

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp

Faculdade de Educação – FE

Pedagogia



1290002732

 FE
TCC/UNICAMP C314e

Lara da Silva Cavalheiro

**AS EXPECTATIVAS DO ALUNO DO
PEIS APÓS SUA ALFABETIZAÇÃO**

Campinas

2005

UNICAMP

UNIDADE	F.E
Nº CHAM	
V...	
TOM	2432
PROG	1231/2006
C:	X
PREÇO	
DATA	24/03/06
Nº CPD	

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

Cavalheiro, Lara da Silva.
C314e As expectativas do aluno do PEIS após sua alfabetização / Lara da Silva Cavalheiro. -- Campinas, SP : [s.n.], 2005.

Orientadores : Sônia Giubilei.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educandos. 3. Projetos educacionais – Estudo de caso. 4. Educação permanente. I. Giubilei, Sônia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-234-BFE

Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
Faculdade de Educação – FE
Pedagogia

Lara da Silva Cavalheiro

**AS EXPECTATIVAS DO ALUNO DO
PEIS APÓS SUA ALFABETIZAÇÃO**

Monografia apresentada à Faculdade de Educação da UNICAMP, para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Professora Dra. Sonia Giubilei.

Campinas
2005

UNICAMP

Resumo

A presente pesquisa refere-se à educação de adulto tendo como objeto de estudos o Projeto de Integração Social – PEIS. Reconhecendo a dinâmica de um projeto que exista há mais de 10 anos, o estudo visava à constatação das expectativas do educando adulto do PEIS após a aquisição da leitura e escrita, buscando também identificar o trabalho metodológico do professores.

A pesquisa, de caráter qualitativo, com realização de entrevistas semi-estruturadas é considerada um estudo de caso onde a preocupação maior era com o processo e não somente com o resultado obtido.

O estudo mostrou que as expectativas dos adultos giram sempre em torno de poder dar continuidade aos estudos. Não desejam ter que parar mais uma vez. E o projeto, através de sua dinâmica, permite e estimula seu educando para que continue com seus estudos até o ensino médio. Influencia, inclusive para que continuem seus estudos depois de passarem pelo PEIS, uma vez que este transforma de fato a vida destas pessoas que por lá passaram e ainda passam.

Dedicatória

Dedico este trabalho
aos meus queridos pais Antonio Carlos e Doraci
pelo dom da vida no sentido pleno da palavra

Agradecimentos

Agradeço primeiramente a Deus pela benção, pela proteção e por tudo que representa na minha vida.

Agradeço à minha querida família: papai, mamãe e meus irmãos Leandro e Lucas, pelo presente que significa tê-los por perto.

Sou grata a todos meus familiares pela compreensão das inúmeras ausências do convívio familiar durante estes anos, por acreditarem no meu potencial, pelo apoio e pelas caronas. Em especial as vovós Senhorinha e Adelaide por todo carinho e pelos quitutes que adoçaram minha vida.

Aos meus queridos primos que sempre estiveram presente mesmo quando a distância era grande: Carla, Livia, Thaís, Juliane, Macedo, Rosana, Letícia, Neto, Breno, Isabella, Márcio, Camila e Rogério (in memória).

Agradeço a minha querida orientadora Professora Dra.Sonia Giubilei, que durante estes anos foi orientadora, professora e amiga querida. Com quem pude também ter a experiência de educação pautada na ética e no respeito pelo educando. Obrigada pela paciência e pelo companheirismo.

Aos educandos adultos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS agradeço por toda colaboração dada à pesquisa e principalmente pela lição de vida proporcionada todos os sábados no projeto.

Agradeço ao grupo GEPEJA – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos pelo acolhimento, pelas discussões teóricas realizadas, que tanto auxiliaram este trabalho. Em especial as queridas Maria Fernanda e Silmara,

Sou grata às amigas conquistadas em Campinas: turma pedagogia diurno 2002. Em especial a comissão de formatura: Angélica, Fernanda, Karem, Rebeca, Thaís.

Àquelas que se tornaram essenciais na minha vida: Adriana, Carolina, Giselle, Lílian, Mariana, Thaisa, Tatiana. Com quem dividi angústias, viagens, medos, risos, festas, trabalhos, caronas, estágios, etc. Em especial a querida Tati, irmã de coração e colega de quarto nas horas vagas.

Aos queridos amigos de longa data: Fernando e Tia Teresa; Marina e Tia Sandra; Priscilla, Fernanda e Tia Regina; Rodrigo; Lurdinha e Família; Prof Fábio e Família; Marcela, Mariana e Marielly.

Epígrafe

“Bom dia a todos os que se encontram na sala de aula.
Agora quero agradecer a bondade que os
professores tiveram comigo neste semestre. Eu agradeço de
coração.”

