionar que os materiais didáticos produzidos pela Ação Educativa compõem um dos poucos instrumentos de trabalho que foram elaborados especialmente para atender à demanda de EJA.

Sales (2001), coordenadora geral do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro, discutiu o trabalho do projeto MOVA-RJ e, mais particularmente, em Angra dos Reis. Este projeto foi iniciado a partir da experiência do MOVA-SP e segundo a coordenadora,

as aulas para as turmas do MOVA (...) acontecem quatro dias na semana, durante um período de duas horas e meia, num horário definido pela turma e monitor. O monitor produz relatório diário das aulas, que é entregue semanalmente à coordenação. O papel da coordenação consiste no acompanhamento constante do trabalho realizado nas salas de aula (p.183).

Portanto, também no Estado do Rio de Janeiro há a preocupação em garantir o acesso à escola àqueles que participaram do processo de exclusão escolar anteriormente.

Em Olinda, estado de Pernambuco existe o CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos – para atender às necessidades de escolarização da população de adultos trabalhadores e contribuir para o seu processo de profissionalização.

Pereira (2004) avaliou em sua pesquisa de mestrado um projeto de alfabetização de adultos desenvolvido na região de Barreiro em Belo Horizonte. O projeto de educação de jovens e adultos dessa região foi iniciado a partir da reivindicação do sindicato dos trabalhadores. A pesquisadora teve como objetivo analisar o projeto pedagógico deste programa de alfabetização de jovens e adultos e também investigá-lo a partir das observações das práticas das professoras alfabetizadoras do programa. A partir do projeto pedagógico escrito pelo grupo de professoras, Pereira analisou se as práticas de letramento descritas no documento eram trabalhadas em aula pelas professoras.

Dentro do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais é desenvolvido o Projeto de Ensino Fundamental de Jovens e Adultos destinado à escolarização dos funcionários da universidade. As atividades desse segmento de ensino são assumidas pelas estagiárias do curso de Pedagogia. As atividades

desenvolvidas neste projeto, bem como as avaliações que os alunos elaboram sobre as experiências de participarem das aulas do projeto foram publicadas no livro "Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos". Nesta obra são detalhadas algumas discussões a respeito do contexto da EJA em geral e, mais precisamente, das condições dos alunos participantes do projeto em questão. Questões como a dificuldade encontrada pelo aluno ao voltar a estudar no contexto da escola noturna, quando o cansaço em que se encontra após um dia repleto de trabalho é um dos obstáculos para obter êxito em seus estudos. Além do mais, as particularidades das mulheres são discutidas no que diz respeito ao papel das mesmas dentro do âmbito familiar, na medida em que nem sempre a família as apóia no momento em que retornam a estudar, pois para obter êxito nos estudos, elas acabam não se dedicando com exclusividade à família, mas dividem sua atenção aos afazeres da escola também. Outro ponto levantado nas pesquisas, é a questão da religiosidade dos alunos de EJA, mais precisamente dos pentecostais. As práticas de utilização do horário do intervalo do lanche por esses alunos de uma escola noturna de Belo Horizonte foram analisadas, tendo sido verificado que esse tempo é tomado pelos cantos de hinos das igrejas as quais tais alunos freqüentam.

A pequena apresentação de algumas experiências na área de educação de jovens e adultos tal como realizada até aqui, pode nos oferecer um ponto de ancoragem e de comparação com o histórico da FUMEC, no sentido de entender a qualificação do profissional efetivo que trabalha com esta modalidade da educação e também de conhecer as propostas pedagógicas para esse segmento do ensino. Podemos ver que há diversas tentativas em desenvolvimento em pontos diferentes das regiões brasileiras de realização de uma educação voltada aos jovens e adultos.

Como já pontuado anteriormente, as profissionais que lecionam na FUMEC não possuem uma formação específica para esta particularidade da pasta educacional, porém, não estão na qualidade de monitoras ou leigas, como nos projetos do PAS ou do Brasil Alfabetizado, ou de estagiárias da Pedagogia, como no caso do projeto da Universidade Federal de Minas Gerais. Tais profissionais são concursadas e graduadas. Creio ser este um dos diferenciais da FUMEC frente às propostas anteriormente enumeradas. As professoras da FUMEC são formadas em grande parte no nível

superior ou, no mínimo, possuem o curso de Magistério, o que fornece a esse segmento profissional um perfil mais definido e, teoricamente, mais preparado para atuar em EJA.

No capítulo seguinte, farei uma discussão da abordagem teórico-metodológica utilizada em minha pesquisa, a História Oral e apresentarei as professoras e os alunos que participaram do estudo.

CAPÍTULO 4

HISTÓRIA ORAL: ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

O contingente de alunos que procura por EJA foi marcado pela expulsão da escola regular, pela impossibilidade de levar adiante os estudos frente às demandas básicas de sobrevivência. Isto é, os sujeitos que estão matriculados nesse segmento de ensino procuram garantir o acesso a um bem cultural que lhes foi negado anteriormente. Junto disso, creio ser importante reforçar o fato de que esta pesquisa busca olhar, através do que é expresso em seus dizeres, para o conflito constitutivo dessa modalidade de ensino: o desejo dos alunos por uma escola não alcançada e a busca das professoras em oferecer um ensino diferenciado.

Em função desses aspectos, acredito que a abordagem metodológica da História Oral mostra-se adequada, pois ela se propõe a trabalhar com as vozes silenciadas das minorias face à história oficial. Thompson (2002, p. 9), historiador inglês, entende por História Oral (HO) *a interpretação da história e das mutáveis sociedades e culturas através da escuta das pessoas e registro de suas lembranças e experiências. E complementa: a história oral tem o poder único de nos dar acesso às experiências daqueles que vivem às margens do poder, e cujas vozes estão ocultas porque suas vidas são menos prováveis de serem documentadas nos arquivos* (p. 16). O autor ressalta assim o papel da HO de documentar a história não registrada. Portelli (1997a, p. 31), ao enfatizar essa característica importante da HO do registro não oficial das versões dos sujeitos comuns, vai além, ressaltando o papel dos historiadores orais:

O verdadeiro serviço que, acredito eu, prestamos a elas, a movimentos e a indivíduos consiste em fazer com que sua voz seja ouvida, em levá-la para fora, em pôr fim à sua sensação de isolamento e falta de importância, em conseguir que seu discurso chegue a outras pessoas e comunidades.

Portanto, coletar os relatos dos sujeitos que vivenciam e constroem a história da FUMEC faz parte de um projeto de elaboração e reconstrução de uma visão sobre as práticas pedagógicas vivenciadas nas salas de aula da instituição.

Ao adotar os pressupostos da História Oral e optar por coletar depoimentos das professoras³⁰ e dos alunos, tomo como principal objetivo ouvir as vozes das pessoas que vivem o cotidiano escolar da FUMEC face aos documentos oficiais sobre as práticas da instituição (Demartini, 1994). Uma parcela significativa dos documentos divulgados sobre a instituição restringe-se à quantificação de dados como o fornecimento do número de alunos matriculados, reprovados e aprovados no ano. Acredito na construção de um olhar apurado para esse cotidiano na tentativa de compreender de uma forma mais completa os próprios dados quantitativos. Um exemplo da contribuição deste tipo de pesquisa qualitativa para a análise dos dados quantitativos da instituição está em ser possível fazer uma leitura mais profunda e menos ingênua dos índices de evasão, aprovação e retenção dos alunos no decorrer dos anos letivos, já que a pesquisa qualitativa possibilita um conhecimento mais aproximado dos sujeitos envolvidos no processo³¹.

Meu objetivo é o de construir uma versão possível dentre as inúmeras possibilidades de análise dos dados coletados sobre a realidade educacional da FUMEC. De acordo com Lang (2000), nas Ciências Sociais, o depoimento é utilizado como uma versão qualificada da realidade e não como forma de estabelecimento da verdade. Tendo em vista a complexidade desta realidade, por meio dos pressupostos desta metodologia, é possível recriar, com maior amplitude, a multiplicidade de pontos de vista (Thompson, 1998). E é nesta perspectiva, de confrontar os desejos dos alunos e as intenções das professoras, que esse projeto de pesquisa se viabiliza.

Queiroz (1991, p. 7), ao discorrer sobre a coleta de depoimentos pelos historiadores orais, explicita que:

Ao colher um depoimento, o colóquio é dirigido diretamente pelo pesquisador; pode fazê-lo com maior ou menor sutileza, mas na verdade tem nas mãos o fio da meada e conduz a entrevista. Da "vida" de seu informante só lhe interessam os acontecimentos que venham inserir-se diretamente no trabalho, e a escolha é unicamente efetuada por este critério.

³⁰ Uso a palavra no feminino, pois há apenas seis professores na instituição, dos 302 profissionais, de acordo com a Coordenadoria do Programa de Jovens e Adultos. O quadro docente é composto na sua quase totalidade por mulheres.

³¹ A análise dos dados de evasão, aprovação e retenção emitidos pela Coordenadoria da FUMEC anualmente pode ser melhor compreendido a partir da miudeza das relações da sala de aula, no entanto, o levantamento e a discussão de tais dados não é a proposta desta pesquisa.

Dessa forma, opto pela coleta de depoimentos orais dos protagonistas de EJA da cidade de Campinas a partir da utilização da técnica da entrevista gravada e, posteriormente, transcrita, pois como complementa ainda a autora *a entrevista está presente em todas as formas de coleta dos relatos orais, pois estes implicam sempre um colóquio entre pesquisador e narrador* (Queiroz, 1991, p.06).

Ao escolher a técnica da entrevista, opto também por uma postura teórico-metodológica, na condição de pesquisadora, diante dos meus narradores. Dessa forma, tenho como postura, ao entrevistá-los, a idéia defendida por Portelli (1997b, p. 9), que discorre a respeito da situação de entrevista:

Uma entrevista é uma troca entre dois sujeitos: literalmente uma visão mútua. Uma parte não pode realmente ver a outra a menos que a outra possa vê-lo ou vê-la em troca. Os dois sujeitos, interagindo, não podem agir juntos a menos que alguma espécie de mutualidade seja estabelecida. O pesquisador de campo, entretanto, tem um objetivo amparado em igualdade, como condição para uma comunicação menos distorcida e um conjunto de informações menos tendenciosas.

Portanto, construir uma relação de confiança entre pesquisadora e narradores foi fundamental para a realização da coleta dos depoimentos, no sentido de que ambos estavam abertos à conversa proposta. De acordo com Von Simson (1989), o sucesso da pesquisa depende da interação positiva entre pesquisador e informante construída durante o trabalho de campo³². Esta relação pode ser conferida pelo que o relato da professora Rosa problematiza. Alguns meses depois de termos realizado a entrevista, ela confessa que, após aquele encontro, ficou pensativa e refletiu seriamente a respeito de uma postura em sala de aula que havia narrado no seu depoimento. Na ocasião, a professora havia relatado que tinha receio de trabalhar textos de poesia com os alunos, por achar que não daria conta das diversidades de leitura e produção de sentidos que este suporte de texto possibilita:

³² Para o trabalho de campo, ancorei-me nos princípios da etnografia. O diário de campo foi um recurso utilizado sistematicamente por mim com o objetivo de registrar o contexto das entrevistas e do vivido com as professoras e os alunos.

"Eu não trabalho tanto com poesia. Às vezes, eu insiro uma ou outra. Embora eu ame, eu seja apaixonada, eu ainda não me sinto muito segura com eles para trabalhar, mas eles já criaram alguns textos poéticos (...) É uma coisa minha. Eu amo poesia, gosto de poesia, tenho costume de ler muito poesia, mas eu sinto que eu trabalho melhor com as poesias das músicas, entendeu? (...) Eu não sei o que acontece (...)".

Ao ouvir tal relato, fiquei surpresa e não consegui me conter, já que a professora é formada em Letras e, supostamente, conhece mais particularmente este tipo de literatura do que eu, que não tenho a mesma formação. Meses depois, em uma das reuniões de rotina da FUMEC, ao retomarmos em uma conversa informal aquela situação de entrevista, ela me relatou que ficou inquieta, depois de seu depoimento, sobre o motivo que a fazia não trabalhar esta literatura com seus alunos e que, a partir daquela data, começou a utilizá-la nas aulas. Muito satisfeita, ela terminou sua fala descrevendo o sucesso que teve em trabalhar um texto poético com seus alunos.

Sobre o processo instaurado pela entrevista, Thompson (1998) afirmou que pesquisador e narradores não são os mesmos durante e depois da pesquisa, já que no decorrer do percurso, os sujeitos vão se transformando, no sentido de que as relações construídas com os depoentes afetam o pesquisador, e este, os entrevistados. O exemplo acima citado revela o quanto a interação provocada pela entrevista nos modifica e, também, reafirma o caráter não neutro do pesquisador, defendido por Portelli (1997b).

Como discutido anteriormente, as diversas mudanças ocorridas ao longo dos anos na FUMEC ocasionaram uma sensação, por parte das professoras, de desconstrução ou dispersão dos princípios comuns da instituição, de perdas das identidades do grupo. Atualmente, o sentimento de descontinuidade e descompasso entre os trabalhos das profissionais é significativo. Em vista dessa situação, coletar depoimentos individuais desses agentes significa buscar uma tentativa de retomar o fio condutor, de refletir e perceber indícios para a retomada e reconstrução de identidades coletivas, como discorreu Neves (2000, p. 114):

cada pessoa é componente específico de um amálgama maior que é a coletividade. Portanto, cada depoente fornece informações e versões sobre si

próprio e sobre o mundo no qual vive ou viveu. A história oral, em decorrência, é a arte do indivíduo, mas de um indivíduo socialmente integrado. Desta forma, os relatos e testemunhos contêm em si um amálgama maior: o da identidade histórica.

Dessa forma, trabalhar com depoimentos individuais das professoras envolvidas no cotidiano da FUMEC também possibilita uma contribuição para o processo de reconstrução das várias identidades das profissionais da instituição. Acredito também que proporciona a criação de espaços para o debate e oportunidades de discussão sobre as elaborações que os alunos adultos produzem a respeito da escola e do papel da professora. No caminho dessa discussão sobre identidades das professoras da EJA, Arroyo (2003, p.11) discorreu que *é preciso construir, e para isso desconstruir a identidade docente colada ao ensino. Se não for construída uma identidade docente colada à educação, não se conseguirá construir uma verdadeira escola para jovens e adultos.*

Outro aspecto do trabalho com a HO é que, ao coletar depoimentos, o pesquisador oral trabalha com as memórias subterrâneas como discorreu Pollak (1989, p. 4):

ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à "memória oficial", no caso a memória nacional.

No caso de minha pesquisa, encontro, nos relatos das professoras e dos alunos, o descaso histórico do poder público em relação a esta área da educação frente à luta de uma minoria que não teve acesso à educação escolar que lhe era de direito, garantido por lei. As memórias dos alunos a respeito da antiga escola negada emergem nas relações com as professoras. Estas buscam alternativas para a criação de um clima favorável a ambos dentro da sala de aula.

As lembranças de uma escola que não vivenciaram em período anterior, no caso dos alunos mais velhos, como Dona Laura e Dona Olívia, fazem parte das lembranças destes sujeitos. Dona Olívia narrou as impressões que tinha da escola que não pôde frequentar:

“Ah eu imagino que era... ah assim aprender a ler e escrever (...).
Que ia ter bastante gente. (...) A professora ia passar lição.(...) que
a professora ia explicar para gente, tudo”.

Assim, seu dizer remeteu a um imaginário do que deveria ser uma escola e do que deveria ocorrer dentro dela.

Mesmo aquelas mulheres que nunca freqüentaram a escola na infância fazem menção, em suas narrativas, a observações feitas de situações de práticas escolares. Memórias que são compartilhadas (Amado, 1995), como por exemplo, a partir da vivência com pessoas próximas que freqüentavam a escola, como no caso dos irmãos. Eles tiveram a oportunidade de estudar e tiveram acesso ao universo escolar. As experiências escolares desses irmãos tornaram-se referência para elas – suas respectivas irmãs - sobre como deveria ser o cotidiano de uma sala de aula.

Um exemplo disso se configura em um episódio que eu vivenciei na minha sala de aula no ano de 2005. A partir da leitura de uma pequena poesia que narrava a história de uma mulher que acordava muito cedo todas as manhãs, preparava o seu café e ia para a roça cantarolando uma moda, passamos a trabalhar com as cantigas que os alunos costumavam cantarolar na época em que residiam nas suas cidades natais e trabalhavam na lavoura, já que esta experiência do trabalho no campo, anterior à vinda para a cidade de Campinas, era a história de vida mais comum daqueles alunos em particular. Na ocasião, uma senhora de 55 anos cantou para a classe uma cantiga que disse ter aprendido na escola quando criança. Justificou a escolha de tal música por ser uma cantiga que, após memorizá-la, não a esqueceu mais e passou a cantarolá-la no caminho para o trabalho na lavoura. Curiosa para compreender melhor aquilo que ela me narrava, solicitei que me explicasse como havia sido possível ter aprendido uma música na escola quando criança, sendo que ela já havia relatado em situações anteriores que não freqüentara a escola na infância, como a quase totalidade das mulheres daquela classe. Ela nos contou que, realmente, não estudou quando criança, mas que nas ocasiões em que ia da roça onde residia para a cidade, passava em frente da escola da região e observava a aula da janela da sala. Em um desses momentos, a professora daquela turma que observava através da janela ensinou para a classe a tal cantiga e ela a memorizou e não mais a esqueceu.

As práticas educativas realizadas em sala de aula são relatadas pelas professoras e pelos alunos em suas narrativas. É a partir da narrativa que o passado é cristalizado por meio da linguagem e materializado na palavra, como acredita Alberti (2004). Ao narrar, os protagonistas da pesquisa relataram suas experiências e as relações construídas em sala de aula, ressignificando suas práticas e as reconstruindo.

Reconstrução esta que não tem por objetivo a recuperação dos acontecimentos tais como ocorreram ontem, nem a busca incessante da verdade dos fatos, mas sim levar em conta o modo como o depoente tece a narrativa ao relatar sua participação e atuação nos eventos (Amado,1995). Para Portelli (1997c), um dos primeiros requisitos que torna a História Oral diferente de outras metodologias utilizadas pelo historiador é o fato desta metodologia se preocupar menos com os eventos e mais com os significados que estes têm para os sujeitos que os contam.

De acordo com Amado (1997, p.146), ao discutir a questão da ética nos trabalhos em HO:

peças, entretanto, não são papéis. Conversar com os vivos implica, por parte do historiador, uma parcela muito maior de responsabilidade e compromisso, pois tudo aquilo que escrever ou disser não apenas lançará luz sobre pessoas e personagens históricos (como acontece quando o diálogo é com os mortos), mas trará consequências imediatas para as existências dos informantes e seus círculos familiares, sociais e profissionais.

Portanto, ao fazer a opção de trabalhar com depoimentos e, pensando nas questões acima destacadas pela autora, registro o cuidado que tomei e a responsabilidade que assumi no tratamento das falas dos sujeitos da pesquisa. Comprometi-me com eles a utilizá-las como forma de valorizá-los, de inseri-los no contexto da história da educação de jovens e adultos do município de Campinas.

Além do cuidado com a forma de tratar os depoimentos, outro ponto importante a ser levantado é o da relação entre entrevistador e entrevistado. Para Portelli (1997a), como mencionado antes, não existe o suposto distanciamento que permita uma neutralidade entre entrevistador e narrador. Segundo ele, há uma falsa crença de que devemos manter um ambiente insípido de pesquisa e garantir a suposta veracidade dos

fatos relatados. Sobre o assunto, discorreu o autor, ao comentar a respeito dos conselhos difundidos nos manuais destinados às entrevistas:

invariavelmente aconselham a nos mantermos neutros e distantes e a não interferir. Eu daria uma sugestão diferente: mostre-se aberto, fale sobre você, responda a perguntas (se as fizerem...). No que me diz respeito, não revelaria quase nada de importante sobre minha vida a alguém que, ao conversar comigo, assumisse uma atitude neutra, impessoal e distante. Por que devo eu esperar que outros me falem de sua vida se eu não me mostro disposto a contar algo a respeito da minha? (p.22).

Embasando-me nos pressupostos de Portelli, realizei minhas entrevistas construindo, como já relatado, uma relação de confiança com os participantes da pesquisa. Esta relação começou a ser construída no primeiro contato, no momento em que me preocupava em compartilhar com os narradores minhas intenções para com seus relatos e eles, ao mesmo tempo, constatavam que estavam dizendo suas narrativas a alguém que dividia com eles o ofício da profissão.

Nas situações de entrevista, senti-me à vontade para também relatar sobre minhas experiências todas as vezes que percebia abertura para tal, principalmente, quando conversava com as professoras, pois conforme já afirmado, também ocupo o papel de professora da mesma instituição.

Ainda sobre essa relação pesquisador – pesquisado, Guedes- Pinto (2002) relatou a experiência vivida em sua pesquisa a respeito da história de leitura de professoras-alfabetizadoras. No relato de uma das entrevistas realizadas, pôs em evidência a importância de se construir uma relação de cumplicidade. E nessa relação, a autora destacou como tal cumplicidade modificou a ambas:

Esta entrevista foi emblemática para mim, pois, durante todo o seu relato, vivenciamos a prática da leitura diversas vezes, através de suas várias facetas. Em vez de Dora falar sobre, narrar, ou apenas contar a respeito de suas leituras, nós duas lemos juntas, partilhamos histórias no decorrer de nosso encontro. Ela leu em voz alta diversos livros de história infantil, contou resumidamente alguns contos dos quais ela dizia gostar muito, leu trechos de seus relatórios de trabalho na escola em que atua, contou sobre as professoras de sua escola, sobre casos de alguns alunos e como os livros de história infantil a auxiliavam no papel de mediadora para alcançar uma compreensão mais profunda da dinâmica escolar. A fala de Dora foi emocionada, carregada de paixão. Inclusive um livro em particular, que lemos juntas, encantou-me de uma

tal maneira que mais tarde o comprei para mim. Ocorreu um processo de interação, no qual, nós duas, estávamos compartilhando nossas visões de leitura, vivenciando nossas práticas (p. 128-129).

Também a respeito desse aspecto da pesquisa de campo, o antropólogo Silva (2000, p. 55), ao discutir sua relação, na condição de pesquisador, dentro de um terreiro do candomblé, discorreu sobre as vantagens de estar aberto para discutir a sua pesquisa com aqueles que lhe narraram suas experiências religiosas e que permitiram sua freqüência assídua ao campo estudado:

Em vários momentos desta pesquisa, ter conversado com meus interlocutores sobre o projeto em si, meus objetivos e o uso que eu pretendia fazer das informações obtidas mostrou-se revelador de como o conteúdo ou as ênfases do que é dito podem se modificar.

O autor discutiu a sua condição de pesquisador ao produzir uma pesquisa etnográfica sem ser reconhecido pelo grupo como um "igual", no sentido de que o motivo de sua aproximação ao terreiro estudado não foi para se tornar um religioso. No caso da minha pesquisa, antes de me apresentar como pesquisadora, já era reconhecida como uma professora, colega de trabalho, que partilhava com as minhas narradoras, da mesma condição de professora de EJA. Em relação aos estudantes de EJA entrevistados, também era identificada como alguém que circulava no ambiente como professora de outras classes. Ao mesmo tempo em que se propuseram fazer parte desta pesquisa como sujeitos de seus depoimentos, me reconheceram como professora, pessoa integrante da mesma instituição, e não como alguém externo à escola.

Esta condição de professora e de pesquisadora da própria instituição de trabalho favorece o laço de confiança entre os sujeitos da pesquisa, pois neste caso sou reconhecida como uma "igual". Demartini (1997) ao discutir a pesquisa que coordenou com grupos de imigrantes que chegaram ao Brasil no início do século XX, destacou a dificuldade encontrada pela equipe de pesquisadores para criar uma relação de confiança com certo grupo específico: os japoneses. Esta questão foi ressaltada, pois foi o único grupo dentre os outros a que se apresentou relutante em participar da pesquisa em um primeiro momento, pois a equipe de pesquisadores não era composta por pessoas de origem oriental. Por outro lado, segundo a autora, a diferença de etnias

entre entrevistados e entrevistadores possibilitou abordar temas que seriam mais difíceis de serem discutidos por pesquisadores reconhecidos como pertencentes do mesmo grupo, por vivenciarem os mesmos códigos culturais.

No caso da minha condição de pesquisadora que também é professora da instituição, não descarto a possibilidade das entrevistas terem tomado outros rumos caso fosse realizada por alguém que não ocupasse o lugar de uma professora, tanto em relação às entrevistas das professoras quanto às dos alunos. Por outro lado, acredito que o fato de já existir uma relação criada previamente com os sujeitos, relação esta que antecede a própria pesquisa, pode ter favorecido a aproximação e o contato com as pessoas envolvidas na situação de pesquisa. O laço estabelecido entre mim e essas pessoas, além de ser anterior à pesquisa, foi construído na relação de convivência de trabalho e escapa à própria relação de pesquisador e pesquisado³³.

Outro ponto a ressaltar é o da devolução dos resultados da pesquisa aos narradores, como defendeu Thompson (1992, p. 291) (...) *o historiador que utiliza evidência oral continua a ter uma responsabilidade ética, que está acima de tudo, de garantir que a história será devolvida às pessoas cujas palavras ajudaram a construí-la*. Uma das minhas primeiras preocupações ao término de cada entrevista foi a de garantir ao entrevistado o acesso a ela, providenciando uma cópia da mesma para cada um. Às professoras, foi entregue uma cópia da transcrição da entrevista. Aos alunos, entreguei

³³ Esta relação de confiança foi uma questão que vivenciei antes mesmo da época da qualificação do meu trabalho de pesquisa. Meu projeto inicial era trabalhar com os depoimentos de professoras e alunos e, portanto, realizei no ano de 2004, três entrevistas com alunas. Duas mulheres eram alunas de uma sala de aula localizada em uma casa dentro da Unicamp. A outra senhora era uma aluna que estudava na mesma escola em que eu atuava como professora, porém não era minha aluna. No entanto, eu a conhecia do convívio nos corredores, das saídas e entradas dos alunos. A professora da sala da Unicamp é uma colega de trabalho e freqüentei suas aulas por quatro dias consecutivos até convidar suas alunas para fazerem parte da minha pesquisa. A aproximação delas foi mediada pela professora da sala. Elas não se opuseram a me conceder a entrevista, no entanto, senti muita diferença em entrevistar a aluna com quem eu convivia diariamente e aquelas que praticamente eu acabara de conhecer. O desenrolar da entrevista, a maneira como elas narraram suas histórias foi muito diferente entre as que eu mal conhecia e a aluna com quem eu mantinha um convívio mesmo não sendo sua professora. Este foi até um dos motivos que me levou a pensar na possibilidade de trabalhar apenas com os relatos das professoras e qualificar minha pesquisa apenas com a versão das mesmas sobre as relações estabelecidas dentro da sala de aula. Porém, como um dos pressupostos da História Oral é de que, ao optar pela metodologia, tem-se que buscar as versões de todos aqueles que participaram do evento pesquisado, voltei a trabalhar com os depoimentos dos alunos. No entanto, optei por entrevistar alunos da escola em que atuo, mas que não eram alunos da minha sala, ou seja, alunos com os quais convivia, porém não tendo a relação de professora dos mesmos. Quanto àquelas primeiras entrevistas, não as utilizei na análise; pois, não consegui entregar uma cópia da fita às mulheres, a qualidade da gravação ficou ruim, o gravador estava com defeito e eu ainda não havia percebido isso. Não tinha como devolver uma cópia da entrevista com boa qualidade de audição. As experiências daquelas situações de entrevista se tornaram uma rica aprendizagem para as entrevistas realizadas *a posteriori*, com um outro gravador que funcionou perfeitamente.

uma cópia da fita na qual a entrevista foi gravada, pois dos quatro entrevistados, três apresentaram dificuldade em ler a transcrição e, portanto, a devolução da entrevista não seria efetiva³⁴. Dessa maneira, pude estabelecer um debate da própria entrevista, permitindo ao entrevistado interferir ou modificar o que achasse necessário, caso desejasse³⁵. Portelli (1997a) discutiu esta questão da devolução dos dados ao sujeito da pesquisa, no sentido de que a devolução não deve limitar-se a entregar para o depoente uma cópia do texto da tese, como se a entrevista cedida se encerrasse ao final do trabalho. Assim, no caso desta pesquisa, a restituição possibilitou, realmente, momentos de reflexão para as professoras sobre suas práticas educativas e sobre suas relações com seus alunos. A entrevista e o tecer da narrativa viabilizaram a oportunidade para que essas reflexões ocorressem. Amado (1997) também ressaltou que a devolução dos dados aos sujeitos não significa a conclusão do compromisso do historiador. Esse retorno é mais complexo do que a simples entrega das transcrições ou da cópia. É uma ingenuidade acreditar que o nosso trabalho de pesquisador se encerra aí com os sujeitos. Eles, ao permitirem gravar seus depoimentos, também tiveram intenções e perspectivas próprias, destacou a autora.

Tenho o intuito de que este projeto ultrapasse os muros da universidade e acredito que os sujeitos entrevistados, talvez, tenham também interesse e possam contribuir efetivamente para as futuras discussões a respeito do trabalho com educação de jovens e adultos, principalmente, em relação à realidade educacional de Campinas.

4.1 – O grupo de professoras

Foram realizados na FUMEC apenas três concursos públicos para contratação de professoras: em 1990, em 1992 e em 2000.

As professoras aprovadas no concurso foram efetivadas e lhes foi atribuído o direito à escolha de uma sala, na qual se tornaram professoras titulares. Há também as

³⁴ Os alunos ouviram a fita em casa e comentaram comigo em outro momento sobre a experiência de ouvir o que foi narrado, a começar da “estranheza” que sentiram em ouvir a própria voz gravada.

³⁵ Nenhuma professora ou aluno sugeriu que fossem modificados trechos de sua entrevista, o que denota o nível de confiança que as professoras possuíam em relação à pesquisa e à pesquisadora. No caso dos alunos, assumindo o meu papel de professora pode ter interferido na construção do relato, se pensarmos na discussão da reflexividade na pesquisa biográfica discutida por Davis (2003).

professoras substitutas, termo designado àquelas que são contratadas apenas pelo período de duração do ano letivo ou menos que isso, a fim de substituírem professoras efetivas afastadas em licença ou completarem a demanda de professoras em salas existentes nas quais não há efetivas, por falta de contingente. Vale ressaltar que, a partir do primeiro concurso, todas as professoras efetivas que trabalharam na instituição foram selecionadas por meio de processo seletivo, que estipulava como exigência mínima a formação do Magistério, em nível médio. A partir da nova LDB 9697, a exigência para novas efetivações passou a ser o nível superior.

Quando a educação de jovens e adultos era responsabilidade da Fundação Educar, não havia a exigência de formação mínima, existindo professores leigos³⁶. Uma das narradoras relatou que, com a realização do primeiro concurso em 1990, as professoras que não possuíam o Magistério em nível médio não tiveram a oportunidade de participar da seleção e tiveram seus contratos rescindidos. As que possuíam o diploma puderam realizar a prova, porém, também foram dispensadas aquelas que não tiveram êxito, como assinalado por Joana: “Quem não tinha Magistério, não teve como continuar (...). Foi realmente cancelado o contrato deles. Agora, para quem tinha Magistério... todas foram obrigadas a passar pelo concurso (...)”. No entanto, a professora Zuleika explicitou que os “professores” leigos que não queriam deixar o trabalho, aqueles denominados de agentes educacionais, tiveram a oportunidade de participar de um curso de formação, oferecido pela prefeitura, para que tais pessoas pudessem receber ao final do curso a licença para lecionar e também participar do processo seletivo:

“Como esse pessoal, esses agentes educacionais, eram muito velhos de casa, eram senhoras, a Neusa mesmo, daqui do bairro, todo mundo conhecia, ela já estava desde a época de 88 (...) deram a oportunidade para quem tivesse o segundo grau fazer um

³⁶ Estas informações foram coletadas em uma entrevista realizada no ano de 2002, para a elaboração de meu TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), com uma professora que trabalhara na área da educação de jovens e adultos desde o tempo da Fundação Educar. Ela relatou a respeito do caráter voluntário dos professores que começaram a trabalhar para a Educar, já que quase não recebiam salários: “Não tinha concurso. Não era todo mês que recebia, era uma coisa mais voluntária mesmo. Eu comecei em 85, já no Edson [refere-se à escola municipal “Edson Luis Lima Souto”]. A primeira vez que veio um supervisor só foi em 88 [lembrando que a FUMEC foi fundada em 16/09/87]. Foi a Dona Clarisse. Foi a primeira vez que ela veio ver se eu realmente estava lá... olha só que absurdo! Então, era uma coisa muito jogada mesmo”.

curso (...) que habilitava esses profissionais leigos a terem o certificado para dar aula. (...) Então, se ela quisesse, por exemplo, ter a habilitação, ela teria que fazer esse curso, oferecido pela prefeitura, uma coisa interna mesmo, para reorganizar a casa (...) E quem não fez esse curso deixou mesmo.”

Quanto à contratação das professoras substitutas, esta era realizada a partir da lista de classificação de espera para efetivação, sendo exigidos os mesmos requisitos mínimos de formação, como confirmou Joana: “Desde que aconteceu o primeiro concurso, era chamado a lista do concurso. Mesmo para substituir. Como é hoje. Desde o primeiro concurso vem mantendo isso. Quem não é concursado, não é contratado nem para substituir”. Porém, como já exposto, quando a lista do concurso caducava passava-se a formar uma nova listagem a partir da inscrição de profissionais interessados ao cargo de professor substituto e habilitados para o ensino regular do primeiro ciclo.

No desenvolvimento desta pesquisa, a escolha das professoras para serem entrevistadas não foi aleatória. Critérios foram estipulados em função dos objetivos e da problemática definidos. Procurei por professoras que tiveram participação efetiva no processo de formação e existência da FUMEC. Tendo em vista este pressuposto e a rotatividade das professoras substitutas, tenho-me guiado pela decisão de coletar depoimentos das professoras efetivas, uma vez que esta condição acarreta, automaticamente, um maior vínculo com a instituição e sua história. Quanto aos concursos, consegui depoentes que ingressaram pelos concursos de 1992 e 2000. Infelizmente, não encontrei durante o período do trabalho de campo, professores que ingressaram pelo concurso de 1990.

O grupo pesquisado de professoras é formado por quatro profissionais, com diferenciação entre elas quanto ao tempo de ingresso na instituição e a formação em nível superior, além da seriação de suas respectivas turmas³⁷. A maioria das professoras não trabalha apenas na FUMEC, mas também na rede de ensino do município de Campinas ou região, exercendo os cargos de docência ou administração escolar.

³⁷ Além da seriação por PEB I, PEB II e PEB III, há também as classes multiseriadas, aquelas que são compostas com alunos dos três ciclos.

A Tabela 2 apresenta maiores detalhes das professoras.

Tabela 2. Apresentação das professoras.

Professora	Concurso	Formação	Classe que leciona/FUMEC	Outro Cargo fora da FUMEC
Zuleika 39 anos de idade e 21 anos de docência	1992	Curso de Magistério e Graduação em Pedagogia	PEB III	Professora do Primeiro Ciclo do Ensino Fundamental na Rede de Ensino de Sumaré
Joana 37 anos de idade e 18 de docência	1992	Curso de Magistério e Graduação em Educação Artística/Pedagogia	PEB III e multiseriada	Professora de Artes no Ensino Estadual em Campinas
Rosa 34 anos de idade e 16 de docência	2000	Curso de Magistério e Graduação em Letras	Multiseriada	Professora de Educação Infantil da Rede de Ensino de Campinas
Mariana 30 anos de idade e 5 de docência	2000	Curso de Magistério e Graduação em Pedagogia	Multiseriada e PEB I	Não Ocupa

4.2 – Apresentação das professoras

Zuleika tem 39 anos de idade e 21 de docência. É casada e está grávida do primeiro filho. Coursou o Magistério em nível médio e se graduou em Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Coursou especialização em Psicopedagogia nos anos de 1999 e 2000. Atualmente, leciona para uma turma da primeira série do primeiro ciclo do ensino fundamental na Rede de ensino de Sumaré, no período vespertino e para uma sala de PEB III no período noturno. Efetivou-se na FUMEC no concurso de 1992, porém começou a lecionar para jovens e adultos ainda na época da Fundação Educar, em 1985. Afastou-se das salas de adultos no ano de 1988 para cursar a faculdade de Pedagogia, pois concomitantemente à classe de EJA, também lecionou nas salas de aula do Estado para a educação infantil nos anos de 1986 e 1987. Retornou às salas de aula da então FUMEC, depois de graduada, em setembro de 1992 como professora substituta, porém no ano seguinte já iniciou o período letivo como efetiva. Desde então, leciona na mesma escola da rede municipal de Campinas localizada na periferia da cidade, próxima à divisa do município de Sumaré. Zuleika também já ocupou a função de coordenadora substituta da FUMEC no período de outubro de 1997 a dezembro de 1998 e optou por retornar às salas de aula, como explicou:

“Na época foi ruim porque foi a época que havia um rodízio de professor muito grande, aquela época que cancelaram os concursos, né. Então até julho eram cinco professores. De agosto em diante, eu não sabia quem eram, eu tinha que começar tudo, outra vez. E eu não gostei mesmo, pessoalmente eu não me dei bem. Eu não gosto de ter que chamar a atenção. Tinha professor que tinha que chamar a atenção. (...) Essas coisas eu não me dou bem com isso, eu não sei mandar. (...) Eu não gostei não, sinceramente. Era muito serviço e pouco reconhecimento, sabe assim? Emocionalmente me abateu demais, eu não quis mais.”

Joana tem 37 anos de idade e 18 anos de docência. É casada e tem 3 filhos. Formou-se no Magistério, no Ensino Médio. Graduiu-se em Educação Artística (atual curso de Artes) na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP) e,

posteriormente, em Pedagogia, na Faculdade Augusto Plínio, na cidade de Amparo. Começou a lecionar para jovens e adultos no ano de 1987, ingressando na Fundação Educar. Efetivou-se na FUMEC no concurso de 1992. Lecionava a disciplina de Artes em classes de primeira a quarta séries do ensino fundamental regular, em uma escola estadual da cidade, no bairro Parque Itajaí 1, durante o dia. Ao longo desses anos em que atua como professora na FUMEC, quase sempre lecionou para turmas de PEB III. Atualmente leciona Artes para turmas do ensino médio em uma escola estadual, no período matutino. Também optou por ampliar a jornada dentro da FUMEC, ou seja, aumentou sua carga horária de trabalho e ocupa o cargo de professora efetiva em uma sala de PEB III, no período vespertino e de professora substituta em uma sala multiseriada, no período noturno. Em 1997, Joana se inscreveu para ser coordenadora substituta da instituição. Após passar por um processo seletivo que consistiu na apresentação, por parte da candidata, de um projeto a respeito do trabalho que pretendia desenvolver como coordenadora e que foi submetido à avaliação por uma banca de funcionários do setor administrativo da FUMEC, Joana assumiu a função de coordenadora durante três anos. Depois desse período, preferiu voltar para a sala de aula. Na entrevista, ela explicou o motivo que a fez retornar à sala de aula:

“Eu pedi para voltar para a sala de aula porque não gostei [da função de coordenadora] e eu percebi que (...) a sala de aula é muito mais gratificante e que o [trabalho de] coordenador, ele pega tudo muito fragmentado. Você não consegue acompanhar o processo. (...) Aí eu via o quanto a gente pode ser injusto como coordenador, porque você chega numa sala de aula a professora está trabalhando uma determinada atividade e você avalia aquela atividade, mas você não acompanhou o processo, o porquê que ela está naquela atividade, de onde surgiu aquela discussão, foi interesse do aluno, foi uma coisa que ela trouxe pronta, você não consegue avaliar porque você pega muito fragmentado, aí eu quis urgentemente voltar para a minha sala de aula”.