(Aluno da sala de alfabetização do projeto PEIS)

Sumário

INTRODUÇÃO	
• PROBLEMÁTICA	04
• OBJETIVOS	06
CAPÍTULO I - HISTÓRICOS	
1. HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS	07
2 .HISTÓRICO DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL	19
CAPÍTULO II - REFERENCIAL TEÓRICO	24
CAPÍTULO III – CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS	
1. IDENTIDADE DO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS	31
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS	39
CAPITULO IV - ANÁLISE DOS DADOS	44
1. RETORNO AOS ESTUDOS	46
2. APRENDIZAGEM DO ADULTO	49
3. METODOLOGIA	52
4. ATUAÇÃO DO PROFESSOR	54
5. RAZÕES DO ABANDONO DOS ESTUDOS	58
6. PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA	61
7. RELAÇÃO EDUCADOR – EDUCANDO	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	72

Índice de gráficos e quadros

Quadro 1: Características das pessoas entrevistadas	45
Gráfico 1: Conhecimento do PEIS	48
Gráfico 2: Mudanças ocorridas após frequentar o PEIS	51
Gráfico 3: Em algum momento pensou em desistir do PEIS	57
Gráfico 4: Frequência à escola	60
Gráfico 5: Objetivos após o término de cada nível	63
Gráfico 6: Continuaria no PEIS mesmo não tendo os mesmos professores	66

Siglas

COTUCA: Colégio Técnico da UNICAMP

EA: Educação de Adultos

EJA: Educação de Jovens e Adultos

LDB: Lei das Diretrizes e Bases Orçamentárias

PEIS: Projeto Educativo de Integração Social

PNE: Plano Nacional de Educação

PUCCAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC – Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas

UNICAMP: Universidade Estadual de Campinas

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa nasce de uma paixão descoberta no final do primeiro ano do curso, uma novidade muito diferente do que realmente me impulsionou a procurar o curso de Pedagogia. Minha vontade inicial sempre foi estudar para desenvolver um trabalho com as crianças das séries iniciais dentro do ambiente escolar. Entretanto, pude durante o curso contemplar a ampla vertente de atuação que o profissional poderia ter e dentre as respostas que obtive pude me deparar com a questão de educação de adultos.

O contato mais profundo se deu logo no segundo semestre, quando realizamos um trabalho em grupo sobre Educação de Jovens e adultos, conhecendo o supletivo que a Universidade oferece dentro do ciclo básico.

Passada esta pesquisa, novamente tenho a oportunidade de conhecer mais um trabalho maravilhoso sobre educação de adultos através da sugestão da nossa professora de estágio que nos incentivou a procurar o PEIS – Projeto Educativo de Integração Social coordenado pela Professora Doutora Sônia Giubilei. Mais tarde pude ampliar meu aprendizado graças ao oferecimento de uma disciplina eletiva ministrada pela própria professora Sonia dentro da Faculdade de Educação chamada Educação de adultos.

Tal disciplina pode me inserir na proposta de educação de Paulo Freire visto que nunca havia sido discutido nada referente a este autor dentro da faculdade. Nem seus livros constavam como leitura em nenhuma das disciplinas até então estudadas.

Giubilei (1993) nos possibilita conhecer Freire (1985), discutir a proposta por ele utilizada quando educador, compartilhar das experiências com a sala (atividades em grupo), refletir sobre educação de adultos (com outros autores também) e vivenciar realmente como seria para um educando a metodologia utilizada por nós futuros

professores. Uma vez que nossa disciplina proporcionava atividades que representavam a realidade observada tanto em projetos sérios e éticos como o PEIS como em lugares onde a falta de preparo dos professores e o descaso público são evidentes.

A pesquisa enfoca Educação de Adultos - EA e não Educação de Jovens e Adultos – EJA pois o PEIS defende que o jovem não deve estudar na mesma sala de aula que o adulto por várias razões, dentre elas, a busca por objetivos diferentes. Sendo assim, muito embora o referencial teórico possa tratar de EJA, será dado destaque a EA.

Assim, envolvida por este universo maravilhoso que se revelou a educação de adultos, decido me aprofundar cada vez mais. Desta vez norteada pelo questionamento levantado para saber quais são as expectativas dos educandos adultos do PEIS após serem alfabetizados.

Na busca por uma resposta encontro outros questionamentos. Será que estas possíveis expectativas sofrem influências externas: do professor, do ambiente de estudos, dos colegas, da família, etc; e internas: frustrações antigas ou recentes, sonhos, medos, inseguranças, etc; justamente isto que fui investigar.