Rosa tem 34 anos de idade e 16 anos de docência. É casada e ainda não tem filhos. Cursou o Magistério, no Ensino Médio. Prestou Psicologia na Universidade de São Paulo, foi aprovada, mas não iniciou o curso, pois não havia condições financeiras de

morar em outra cidade e naquela época não havia ninguém que a orientasse sobre formas alternativas para morar em São Paulo, como a moradia da USP. Então, prestou o curso de graduação em Turismo na Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP e o frequentou por um ano e meio, quando o abandonou por não conseguir pagar o curso. Resolveu cursar Letras e se graduou pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCCAMP). Diz-se apaixonada por sua formação. "Turismo eu desisti, porque não tinha grana para pagar mesmo, mas depois eu fui fazer Letras e aí eu percebi que era o que eu queria mesmo (...) Eu sou profundamente apaixonada pela minha formação em Letras, tenho o maior carinho". Foi professora substituta no Estado, durante os anos de 1989 a 2003. No primeiro ano, substituiu em salas do primeiro ciclo do ensino fundamental e nos anos seguintes, passou a substituir também os professores do segundo ciclo do ensino fundamental, nas mais diferentes disciplinas. Em 1999, foi aprovada no concurso público da prefeitura da cidade de Sumaré e passou a atuar nas salas da educação infantil e primeiro ciclo do ensino fundamental. Exonerou-se do Estado e da prefeitura de Sumaré em 2003, quando assumiu na prefeitura de Campinas o cargo de professora efetiva na educação infantil e na FUMEC. Iniciou a graduação em Pedagogia pela UNICAMP, porém não a concluiu e a abandonou por questões pessoais. Atualmente, é professora efetiva da Rede de Campinas, na área da Educação Infantil, em uma EMEI. À noite, leciona para uma classe multiseriada, em um salão paroquial, no bairro Jardim Florence. Participou do processo de seleção de professores da FUMEC no concurso realizado no ano de 2000, porém, assumiu o cargo de professora efetiva apenas em 2003.

Mariana tem 30 anos de idade e 5 anos de docência. É casada e tem um filho. Cursou o Magistério, em Nível Médio, no CEFAM, em Campinas. Entrou para a faculdade de História, na UNESP, em Assis, mas precisou trancar o curso quase no final do último semestre para assumir o cargo de professora na FUMEC, efetivando-se por meio do concurso de 2000. Sua situação financeira na época da faculdade a forçou a assumir imediatamente seu cargo de professora, obrigando-a a trancar sua matrícula, com o intuito de terminar o curso nos meses seguintes. Infelizmente, Mariana não conseguiu finalizá-lo. Por estar residindo em Campinas e o campus da faculdade ser em Assis, ficou difícil continuar a cursá-lo e o prazo máximo para trancamento expirou.

Como não conseguiu se graduar no curso de História, cursou Pedagogia no PROESF³⁸, na UNICAMP formando-se em 2005. É professora de uma classe multiseriada, alocada nas instalações da UNICAMP, no período vespertino e formada por alunos que são funcionários da universidade. No ano de 2006, Mariana também optou por ampliação da jornada na FUMEC e assumiu uma classe de PEB I como professora substituta, que funciona no período noturno, nos arredores do aeroporto de Viracopos. Já lecionou como professora substituta na Educação Infantil da Rede de Campinas e nas duas últimas séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental.

As entrevistas de Rosa e Joana foram realizadas nas casas das depoentes, local escolhido pelas mesmas. Mariana optou por uma sala da biblioteca central da Unicamp. A entrevista de Zuleika foi realizada na própria escola em um período anterior ao início do horário de aula. Vale ressaltar que Zuleika foi uma das professoras que eu havia entrevistado em minha monografia da graduação, o TCC. Quanto ao processo de entrevistas, trabalhei com um roteiro aberto de perguntas. No início de cada entrevista, explicava a elas os motivos e objetivos de minha pesquisa e as deixava falar livremente sobre seus percursos profissionais e suas elaborações a respeito dos trabalhos em sala de aula.

O fato de não possuir um questionário com perguntas fechadas, não significa que as narrativas foram construídas aleatoriamente³⁹. Havia um roteiro com tópicos a serem desenvolvidos durante a elaboração de suas falas, uma vez que estas foram formuladas a partir dos objetivos da pesquisa.

³⁸ PROESF – Programa Especial para Formação de Professores em Exercício na Rede de Educação Infantil e Primeiras Séries do Ensino Fundamental da Rede Municipal dos Municípios da Região Metropolitana de Campinas que tem como objetivo geral “formar em Pedagogia, com Licenciatura Plena, professores em exercício em escolas da Rede Municipal da RMC na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental” (fonte:<http://www.fe.unicamp.br/ensino/graduacao/proesf.html>).

³⁹ No anexo 1, roteiro que usava para mim, a fim de ir preparada para a entrevista das professoras.

4.2 – Apresentação dos alunos

As alunas e o aluno que participaram da pesquisa foram selecionados na tentativa de formar um quadro de entrevistados que abrangesse a realidade do alunado das classes da FUMEC⁴⁰. Portanto, participaram da pesquisa duas senhoras, um adulto e uma jovem. Todos são alunos de uma escola da periferia de Campinas que está localizada próxima à divisa da cidade de Sumaré. Esta é a mesma escola em que atuo como professora; porém, estas pessoas não chegaram a fazer parte da turma de alunos para a qual eu lecionei no decorrer desses cinco anos em que trabalhei naquela unidade. Uma única exceção é João⁴¹, que frequentou a minha turma há quatro anos durante uma semana e depois foi transferido para outro PEB⁴².

A Tabela 3 apresenta maiores detalhes do grupo de alunos.

Tabela 3. Apresentação dos alunos.

Nome do aluno	Idade	Classe que frequenta	Cidade de Origem	Ocupação
Laura	58 anos	PEB I	Agrestina - PE	Dona de casa
Olívia	58 anos	PEB I	Monte Sião -MG	Doméstica
João	35 anos	PEB III	Bodocó - PE	Pedreiro
Sandra	20 anos	PEB II	Campinas - SP	Não trabalha

⁴⁰ O quadro de representatividade dos alunos foi formado a partir da minha experiência como professora também a partir das conversas informais com outras docentes. A grande maioria dos alunos da FUMEC é migrante, oriunda principalmente da região nordeste. Além disso, as salas de alfabetização são formadas na grande maioria pelas pessoas da terceira idade, principalmente por mulheres. Os adultos e jovens ocupam na grande maioria as salas dos últimos ciclos (PEB II e III). Encontrei dificuldade em sistematizar estes dados, pois apenas em 2005 foi informatizado o cadastro de alunos e no período da realização da pesquisa não foi possível ter acesso a esse sistema.

⁴¹ Assim como as professoras, os nomes dos alunos são fictícios.

⁴² Quando os alunos chegam à escola pela primeira vez para efetuar a matrícula, é freqüente que eles, ao narrarem sua trajetória escolar, comuniquem que “não sabem nada” ou “sabiam, mas esqueceram”. Dessa forma, eles já nos avisam que querem “começar do zero” e, portanto, devem começar a estudar na sala da primeira série. Nesses casos, até para amenizar o “medo” do retorno ou início a um espaço onde eles não teriam muita intimidade até aquele momento, nós, professoras, temos a prática de “atender ao desejo” inicial deste aluno. Portanto, ele é encaminhado para a sala da primeira série na qual participa das atividades com os demais. Dessa maneira, ele é avaliado pela professora da sala, que coleta materiais para discutir com as demais a turma mais adequada em que tal aluno pode frequentar. Normalmente, o critério para o encaminhamento para determinada série é baseado no conhecimento que este aluno já possui sobre as práticas da leitura e da escrita. Esta prática é realizada quando o aluno matricula-se com as aulas em andamento, pois nós recebemos matrícula de alunos em qualquer período do ano letivo. João foi um destes casos. Ele se matriculou depois que as aulas já haviam iniciado e como eu, naquela ocasião, era a professora da única sala de primeira série, ele participou das minhas aulas durante a primeira semana em que foi avaliado. Porém, foi transferido para o PEB II na semana seguinte.

Dona Laura tem 58 anos e é natural da cidade de Agrestina, localizada no estado de Pernambuco. É casada, mãe de cinco filhos, mas um deles faleceu ainda bebê e outro depois de adulto. É avó de nove netos e bisavó de um bisneto. Mora com a família e não trabalha mais fora de casa. Agora cuida dos netos para os filhos. Já trabalhou como faxineira em uma empresa quando os filhos eram pequenos. É aluna de uma sala de PEB I. Este é o quarto ano que Dona Laura frequenta a sala de aula. Ela estudou dois anos em outro núcleo da FUMEC localizado na mesma região da escola. Porém, tal núcleo em um primeiro momento funcionou em um salão de um sindicato e, posteriormente, foi transferido para o salão paroquial de uma igreja. Como o espaço do salão da igreja não estava garantido para que as aulas do ano letivo seguinte pudessem lá acontecer, a professora de Dona Laura a encaminhou para as salas localizadas no prédio da escola do bairro, pois lá não haveria tal problema⁴³. Dona Laura não frequentou a escola quando criança, pois o pai só deixou os filhos homens estudarem a ponto de aprenderem a ler, a escrever e a fazer contas. Às mulheres, não era permitido estudar, pois segundo o pai, as meninas iriam aprender a escrever cartas para os namorados, o que o impossibilitaria de controlar as filhas. Além disso, as mulheres deveriam ajudar no gerenciamento da casa e no trabalho na roça. O sonho de Dona Laura sempre foi frequentar a escola.

Dona Olívia tem 58 anos e é natural de Monte Sião, cidade localizada no estado de Minas Gerais. É separada há vinte anos, mãe de três filhos e avó de três netos. Trabalha como doméstica na mesma casa de família há quinze anos. Como os filhos são casados, ela reside sozinha. É aluna de uma sala de PEB I. Este é o segundo ano que Dona Olívia frequenta a sala de aula. Não teve a oportunidade de estudar quando criança, pois precisava trabalhar para ajudar no sustento da família. Começou a trabalhar aos oito anos como babá de duas crianças. Aos quinze anos, deixou o emprego de babá para ajudar a família na roça. Somente aos dois irmãos foi garantido o direito ao estudo. Quando adulta, chegou a frequentar uma sala de aula de adultos por quinze dias em determinado ano em um bairro próximo ao que reside, no momento. Anos depois, voltou a frequentar uma sala de educação de adultos numa escola mais

⁴³ A questão da garantia da continuidade do trabalho de um ano a outro é uma constante nos núcleos que funcionam em espaços não-escolares, como os salões paroquiais, os salões de sindicatos etc. O mesmo não acontece nas salas que estão localizadas nas escolas da Rede.

próxima à sua residência, mas permaneceu por um mês e a abandonou, pois o marido resolveu estudar também. Depois disso, não freqüentou mais a escola. Assim como Dona Lourdes, o sonho de Dona Olívia também sempre foi o de freqüentar a escola.

João tem 35 anos e é natural de Bodocó, cidade localizada no estado de Pernambuco. É casado e pai de duas filhas. É pedreiro e trabalha por conta própria. É aluno do PEB III⁴⁴. Freqüentou a escola até a segunda série do primeiro ciclo do ensino fundamental, mas a abandonou. No período em que freqüentou a escola, estudava no período da manhã e ajudava a família na roça no período da tarde. Além de ter de caminhar muito para chegar à escola, não conseguia assistir às aulas no período da colheita, já que precisava ajudar a família nestes momentos em período integral. O pai incentivava o estudo, mas as condições difíceis de acesso e permanência na escola contribuíram para que ele o abandonasse de vez. Voltou a estudar quando chegou a Campinas, nas salas de aula da moradia da Unicamp, mas devido à doença da esposa, interrompeu o estudo novamente. Dois anos depois, voltou a estudar, mas desta vez na FUMEC, onde permaneceu por três anos e obteve o diploma de conclusão do curso.

Sandra tem 20 anos e é natural de Campinas, estado de São Paulo. É solteira e mora com os pais e mais três irmãos e não tem filhos. Não tem emprego, mas trabalha em casa nas tarefas domésticas. A mãe é doméstica e trabalha fora, o pai é aposentado por invalidez. É aluna de uma sala de PEB II. Chegou a freqüentar durante cinco anos uma turma de classe especial de uma escola estadual. Depois foi matriculada em uma escola da rede municipal de Sumaré mais próxima de sua casa e lá chegou a freqüentar a quarta série aos 14 anos. Já estava desistindo de continuar a estudar, pois não se sentia confortável com aquelas crianças. Foi neste momento que a vizinha, que freqüentava a FUMEC, a convidou para estudar na mesma escola. Este é o quarto ano que Sandra estuda na FUMEC.

As entrevistas realizadas com os alunos aconteceram dentro do prédio da escola, em horários alternados aos das aulas, com exceção de Dona Laura que preferiu me receber em sua casa. Ela iniciou sua entrevista narrando: "Foi sofrido, Geisa, minha história dá um livro!". Esta foi uma entrevista bem peculiar, pois em certo momento do

⁴⁴ A entrevista com João foi realizada no ano de 2005. No final daquele ano, ele foi aprovado e recebeu o diploma de conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental.

seu relato seu esposo chegou à casa e quis participar da conversa. Ele me pediu licença para também narrar a sua história da época em que estudava⁴⁵, relatando que havia freqüentado o Mobral. Portanto, de um momento em diante, aquele colóquio, como denomina Queiroz (1991), passou a ser entre três pessoas.

Da mesma forma como foram coletados os depoimentos das professoras, eu não trabalhei com um questionário de perguntas fechadas nas entrevistas dos alunos, tendo porém um roteiro com tópicos a serem discutidos de acordo com o objetivo da pesquisa⁴⁶. Eu explicava o meu projeto de pesquisa para cada aluno e o deixava falar livremente a respeito de seu percurso escolar e dos objetivos que havia traçado para si com a retomada dos estudos.

No capítulo seguinte, trago para a análise e discussão os depoimentos das professoras e dos alunos com o intuito de refletir sobre as narrativas a respeito das práticas educativas realizadas nas salas da FUMEC e sobre as motivações e expectativas que povoam tais práticas.

⁴⁵ O esposo de Dona Laura também foi alfabetizado depois de adulto e concluiu o primeiro ciclo do ensino fundamental há muitos anos. Na época, ele estudava à noite e Dona Laura ficava em casa cuidando dos filhos, mas também desejava freqüentar a escola como o marido.

⁴⁶ Ver roteiro de entrevistas dos alunos no Anexo 2.

CAPÍTULO 5:

O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE CAMPINAS: O QUE REVELAM AS NARRATIVAS

A FUMEC é composta por uma diversidade de aspectos. As salas são formadas onde há demanda, sendo distribuídas pela cidade: do Parque Santa Bárbara à Unicamp, passando pelo bairro San Martin, onde atuo como professora. Locais centrais ou periféricos, funcionando em salões paroquiais e em prédios escolares da rede. A demanda não é homogênea, de funcionários da Universidade a donas de casa, desempregados ou autônomos, adolescentes, adultos ou velhos. Homogêneos também não são os motivos que os fazem reivindicar o retorno à escola.

Além do mais, o adulto que retorna à escola ou ingressa pela primeira vez carrega consigo a visão do tempo da infância. Este fato é gerador de conflitos quando as professoras propõem atividades diversificadas que não se enquadram nas lembranças remotas da escola⁴⁷.

Partindo das considerações expostas acima, tenho como objetivo nesse capítulo trazer para o centro das discussões os relatos das profissionais da FUMEC a respeito das suas experiências no trabalho de ensino de jovens e adultos. Por meio de suas narrativas pretendo me aproximar de algumas questões que têm-se tornado cada vez mais fortes ao longo da pesquisa: Como essas professoras lidam com tais aspectos dentro da sala de aula? Como o próprio conceito de aula é negociado e ressignificado por professoras e alunos no fazer cotidiano? Como essas profissionais são afetadas nas relações que vão sendo construídas ao longo do processo de ensino?

Em relação aos alunos, também são várias as questões: Quais as razões que os fazem retornar à escola ou se matricular pela primeira vez? Como avaliam o trabalho da professora? Como avaliam o próprio processo de aprendizagem? Outro ponto a ser questionado em relação à narrativa dos alunos é se eles identificam conflitos entre o que esperam da aula e o que propõe a professora. E também se estão satisfeitos com o ensino que recebem.

⁴⁷ Na pesquisa de TCC, esse fato foi mencionado muitas vezes nos depoimentos das professoras.

5.1 – As narrativas das professoras

Uma das maiores inseguranças comentadas pelas professoras em suas narrativas se refere a como trabalhar com o aluno adulto. Tal insegurança está relacionada com falta de formação voltada para a especificidade desse ensino. Em conversas informais com as professoras narradoras, fora da situação de entrevista, todas relataram o fato de não terem sido oferecidos momentos de discussão dentro dos cursos de formação ou, então, oferecidas disciplinas específicas nas universidades onde cursaram a graduação que abrangessem a especificidade do trabalho de ensino com o adulto. Soares (2003), ao voltar-se às políticas de formação, enfatizou a ausência de formação específica dentro dos cursos de graduação em Pedagogia bem como a falta de concursos públicos específicos para a área. Por outro lado, o autor relatou a experiência da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que implementou, desde 1986, a Habilitação em Educação de Adultos, na Faculdade de Educação. Embora, na UFMG exista a preocupação em responder a uma demanda específica desta modalidade da educação, ainda não foi realizada *uma pesquisa de acompanhamento ou mesmo de 'escuta' desses sujeitos e das repercussões dessa formação em suas práticas pedagógicas* (p.131).

Essa constatação da ausência de uma formação própria voltada para o ensino de adultos que responda às necessidades particulares dessa parcela da população, apareceu no relato de Joana, que ingressou ainda na antiga Fundação Educar. Na época, seu ingresso ocorreu motivado por questões financeiras:

“a minha ida para a FUMEC foi uma necessidade financeira mesmo. Eu desconhecia totalmente o trabalho e, para mim, era um desafio (...) E eu acabei me apaixonando”.

Joana optou pelo trabalho com os adultos por uma questão financeira, mas consciente do desafio que aceitara. Como todas as outras professoras da instituição, ela não teve uma formação voltada para a especificidade dessa modalidade de ensino; no entanto, tinha ciência de que as aulas destinadas aos adultos teriam que ser diferentes daquelas destinadas às crianças para quem lecionava no Estado:

“Fiquei sabendo através de colegas professores que existia a possibilidade de estar dando aula na FUMEC, que era para trabalhar com jovens e adultos. Não tinha experiência nenhuma e na verdade é aquele processo de todo mundo que está iniciando: eles são as minhas cobaias. E é pra ver, pra sentir mesmo se eu daria certo, se eu gostaria de continuar o trabalho ou não”.

A professora Zuleika iniciou seu trabalho com os adultos quando ainda cursava o segundo ano do magistério. Soube que havia uma classe de alfabetização de adultos próxima à sua casa por meio da vizinha, que era uma das alunas dessa sala e que a convidou para lecionar para a turma, pois não havia professora. Encontrou no convite da vizinha uma maneira de exercer os conhecimentos a respeito da prática docente que aprendia no curso de formação, apesar deste não estar voltado para educação de jovens e adultos. Zuleika narrou o seu primeiro dia de aula com a turma:

Eu vim porque eu estava fazendo o magistério na época, em 85. Eu estava no segundo ano de magistério. Eu não tinha tido experiência ainda de trabalho em sala de aula. Então já era meio caminho andado para mim. Então eu vim. Era trabalho à noite, a primeira vez que eu trabalhava à noite e tudo. Eu gostei do trabalho. A experiência que eu tinha com criança, era só de estágio. E estágio em pré-escola (...) que eu não gostei (...) Com a criança no ano seguinte eu comecei a trabalhar com reforço. E com adulto, eu gostei de trabalhar com o adulto. (...) Então eu na verdade eu vim aqui e eu acho que eu fiz muita coisa errada, nossa, Deus do Céu! Porque eu não tinha noção da coisa, sabe? (...) O primeiro dia eu perdi a voz para você ter idéia da coisa. Eu era magra feito um palito, dezessete anos, imagina, aquele monte de senhor assim me olhando. Eu falei: Meu Deus, por que eu aceitei isso?

Os relatos acima tornam visível o modo como as professoras se tomaram de fato professoras de jovens e adultos experimentando na relação de ensino e vivendo o cotidiano da sala de aula com os alunos, elas aprenderam a ser professoras de EJA. “Não tinha experiência nenhuma e na verdade é aquele processo de todo mundo que está iniciando: eles são as minhas cobaias”. Fontana (2000, p. 123), ao tomar a reflexão sobre o processo pela qual nos tornamos professoras, destacou o papel do cotidiano

vivido na escola como um dos constituintes da nossa formação na profissão de professor: *Tornar-se professora, mais do que uma condição, foi também o processo pelo qual nos inserimos, de um modo específico, como mulheres e trabalhadoras, na corrente das relações de trabalho e das práticas educativas de nosso grupo social....*

Da mesma forma que Joana, Rosa ingressou perdida e procurou buscar na filosofia da instituição que era inexistente, o caminho para o “ponta-pé” inicial de seu trabalho:

“Quando eu entrei, mais ou menos, uns 3 ou 4 anos atrás foi assim: Então, qual é a linha de vocês? Ah... você entra na sala e vai sentir o clima, ver que clima tem lá. E foi bastante complicado em termos de saber a linha. Qual a linha afinal? Eu descobri que a linha é aquela que você quiser usar”.