Analisar se o estudante possuía um desejo anterior de continuar os estudos (educação ao longo da vida) e se o projeto manteve ou não isso nele. Ou se ele não possuía mas o projeto o influenciou (ou não). Importante perceber se o estudante deseja ir somente até o curso médio ou se deseja continuar até a faculdade e se há incentivos externos para tal (dentro do âmbito das políticas públicas).

O professor de Educação de Adultos tem ou não papel fundamental nestas possíveis expectativas (ou na ausência delas). Mas a formação deste contempla EA? Estes questionamentos direcionavam o olhar da pesquisa.

Com relação aos sujeitos da pesquisa eles foram definidos seguindo o critério de que era necessário colher um pouco de informações de cada momento do projeto, ou

seja, pessoas que já passaram pelo PEIS; pessoas que estão lá há algum tempo, distribuídas nas diferentes salas (cursando a alfabetização, o ensino fundamental e o ensino médio); e por fim entraram também aquelas pessoas que acabaram de chegar no projeto, permitindo que se fizesse um panorama geral, viabilizando a pesquisa.

Sendo assim, no capítulo I, mostro um pouco da história da educação de adultos no Brasil, desde os jesuítas até hoje, mostrando de uma maneira geral como se deu a EJA ao longo dos anos. Ainda neste capítulo retomo o histórico do Projeto PEIS, também em linhas gerais, apresento o projeto.

No capítulo II mostro os autores que fundamentaram as discussões, dando suporte para a reflexão dos dados coletados. Estes autores, juntamente com outros, aparecerão ao longo da pesquisa pois fundamentam o histórico de EJA, caracterizam o educando adulto, enriquecendo as discussões feitas na análise dos dados obtidos.

Já no capítulo III descrevo a metodologia utilizada, bem como os sujeitos da pesquisa para caminhar com a coleta de dados. Tendo realizado a coleta de dados, parto para analisá-los no capítulo IV.

Com toda pesquisa estruturada posso finalmente exprimir meus comentários, apontar direções que os resultados mostraram.

PROBLEMÁTICA

“A realidade, do ponto de vista da ciência teria uma função primordial: fazer pensar”. (PAIVA, 1983; p.13)

Tal citação mereceu destaque por representar exatamente como se deu a construção da problemática abordada sobre educação continuada dentro do projeto PEIS¹ - Projeto Educativo de Integração Social afinal este questionamento foi baseado na observação dentro do campo de estágio.

Instigada pelo que observava no estágio, num primeiro momento e, contrastando com a proposta Freireana, que fui conhecendo durante as aulas ministradas pela Professora Doutora Sônia Giubilei e através de sua tese de doutorado onde ela discute a questão da educação continuada e educação permanente, fui instigada a questionar sobre as expectativas das pessoas que voltam a estudar: Até onde elas querem chegar? Será que o desejo deles de retomar os estudos está associado a adentrar o universo de conhecimento sem direito a sair deste, transformando esta educação continuada numa constante?.

Partindo destes pressupostos procuro fundamentar, através da teoria que se tem a respeito de educação de adultos, na construção de um gancho entre o desejo dos educandos por continuar, o apoio da sociedade para que isto se concretize, as condições sócio-econômicas, bem como as políticas públicas que possam incentivar/(não) tal concretização.

O presente estudo observou a veracidade destes pressupostos sobre educação de adultos, tendo feito este recorte dentro do universo do projeto por se tratar de um lugar

¹ Estarei utilizando a sigla PEIS todas às vezes que referir-me ao projeto.

diferenciado de tantos outros que também oferecem educação de adultos, além de possuir um histórico de mais de 20 anos de atividade, resistindo a inúmeros imprevistos e modificações.

Buscando validar minha pesquisa pretendo efetuar entrevistas com todas as salas que funcionam no projeto², podendo comparar principalmente com as pessoas que já estiverem saindo como foi quando entraram, sua trajetória, além de buscar dados com as pessoas que já passaram pelo projeto, verificando o que fizeram depois, como estão, o que modificou (se modificou).

² O projeto atende atualmente cerca de 50 alunos (dentro da classes equivalente as séries iniciais e as que equivalem ao Ensino Fundamental e Médio).

OBJETIVOS

1. GERAL

- Constatar as expectativas que os educandos possuem após adquirirem as ferramentas de leitura e escrita dentro do projeto PEIS.

2. ESPECÍFICOS

- Analisar se o estudante já possui o desejo de continuar seus estudos, inclusive no âmbito do Ensino Superior e, por isso decide voltar e continuar a estudar;
- Constatar se os estudantes que buscam o projeto PEIS (Projeto de Educação e Integração Social) o fazem simplesmente para aprender o conteúdo que seria ministrado nas escolas de Ensino Fundamental e Médio;
- Verificar caso o mesmo estudante não tivera a idéia de continuar seus estudos, se o projeto tem auxiliado na construção desta;
- Observar as razões que impulsionam / (não) o estudante a desistir / (não) de continuar neste universo do conhecimento;
- Verificar se há um apoio para que este aluno possa de fato continuar seus estudos, pensando neste dentro das esferas social, política e econômica;
- Analisar a(s) dificuldade(s) que o professor apresenta (ou não) ao trabalhar com adultos tendo em vista sua formação;
- Verificar se o professor consegue identificar nos educandos adultos o desejo de continuar (ou não) os estudos;
- Observar a influência que tem a metodologia (postura) do professor sob a decisão do educando adulto de continuar (ou não) seus estudos;

CAPÍTULO I – HISTÓRICOS

1. HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação na época dos jesuítas era considerada tarefa da Igreja e não do Estado, como traz Giubilei (1993). E a Igreja cuidou dela durante os dois primeiros séculos de existência do Brasil. Começando pelos índios, depois com os negros até chegar aos filhos da elite branca, todos eram iniciados na educação através dos jesuítas e/ou dos colégios jesuítas. A elite dava continuidade a este estudo iniciado no Brasil na Europa.

Com o Marquês de Pombal o Estado assumiu a educação, dando início a escola pública, marcada pela diversificação das disciplinas isoladas. Há, portanto, uma ruptura com o método jesuíta, expulsos do Brasil colônia pois, segundo Miranda (2003), “[...] a Cia de Jesus conquistou significativo poder de liderança junto à sociedade civil. A solução política utilizada foi a expulsão dos jesuítas” (p.67). Infelizmente a instituição da escola pública não significou abertura para todos, continuando a ser privilégio de poucos. Priorizava-se nesta época o Ensino Superior pela necessidade de mão-de-obra especializada para a colônia. Esta restrição da escola representa um grande número de pessoas com pouco ou nenhum conhecimento, inclusive domínios mínimos de leitura e escrita.

As reformas que se seguiram não trataram da educação de adultos, nem ao menos se conseguiu assegurar um ensino para crianças e adolescentes, considerando que para estes houve a obrigatoriedade de matrícula na faixa etária de 05 a 15 anos, segundo nos mostra Giubilei (1993), previsto na Reforma Couto Ferraz de 1855. Esta evasão se dava por se tratar de crianças carentes as quais precisavam de todo um suporte para

estudarem (como material didático, uniformes, transportes, merenda escolar, etc) e, ao mesmo tempo, precisavam trabalhar para aumentar a renda familiar. Faltavam professores e escolas para atender a demanda. Sendo assim, as crianças e adolescentes tinham que escolher entre estudos e trabalho.

Em 1870 fala-se em Educação de Adultos ao pensar na formação do professor que lecionaria para estes educandos nos cursos noturnos para ensino fundamental (antigo 1º grau). Infelizmente como mostra Giubilei (1993) sempre há uma distância grande entre o pensado e a ação efetiva. Isto significa que não ocorreram mudanças significativas.

Oito anos mais tarde, com a Reforma Leôncio Carvalho, se retomou a reflexão sobre Educação de Adultos. Isto graças à elevada taxa de analfabetismo que a população brasileira apresentava. Este dado implicava na conclusão de que as reformas também não eram felizes no cumprimento de seus objetivos.

Com a reforma de 1890 feita por Benjamin Constant, pensa-se no Madureza³, realizado oito anos mais tarde (1898), segundo Giubilei (1993), numa tentativa de solucionar os graves problemas educacionais em que se encontrava o país. Finalmente uma reforma foi bem-sucedida e o Madureza foi tido com uma das melhores soluções, ou seja, foi bastante usado.

“A partir da 1ª reforma da República a denominação ‘exame de madureza’ passa a fazer parte das demais reformas que se seguiram à de Benjamin Constant.”
(GIUBILEI, 1993, p. 32)

³ Madureza foi o nome do exame implantado para que as pessoas que não tivessem concluído seus estudos no tempo adequado pudessem, através dele, receber um certificado que atestasse a escolaridade do indivíduo (seja ela de 1º ou 2º grau, atuais Ensino Fundamental e Médio, respectivamente).

Até a 2ª República, de acordo com Giubilei (1993), o que se pensava sobre educação continuada era impraticável, o ensino culminava cada vez mais numa exclusão de pessoas por fatores já citados, como falta de infra-estrutura, falta de corpo docente, entre outros. Mais cedo ou mais tarde estes excluídos passariam pela educação de adultos, sendo assim, esta mereceria um olhar um pouco mais atencioso por parte dos governantes.

Infelizmente o que pensou resultar numa preocupação maior, girou em torno da repetição do que estava funcionando, no caso, o exame de madureza. De fato, o que há de proposta nas reformas que se seguiram: Pessoa (1901); Correa (1911); Maximiliano (1915) e Rocha Vaz (1925).