Foi “sentindo o clima” que Rosa iniciou o seu trabalho. O conhecimento produzido no decorrer de anos de docência com as classes das séries iniciais e mesmo uma curta experiência de trabalho com o ensino de adultos em um projeto da paróquia da sua comunidade, possibilitou à professora perceber as diferenças da especificidade dessa área. Observou que os alunos que conheceu na FUMEC, não eram as crianças com quem estava até então familiarizada a lecionar e que o trabalho na instituição também não se assemelhava ao projeto com os adultos da paróquia:

“E quando cheguei eu tinha um tempo de magistério muito longo, mas é muito diferente trabalhar com adulto, eu havia trabalhado durante dois anos num projeto independente, mas é outra história também (...) completamente diferente, dentro de uma comunidade de base, católica, de ajuda... não era nem educação pra adultos, era de ajuda pra aprender a ler (...) E é uma experiência muito diferente, não é uma coisa formalizada como a FUMEC. E eu tinha uma experiência muito diferenciada. No ensino fundamental você trabalha com educação, mas está trabalhando com criança, o enfoque é tão diferente, é tão fora da realidade dos adultos”.

Rosa chamou a atenção do fato de que a experiência anterior vivenciada no decorrer de anos de magistério não evitou a sensação de desconforto e insegurança que sentiu diante do trabalho até então desconhecido em relação ao aluno adulto.

Porém, a saída encontrada pela professora foi a de buscar no próprio aluno, aquele desconhecido, o conhecimento que lhe faltava. O seu primeiro projeto, intitulado “Cesta Básica”, parece ter surgido em função dos indícios que coletou sobre quem eram e o que desejavam aquelas pessoas:

“Quando eu cheguei, eu acabei sentindo um pouco o clima mesmo (...) E a princípio, eu cheguei dizendo para eles: “O que é que vocês vieram buscar aqui?” Tentando não passar um pouco da minha insegurança também, porque senão dava aquela impressão: “Bom, a professora mal sabe o que ela quer, então, vamos ver o que a gente quer para ver se ela pode fazer alguma coisa”. E eu me lembro que logo na primeira semana eles falaram muito daquela questão de dificuldade de alimentação, de dinheiro, de fome, de pobreza (...) Então, nós montamos o projeto ‘Cesta Básica’ (...) E a idéia era a seguinte: a minha idéia era trabalhar com textos que envolvessem essa questão da fome, do desemprego, da dificuldade e, a deles, aprender a ler e escrever a partir daquilo que eles faziam no dia-a-dia, como uma lista de compras e tal. Então, a primeira atividade, eu me lembro que foi levar aquela poesia “O bicho”. E nós trabalhamos com a poesia, foi muito bom, muito gostoso”.

A professora Zuleika também relatou o desconhecimento anterior a respeito da especificidade do trabalho com os adultos. Explicou como acabou por se basear em aspectos que observou nos estágios que realizou no ensino regular, como exigência do curso de magistério que ainda freqüentava, a fim de iniciar o trabalho com os adultos. Foi, pois, uma forma que encontrou para lidar com a situação:

“Porque na época eu fazia o magistério. O magistério era totalmente voltado para a educação infantil. Educação de primeira à quarta série. Assim, ninguém falava de educação de adultos, o que falava, falava de Mobral e o que eu tinha na minha cabeça que era o Mobral era aprender o nome e só, mais nada. Então era uma experiência onde os adultos iam e aprendiam o nome. E até por questão da época mesmo. Você vê, 85 é fim de ditadura. O que eles tinham a mais que saber a não ser escrever o nome (...). Na verdade, o que eu aprendi foi na raça mesmo.”

Ao observarmos os trechos anteriores transcritos das narrativas das professoras sobre o desconhecimento prévio a respeito do trabalho com o adulto e a falta que

sentiram de uma formação voltada para o ensino de adultos, nos leva a identificar que elas não adotaram a atitude de transportar as atividades tipicamente infantis para o contexto de suas salas de aula, contrariando muitas produções existentes sobre o trabalho de EJA. Rosa declarou: “o enfoque é tão diferente”.

Vieira-Pinto (2000) discutiu a questão da infantilização do ensino de adultos. De acordo com o autor, “a infantilização do adulto” faz parte de uma concepção ingênua do processo de educação de adultos no qual a falta de escolaridade do mesmo é traduzida como um não-desenvolvimento cultural o que leva à consideração de que este adulto estacionou na infância. Daí a justificativa de, normalmente, as professoras usarem em aula os mesmos materiais didáticos e metodologias que são utilizadas no processo de aprendizagem das crianças.

Ribeiro (1999) relatou em seu artigo, que versa sobre EJA, uma visita que fez a uma classe de alfabetização de jovens e adultos, na qual a professora, ao recebê-la e apresentá-la à classe, diz “Estas são as minhas crianças”. Ao referir-se aos alunos adultos como crianças a professora ratifica a idéia difundida entre os próprios alunos de que a escola é somente lugar de criança. O adulto não deve estar na escola, pois já deveria ter estudado, idéia esta muito comum entre os próprios alunos que chegam à escola pela primeira vez; nem eles mesmos estão convencidos de que podem aprender depois de adultos. É comum ouvirmos a seguinte pergunta em nossas salas de aula “Será que eu consigo aprender depois de velho, professora?”.

Conforme afirmei antes, as falas das professoras pesquisadas não confirmaram a tendência da infantilização das classes de adultos, tal qual os trabalhos de Vieira-Pinto (2000) e Ribeiro (1999) apontaram como uma realidade freqüente em EJA. Seus dizeres indicaram um reconhecimento de que existe uma especificidade e que não se trata de uma mesma prática pedagógica. Embora tenham afirmado que não tiveram formação especial para darem conta do trabalho e de terem como referência o ensino de crianças, não se entregaram a uma transposição de práticas escolares. Ao mesmo tempo, reforçaram a idéia de que um dos caminhos possíveis para se construir uma prática nova é a partir do conhecimento do trabalho com alunos pequenos e conhecendo as demandas dos alunos adultos.

Zuleika contou como percebeu as diferenças entre trabalhar com os adultos do período da noite e com as crianças, durante o dia. Como as demais professoras, foi a partir da relação da sala de aula que conheceu o seu aluno e concebeu as particularidades deste alunado tão específico:

“É, não dava. Até porque eles mesmos ficavam deslocados. Tipo assim: *Puxa, eu sou um adulto, eu não sou uma criança*. Então assim, o trato, a questão da paciência, a questão de entender mesmo, exigia mais atenção. Então, por exemplo, com a criança, eu podia até falar: “Senta aí, fica quieto e vamos pensar”. Com o adulto, não. Até porque ele já ficava constrangido em não saber e não entender aquilo que eu estava falando. E perguntar era a morte. Ninguém perguntava. Então você tinha que sair de mesa em mesa. Aí você vai descobrindo quem está entendendo, quem não está entendendo pelo o que ele está fazendo ali. Essa diferença é muito clara com o adulto. Aí depois a questão da confiança também. É a primeira vez que eles estão vendo. (...) Eu era uma menina no meio deles. (...) Eu tinha que fazer com que eles confiassem em mim, que o que eu estava falando era verdade pelo menos até então. Uma verdade que poderia ser discutida. Isso foi difícil. Mas eu acho que eu consegui.”

Rosa procurou um norte para principiar o seu trabalho; buscou, por meio do corpo a corpo com seus alunos, no vivido, construir uma prática pedagógica condizente com o que acreditava como professora. Joana procurou outro viés, buscou materiais didáticos voltados para os adultos que lhes possibilitassem uma idéia e uma direção para enfrentar o desafio:

“No início, existia aquela preocupação assim: Mas não tem livro! A gente recém-formada enfrentando uma alfabetização de jovens e adultos. Sempre a gente ouve dizer que tem os livros de apoio. A minha preocupação e, talvez, para quem inicia hoje na educação de jovens e adultos era: “Mas não tem nenhum livro próprio para adulto, com linguagem de adulto?” E no dia-a-dia eu fui aprendendo o quê? Que o meu livro eram eles. Que a linguagem eram eles. Eles é que traziam isso para mim”.

Joana contou que sentiu dificuldade em encontrar materiais didáticos específicos para os adultos, mas acabou por perceber que as pessoas que começara a conhecer

tinham na própria história de vida os elementos desencadeadores para um trabalho em sala de aula. Joana não recorreu à adaptação de materiais didáticos elaborados para as crianças das séries iniciais. Ela passou a aprender na vivência e aproximação com os adultos: “o meu livro eram eles”.

A quantidade de publicação de materiais didáticos dirigidos aos alunos de EJA pode ser considerada irrisória se comparada à produção de materiais didáticos voltados para o ensino regular, principalmente, em relação à área da educação infantil e do primeiro ciclo do ensino fundamental. Porém, mesmo sendo pouco produzidos ou divulgados, não são inexistentes. Atualmente, encontramos materiais disponíveis. Em tempos mais remotos, a realidade era outra.

Há algumas produções locais de materiais voltados para o ensino de jovens e adultos⁴⁸. A preocupação com a escassez de materiais voltados para esse alunado e a falta de formação específica do professor que acaba desencadeando a adaptação de outros materiais para as salas de EJA, são os motivos que impulsionam hoje a elaboração destes materiais pelos grupos em questão. Tais materiais são produzidos levando-se em consideração a especificidade deste aluno e desta área da educação.

De acordo com as narrativas das professoras, o livro didático não é execrado das salas de aula onde atuam, porém, por elaborarem um olhar mais apurado a respeito das particularidades destas salas, estas profissionais possuem condições de analisar a partir destes critérios os próprios materiais elaborados para jovens e adultos e, com isso, decidir o que deve ou não ser utilizado como material de estudo em classe.

Refletir sobre a especificidade que é constitutiva desses alunos, conforme discutiu Oliveira (2001), significa considerar aspectos particulares de experiência de vida em vários âmbitos e papéis sociais que ocupam, como pais, mães, avós, filhos, filhas, esposas e maridos. Arroyo (2003, p. 7) enfatizou que aquele que trabalha com educação de jovens e adultos

⁴⁸ “Viver, Aprender”, da Ação Educativa; o “Almanaque do Aluá” da ONG Sapé e o material didático do Nupep. Para uma maior detalhamento da produção destes materiais ver RIBEIRO, Vera Masagão (org). Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras, Campinas, SP: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

não atende pessoas “desencantadas” com a educação, mas sujeitos que chegam na escola carregando saberes, vivências, culturas, valores, visões de mundo e de trabalho. Estão ali também como sujeitos da construção desse espaço que tem suas características próprias e uma identidade construída coletivamente entre educandos e educadores.

Ainda em relação à falta de formação própria para EJA, há também a idéia de que o trabalho com jovens e adultos é apenas uma complementação salarial, um “bico” e, portanto, qualquer atividade pode ser desenvolvida em sala. Esta é uma questão antiga dentro da EJA, já que os professores do período noturno também são os do diurno e, portanto, o professor que chega à noite para dar aula, justifica no seu cansaço e na correria do seu dia, a falta de preparação e de planejamento de sua aula, permitindo-se improvisar a todo o momento. Arroyo (2003, p. 8) complementou que é preciso pensar também em um profissional bem formado, que não seja esse “pau pra toda obra” que dá aulas à noite somente para completar a carga horária.

Joana, Rosa, Zuleika e Mariana, a qual terá seu depoimento apresentado à frente, não são responsáveis apenas pela turma de alunos de uma única sala de aula; ao contrário, as quatro profissionais cumprem mais de um turno de trabalho. Joana e Mariana trabalham em turnos alternados dentro da própria instituição, sendo que Joana, além disso, também leciona para turmas do ensino médio em uma escola estadual. Rosa e Zuleika são responsáveis por uma única classe na FUMEC, mas Rosa ainda leciona em uma sala da educação infantil e Zuleika em uma sala da primeira série do ensino fundamental. No entanto, nas narrativas das professoras não encontramos ressonância da idéia de que o trabalho com os adultos é apenas um “bico”. As quatro, em seus dizeres, revelaram-se profissionais comprometidas com o trabalho que desenvolvem e cientes da responsabilidade que assumiram à frente das salas de aula.

A falta de um direcionamento da linha pedagógica, resultante da ausência de uma filosofia que delimitasse os princípios norteadores da instituição, bem como a escassez de materiais didáticos voltados para a área de EJA, como nos relataram as professoras, possibilitou que as mesmas encontrassem nas relações de ensino com os alunos, os indícios para a elaboração de suas aulas.

Conforme mencionaram em suas narrativas, a aula é planejada pela professora tomando como base as necessidades de conhecimento que os alunos apontam a cada

dia. O olhar vai sendo lapidado e a sensibilidade se apura com o intuito de perceber no seu aluno os caminhos que a aula deve seguir. As escolhas são feitas a partir da relação com o outro, aquele que espera aprender hoje, aquilo que antes não teve a oportunidade, como relatou a professora Joana:

“São sempre eles que me dão as diretrizes de como vai ser a próxima aula. Sempre baseado neles. Não tem aquela coisa assim: “Ah, eu planejei para o mês todo, estou tranqüila” (...) É o que eles me derem hoje, amanhã minha aula continua em cima daquilo. Então eu tenho que planejar todos os dias, repensar, pesquisar (...) As profissões que eles trabalham, os *temas geradores*⁴⁹ vão daí, os projetos. O que era mais interessante na sala era tirado deles. E eles é que vão te dando toda a referência para você planejar a sua aula (...) Mesmo estando há 17 anos com a mesma série [PEB III] nunca de um ano para o outro, eu já observei isso, é o mesmo conteúdo. Não tem como ser. Modifica. Os interesses deles são outros, os alunos são outros. É outra pessoa. Então são outras direções de trabalho. Ah, vou começar por aqui! Não tem isso. São eles que vão te dando os caminhos por onde você vai trabalhar”.

Segundo os dizeres de Joana, os conteúdos a serem trabalhados nas aulas partem das necessidades dos alunos – adultos – trabalhadores, sendo, portanto, um conhecimento diferenciado daquele estancado nos currículos e parâmetros elaborados para o ensino fundamental regular. A lógica da EJA é diferente, as aulas são planejadas a partir de outros parâmetros, reforçando o ponto de vista defendido por Arroyo (2003, p. 10):

a lógica da educação de jovens e adultos sempre foi outra. Foi a lógica dos sujeitos humanos, de suas trajetórias, de seus tempos, de puxá-los no que há de mais avançado na cultura. Foi a lógica dos saberes que eles têm.

Podem ter parado na segunda série mas podem ter crescido e avançado como sujeitos humanos. Podem pertencer a grupos, serem agentes culturais, lideranças comunitárias. É a lógica de puxar o ser humano no que mais avançou como ser humano. É essa a lógica que o educador deve levar para a escola).

⁴⁹ Grifo meu.

A professora Rosa, segundo referenciado em seu dizer, tem uma prática pedagógica que se aproxima da de Joana, ou seja, é no decorrer da aula que ela extrai elementos para planejar as atividades seguintes e conteúdos a serem trabalhados. As aulas, afirmou ela, sempre partem daquilo que reconhece como uma necessidade do aluno:

“É sempre alguma coisa que esteja ligado a um *insight* que eu pego dentro da sala de aula. Geralmente, é de alguma coisa que eles falam. E, às vezes, coisas bem específicas mesmo. Algum aluno que fala, por exemplo, como aconteceu há duas semanas. Um aluno do PEB I falou: Olha, eu não consigo ler quando tem AS. Eu não consigo... ‘as revistas’... eu não consigo ler isso. Toda vez que tem, por exemplo, ‘fantasma’, eu não consigo ler. Eu sei o que está escrito aqui, mas eu não consigo ler. Aí, eu fiz uma poesia para ele, a chamada ‘Escola’”.

Nos relatos de Joana e de Rosa, não encontramos referência direta às idéias e aos estudos de Paulo Freire. Porém, o fato de não o nomearem diretamente não invalida o uso de expressões e práticas escolares oriundas de seus postulados. A expressão “tema gerador” foi citada por Joana e por Mariana e, a prática pedagógica de se partir da realidade do aluno para iniciar o trabalho em sala foi narrada por todas, diversas vezes. Portanto, apesar de nenhuma dessas professoras o nomearem como referência, seus depoimentos sobre sua forma de proceder em sala de aula não nos deixam esquecer-lo. Muito pelo contrário, fazem-nos lembrá-lo a todo instante. Junto a isso, é importante mencionar que aqui, no município de Campinas, na Faculdade de Educação da Unicamp, há um grupo de pesquisa coordenado pela professora Sônia Giubilei que tem como proposta discutir aspectos relacionados às especificidades da educação de jovens e adultos bem como os estudos de Paulo Freire neste campo de conhecimento.

Ao apurar o olhar para as necessidades de conhecimento que seus alunos manifestam, as professoras garantem a eles o direito ao acesso e à permanência à escola, já que a permanência também é um ponto relevante. De nada adianta o oferecimento de vagas, se os alunos não se identificam com a escola e a abandonam. Almeida (2003), ao focalizar a alfabetização de jovens e adultos, discorreu sobre a

importância de se atender às necessidades dos alunos nas salas de EJA como garantia de sucesso no processo de aprendizagem. Sobre esse aspecto, a professora Joana relatou sua experiência com aqueles alunos que ameaçavam abandonar a escola nos momentos em que as propostas e atividades não eram interessantes a eles. Nesse caso, ela discorreu sobre os conflitos que surgiram ao trabalhar aspectos estéticos nas aulas, como pinturas, esculturas, e as resistências decorrentes:

"No primeiro momento: "É aula, quem não vier está com falta e vai ficar sem nota porque você está sendo avaliado". Então para eles era uma punição: "eu vou ser obrigado a estar naquele momento, que eu não gosto". Não tinha outro meio porque se você deixasse à vontade, se juntasse a escola inteira não ia dar uma sala. E tinha olhar feio, cara feia, alunos resmungando, todo esse processo. Aluno: "Ah, eu não sei o que eu estou fazendo aqui, vou parar de estudar!" "Mas como você vai parar de estudar?" É toda uma negociação, é preciso estar conversando com eles."

O relato a respeito da ameaça por parte do aluno adulto de interromper os estudos caso as atividades da escola não estejam direcionadas aos anseios e às expectativas construídos é recorrente, não só nas narrativas das professoras dessa pesquisa, mas também nas conversas informais ocorridas nos encontros com as demais profissionais. Na verdade, essa é a primeira reação nos momentos em que este aluno se depara com propostas novas, com as quais ele ainda não teve contato. Tal reação é ocasionada pelo fato de o aluno antecipar-se e prever que não terá êxito na realização da atividade, ou por desejar resultados rápidos em pouco tempo de estudo. Em conversas com as demais professoras da unidade em que atuo como professora, esta questão da comunicação do abandono da escola pelo aluno que se mostra "insatisfeito" já foi tema debatido diversas vezes. É muito comum observar o aluno que se matricula pela primeira vez, dizer para si mesmo e, para a professora em voz alta que, se no prazo de um ano ele não aprender, deixará de estudar.

No entanto, a escuta atenta da professora produz envolvimento do aluno, que acaba por construir a aula junto com ela. Ao se identificar com a aula, ele também se sente responsável pelo seu direcionamento, contribuindo com idéias e sugestões. É o

que Rosa narrou a respeito do envolvimento da sua turma no direcionamento das atividades que eram produzidas:

“O último momento [do projeto Cesta Básica] foi o seguinte: isso foi uma idéia deles. E isso eu achei legal porque eu acho que o projeto tem que nascer deles, tem que ser um sonho deles. Eles disseram que sabiam que tinha gente ali dentro da sala de aula que passava muito mais dificuldades do que eles. Olha a solidariedade! ‘Eu passo dificuldade, mas fulano passa mais que eu’. Que tal se cada um de nós trouxesse alguma coisa? Por exemplo, eu trago um litro de leite, você traz um pacote de feijão e tal. A gente monta uma cesta básica e faz um bingo no final.(...) Olha, não é que eles direcionaram mesmo! Como foi gostoso ver que eles eram capazes, sabe assim... eu sei que eles são, mas que eles poderiam direcionar as coisas muito mais do que eu até. E nós fizemos isso. Montamos uma cesta básica enorme”.

Partir da realidade do aluno não se restringe apenas a trabalhar com os conhecimentos que eles possuem, mas também não deixar de se sensibilizar com as particularidades das trajetórias de vida de cada um deles. De novo identificamos nesses relatos o ideário de ensino de Paulo Freire, que preconizou a importância de o aluno perceber a dinâmica viva que envolve a palavra e a ação, o processo “palavra-ação-reflexão” (Freire e Faundez, 1985).