Segundo Miranda (2003) a última reforma, de Rocha Vaz, data de 1925, foi a única que citou Educação de adultos com preocupação, propondo a criação de escolas noturnas, no entanto, sem mencionar a questão da educação continuada.

“A reforma [...] foi a única que se referiu a educação de adultos. Além de prever esse tipo de ensino, preocupou-se com a equidade de direitos para os seus professores. Em que pese tais propostas permaneceram apenas no discurso da lei, o fato é que a questão da educação de adultos já começou a ser concebida como necessária e a sua efetivação em consequência, tornou-se menos remota.” (MIRANDA, 2003, p. 86)

Em 1930 com a Reforma Campos obtinha-se certificados através de exames, incluindo o certificado com relação do ensino médio, muito embora não houvesse escolas suficientes para ministrá-los para alunos maiores de 18 anos, que era a idade mínima para que o estudante pudesse prestar exame para obtenção do certificado referente ao ensino fundamental.

“Os exames, no entanto, eram constituídos de provas orais e escritas, cujo teor era o mesmo do ensino regular.”
(GIUBILEI, 1993, p. 36)

Giubilei (1993) considera que a dificuldade do educando ‘assemelhava-se ao impossível’. Isto porque não se fazia distinção alguma entre quem freqüentava o ensino regular e quem prestava exames para ter certificados, ou seja, quem estudava sozinho ou freqüentava cursos preparatórios.

Em 1942, Capanema fez alusão à formação do docente para que estivesse voltado à problematização do adulto, mas não se preocupou, efetivamente, com esta educação nem com este educando.

Miranda (2003) nos mostra que “a partir de 1947 e até por conta da influência exercida pela UNESCO o País entrou num processo de mobilização nacional em combate ao analfabetismo” (p.86). Neste momento as campanhas, movimentos e cruzadas foram as propostas e os instrumentos para que se conquistasse este objetivo em específico.

Tradicionalmente pensou-se em campanhas com o objetivo de erradicar o analfabetismo do país, ou ao menos baixar radicalmente os elevados índices apresentados pelo povo brasileiro no geral. Entretanto estas campanhas, como mostra Romão (1999), vieram a construir outro tipo de analfabeto: o funcional. Fez-se necessário assim definir quem era analfabeto (qual a categoria utilizada para classificar uma pessoa como tal), e pensar se este analfabeto possuía de fato o domínio da leitura e da escrita ou se poderia entrar na subclassificação de analfabeto funcional, por conhecer muito pouco da língua escrita e da língua falada.

Segundo o autor, houve uma mobilização nacional contra o analfabetismo, principalmente com a LDB de 1961.

“A ‘Mobilização Nacional contra o Analfabetismo’ (1962–1963) foi instituída duas vezes, porque Jânio Quadros, [...], não sobreviveu no cargo tempo suficiente para colocá-la em prática. Em 22 de maio de 1962 e já na vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, João Goulart reinstituía a Mobilização através do Decreto nº 51.470. No essencial, manteve o espírito da revogada: envolvimento de outras instâncias de governo e da sociedade civil organizada, utilização ampla da radiodifusão, manutenção das mobilizações (campanhas) anteriores e instituição de registro do mérito com medalhas e menções.” (ROMÃO, 1999, p.16)

Giubilei (1993) nos mostra como a questão da freqüência apareceu na LDB de 1961, dando ao estudante a possibilidade de prestar os exames sem ter freqüentado por até três anos a escola. Disse ainda que, justamente nesta, houve uma demonstração maior de preocupação com a educação de adultos, considerando especificidades deste educando:

“A LDB 4024/61 foi a que deu uma amplitude aos estudos dos adultos, desobrigando-os de freqüentarem as salas de aula e retomando o termo ‘madureza’, utilizado em períodos anteriores. Além disso, ampliaram-se as possibilidades de o adulto prestar os exames de madureza, desta vez feitos no nível médio.” (GIUBILEI, 1993, p. 38)

Também nesta época foi criado o Mobral, em 1967, entretanto foi implementado somente em 1970. Aqui caminhavam juntas duas propostas educacionais: Mobral e Exames Supletivos. Segundo Romão (1999), “enquanto o Mobral buscava alfabetizar e dar prosseguimento para que a chamada educação continuada se efetuassem; o Supletivo, oferecia cursos e exames” possibilitando assim o credenciamento dos excluídos dos antigos 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio).

Em 1971, com a lei 5.692/71, houve a regulamentação da Educação de Jovens e Adultos ao desvinculá-la da Educação Básica, chamando-a de Ensino Supletivo. Entretanto tudo o que havia anterior à lei era restrito à alfabetização de jovens e de adultos, somente. Não se pensava, efetivamente, em uma educação. Existia, desde a República, o Exame de Madureza, recurso utilizado por quem desejasse obter um certificado por meio de exames. Este certificado poderia ser referente tanto ao ensino de 1º grau (atual Ensino Fundamental) quanto para o 2º grau (atual Ensino Médio).