Rosa relatou a emoção que sentiu quando começou a conhecer a realidade social dos alunos da sua sala de aula, localizada na periferia da cidade:

“E aquilo me deixou assim tão sensibilizada. Eu me lembro que eu voltava dirigindo e chorando: Gente, que situação! Porque olha a idade que eu tenho, o que eu tenho, a minha formação. Tudo conseguido com muita dificuldade mas... e eles não. Tem gente lá dez, quinze anos mais velha que eu e eles não têm formação, não têm uma casa para morar, eles não têm emprego. E eu chegava aqui em casa e chorava, chorava e o George⁵⁰ [o marido] falava: “Mas você não está feliz?” “Não, eu estou feliz, mas eu estou morrendo de pena”. E me perguntando: Meu Deus, o que é que eu vou fazer nisso tudo? E eu me lembro que uma vez o George disse para mim: “Você não vai poder fazer tudo porque você é só a

⁵⁰ O nome do marido de Rosa também é fictício.

professora da sala". "Ah, é mesmo!" Aí, caiu a ficha. Você é só a professora, você não pode fazer mais que isso".

Quando ela mencionou em seu depoimento ter percebido que era "só a professora da sala", Rosa pareceu ter se dado conta de que há certos limites de envolvimento nessa relação com seus alunos. Coincidência ou não, os relatos dessa professora que, entre outras coisas, gosta de literatura, remetem-me ao romance de Lacerda, "Manual de Tapeçaria". As angústias de Rosa lembram e se assemelham às da professorinha recém-formada, protagonista da história: *"Eu me lembro que eu voltava dirigindo e chorando: Gente, que situação!"*. Porém, os alunos de sua sala, como o aluno Jomar daquela professora-personagem, são adultos e, diferentes do menino, concebem a escola como o caminho para a melhoria de suas dificuldades.

De acordo com Fontana (2000), é constitutivo do tornar-se professora estas angústias, como a da professora Rosa e da personagem de Lacerda, pois neste aspecto, não se pode ignorar que o trabalho pedagógico é limitado pelas condições históricas e sócio-econômicas em que estamos inseridos.

Ao mesmo tempo em que percebe que não tem poderes para modificar instantaneamente a situação de pobreza de seus alunos, a professora toma ciência das atitudes em sala que podem amenizar, mesmo que por poucas horas, a agudeza das situações em que eles vivem:

"O que me incomoda é a agudeza das situações que eles vivem. Isso me incomoda tanto que eu tenho medo mesmo de isso mexer com a questão pedagógica, com aquilo que eu tenho que trabalhar (...) mas eu não tenho conseguido (...) Por exemplo, eu não dou texto triste. Eu já pautei isso. Não dou textos que falem de morte, assalto, assassinato, violência, fome, desemprego. Não faço mais isso. Chega. Não faço mais. Eu tento resgatar alguns textos e escrevo alguns. Eu mesmo vou lá e escrevo um texto para trabalhar com eles, coisas assim, bastante positivas. Coisas meio que... não sei se está certo ou está errado, mas eu tento criar uma aura meio que cor de rosa, uma coisa assim (...) Eu trabalho muito com literatura (...) Eu tento, na medida do possível, dentro dos projetos, dentro das atividades da sala, mostrar o quanto a literatura é poderosa, nesse sentido. O quanto ela é capaz de ajudar a refletir sobre tudo o que está em torno de você. Eu tento fazer isso".

Outro aspecto que aparece e é parte da realidade de EJA se refere à diversidade de locais em que as salas de aula da FUMEC são formadas, aprofundando a diversidade do alunado. A professora Mariana, que teve a oportunidade de trabalhar em locais muito distintos uns dos outros, comentou a diferença que tem observado entre os alunos para os quais leciona no atual momento, e que são funcionários da Unicamp, e os outros alunos com os quais trabalhou em uma escola da periferia da cidade de Campinas:

“O que diferencia estes alunos dos outros das unidades que eu trabalhei é que eles têm uma característica diferente, eles têm uma auto-estima diferente do povo do São Marcos, do San Martin. Esse povo geralmente está desempregado, está sendo sacolejado, está sempre sendo cobrado de maneira humilhante, na maioria das vezes. Agora, o povo daqui da Unicamp, não. Eles têm uma estabilidade, são concursados. E ao longo de 20, 30 anos, eles estiveram envolvidos em paralisações, em manifestações, com sindicatos. Eles se orgulham disso (...) Então, são diferentes nesse sentido”.

Diversidade de alunos, quanto à sua auto-estima e à consciência política gerando diversidade de anseios e de expectativas em relação à escola foi o que levou a professora Mariana, segundo conta em seu depoimento, a trabalhar conteúdos que ela própria questiona. O motivo, mais que justificado, foi partir de um anseio de sua classe e poder, assim, estabelecer um clima favorável dentro da sala de aula:

“O que meus alunos querem? Eles querem a chance de passar no provão (...) Eles querem ir para o supletivo. Então, esbarra no quê? Conteúdo. Que conteúdo? Aquele tradicional que cai nas provas (...) O que eu tenho feito: cedido. Porque eu acho que a qualidade melhora (...) eles se envolvem com prazer. Eu acabo cedendo um pouco para poder ter clima. (...) Eu pego as provas ridículas que eu condeno do Saesp⁵¹. Tudo quanto é tipo de material “decoreba”,

⁵¹ De acordo com texto explicativo disponível no site da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, “o Saesp é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Desde sua criação, em meados da década de 90, vem avaliando sistematicamente o sistema de ensino paulista, verificando o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificando os fatores que interferem nesse rendimento”. (fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br>)

eu deixo reservado à parte, se precisar, eu explico e dou. Por quê? Porque eles pedem. Você não tem noção, eles pedem”. Eu acabo cedendo um pouco para poder ter clima”.

Ao mesmo tempo em que cede, a professora também negocia. Assim, ambas as partes se sentem contempladas. A primeira trabalha em sala os conteúdos que seu aluno lhe pede; por outro lado, o mesmo aluno aceita participar das discussões e das atividades de produções de texto que são elaboradas pela professora. De acordo com a narrativa da professora Mariana, não só os conteúdos da aula são negociados, mas sua própria dinâmica:

“Então, acaba sendo uma negociação. O que, por exemplo? Esta primeira parte, porque eles fazem o que eu quero, que é discutir, levantar os pontos, escreverem os textos sozinhos. Depois, só depois que terminou é que eu faço uma interferência para corrigir (...) O que acontece no segundo momento? Antes eu dava outro tipo de seqüência. Agora, o que é que eu faço? Eu exploro vários aspectos que deixam todo mundo feliz. Por exemplo, algumas coisas que eu sei que vão cair na prova (...) O maior tempo da aula não é com isso, mas eu pincelo isso, passo por isso sim e deixo separados exercícios. Não uso o espaço da aula para dar esses exercícios”.

Mariana negocia o tempo de desenvolvimento das atividades com seus alunos. Para ela, a discussão dos textos trabalhados é importante até para o aluno ter elementos para a construção de seu próprio texto, realizada no segundo momento da aula. No entanto, também satisfaz os anseios de sua turma ao trabalhar questões mais pontuais como os conteúdos que serão avaliados nas provas que seus alunos almejam realizar. A questão da alteridade é muito presente em seus dizeres e, mais uma vez, reforça os princípios de trabalho em aula defendidos por Freire. Freire e Faundez (1985, p. 85) destacaram esse aspecto: *Daí a importância do Outro, daí a importância da diferença, de entrar no segredo do Outro, de compreender o segredo do outro para compreender nosso próprio segredo.*

Ainda relatando as negociações que são feitas em suas aulas, a professora Mariana narrou a experiência que teve com uma turma de senhoras de uma sala localizada no bairro Padre Anchieta, na periferia da cidade, em que a discussão, ou a

“conversa” sobre elementos dos textos que elas acabavam de ler era considerada perda de tempo:

“Então com as senhoras era assim (...) A gente está gastando muito tempo da aula aqui conversando! Como se a “conversa” não fosse parte do crescimento. Tanto que isso aí [os pontos discutidos na conversa] tem que ser trabalhado ao longo do texto. Por exemplo, aí tinha dia que de propósito eu invertia a atividade. Falava: Vamos escrever sem conversar. Ah, mas eu não sei nada sobre isso. Ué, mas se a gente pára, senta para conversar vocês acham que a gente não está tendo aula de nada. Então, vamos aproveitar e conversar sobre isso, afinal de contas sentar com alguém para conversar funciona ou não funciona?”

A professora Joana também narrou a experiência que vivenciou com uma classe que ansiava adquirir o livro didático, elemento considerado pelos alunos fundamental no processo de aquisição de conhecimento:

“Uma terceira série acreditava que eles só aprenderiam se eles tivessem um livro. Como nós estávamos dentro de uma escola do Estado e o Estado manda os livros, o que eu fiz? Dei livros para todos eles, de português, de matemática. Só que nunca usei o livro, mas eles usavam em casa como apoio. (...) Para eles se sentirem seguros, eles tinham que ter o livro, mas na verdade, eu não usava os livros em sala de aula. Foi um meio de tranquilizar a sala e eles acreditaram nisso (...) E o ano inteiro eles levavam os livros para a escola e levavam de volta para casa. E, às vezes, falavam: Ah, professora, eu li isso aqui no livro! Acabou sendo como mais um veículo de estudo para eles, mas eu nunca utilizei em sala de aula”.

Segundo sua narrativa, a professora Joana compreendeu a importância para seus alunos do ato de carregar os livros. O livro recusado pela professora e idolatrado pelo aluno vira material de apoio, sem a intenção primeira de lê-lo. Dessa forma, a professora consegue negociar a aula e acalenta, bem como alimenta, os anseios de seus alunos por aprender. O ato de carregar e utilizar o livro está ligado ao imaginário de escola, de estudo, e significam, para eles, ações que tornam a escola ainda mais com “cara” de escola. De acordo com Chartier (1999), historiador das práticas de leitura

dentro da perspectiva da história cultural, o objeto livro carrega significados que estão relacionados a um ideário que se construiu historicamente em que o livro significa obter acesso ao conhecimento legitimado. O livro, a escrita, sempre estiveram relacionados a questões de poder, de reconhecimento e de legitimidade social. O autor mostrou também como a materialidade do objeto impresso é um componente importante de valor para o sujeito. Ter a posse deste objeto representa para eles a forma de obter a passagem para o conhecimento dos códigos que lhes foram negados anteriormente. Chartier analisou, também, como o livro historicamente tem sido objeto de desejo, de disputas e de proibição. É o suporte de difusão de idéias, de conhecimento e de liberdade.

Voltando ao ensino, assinalamos que o processo de negociação não é fácil. Nessa disputa, ambas as partes despendem força e energia para tentar chegar a um equilíbrio entre o que a professora planeja e acredita ser relevante ensinar e o que os alunos desejam aprender. A professora Rosa relatou o desgaste da discussão que vivenciou na sala ao se deparar com a lembrança, quase sempre presente na memória do aluno adulto, da escola com que não teve contato na infância. Em jogo está, na discussão, o próprio conceito do aprender que o aluno adulto associa a “caderno cheio”. Rosa narrou a dificuldade da negociação:

“No começo foi muito difícil porque eles achavam que aula era a lousa cheia. “Mas professora, não vai ter nada hoje na lousa?” (...) Eu levava sempre tudo impresso. E, um dia, uma aluna, Rita, falou assim: “Ah, eu estou adorando porque eu não estou gastando nem o meu caderno, nem a minha mão, porque está tudo pronto e eu não preciso ficar copiando, copiando. Eu já pego aqui e leio”. E uma outra disse o seguinte, a Neusa: “Ah, mas por outro lado a gente não aprende!” (...) Eu falei: “Mas você acha mesmo, Neusa, que quando a gente enche o caderno, a gente aprende?” A Dora falou na hora: “Ah, não aprende não porque o meu caderno estava cheio e eu não sabia ler nem escrever. Agora eu estou aprendendo um pouquinho”, ela falou. Então, eu falei: “A gente tem duas horas e meia. Não dá duas horas e meia porque vinte minutos é para tomar o lanche (...) Para que a gente vai copiar? Você já imaginou, qual é a graça de um livro? Você ler ou copiar o livro todo? (...) A gente tem tanta coisa para aprender, para ler, para trabalhar. Se você vai registrar, que sejam as suas idéias, porque as suas idéias não estão na lousa, não estão no livro. Estão aí na cabeça (...) Isso

sim a gente registra, a gente escreve, a gente copia da cabeça da gente (...) E fomos discutindo isso (...) E eu consegui que, não sei até que ponto, eles entendessem isso, que o importante não era a cópia”.

Neste trecho a professora Rosa relatou um exemplo considerado clássico dentro das salas de aula de educação de jovens e adultos, que é a valorização da atividade de cópia. O ato de copiar é associado pelo aluno à idéia de ser este o caminho para a aquisição de conhecimento. Para ele, quanto mais se copia, mais se aprende. A cópia também está associada à idéia de uma escola mais tradicional, aquela escola em que, como já discutido, mesmo que o aluno não tenha freqüentado, ele teve contato com outras pessoas que a vivenciaram e, assim, pôde compartilhar algumas práticas escolares com elas. Neste episódio narrado por Joana, a negociação em questão não é nem o conteúdo que se deseja copiar, mas o próprio ato de copiar alguma coisa da lousa, não importa o que seja. Nesta negociação, é a dinâmica da aula que está em jogo e não o conteúdo a ser trabalhado. Vemos, por meio de seus dizeres, a instauração do conflito entre diferentes visões do que seja uma verdadeira aula.

Além das tensões relatadas neste e nos demais depoimentos, há aquelas que não emergem, nem chegam a se formar, visto que, conforme Certeau (1999) mostrou em seus estudos sobre as práticas culturais e a produção dos sujeitos ordinários, há, na escola produção silenciosa e também reinvenções e reempregos desses sujeitos com relação ao aprendizado. Assim, a professora Joana relatou algumas táticas elaboradas por ela no decorrer de um projeto desenvolvido na unidade em que atuava na periferia da cidade, no ano de 2003, no qual eram trabalhados aspectos estéticos como dança, pintura, escultura e desenho com os alunos adultos. Como já havia tido a experiência anterior de não aceitação, por parte dos alunos, em outras etapas do projeto e, prevendo novamente, esta não aceitação das atividades diferenciadas, neste caso, a dança, a professora se antecipou e burlou as regras, chegando até mesmo a “enganá-los”, com o intuito de fazê-los vivenciar práticas as quais seus corpos desconheciam:

“O que fizemos para eles dançarem? Recortamos várias fitas de crepom, demos para eles, colocamos uma música sem a letra, só a melodia (...) Dissemos para eles: Vocês têm que fazer esta fita se movimentar conforme a música que está tocando. Se o ritmo da

música for rápido, faça esta fita ter o movimento rápido. Se o ritmo for lento, faça esta fita ter o movimento lento. Na verdade os corpos deles estavam dançando, sem eles saberem (...) E eles fizeram porque era a fita que dançava, não eram eles (...) E eles não percebiam isso. No final, nós montamos uma coreografia. Todos os movimentos que a minha fita fizer, a sua fita também tem que fazer. Com isso, montamos as coreografias (...) E saíram coreografias lindíssimas. Eles dançando sem acharem que estavam dançando”.

De acordo com o ponto de vista apresentado na fala da professora, o ensino de aspectos estéticos, de tópicos ligados à arte, é tão essencial quanto o aprendizado da Língua Portuguesa e da Matemática. Na verdade, essas áreas se fundem e, estudar a linguagem corporal, estética e cênica também faz parte do processo de alfabetização. No entanto, tal trabalho para ela se mostra penoso, por ser diferenciado daquele praticado tradicionalmente em sala de aula. Para os alunos, atividades como cantar, dançar ou desenhar não são consideradas atividades caracterizadas como aula. Para as demais professoras da escola, o medo de não estarem familiarizadas com tais conhecimentos é motivo, em um primeiro momento, de discussão a respeito da viabilidade do projeto. A argumentação de Joana a respeito da importância de se expandir o conhecimento escolar para além daquele trabalhado em sala, acaba ganhando campo e o projeto “Artes” é iniciado. Porém, os percalços acontecem. Cada atividade diferenciada como pintar, desenhar, ou cantar incita a discussão por parte dos alunos do que é ou não aula para eles. O relato desse episódio, a discussão em pauta não se limita à dinâmica da aula, mas o que valorizamos como conhecimento a ser aprendido. Pintar, desenhar e cantar não são aprendizados associados ao conhecimento da leitura e da escrita na concepção do aluno adulto, sendo, portanto, um conhecimento desnecessário para ser trabalhado em sala de aula. Esses conhecimentos são considerados até inferiores pelos adultos em relação aos conteúdos que exigem o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo.

A experiência de se trabalhar a linguagem artística da professora Joana é semelhante à experiência realizada pela secretaria municipal de educação do Recife em sua rede de ensino. Bezerra, Loureiro e Maldonado (2001) discorreram a respeito da experiência de elaboração do “Álbum Cultural do Recife” produzido por uma equipe pedagógica da Secretaria de Educação do município. Este material tinha como objetivo

apresentar aos alunos das salas de alfabetização a herança cultural da cidade através dos monumentos, esculturas, pinturas etc, além dos poetas e artistas locais. A elaboração deste material se deu a partir da constatação - por meio de uma pesquisa realizada pela parceria entre a Secretaria Municipal e a Universidade Federal de Pernambuco - de que os alunos e os professores de EJA tinham pouco conhecimento a respeito dos locais históricos de sua cidade natal. Portanto, o álbum foi elaborado com o intuito de ser utilizado como material didático de qualidade nas aulas. Além do mais, "aulas-passeio" foram realizadas para que os alunos apreciassem os locais estudados em sala. Dessa forma, as autoras defenderam a idéia da possibilidade da alfabetização estética ser aliada à alfabetização lingüística.

Diferente da experiência de Joana, que teve um percurso penoso até que seus alunos reconhecessem as atividades relacionadas ao plano estético como parte do conteúdo de aula, a professora Mariana relatou uma outra experiência com aquele grupo de senhoras já apresentado:

"Uma vez a gente estava conversando e elas disseram (...) que tinham vontade de ler aqueles livrinhos de criança. Aí eu levei um monte de livrinho que eu tinha, cada uma escolheu o que queria, leu, levou embora e (...) foi daí que partiu a idéia delas de levarem para ler para os netos ou para os filhos (...) Aí elas vinham sempre contando uma das histórias. (...) Eu aproveitei (...) e a gente escreveu uma história mais ou menos parecida com o que elas tinham lido, (...) a gente reescreveu, sobre a menina que morava na montanha. (...) Eu digitei e (...) coleí as várias folhas e cada uma desenhou uma ilustração"

Na narrativa de Mariana, percebemos que as senhoras se interessaram em ilustrar o livro que produziram sem pôr em questão se o desenho era aula ou não. Eu tenho a experiência das senhoras da turma com a qual trabalho que se deliciam em usar o lápis de cor e colorir todas as atividades que fazemos⁵². Inclusive, até os homens da

⁵² Uma outra experiência relacionada a atividades diferenciadas ocorreu no ano de 2003 com a turma para a qual eu lecionava. Após trabalharmos vários episódios sobre as histórias de vida de cada aluno, produzimos um CD de músicas intitulado "A trilha sonora das nossas vidas", no qual cada aluno escolheu uma música que tivesse um significado especial para si e para fazer parte do repertório de músicas do CD. Esta atividade foi tão bem recebida e reconhecida pela turma, que até hoje, passado três anos, eles comentam ainda ouvir em suas casas o CD que

turma, que no início deste ano só utilizavam o lápis preto como instrumento de registro, ao observarem as mulheres da classe adornando as atividades com cores variadas, passaram a utilizar os lápis de cor sempre que encontram oportunidade de também colorir seus materiais de registro.

Em uma conversa informal com a professora Mariana em uma reunião de professoras realizada nos primeiros meses do ano de 2006, ela me contou a experiência que vivenciou com sua atual turma, localizada nos arredores do aeroporto de Viracopos, com a qual trabalha como professora substituta. Na ocasião, Mariana solicitou para que uma de suas alunas trouxesse uma foto dela. A professora fez cópias do rosto da aluna a partir da foto e as entregou à classe com o objetivo de que cada aluno reconstruísse, da forma que desejasse, o corpo da colega a partir do rosto. Em seu relato, Mariana falou da satisfação dos alunos em participarem daquela aula e como foi ensinando a partir daquela atividade, noções de proporção e de estética do desenho.