Peluso (2003) mostra como esta lei caracterizava a educação a ser oferecida a este educando adulto:

“A lei n º 5.692/71 caracterizava a educação oferecida a estes educando, de forma supletiva, ou seja, oferecendo ao aluno os conteúdos que não adquiriram em idade regular. Essa mesma lei, porém indicava que o tempo para realizar a conclusão dos estudos deveria ser menor do que o da escola regular. Acreditava-se que os alunos adultos já possuíam conhecimentos adquiridos informalmente e que, portanto, aproveitando-se das suas experiências de vida, a escola poderia atestar a sua competência.” (p. 01)

Ainda segundo a lei nº 5.692/71 o ensino supletivo passaria a ter frequência obrigatória. Entretanto a proposta esbarra mais uma vez na ação não- concretizada, isto é, era forte a barreira tal como expõe Giubilei (1993) de que os planos não contêm recursos que possam viabilizá-los, na prática, para suas conquistas. E os supletivos, ainda segundo a autora (p. 42), apresentam problemas como: “falta de vivência do aluno em sala de aula; limitações do número de exames por ano no Estado, além do fato deles serem pagos; número de vagas insuficientes para atender a demanda (público) e no particular era inviável para o educando custear”.

Segundo Miranda (2003, p. 49) a “persistência do fracasso do ensino básico regular faz com que a EJA não possa ter objetivos próprios e continue como um subsistema paliativo para remediar as falhas da escola regular.”

Romão (1999) mostra, em termos gerais, como a educação de adultos tem sido tratada no Brasil:

“[...] a educação de jovens e adultos , [...] quase sempre reduzida à expressão ‘alfabetização de adultos’ – desde a conquista de sua identidade no espaço do Sistema Educacional Brasileiro, tem sido tratada como campanha ou movimento, com conotações amadorísticas e voluntaristas, ainda que sua formulação e implementação tenha sido oficial e tenha se voltado para objetivos populistas.” (ROMÃO, 1999, p. 17)

Muito embora a situação não tenha se resolvido, a preocupação com a Educação de Adultos foi ganhando proporções mundiais e as conferências internacionais realizadas de 10 em 10 anos merecem destaque, devido as discussões conceituais, as reflexões e as mudanças no enfoque dado a EA:

- 1949, na Dinamarca, a I Conferência Internacional sobre Educação de Adultos;
- 1960, a II Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, em Montreal no Canadá;
- 1972, a III Conferência Internacional sobre Educação de Adultos realizada em Tóquio;
- 1990, Conferência Internacional em Jomtien, Tailândia, que elaborou a Declaração Mundial de Educação Para Todos;
- 1997, A V Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Hamburgo;

- 2000, Fórum Mundial de Educação, Dakar, Senegal, em abril deste;

Peluso (2003) nos mostra que no Brasil ocorreram mudanças com a LDB promulgada em 1996 em relação ao que propunha a anterior, mudando o trabalho realizado com o educando, visto que, agora, não mais se levaria em conta suas experiências de vida como foco central da realização do trabalho educacional.

“As reformas educacionais propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) e concretizadas pro meio de instrumentos legais como, por exemplo, a LDB 9.394/96 e a Lei 10.172/2001 que aprova o Plano Nacional de Educação, caracterizam a educação de adultos diferentemente da legislação anterior, que considerava o conhecimento e a experiência de vida do adulto o qual poderia legitimar seus saberes numa organização escolar compatível com esta especificidade.” (p. 39)

Peluso (2003) diz ainda que na LDB de 96 (lei nº 9.394/96) continua a questão do tempo reduzido para o aluno de supletivo (diferenciado do ensino regular), permitindo que este estudante curse séries subseqüentes mediante comprovação no histórico escolar ou certificado.

Dentre os acontecimentos recentes da década de 90 (incluindo a Constituição de 88) merecem destaque:

- Promulgação da Constituição de 05 de Maio de 1988; (art 208 “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: inciso I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.”) Segundo Peluso (2003, p. 45);
- Promulgação da LDB 9.394/96 de 26/12/1996 – (Título V, cap. II, Seção , arts. 37 e 38)

- Aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos em 10/05/2000;
 - Aprovação do Plano Nacional de Educação em 09/01/2001;
- Segundo Haddad (2000) o PNE significou:

“Ampliando o direito a escolarização daqueles que não puderam frequentar a escola durante a infância e a adolescência. Apesar de ser produzida por um governo conservador, essa lei estabeleceu, pela primeira vez, um capítulo específico para a educação de jovens e adultos, o capítulo IV, sobre o Ensino Supletivo. Embora limitasse o dever do Estado à faixa etária dos sete aos quatorze anos, reconhecia a educação de adultos como um direito de cidadania.” (p. 112)

A grande questão da educação de adultos é que o Estado tem uma dívida para com esta parcela da população que não teve acesso à escolarização na idade apropriada. Este acesso negado, seja ele por motivos econômicos, por dificuldade de aprendizagem ou por problemas com as escolas, entre outros, o fato é que este adulto se afastou da escola, de um direito assegurado pela legislação brasileira ⁴.

“Declaração Universal dos Direitos Humanos obriga a sociedade a prever a educação dos seus cidadãos para o exercício da real cidadania.” (GIUBILEI, 1993, p. 26)

Tal como informa Giubilei (1993) o direito à educação está assegurado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e, sendo o Brasil um país signatário deve zelar pela garantia de seu oferecimento em qualquer que seja a idade do educando.

⁴ Leis: Constituição de 1988; Lei de Diretrizes e Bases Orçamentárias (LDB) de 1996; Lei Universal dos Direitos Humanos.

1) PRINCIPAIS CAMPANHAS:

Tendo em vista o combate ao analfabetismo, Miranda (2003) nos mostra as campanhas, movimentos e cruzadas implantados por diferentes governantes do país:

- **Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA):** de 1947 a 1963, tinha por objetivo diminuir os elevados índices de analfabetismo. Vista como a ‘salvação nacional’ esta campanha aumenta o entusiasmo na educação mas não acaba com o preconceito existente contra o analfabeto. Aqui se tentou, como uma reabilitação da campanha, a introdução do rádio (1957) como aliado na difusão da educação. Operação esta que, segundo Miranda (2003), não foi bem-sucedida, sendo totalmente extinta em 1963.
- **Campanha Nacional de Educação Rural (CNER):** de 1952 a 1963, tinha por objetivos além de combater o analfabetismo, melhorar a condição de vida do povo em questão. Tal como mostra Miranda (2003) na citação destacada, criou-se uma idéia equivocada sobre a educação, acreditando que esta solucionaria todos os problemas de origem social, política e econômica que o país enfrentava e/ ou pudesse enfrentar.

“Crença de que a através da educação seria possível a consecução da melhoria nas condições de vida do homem do campo em particular e, conseqüentemente, os problemas coletivos seriam solucionados.” (MIRANDA, 2003, p. 96)

- **Campanha Nacional e Erradicação do Analfabetismo (CNEA):** de 1958 a 1963, com objetivos semelhantes aos das campanhas anteriores com relação ao analfabetismo e sua erradicação; é extinta, dentre outros motivos, por corte no orçamento.
- **Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (MNCA):** de 1961 a 1963. Como se fosse uma mistura de todas as campanhas anteriores, engloba, não apenas a EJA, como também crianças e adolescentes. Devido a conturbações do contexto político-histórico é extinta com a criação do Programa de Emergência. Entretanto tanto o programa (MNCA) quanto a campanha (CNEA) são extintos em 1963, por um decreto de Lei nº 51.867/63 decorrente da LDB de 1961.
- **Movimento de Educação de Base (MEB):** de 1961 a 1963. Ocorre de maneira paralela ao MNCA, sendo extinto também com o golpe militar em 64, que priorizava educação para as massas, algo rápido e de resultados quantitativos satisfatórios. A campanha era organizada pela Igreja Católica e ganhava fundos do MEC para a sua continuidade.
- **Centros Populares de Cultura e os Movimentos de Cultura Popular (CPC e MCP):** início da década de 60. Segundo Miranda (2003) houve aqui uma diferenciação das demais, por se tratar da luta por uma educação transformadora.

“Os objetivos desses movimentos caracterizaram-se pela amplitude e profundidade de pretensões: ruptura com a ordem vigente através de transformações políticas,

econômica e social. Luta contra a dependência do país ao exterior e valorização da cultura popular, concebendo-a como cultura nacional.” (MIRANDA, 2003, p. 104)

- **Plano Nacional de Alfabetização (PNA):** lançado em 1963 pelo MEC (Ministério da Educação) tinha como objetivo alfabetizar mais de 5 milhões de brasileiros em 2 anos, utilizando a proposta freireana, cuja experiências educacionais vinham sendo bem-sucedidas, segundo Miranda (2003).

“A tomada de consciência ocorre através da educação problematizante através da qual o adulto analfabeto irá se libertando da consciência ingênua adquirindo paulatinamente a consciência ‘crítica’ diante da realidade que o cerca, e abandonará a posição passiva a que estava induzido a tomar, passando a uma posição de reflexão - ação.” (p. 108)

Entretanto, com o Golpe militar, o PNA foi extinto e tanto o educador Paulo Freire quanto sua proposta sofreram fortes restrições.