No entanto, algumas atividades não são aceitas pela turma, dependendo da fase da vida em que o aluno se encontra. Adultos e jovens, em alguns casos, não concebem da mesma forma os conteúdos das aulas como algo que contribua para o seu conhecimento. Ainda se referindo ao projeto "Artes", Joana comentou as diferenças de aceitação e vivência das atividades propostas entre os alunos adultos e os jovens:

"E nós tivemos depoimentos tanto favoráveis como não também: "Eu não sou criança para pintar. Para mim essas aulas não precisavam existir". Como também depoimentos: "Estou com 70 anos de idade e nunca peguei num pincel para pintar, estou tendo esta primeira experiência com 70 anos, para mim está sendo muito legal". Então você tem os dois tipos de depoimentos: tanto aquela pessoa que, aos 70 anos de idade, nunca pegou num pincel ou num lápis de cor ou numa argila, como você tem também a parte dos adolescentes, que são mais resistentes: Ah, eu vim aqui fazer isso, eu não quero isso."

produzimos, pois cada aluno recebeu uma cópia do material. Já no ano de 2005, trabalhei com a turma algumas obras de um pintor russo chamada Erté, o qual pintava as letras do alfabeto a partir de formas femininas. A classe se encantou com as obras e montamos um quadro com os nomes de cada aluno a partir das letras do alfabeto criado pelo artista.

Oliveira (2001, p. 15-16) apontou para a necessidade de se chegar a uma definição de sujeito adulto e de sujeito jovem que freqüentam as salas de aula de educação de jovens e adultos. Sobre estas características, a autora discorreu, diferenciando-os:

O adulto – para a educação de jovens e adultos – (...) não é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não-qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muitos freqüentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não-sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não-qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo. E o jovem, apenas recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, (...) Não é também o adolescente no sentido natural de pertinência a uma etapa biopsicológica da vida (...). Como o adulto anteriormente descrito, ele é também um excluído da escola, porém geralmente incorporado aos cursos supletivos em fases mais adiantadas de escolaridade, com maiores chances, portanto, de concluir o ensino fundamental ou mesmo médio. É bem mais ligado ao mundo urbano, envolvido em atividades de trabalho e lazer mais relacionadas com a sociedade letrada, escolarizada e urbana).

Nas narrativas das professoras a questão sobre as diferenças do aluno adulto e do jovem foi pouco mencionada, mas não deixou de ocorrer. Como discorreu a autora acima, a própria literatura enumera diferenças físicas entre cada um deles e, portanto, é pertinente esperarmos que as expectativas do jovem e do adulto sejam diferenciadas em relação à escola⁵³. Conflitos emergem ocasionados pela questão da diferença entre estes sujeitos, porém, eles são pouco relatados pelas profissionais desse estudo. Pelas narrativas coletadas, podemos afirmar existir uma certa harmonia entre o jovem e o adulto na sala. Estes conflitos entre os dois grupos não são relatados como pontos de divergências que ocasionam uma ruptura dentro da sala de aula a respeito das diferenças de opiniões entre o jovem e o adulto. Como Joana mesmo relatou, são

⁵³ Em uma Assembléia de alunos e professores realizada no dia 13/06/2005 na escola em que atuo, foi destacada por três alunos adultos a necessidade de se dividir as turmas entre jovens e adultos, visto que os jovens estavam atrapalhando o desenvolvimento da aula em algumas situações. Esta proposta foi levada à votação e recusada pela Assembléia, na sua grande maioria de adultos, já que estes adultos justificavam não serem melhores ou piores que os jovens para separá-los em turmas diferentes.

aspectos da própria condição física, já que jovens e adultos estão em fases diferentes biologicamente. Portanto, suas atitudes condizem com tais fases. Dessa forma, os conflitos e as negociações dentro da aula são relatados de um modo geral, como se as questões das diferenças entre estes sujeitos fossem pontuais e minimalistas, ou melhor, fossem pequenos focos de conflitos que não afetam o todo, mas são tomados como constitutivos, uma vez que essa heterogeneidade tem sido assumida como um componente da EJA por essas professoras.

Cortella (2004), filósofo da educação que se volta à reflexão sobre o conteúdo e a escola, ao problematizar o ensino dos conhecimentos escolares, defendeu a idéia de ser a sala de aula, *antes de todo o mais, o lugar de uma situação com contornos amorosos: a aula. Como o interior de uma relação afetiva, a aula impõe dedicação, confiança mútua, maleabilidade e prazer compartilhado* (p.123). Estas relações são construídas no fazer diário. Os laços são fortalecidos até para a professora saber o momento de parar, ter a sensibilidade de perceber o quanto a aula, em alguns momentos, pode se tornar penosa para alguns e, a partir disso, tomar a decisão de voltar atrás e fazer de novo.

A professora Joana, ao relatar um dos projetos que elaborou com outras professoras para trabalhar a questão das diferentes linguagens, inclusive a corporal, narrou a decepção por não ter conseguido conquistar seus alunos para o ensino e a vivência do canto. Ao mesmo tempo em que declarou ter acolhido e ouvido os protestos dos alunos, decidiu encerrar a atividade que se demonstrava tão penosa para aquelas pessoas:

“Eles não queriam a música de jeito nenhum. Eles até queriam ouvir, receber a letra e trabalhar (...) Mas eles não queriam estar cantando. Para eles, o cantar diante do colega era muito complicado. E nós não conseguimos vencer esta barreira. Nós paramos o projeto música”.

Saber escutar é a principal atividade da professora que entra na sala de aula pela primeira vez, atividade esta que perdura e se apura ao longo dos anos. Ela permite que, com a vivência e com o conhecimento adquirido a respeito daquelas pessoas para as quais leciona, a professora tenha condições de reformular seus projetos e atividades que não vão ao encontro das expectativas de seus alunos. Dessa forma, os projetos são

modificados constantemente a partir da aceitação dos alunos e alguns chegam até mesmo a serem interrompidos e abandonados. Não há trabalho em classe que vingue se ambos, professora e alunos, não estiverem envolvidos. E estar envolvido significa sentir-se parte da elaboração e execução do trabalho.

Os relatos apontam que é na sala de aula que a professora aprende e compreende as especificidades de seu trabalho. É na relação com seu aluno que ela trilha o caminho que juntos devem percorrer. O trabalho com jovens e adultos apaixona a professora. Apaixona porque tudo está posto, tanto as dificuldades quanto as conquistas. O trabalho é difícil, algumas vezes penoso, de embate e conflitos, de equilíbrios e desequilíbrios. Mas, apaixonante.

Signorini (2001, p. 211), ao refletir sobre o programa de formação de professores do ensino de EJA no município de Cosmópolis, realizado durante o período de 1991 a 1996, discorreu sobre a importância do processo de interlocução ao qual o professor é submetido ao narrar as experiências singulares de formação e de atuação profissional, o que proporciona *o início de uma transformação das atitudes do professor em relação à escrita e à sua identidade profissional*.

Ao narrar suas práticas docentes, os conflitos e as aproximações ocorridas a partir da relação concebida entre as duas partes, as professoras reconstroem os seus percursos e dão visibilidade ao cotidiano que é arquitetado dentro das salas de aula de educação de jovens e adultos da cidade de Campinas e refletem sobre si mesmas e as trajetórias construídas.

A seguir, trago à discussão as vozes dos alunos a respeito das suas experiências em relação ao universo escolar.

5.2 – Em foco: as narrativas dos alunos

O perfil das pessoas que procuram as salas de aula de jovens e adultos da FUMEC é bastante diversificado, como já explicitado: donas de casa, trabalhadores da construção civil, domésticas, aposentados, empregados informais, desempregados, cozinheiras e demais ocupações. No entanto, estas pessoas com histórias de vida tão

peculiares, assemelham-se em certos aspectos: por exemplo, os motivos que as impediram de freqüentar a escola em outro tempo ou as forçaram a abandoná-la.

Dona Laura, vinda da região nordeste, foi a primeira a conceder o seu depoimento. Narrou a dureza da vida e as conquistas que obteve, em parceria com o marido, para conseguir criar os cinco filhos e construir a sua casa, em meio às inúmeras adversidades. Lamentou não ter podido estudar na infância e explicou o motivo:

“Eu tinha vontade, meu pai é que não dava, ele só deu um pouquinho de estudo para os moleques homens, porque filha mulher ele não ia dar escola para não mandar bilhetinho para o namorado (...) Eu tenho um irmão que ele é formado (...) Se aposentou na Bosh meu irmão mais novo, tem que ver que estudo ele tem, o Heleno. É, mas nós mulheres, não (...) tanto eu e minha irmã nós não temos estudo não, porque de filha mulher só tiveram duas, foi onze homens, ele teve onze filhos homens”.

À Dona Laura não era permitido estudar, pois somente os serviços da casa e da lavoura deveriam ser aprendidos pela mulher. Já aos homens, o conhecimento da leitura, de escrita e de cálculos, mesmo que mínimo, o pai fazia questão que eles tivessem e, pelo que ela contou, tiveram relativo sucesso na vida profissional devido ao estudo.

A mesma situação viveu Dona Olívia, vinda de Minas Gerais, que não teve a chance de estudar na infância, pois além de ajudar nas tarefas de casa, a mãe lhe arrumou um trabalho de babá quando a então menina tinha apenas oito anos. A negociação para que Dona Olívia aceitasse o emprego era que a patroa a ensinasse a ler e escrever; mas, ela narrou sua frustração quando contou que a mulher nada a ensinou:

“Dentro de casa (...) ajudava a minha mãe e a gente morava muito longe também da escola. Então era difícil para a gente estudar. Aí o que aconteceu? Aí aquela senhora que eu entrei para trabalhar ela falou que ia me ensinar. Ela acabou não ensinando nada.(...) Comecei a trabalhar com oito anos (...) de babá. (...) Então fiquei a vida toda trabalhando, trabalhando, trabalhando, trabalhando, depois saí e aí fui trabalhar na roça.(...) Eu estava mais ou menos com uns quinze, dezesseis anos(...) fui ajudar a minha família na roça, cortava cana, fazia de tudo”.

As alunas mais velhas foram privadas de freqüentarem a escola em outros tempos devido a razões familiares: a figura do pai era o empecilho, pois como relatado, o estudo só era necessário aos filhos. Segundo a visão patriarcal dominante, às mulheres, saber ler e escrever era um “perigo”, pois este conhecimento poderia proporcionar certa “liberdade” da filha, não desejada pelo pai. Ribeiro (1996), pesquisadora da história da educação e atuante na linha dos estudos de gênero, mostrou como a mulher teve que conquistar duramente o direito ao estudo. As histórias de Dona Laura e Dona Olívia revelam como a mentalidade masculina, que predominava no século XIX, deixou suas marcas no processo de formação educacional nas famílias brasileiras. Não é por acaso que essas duas mulheres viveram a exclusão da escola. Esse fato está inserido dentro do movimento da história sócio-cultural da educação da mulher brasileira (Ribeiro, 1996).

Nos tempos atuais, são as obrigações com o marido e filhos que as impedem de estudar, como narrou Dona Laura sobre os motivos que a impediu de estudar depois de casada, mesmo tendo ainda latente a vontade de estudar:

“Eu, com quatro crianças pequenas, minha filha, tudo de mamadeira. (...) A diferença de um ano e um mês de cada um, onze meses de cada um. Não dava.”

Diferente de Dona Laura, Dona Olívia conseguiu matricular-se em uma escola depois de casada, mas acabou freqüentando-a apenas por um mês e foi obrigada a abandoná-la, pois o marido, que havia estudado até a terceira série do ensino fundamental, resolveu voltar a estudar e Dona Olívia não teve outro caminho a não ser abandonar o estudo, para cuidar da filha:

“Eu saí porque o outro queria, o meu marido queria estudar e como eu tinha a minha filha pequena e não tinha com quem deixar, ele fez eu sair para ele entrar. No final, ele acabou saindo também, aí depois nem eu, nem ele”.

Nogueira (2003) também focalizou em seus estudos a particularidade da questão de gênero. Devemos levar em consideração os sobressaltos encontrados pelas mulheres que retomam seus estudos, pois, este retorno acarreta, normalmente, conflitos familiares. Segundo esta autora, devemos garantir também não só o retorno à escola, mas a permanência dessas alunas durante o ano letivo. Em seu estudo com seis mulheres alunas de uma escola municipal de jovens e adultos em Belo Horizonte, a autora levantou alguns problemas enfrentados por estas estudantes ao tomarem a decisão de retornar à escola, como a dificuldade de conciliar estudo, emprego e tarefas domésticas, bem como a falta de apoio da família.

Dona Olívia desabafou em sua narrativa, declarando não entender o motivo que levou os pais a impedi-la de freqüentar a escola, pois aos demais irmãos o mesmo não ocorreu. Ela contou sobre a vontade que tinha de estudar e a situação de constrangimento que passou no dia do casamento quando precisou “colocar o dedo”, pois não sabia assinar o próprio nome:

“Eu tinha, menina. Às vezes eu fico tão revoltada, sabe, eu fico assim pensando: por que meus pais não me colocaram na escola? (...) Até o dia do meu casamento, que eu casei no civil e na igreja, Aí o (...) cara do civil lá, o juiz (...) ainda tirou sarro do meu pai. Falou: *Por que o senhor não colocou ela na escola?* Porque eu tive que colocar o dedo para assinar. Aí meu pai (...), parece que falou assim: *Ah, a escola era muito longe, não tinha condições dela ir.* “Ah, mas dava um jeito devia ter colocado ela na escola”. É, minha filha, tirou o maior sarro [o juiz de paz] (...) falou um monte na cabeça dele”.

Perrot (1998), pesquisadora francesa sobre a questão de gênero, discutiu a divisão dos espaços destinados a homens e mulheres e como tais espaços foram-se modificando ao longo do tempo. Às mulheres oriundas das classes mais abastadas eram reservados os espaços privados da casa. Às mulheres da classe popular, além do espaço doméstico, também eram reservados os espaços da lavanderia pública, das feiras livres e mercados, já que eram elas as responsáveis pelo gerenciamento do lar. Os espaços públicos eram de domínio masculino, como os salões e a rua.

Diferentemente das experiências das senhoras, a João foi garantido o direito de estudar, porém as péssimas condições de acesso à escola não garantiram sua permanência quando morava numa cidadezinha no interior de Pernambuco:

“Eu estudei. Eu não terminei de estudar por que lá a gente não tinha condição. Trabalhava e estudava, tinha que ajudar os pais. (...) E meu pai pegava muito pesado (...) Falava: *Estuda para quando você crescer não reclamar que não estudou porque o pai não deixou.* (...) Era uns três quilômetros (...) Ia de manhã, estudava pela manhã. (...) Aí chegava à tarde e ia para a roça. (...) Aí quando chegava o tempo da colheita então a gente perdia [aula]. Naquela época não tinha como a gente estudar, tinha que ajudar ali senão não tinha como ele [o pai] colher só. Aí, perdia o ano, não tinha jeito. (...) Nunca cheguei a terminar. Cheguei a terminar só a segunda série.

O relato de João remete à dura realidade dos trabalhadores rurais e da precariedade vivida pelos camponeses no sertão nordestino. Ele faz parte do movimento de migração das camadas populares no Brasil, que buscam no sudeste situação mínima de uma sobrevivência mais digna. Sua história de escola se encaixa no perfil mais característico dos alunos de EJA, conforme já apontaram os estudos de Oliveira (2001).

Já Sandra é exemplo de um processo ocorrido a partir da década de 90, no qual os alunos do ensino fundamental regular que não obtivessem êxito na progressão das séries iniciais eram transferidos às salas de jovens e adultos, assim que completassem catorze anos, idade mínima para a efetivação da matrícula nas salas de EJA 1:

“Eu desde pequena estudo. O caso era que eu tinha dificuldade de aprendizagem. Na escola que eu estava estudando (...) fiquei na classe especial”.

A moça ainda complementou o seu relato ao narrar a sensação de desconforto que sentia ao se perceber dentro de uma sala da terceira série na qual as crianças eram muito menores. Diariamente, ao retornar da escola, desabafava para a mãe a sua insatisfação em estudar naquele espaço:

“Ah, mãe, eu não agüento mais estudar lá. O pessoal, as crianças, todas pequenas e eu desse tamanho... elas ficam zoando. Eles zoavam com a minha cara. Eu chegava até chorando (...) Todo dia eu chegava chorando em casa. Ai, eu falei: Ai, eu não quero, eu não vou mais estudar, mãe, eu vou parar. (...) A dona Neusa [a vizinha] já estava estudando aqui há tempo, (...) aqui nessa escola. (...) A dona Neusa falou e eu vim para cá, sabe”.

Há tempos, o alunado da FUMEC tem sido composto por adultos. Atualmente, a demanda de adolescentes que, ao completarem catorze anos, idade mínima para efetuar a matrícula, é transferida do ensino regular para a EJA aumenta cada vez mais, como confirmaram Haddad e Pierro (2001):

Fenômeno novo, acentuado na década de 90, é a presença significativa de adolescentes nos programas de escolarização antes dirigidos aos adultos. São jovens egressos do ensino regular, com dificuldades na sua escolarização, que acabam por criar novas demandas para a educação de jovens e adultos, tanto sob o ponto de vista das políticas educacionais, quanto dos desafios pedagógicos (p.39) .

Os jovens que chegam às salas de aula da EJA 1 expulsos do ensino regular, também procuram algo. Tanto os adultos como os jovens retornam à sala de aula com a expectativa de vivenciar as experiências não vividas em outros tempos. Quais os sentidos que eles produzem sobre a escola?

Como descrito, Sandra percebeu que o seu espaço não era o das salas de aula do ensino regular destinadas às crianças. A pequena menina tinha-se tornado moça e o seu corpo não se encaixava mais naquele espaço. Ela narrou a satisfação de encontrar uma outra escola, com a qual se identificou, escola esta em que as pessoas eram grandes como ela. Assim, relatou o que já aprendeu neste novo ambiente:

“Aprendi bastante coisa aqui, não vou falar para você que eu não aprendi porque aprendi, entendeu”. (...) O que eu aprendi mais é lê, assim... matemática mais ou menos (...) mas eu, graças a Deus, eu vou chegar lá em matemática. Eu gosto de matemática”.

Sandra sempre estudou, nasceu na cidade grande, em Campinas, e o acesso à escola era menos penoso se comparado à história de João. Dona Laura não estudou na infância e não pela razão de dificuldade de acesso à escola, pois seus irmãos a

freqüentaram, mas pela autoridade do pai que lhe proibiu. A senhora, depois de criar os filhos e, agora sendo responsável pela criação dos netos e bisneto, narrou o motivo que a impulsionou seguir um sonho que sempre esteve latente:

“Eu fui mais para a escola foi através da morte desse menino meu, eu fiquei muito deprimida, eu entrei em depressão, só chorava. Aí um dia o meu ginecologista falou para mim assim: *Dona Laura, por que a senhora não aceita procurar uma escola à noite para a senhora distrair um pouco? Quem sabe se a sua cabeça muda, ainda além da senhora aprender um pouquinho daquilo que a senhora tem desejo, a senhora vai distrair com os amigos na sala de aula.* E falei: Dr. Paulo, o senhor sabe que é mesmo! Aí tinha a dona Maria que estuda (...) e veio aqui também, já deu um alô. Eu falei, mas eu nessa idade ir para a escola? Não aprendo mais nada. *Aprende, um pouquinho aprende.* Aí foi quando eu comecei ir, eu comecei a ir, (...) não quero parar mais. Para parar vou chorar⁵⁴. Aí eu gostei e estou indo”.

Foi a morte do filho adulto que a fez buscar na escola uma ocupação para sair da depressão. O sonho de estudar se casou com a necessidade de “ocupar a cabeça” com outras atividades. A instituição escolar passou a significar para ela, também, um lugar de socialização, de encontro. Essa concepção de escola como um lugar que se torna espaço de encontro é reforçada por Hébrard (2000), ao referir-se à escola francesa, e também por Silva (2003), quando produziu sua pesquisa de mestrado em uma escola de periferia de São Paulo. Os dois autores indicam esse novo papel assumido pela escola, como local socializador e aglutinador.

Portanto, apesar de um primeiro momento essas alunas senhoras, de acordo com suas narrativas, terem buscado a oportunidade de acesso ao conhecimento escolar, que lhes foi negado anteriormente, também encontram na escola um lugar de sociabilidade. É neste espaço que conhecem outras pessoas, fazem novas amizades e se identificam

⁵⁴ E Dona Laura chorou. No dia 10/05/2006, a contragosto, Dona Laura veio se despedir da escola. Ela justificou à professora que iria interromper seus estudos devido aos problemas pessoais que surgiram. Um dos filhos havia “abandonado” a esposa recentemente e Dona Laura estava ajudando a nora na criação dos netos. Como a nora trabalhava fora durante o dia, ela era responsável pelo cuidado das crianças, além de todas as outras tarefas que a administração da casa lhe exigia. Isso resultava em um cansaço muito grande ao findar do dia o que a impossibilitava de se concentrar nas aulas à noite. Como não se sentia tão disposta à noite, resolveu “dar um tempo com os estudos”. Foi uma decisão tão pesada de tomar que a sua professora me relatou que Dona Laura saiu da escola com lágrimas nos olhos.

com o grupo do qual participam. Elas vivenciam pela primeira vez a escola em todos os sentidos.

Para os jovens, a escola também é um lugar de sociabilidade (Leão, 2005). Sandra se reconheceu neste espaço, identificou-se com ele.

Porém, Dona Olívia relutou bastante em vivenciar este espaço que sempre desejara. A vergonha de estudar depois de velha era uma barreira que precisou ser transpassada, mesmo com o incentivo da filha:

*“A minha filha que mora aqui nessa rua (...), eu tenho uma filha que mora nessa rua aqui [a rua da escola] (...). Foi ela que falou para mim. Aí eu via bastante gente adulto descer aqui [no ponto de ônibus em frente a escola], mas eu tinha vergonha. (...) Eu tinha vergonha. Aí eu falei: *Ai não vou não, credo, ai, depois de velha estudar? Aí falei, quer saber? Eu vou tentar. Até o dia que eu fui tirar (...) a carteira profissional. Aí cheguei lá no Poupatempo, ainda (...) a moça falou assim: por que você não vai estudar à noite? Ainda eu virei e falei para ela: Eu tenho vergonha. Tem vergonha de quê? Tem tanta gente que estuda. Ai, eu falei: não, não vou não, momo de vergonha. Ela falou: Vergonha nada, boba, aproveita, vai estudar. Aí surgiu esse negócio aí que a minha filha falou [de que a escola era na rua de sua casa], aí eu falei vou tentar então, vou experimentar. E não é que eu estou gostando?”**

A insegurança em saber se ainda é possível aprender depois de certa idade é latente nas duas narrativas, tanto de Dona Laura como de Dona Olívia, insegurança esta que se torna fator importante na decisão de início dos estudos. Porém, tal insegurança não paralisa, no sentido de não permitir que procurem a escola. As senhoras chegam devagar, aos poucos e se familiarizam com o novo espaço e a nova cultura escolar.

Com receio e com vergonha de não aprender mais nada por se considerarem velhos, com esperança de encontrar um espaço que o próprio corpo se identifique ou, com a esperança de que o conhecimento adquirido neste lugar os auxilie a encontrar um emprego melhor, as senhoras, os adultos e os jovens chegam à escola. Assim, passam a freqüentar as salas de aula da FUMEC e a avaliar o próprio processo de aprendizado, como nos narrou Dona Laura:

"É que nem eu falo para o meu marido, ainda não sei ler, mas estou indo bem já na minha lição, faço conta bem, sou boa na Matemática e um dia Deus vai abrir minha mente e eu vou aprender ao menos uma palavrinha, não vou? (...) Porque agora eu já estou divulgando as letras, estou começando a divulgar as letras. Eu não conhecia letra nenhuma, agora já estou divulgando o A, o B, o C, o L, o I, o S. Ah, minha filha, agora eu já estou divulgando já".

E complementou a respeito da independência que o conhecimento da leitura, da escrita e do cálculo lhe possibilitaria. Chegou a conceber tal independência como necessidade e prudência para o futuro:

"Eu não sei o dia de amanhã, se Deus leva ele primeiro [o marido] ou se leva eu primeiro. Se levar eu primeiro, tudo bem, eu vou feliz, mas e se eu ficar? Eu vou precisar ir ao banco tirar um dinheiro assim num caixa e eu não sei tirar. (...) Eu vou precisar fazer uma coisa, vou sempre precisar de um guia atrás de mim? Não, eu quero ser guiada sozinha mesmo. (...) Não é verdade? (...) Enquanto Deus me der força e saúde eu vou, porque eu gosto, eu gosto, eu gosto da minha classe, eu gosto dos alunos, eu gosto da minha professora, que é um amor."

Para Dona Laura apareceu o desejo de obter certa independência do marido e dos outros, em geral, em relação aos aspectos da vida cotidiana a partir dos conhecimentos adquiridos com o estudo. Bernardes (1988) discutiu em sua pesquisa a questão da aparente submissão aos homens das mulheres do século XIX. A partir de um recorte histórico entre 1840 e 1890, a autora comparou algumas obras literárias de escritores brasileiros renomados e a forma como as mulheres da classe média e alta eram descritas, sempre como aquela mulher que se dedica às coisas do lar e da vida nos salões. Porém, a autora encontrou alguns jornais de publicação, edição e autoria femininos, nos quais o discurso da independência era latente, em vários âmbitos, em relação aos estudos, à profissão, entre outros.

Dona Olívia também avaliou o que já conquistou em relação aos estudos:

"Ah, eu acho que eu estou aprendendo bastante coisinha (...) É, eu estou conseguindo aprender sim (...) Estou bem feliz. (...) Eu pego o jornal e fico juntando as letras".

A João, a quem foi garantida a oportunidade de estudar quando criança, mesmo que por pouco tempo, perguntei se sentia diferença entre a escola da infância e a de agora. Ele comentou a respeito das conquistas que alcançou com a escola para adultos:

“A Matemática mesmo é um pouco diferente.(...) Aqui ensina diferente, então eu acho um jeito mais prático”. (...) Olha o que eu aprendi, eu gostei muito, graças a Deus, eu agradeço muito a vocês da FUMEC, que continue por muito tempo, muitos anos ainda. (...) Que através da FUMEC hoje que a gente tem uma chance, tem uma oportunidade de aprender alguma coisa. (...) Que nem aqui, essa daqui mesmo é uma escola muito boa, que a gente tem chance de ir a computação, em tudo, então ajuda muito a gente, muito mesmo.(...) Eu não sabia nem como é que ligava o computador. (...) E graças a Deus devido ao trabalho que a gente (...) desenvolveu melhorei bastante e graças a Deus estou bem. Português é que é mais complicado.”

Dona Olívia também fez uma avaliação da escola e narrou a sua opinião a respeito das professoras:

“Ah, eu acho tudo muito bom (...) são todas boazinhas, eu gosto de todas as professoras”.

Sandra também avaliou a escola, comentou sua opinião sobre as dificuldades daqueles que não conseguem o “diploma” nos dias atuais e explicou o que pretende conseguir com os estudos:

“Eu gosto de todas, todas as professoras (...) se não fosse vocês aqui a gente não ia aprender, não ia aprender nada. Agora está difícil para arrumar emprego, se você não tiver o grau completo(...) você não arruma serviço. Tem tanta gente por aí, tem tantas colegas minhas que moram perto de casa, aí quer trabalhar, não tem o colegial completo (...). Eu queria (...) arrumar um servicinho, pelo menos para distrair um pouco a cabeça, sabe, que eu não agüento mais ficar dentro de casa (...) limpando casa, passo roupa, lavo roupa, faço comida, aí, minha mãe sai cedo para trabalhar, só chega tarde, sabe, é difícil”.

Para os jovens, a obtenção do diploma de conclusão do ensino fundamental é uma forma de conseguir um emprego com melhor remuneração do que aquela que ele está acostumado a receber. Porém, este jovem tem ciência de que tal diploma não é garantia desta melhor colocação no mercado de trabalho.

Diferente dos jovens, as senhoras ambicionam outras coisas com o conhecimento aprendido na escola. Dona Laura narrou sobre o que deseja encontrar na escola:

“Mas pra mim está bom (...) eu estou ali buscando alguma coisa que eu ainda preciso buscar, é coisa que ainda falta em mim e eu não quero partir sem eu levar essa coisa que ainda falta. Deus vai me dar essa graça que eu ainda vou chegar nisso aí ainda. Eu tenho tanta vontade de pegar uma Bíblia para ler a palavra de Deus, eu tenho vontade de pegar uma harpa para cantar um hino, que eu tenho a voz boa para cantar, mas não sei lê. Se você chega a igreja vêm as pessoas oferecendo harpa. Ai, mas é tão ruim. Só que eu tenho a mente boa, eu aprendo [o hino] de cabeça mesmo”.

Como Dona Laura, Dona Olívia também buscou encontrar um conhecimento que lhe possibilitasse maior fluência com a leitura e com a escrita:

“Ah, para ler revista, ler jornal, ler assim... como se fala, letra de ônibus, todas essas coisas” (...) A Bíblia (...) Eu tinha esquecido da Bíblia, é o principal, meu Deus do Céu! (...) Escrever carta (...) para alguma amiga, para parente, sabe, meu maior sonho”.

As senhoras não ambicionam uma melhor colocação no mercado de trabalho devido aos novos conhecimentos aprendidos na escola, mesmo porque elas não têm mais a intenção de concorrer neste campo. Elas se interessam em um aprendizado que possibilite uma realização pessoal, uma autonomia em relação às tarefas cotidianas, para as quais não precisem mais contar com o auxílio de outras pessoas.

João, que se formou ao final do ano de 2005, avaliou a importância da escola em sua opinião:

“Olha, a escola é muito importante (...). Principalmente a FUMEC que está dando uma oportunidade para a gente aprender (...). Eu não tenho do que reclamar, não (...). Se a gente não tiver força de vontade a gente não termina, não. Então eu acho que depende

mais da gente mesmo. Que nem vocês mesmo têm força de vontade de ensinar para a gente, tem paciência, tem muita calma, que a gente (...), não é fácil não, chega do serviço cansado”.

A partir das narrativas podemos observar que estes alunos não mencionaram momentos de tensão em sala de aula ou “decepção” em relação ao trabalho da professora. João avaliou de forma positiva e chegou a agradecer as profissionais a oportunidade de voltar a estudar. Se analisarmos somente as falas dos alunos, teremos uma outra impressão a respeito do cotidiano das salas de aula da FUMEC? Sim. É possível, pois do lugar social que ocupam na instituição e, em função do contexto sócio-histórico que os caracteriza, estar dentro da escola já significa uma vitória ao poder acessar um mundo até então negado a eles. Os sentidos que constroem para o cotidiano da sala de aula são marcados por esses fatores de pertença sócio-cultural e do lugar que ocupam na relação de ensino.

Dona Laura foi a única que mencionou alguns aspectos que não a agradaram em relação ao trabalho realizado em aula, no núcleo em que estudou anteriormente. Vale lembrar que era uma sala formada dentro do salão paroquial de uma igreja católica, diferente do espaço escolar que passou a vivenciar, quando se transferiu a pedido da própria professora:

“Era boa também [a outra escola], só que não tinha como, porque você vê, uma professora só, eu não vou falar mal dela, coitadinha, ela fazia esforço, mas é o seguinte, uma professora só, na idade da dona Maura⁵⁵ para tomar conta de duas classes não é fácil.(...) Era primeira e a segunda. Só que nisso daí ela não ia deixar mesmo de se preocupar mais com quem já sabia um pouquinho de ficar perdendo tempo com nós que não sabia nada ainda. Então para nós ela só dava a folhinha para a gente copiar e os outros ela punha na lousa e tomava a lição deles na lousa. Ela estava certa, eu concordo com ela, porque ela era uma só para atender duas partes, entendeu? Mas foi uma professora muito boa também a dona Maura, gosto muito dela, gosto mesmo e eu só saí dela pelo seguinte, ela que mandou nós ir procurar uma vaga (...) Ali você está estudando e o padre está rezando e o povo está lalalalalala e você mistura a lição com a reza lá, que é pegado com a igreja (...) porque é no salão da quermesse [a sala de aula] (...) Só tem a

⁵⁵ O nome da professora é fictício.

lona. Então o trabalho lá tem de segunda a sexta, nessa igreja aí, é oração não sei de que, é pedido não sei de que, é a semana inteira, então tem hora que a voz deles lá dentro e ele toca aquele sino, a voz dele parece confundir a mente da gente”.

Dona Laura fez uma observação a respeito da forma como a professora lidava com a questão de trabalhar com duas turmas de séries diferentes. Demonstrou-se compreensiva e solidária à dinâmica da professora em dividir as turmas e se “preocupar” como a mesma trabalha com os alunos que já dominam os códigos da leitura e da escrita. Mas o carinho que tem pela professora supera até mesmo a possível sensação de ser “deixada de lado” por “não saber nada ainda”.

Dona Laura também narrou as condições de estudar em salas que não funcionam em espaços apropriados, como a sala em que estudou e que funcionava no salão paroquial. Estes são aspectos que devem ser levados em conta, pois é uma questão de recorrente “reclamação” das próprias profissionais. Estas salas formadas em espaços que não são os dos prédios de unidades educacionais são, em quase sua totalidade, precárias em termos de espaço, materiais didáticos e até mesmo de serviços, como o das merendas que são preparadas pelas próprias professoras. Cada administração que se torna responsável pelo funcionamento da instituição “promete” melhorias nas unidades, principalmente, nesses núcleos isolados. Porém, pouco se tem feito, pois em várias reuniões as professoras colocam em pauta as dificuldades do espaço, num “eterno pedido por melhorias”.

Mesmo sem a experiência de vivenciar o espaço escolar anteriormente, o estudo tem sido garantido aos filhos pelos pais, independente da dificuldade da família, como relatou Dona Laura quando indagada se os filhos freqüentaram a escola:

“Estudaram, estudaram, mas não foi muito porque não quiseram. Material nunca deixei faltar mais o pai, tudo que pedia a gente dava para a escola. Não estudou mais porque não quis”.

Dona Olívia também fez questão que os filhos estudassem e lamentou por eles terem deixado a escola sem concluir os estudos:

“A minha primeira fez até a quarta também. Depois a outra foi até a quinta (...) não querem voltar a estudar mais (...) Agora esse meu filho fez até o primeiro grau. Depois não quis saber também, parou, diz que não quer saber de estudar mais... A gente fez de tudo, sabe, deu a maior força para ele continuar os estudos, mas ele disse que não vai mais estudar”.

João também declarou que faz questão que seus filhos estudem e que participa da vida escolar da filha:

“Tem uma que estuda aqui [na mesma escola do pai no período da manhã] (...).vai para a quarta série, tem dez anos. E o menino vai começar agora a primeira série. Mas eu pego muito no pé dela, eu venho aí, quando eu venho em reunião eu falo para a professora pegar no pé dela, se ela está em turminha, divide”.

João mostrou que não se preocupa apenas em garantir o acesso dos filhos à escola, mas também se preocupa com a permanência e sucesso dos mesmos na instituição ao participar e “monitorar” a vida escolar deles.

A escola que não foi vivida na infância é oferecida para o adulto a partir do trabalho das professoras que fazem parte do quadro profissional da FUMEC. Tal escola é desejada e avaliada pelos alunos em questão, alunos estes que rememoram suas trajetórias e dificuldades em ter acesso ao estudo que almejavam, mas que não o negam aos filhos e se esforçam para planejar e garantir a eles um percurso escolar diferente do que tiveram. Entretanto, pela pobreza do capital cultural que partilham em uma família com pais analfabetos, a permanência na escola desses filhos não é muito longeva (Bourdieu,2001).

Nas narrativas trazidas pelos alunos foi possível observar uma visão positiva da FUMEC, não aparecendo os conflitos em sala de aula que foram apontados nos relatos das professoras. Uma possibilidade de interpretação para esse fato pode residir na minha condição de professora da escola, condição esta constitutiva da pesquisa e assumida desde o início do estudo. Isto é, como eu era, além de entrevistadora desses alunos, também professora da instituição, esse fator de conhecimento comum entre nós pode ter inibido a fala deles na direção do questionamento das aulas. Davis (2003, p. 7), discorre a respeito da reflexividade – a entrevista como um construção reflexiva para

ambas as partes – na pesquisa biográfica e exemplifica como o papel do pesquisador e sua trajetória de vida também são parte integrante da pesquisa qualitativa:

(...) a biografia do pesquisador tem se mostrado uma ferramenta valiosa não só para explicar os processos envolvidos na compreensão do que está acontecendo na vida de alguém, mas de maneira mais abrangente, na compreensão de como o conhecimento sociológico é produzido.

Por outro lado, uma das razões desse confronto de expectativas e desejos que se travam nas classes da FUMEC em seu cotidiano concreto não terem surgido nos discursos dos alunos, pode estar ligada ao fato desses alunos, em função de sua história de exclusão, valorizarem muito a escola e também ao fato de terem hoje a oportunidade de nela estudarem. Por outro lado, pelos seus dizeres, também podemos identificar algumas das razões que os podem ter levado a resistir às propostas diferenciadas (mais alternativas) das professoras. Podemos perceber que as expectativas dos alunos em relação ao ensino são pragmáticas, isto é, eles desejam aprender algo prático que os ajudem a lidar com as demandas de seu cotidiano. Dessa forma, as aulas das professoras, quando se desviam desse caráter prático e funcional, podem aparentar a eles uma falta de objetividade e uma perda de tempo mesmo, uma vez que vivenciaram o sofrimento do tempo perdido, longe da possibilidade de aprender. Assim, apesar de não aparecer em suas falas o mesmo conflito narrado pelas professoras, é possível que esse conflito existisse, já que se destacaram em seus dizeres essa vontade de aprender logo para resolver questões prementes e imediatas de suas vidas.

Conforme Portelli (1993, p. 43) apontou *a narrativa depende de fatores pessoais e coletivos*. Isto é, os sujeitos, ao cederem seus depoimentos, narraram aquilo que lhes foi possível narrar tendo como contorno de suas falas, suas vidas, sendo constitutivos de suas trajetórias e colocando-lhes limites, os aspectos pessoais e coletivos.

Os relatos dos alunos não invalidaram ou tornaram frágeis os relatos das professoras. O fato de não terem optado por problematizar questões que, para as professoras, eram relevantes, está perpassado por vários fatores, como já dito.

Se optei por ouvir os dois lados, o dos alunos e o das professoras, é porque acreditei, conforme as premissas da História Oral, na importância de trazer as vozes dos diferentes sujeitos envolvidos no tema em foco, o ensino na EJA.

Creio que as versões apresentadas por eles mostraram os vários aspectos que permeiam um tema complexo como esse.

A História Oral chama atenção ao pesquisador para as possíveis variações e transgressões que constituem um processo de escuta e registro das diversas vozes que compõem um mesmo movimento sócio-histórico. A respeito disso Portelli (1997a, p. 16) afirmou:

a História Oral tende a representar a realidade não tanto quanto um tabuleiro em que todos os quadrados são iguais, mas como um mosaico ou colcha de retalhos, em que os pedaços são diferentes, porém formam um todo coerente depois de reunidos – a menos que as diferenças entre elas sejam tão irreconciliáveis que talvez cheguem a rasgar todo o tecido. Em última análise essa também é uma representação muito mais realista da sociedade, conforme experimentamos.

Assim, creio que esse pequeno fragmento da história dos sujeitos que vivem ou viveram o cotidiano da FUMEC aqui contada neste trabalho, possa contribuir com alguns retalhos dessa colcha ou desse mosaico que a constituem como instituição educacional. E que esses retalhos sejam os de cores mais vivas para chamar a atenção de quem vê e convive com essa colcha ou mosaico.

RETOMADA DAS NARRATIVAS: O QUE ELAS NOS CONTAM?

A partir das narrativas das professoras e dos alunos que protagonizam a realidade das salas de aula de educação de jovens e adultos em Campinas foi possível definir alguns apontamentos que podem contribuir para a discussão a respeito desta modalidade da educação no município.

O primeiro ponto levantado nas narrativas das professoras consiste em ratificar o que muitos autores⁵⁶ que discutem a temática da área postulam em seus estudos: a falta de uma formação específica dos professores que trabalham nas salas de aula de jovens e adultos. Como relatado pelas professoras, não houve momentos de discussão a respeito desta realidade de ensino nos cursos de formação anteriores ao início do trabalho com os adultos. O começo da docência nesta área é motivada por questões financeiras, na maioria dos casos, mas sem um conhecimento prévio das especificidades do trabalho com adultos.

Desta forma, a professora chega às salas de aula sem um conhecimento próprio a respeito do ensino de adultos e sente falta, além da formação específica, do suporte de materiais didáticos para esta modalidade. Esse desconhecimento anterior, decorrente talvez de lacunas na formação de professor, gera certa insegurança nas docentes que aceitam esse desafio. Uma das tentativas de obterem algumas informações sobre o campo que desconhecem se dá através da busca da identificação da filosofia da instituição, ou da procura de elementos em materiais didáticos que sejam voltados para a EJA ou no contato com colegas mais experientes.

A frustração de se encontrar solitária no início do trabalho, sem um suporte, tanto teórico quanto em relação a produções didáticas para adultos, possibilita e provoca um apuramento do olhar da professora sobre os alunos com quem trabalha. Elas passam a obter a resposta para as suas dúvidas sobre a especificidade da área no cotidiano da sala de aula, na relação com o seu aluno adulto. As professoras se dão conta de que as histórias de vida dos alunos podem ser os elementos desencadeadores para o início do

⁵⁶ Esta discussão pode ser constatada em Ribeiro (1999), Haddad e Di Pierro (2000), Soares (2003), Giovanetti (2005), Pereira (2005) e Soares (2005).

trabalho, como mencionado por Joana: "E no dia-a-dia, eu fui aprendendo o quê? Que o meu livro eram eles".

A professora não só apura o seu olhar para as necessidades de seus alunos, como também consegue observar as diferentes sutilezas da diversidade de pessoas para as quais e com as quais irá trabalhar. Não é só porque todos são adultos que eles possuem a mesma necessidade em relação à escola. Um exemplo disso é o relato da professora Mariana quando ela comparou as diferenças entre os alunos com os quais já trabalhou, ou seja, os que estudavam na Unicamp e os que estudavam nos bairros periféricos.

Segundo indicam seus depoimentos, o conhecimento que passa a ser produzido a partir da vivência do trabalho com o adulto possibilita à professora negociar com segurança os desejos dos próprios alunos. Elas se abrem à discussão e percebem que a negociação se faz necessária para que o trabalho se torne possível. Elas passam a trabalhar com eles e para eles. A aula ora é negociada em relação à própria dinâmica em si, como discutiu Rosa com seus alunos a respeito da utilidade da atividade de cópia, ora em relação aos conteúdos ensinados, como no caso de Mariana em que sua turma pediu para estudar os conteúdos que seriam explorados nas provas dos concursos que eles almejavam realizar.

As tensões emergem e as professoras possuem condições de saber o que é possível ou não negociar ou o que pode até ser abandonado em seu planejamento inicial caso seus alunos não se identifiquem com o projeto em questão. Além do mais, elas possuem condições de pensar em alternativas para que o trabalho tenha continuidade, mesmo quando a turma se recusa a vivenciar situações que lhe são desconhecidas, como no exemplo da narrativa da professora Joana: "E saíram coreografias lindíssimas. Eles dançando sem acharem que estavam dançando".

Nesta pesquisa, a partir dos relatos das docentes, os conflitos e as tensões manifestaram-se na relação entre professora e alunos. Porém, as professoras não omitiram tais tensões e se dispuseram a contar como as enfrentaram. Negociaram constantemente com seus alunos. Provavelmente, sentiram-se à vontade para narrar estes acontecimentos em função do lugar social que ocupam na relação de ensino. Elas

são as professoras, afinal. A elas é delegado e reconhecido o papel de ensinar. E em seus dizeres enxergamos sua disposição para enfrentar tais desafios. Elas estavam falando a uma igual, que vive as mesmas dificuldades e que por sua condição de pesquisadora pode levar suas mensagens a outros níveis, de reflexão e até decisórios.

Pensando na questão da formação específica da área a partir das narrativas das professoras, esta formação se dá, quase na sua totalidade, na relação em sala de aula. A aproximação e o conhecimento que se produz com o aluno aliados ao olhar para eles lapidado dia após dia, possibilitam à professora trabalhar os elementos para que a prática da docência seja de qualidade. Conforme citado nesta pesquisa, em alguns momentos da história da instituição foram criados grupos de discussão e formação voltados para os professores da FUMEC e foram realizadas até algumas parcerias com outras instituições que trabalham na área. Mas, se contabilizarmos estes 19 anos desde que a FUMEC foi fundada, estes momentos foram raros. O saber docente acumulado ao longo dos anos de suas práticas pedagógicas se construiu no trabalho, algumas vezes solitário, como destacou Fontana (2000), desenvolvido e experienciado pela própria professora com seus alunos.

A partir das narrativas dos alunos também podemos visualizar alguns caminhos. Em seus relatos vêm à tona o processo de exclusão social ao qual estes sujeitos foram submetidos. Às mulheres, foi negado o direito à escola, pois o aprendizado pode significar acessar a uma certa independência, como o exemplo de Laura, mas o desejo de estudar é latente em todo o percurso da vida, como nos conta Olívia. Em um primeiro momento, são impedidas de estudar pelo pai, que acredita ser o estudo destinado apenas para os homens. Depois de casadas, as obrigações com os filhos fazem-nas ceder a oportunidade de estudo ao marido, pois o cuidar das crianças é entendido como função social da mulher. Apenas depois de velhas, a oportunidade de freqüentar a escola lhes é concedida, mas mesmo assim novamente tirada quando crises assolam o grupo familiar, como no exemplo de Dona Laura.

Aos homens, conforme a narrativa de João, o direito ao estudo é até concedido e incentivado, mas as condições precárias de acesso e a falta de estratégias de permanência são mais fortes do que a própria vontade de freqüentar a escola.

Mesmo Sandra, que nasceu em uma grande cidade, acabou por experimentar a exclusão escolar a partir de um outro viés, o da não aprovação. A jovem cresceu e continuou mantendo-se nas séries iniciais por não conseguir acompanhar a turma, conforme relatou, e chegou a freqüentar as salas de classes especiais, devido às dificuldades de aprendizagem apontadas por seus professores.

Estas pessoas oriundas de regiões diversas do país, que possuem percursos pessoais de vida singulares, encontram-se e se reconhecem no mesmo espaço, as salas de aula de educação de jovens e adultos da FUMEC.

É neste espaço que, ao mesmo tempo significa objeto de desejo e um local passível de viver um sentimento de vergonha, como relatou Olívia, esses sujeitos começam a vivenciar a experiência da sala de aula que não tiveram a oportunidade de freqüentar no passado.

E as necessidades em relação ao que buscam na escola também são divergentes, às mulheres mais velhas, o aprendizado da leitura e escrita significa a possibilidade de decodificar e compreender os mais variados suportes de texto, até o mais almejado, a Bíblia. Aos alunos mais novos, a chance de estudar e, assim, obter o diploma de conclusão do primeiro ciclo do ensino fundamental pode ser a abertura do caminho para a conquista de um emprego mais qualificado.

Conforme enfatizado no final do capítulo anterior, as tensões emergidas em sala de aula foram discutidas nas narrativas das professoras, porém os alunos não relataram esses momentos de tensão e de negociação. Os relatos dos alunos foram voltados para a capacidade dos mesmos de aproveitar a oportunidade que então lhes era dada, tendo a escola um significado de conquista, apesar de tardia. Em seus relatos podemos identificar um tom de gratidão à profissional que lhes ministrava a aula. Tanto é assim que Dona Laura, ao se referir à sala multiseriada, que freqüentou no início de sua escolaridade, não questionou a dinâmica da professora em dar mais atenção aos mais fluentes na leitura e na escrita, deixando-a de lado.

No entanto, tomo como constitutivo da pesquisa o fato de eu ser reconhecida por esses alunos como professora da FUMEC, o que pode ter interferido nas entrevistas realizadas com eles, pois conforme tratado anteriormente, ocupamos lugares sociais

diferentes, assumidos desde o início desse estudo. Porém, também tomo como significativo o fato de eu ser alguém presente na escola, o que certamente possibilitou a nossa aproximação e a realização da entrevista. Na qualidade de professora, eu era um interlocutor válido, aquela que tinha elementos para trazer à discussão aspectos da sala de aula que só podem ser do conhecimento de alguém que vive a relação de ensino/aprendizagem.

Os alunos não optaram em seus relatos pelas críticas às dinâmicas das aulas ou aos conteúdos estudados, pois esta escola parece ter sido concebida como aquele lugar em que eles finalmente foram acolhidos. Alguns experimentaram esse acolhimento pela primeira vez, como nos casos daqueles que não estudaram na infância. Para outros, o acolhimento ocorreu através da retomada do estudo, seja para os adultos que abandonaram a escola quando crianças, seja para aqueles que não se “enquadravam mais” no espaço da escola regular do primeiro ciclo do ensino fundamental. As salas de aula da FUMEC constituem-se espaços em que a sensação de aceitação para aquele aluno excluído da escola torna-se forte e importante para sua auto-estima. Na verdade, é para isso que a instituição foi criada. E podemos ir além, a mudança de vida ocorrida a partir da retomada ou início dos estudos também é significativa. Esses alunos chegam às salas com a esperança de poder fazer diferente na trajetória de suas vidas ao usufruírem os conhecimentos produzidos na escola.

A devolução dos dados da pesquisa, tão enfatizada nas discussões sobre a perspectiva da História Oral, não pode ser deixada de lado em relação a este trabalho. Além das professoras e alunos terem acesso às cópias das fitas ou transcrições, o próprio momento da entrevista pode ser entendido como um momento de partilha e de restituição da pesquisa. Às professoras, o fato de estarem dialogando com uma interlocutora vista como uma igual favoreceu um aprofundamento reflexivo sobre a prática pedagógica de ambas e uma troca de experiência mútua. Aos alunos, ao rememorarem suas trajetórias, as dificuldades e os empecilhos para freqüentarem a escola desejada, ao serem convidados a falar sobre uma experiência que é real, pois hoje eles estão na escola, é uma forma de perceberem que o presente não é uma repetição do passado e que o desejo de estudar foi concretizado.

Nas narrativas das professoras, a partir da vivência com os alunos em sala de aula, os conflitos emergiram, até porque a escola de ontem, aquela que permaneceu nas lembranças dos alunos, se destoava, dependendo do ponto de vista, da escola que freqüentam hoje. Mas neste espaço, estes alunos se encontraram com professoras que compreenderam seus anseios e que estiveram dispostas a negociar a construção de uma escola de jovens e adultos com o semblante das pessoas que a protagonizaram. Uma escola de EJA também preocupada em acrescentar algo a esse semblante, algo que transforme tanto em relação à compreensão de si mesmo e do mundo, quanto ao grau de criticidade possível da realidade em que vive e sobrevive.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Alexandre e LEITÃO, Cleide. Almanaque do Aluá: leitura, formação e cultura. IN: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil -ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. IN: SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- ALVARENGA, M. S. A construção do consenso pelo Programa Alfabetização Solidária: usos e abusos do pensamento de Paulo Freire. In: *25ª Reunião Anual da ANPED, 2002, Caxambu. Educação: manifestos, lutas e utopias*. Petrópolis : Editora Vozes, 2002. v. 1.
- AMADO, Janaína. A culpa nossa de cada dia: Ética e História Oral. São Paulo: *Revista Projeto História*, nº 15, abril/1997, p.145 – 155.
- ARROYO, Miguel. Reflexão sobre a reorganização e reorientação curricular da Educação de Jovens e Adultos. IN: “*Coleção uma nova EJA para São Paulo*” – Encarte 1. *1º Encontro de Educadores e Educandos: reorganização e reorientação curricular da educação de jovens e adultos – RRCEJA*, São Paulo, 2003 (memo).
- BERNARDES, Maria Thereza Caiuby Crescenti. *Mulheres de ontem? Rio de Janeiro, século XIX*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1988.
- BEZERRA, Áurea; LOUREIRO, Leila; MALDONADO, Salete. Álbum Cultural do Recife: a utilização de imagens como objeto de leitura. IN: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ALB; São Paulo:Ação Educativa, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis, RJ:Vozes, 1994.

- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora Unesp/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- CONFINTEA – 5ª Conferência Internacional de Educación de las Personas Adultas – 14 a 18 de julio de 1997 – UNESCO.
- CORTELLA, Mario Sérgio. *A escola e o conhecimento: fundamentos Epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.
- CUNHA, Luis Antônio e GÓES, Moacyr de. *O Golpe na Educação*. 10 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1999.
- DAVIS, Kathy. O método biográfico como uma metodologia crítica. IN: *Historia, Antropologia y Fuentes Orales*. nº 30. Memória Rerum. Año 2003, 3º época.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. IN: *Textos*, série 2, nº 7, 1997, p.77-95.
- DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Histórias de vida na abordagem de problemas Educacionais. IN: VON SIMSON, Olga de Moraes. *Experimentos com História de Vida (Itália-Brasil)*. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais, 1998.
- FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral e Tempo Presente. IN: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org). *(Re)Introduzindo a História Oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996, p.11 - 21.
- FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tomamos professoras?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FRANÇOIS, Etienne. A Fecundidade da História Oral. IN: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.3 - 13.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. (2ª ed) Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

FREIRE, Paulo. *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.

GADOTTI, Moacir e ROMÃO, José E (orgs). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GHIRALDELLI, Paulo. *História da Educação* (2ª ed). São Paulo: Cortez, 1994.

GUEDES – PINTO, Ana Lúcia. *Rememorando trajetórias da professora – alfabetizadora: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

HADDAD, Sérgio. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. IN: Brezinski, Iria. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. IN: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 191 – 199.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*. nº 14/especial, Maio/Junho/Julho/Agosto, 2000, p.108-130.

HADDAD, Sérgio e PIERRO, Maria Clara Di. Aprendizagem de Jovens e Adultos: Avaliação da década da educação para todos. *Revista Perspectiva*. São Paulo: Fundação SEADE, nº 1, Janeiro, 2001, p.29 - 40.

HÉBRARD, Jean. O Objetivo da escola é a cultura, não a vida mesma. IN: *Presença Pedagógica*. Vol 6, nº 33, maio/jun. 2000.

KLEIMAN, Ângela B. e SIGNORINI, Inês. *O ensino e a formação do professor: Alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

LACERDA, Nilma Gonçalves. *Manual de Tapeçaria*. Rio de Janeiro: Philobiblion: Fundação Rio, 1986.

LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 2003.

LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo. Trabalhando com História Oral: reflexões sobre procedimentos de pesquisa. IN: *Cadernos CERU*, São Paulo: CERU/USP, nº 11, 2000, p.123 – 134.

LEAL, Telma Ferraz. A aprendizagem dos princípios básicos do sistema alfabético: por que é importante sistematizar o ensino? IN: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. IN: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro e GOMES, Nilma Lino (orgs). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 e Plano Nacional de Educação.

NEVES, Lucilia de Almeida. Memória, história e sujeito: substratos da Identidade. IN: *História Oral*, nº 3, 2000, p. 109 – 116.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de jovens e adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. IN: SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisa em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Heli Sabino de. Escola noturna e jovens: relação entre religiosidade e escolarização. IN: SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, Marta Khol de. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e Aprendizagem. IN: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

- PAIVA, Jane. Desafios à LDB: a educação e adultos para um novo século? IN: ALVES, Nilda e VILLARDI, Raquel. *Múltiplas leituras da nova LDB*. Rio de Janeiro: Dunya, 1997.
- PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.
- PEREIRA, Marina Lúcia. *A construção do letramento na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/FCH-FUMEC, 2004.
- PERROT, Michelle. *Mulheres Públicas*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998.
- PIERRO, Maria Clara Di; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. IN: *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, Novembro/2001, p. 58- 77.
- POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. IN: *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol 2, nº 3, 1989, p. 5-15.
- PORTELLI, Alessandro. A História Oral como gênero. IN: *Revista Projeto História*, nº 22, junho, 2001, p. 9-36.
- PORTELLI, Alessandro. Sonhos ucrônicos. Memórias e possíveis mundos dos trabalhadores. IN: *Projeto História*, nº 50, 1993.
- PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. IN: *Revista Projeto História*. São Paulo: PUC-SP, nº 15, Abril, 1997a, p.13 - 49.
- PORTELLI, Alessandro. Forma e significado na História Oral. A pesquisa como um experimento de igualdade. IN: *Projeto História*, São Paulo, nº 14, fev, 1997b, p.07 – 24.
- PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. IN: *Projeto História*, São Paulo: PUC-SP, nº14, Fev, 1997c, p. 25-39.

- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. *Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “Dizível”. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von (org). *Experimentos com histórias de vida: Itália – Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14 – 43.
- RIBEIRO, Arilda Inês M. *A educação feminina durante o século XIX: o colégio florence de Campinas 1863-1889*. Campinas – SP: CMU, 1996.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: a organização escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas-SP: Cedes, nº 68/especial, Dezembro, 1999, p.184 -201.
- ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: problemas e perspectivas. IN: GADOTTI, Moacyr e ROMÃO, José E. *Educação de Jovens e Adultos: Teoria, Prática e Proposta*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.
- ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2001.
- SALES, Sandra Regina. MOVA – Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos: um pouco de sua história no Rio de Janeiro. IN: *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.
- SANTOS, Geovania Lúcia dos. Quando os adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. IN: SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SIGNORINI, Inês. O papel do relato no contexto de formação da alfabetizadora: Percurso feito, percurso por fazer. IN: KLEIMAN, Ângela B. e SIGNORINI, Inês [et. al.]. *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e Adultos – 2ed. ver.* - Porto Alegre: Artmed Editora, 2001,
- SILVA, Alexssandro da, BARBOSA, Maria Lucia Ferreira de Figueiredo e COUTINHO, Marília de Lucena. “Quando os alunos ainda não sabem ler...”: Algumas reflexões

sobre a leitura na alfabetização de jovens e adultos. IN: ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de e LEAL, Telma Ferraz. *Alfabetização de Jovens e Adultos em uma perspectiva de letramento*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SILVA, Vagner Gonçalves da. *O antropólogo e sua magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre Religiões Afro-Brasileiras*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SILVA, Zilda Borges da. *Negociações de destino: a escola pública como espaço de constituição de jovens e professores*. Campinas, SP: [s.n], 2003 (dissertação de mestrado – Unicamp).

SOARES, Leôncio José Gomes. *Do trabalho para a escola: as contradições dessa trajetória a partir de uma experiência de escolarização de adultos*. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 1987 (dissertação de mestrado).

SOARES, Leôncio José Gomes. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. IN: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 201 - 224.

SOARES, Leôncio. A formação do educador de jovens e adultos. IN: SOARES, Leôncio. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOUZA, João Francisco de. Material didático do NUPEP para a educação de jovens e adultos. IN: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos novos leitores, novas leituras*. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

THOMPSON, Paul. História Oral e Contemporaneidade. In: *História Oral Revista da Associação Brasileira de História Oral*. São Paulo: Associação Brasileira de História Oral, nº 5, jun. 2002, p. 9 -28.

VIEIRA – PINTO, Álvaro. *Sete lições sobre educação de jovens e adultos*. (11ed.) São Paulo: Cortez, 2000.

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. *Branços e Negros no Carnaval Popular Paulistano – 1914 - 1988*. São Paulo: Usp, 1989 (tese de doutorado).

VON SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes (org). *Os desafios contemporâneos da História Oral - 1996*. Campinas - SP: Área de Publicações CMU/Unicamp, 1997.

VÓVIO, Cláudia Lemos. Viver, Aprender: uma experiência de produção de materiais didáticos para jovens e adultos. IN: RIBEIRO, Vera Masagão (org). *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas - SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001.

WHITAKER, Dulce C. A. Análise de entrevistas em pesquisas com histórias de vida. IN: *Cadernos CERU*, São Paulo: CERU/USP, nº 11, 2000, p.1147 – 158.

ANEXO 1

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM AS PROFESSORAS

- 1- Quando e como você iniciou seu trabalho na FUMEC?
- 2- Nesses anos durante os quais você tem trabalhado na FUMEC, como você a avalia? Pontos negativos e positivos.
- 3- Como você avalia o alunado da FUMEC? Houve mudanças no perfil deste aluno ao longo dos anos?
- 4- Conte sobre algumas atividades desenvolvidas em sala.
- 5 – Conte como os alunos reagem ao seu trabalho em aula.

ANEXO 2

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM OS ALUNOS

- 1 – Conte porque o senhor ou a senhora ou você não estudou quando criança ou porque não conseguiu completar seus estudos.
- 2 – Qual o motivo que fez com que o senhor ou a senhora ou você retornasse a estudar depois de adulto ou iniciasse seus estudos pela primeira vez?
- 3 – Quais são os seus objetivos em relação à escola?
- 4 – Como avalia o trabalho da professora desenvolvido na sua sala de aula?

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
CÉSAR LATTES
DESENVOLVIMENTO DE COLEÇÃO