- **A Cruzada do ABC** de 1965 é oriunda da Cruzada da Ação Básica Cristã com o intuito de alfabetizar adultos. Sua proposta e seu método, entretanto, como afirma Miranda (2003) “estavam em discordância com os dos movimentos do MCP e do Sistema Paulo Freire” (p.111). Aqui a educação não se afastaria dos ideais cristãos, ou seja, pretendia-se converter o estudante. E, justamente estes

elementos teóricos, que pautaram a Cruzada, deram suporte para a criação do MOBRAL.

- **Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL):** implantado em 1970 em âmbito nacional visava à extinção do analfabetismo. Vai sofrendo críticas e desgastes de 1975 em diante até que em 1986 foi substituído pela Fundação Educar que por sua vez, é extinto pelo governo Collor de Mello em 1990.

“Surpreendendo inclusive os sistemas municipais que haviam firmado convênios com aquela instituição e sem que houvesse uma fase de transição, passaram a ser responsáveis únicos, dessa ação educacional”. (MIRANDA, 2003, p. 115)

2. HISTÓRICO DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS

“Muito embora, com o tempo esses sujeitos tenham deixado de participar do PEIS, eles ainda se acham uns aos outros, revelando e mantendo a teia das relações que foram construindo desde os tempos em que o projeto estava na PUCCAMP.” (CAMPOS, 2004, p. 46)

A situação pedia mudanças. Informados de que o projeto não conseguiria mais abarcar uma demanda de alunos tão alta como estava acontecendo, alunos e professores se reuniram em assembléia para discutir os fatos e encontrar soluções. A questão

principal girava em torno da difícil escolha entre ter que diminuir consideravelmente o número de alunos ou a extinção do projeto. A decisão da assembleia foi favorável a manutenção do número de alunos, podendo inclusive aumentá-lo caso a procura aumentasse.

Tal decisão implicou na saída do projeto rumo a outro endereço. Mas ir para onde?

Em assembleia decide-se pela Escola Estadual Carlos Gomes, localizada no centro da cidade de Campinas, facilitando o acesso dos educandos. As decisões tomadas não sinalizariam dias mais calmos e manhãs ensolaradas para os participantes do projeto, uma vez que não lhes foi permitido permanecer com material algum (incluindo computador, mapas e qualquer outro material didático).

Mudou o lugar, mudaram-se os objetivos⁵, portanto, mudaria também o nome. E foi numa manhã de sábado, após discussões com os alunos e professores participantes que Dona Quitéria, aluna, idealizou o nome do Projeto Educativo de Integração Social - PEIS, tendo que defendê-lo em meio às outras sugestões (argumentar favoravelmente para que votassem nele). Assim sendo, o projeto não recebia apenas um novo nome mas recebia novas características, desde sua origem.

O projeto piloto nasceu em 1982 na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, PUC- Campinas, sob a necessidade de se preparar os funcionários da área da saúde da Prefeitura Municipal de Campinas, para realização dos exames supletivos. Permanece nesta instituição até o segundo semestre de 1995, quando por determinação da direção da mesma instituição deveria restringir sua abrangência, diminuindo

⁵ O projeto anterior era um cursinho preparatório para exames supletivos. Com assembleias, mudança, luta para um espaço novo e pela garantia de que todos pudessem ter acesso à educação, os objetivos das pessoas envolvidas no projeto já haviam mudado. A preocupação era formar cidadãos, que lutassem por seus direitos, que opinassem, discutissem e, com isto, produzissem conhecimento. Não se tratava mais de estudar para realizar uma prova e sim para desenvolver uma consciência crítica-reflexiva.

consideravelmente o número de alunos atendidos⁶ ou acabar, uma vez que não comportava mais tê-lo sob seus cuidados.

Mudar não significava livrar-se de problemas e sim enfrentá-los. Na Escola Estadual Carlos Gomes o espaço cedido era o único vínculo estabelecido entre PEIS e instituição. Não era permitido utilizar nada que fosse da escola. Os participantes do projeto, ou seja, alunos e professores, tinham que se organizar para levar giz, apagador, materiais didáticos; levando, inclusive, materiais para o banheiro (papel, sabonete, etc).

Mesmo assim o projeto resiste a estas condições por quatro anos, quando o diretor que havia permitido a permanência deste nas dependências da escola se afasta e a nova diretoria solicita sua saída da instituição segundo relata Campos:

“Solicitou que o projeto buscasse outro espaço porque segundo a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo não estava autorizando atividades na escola pública que não fizessem parte dela mesma, considerando o PEIS estranho às atividades educacionais desenvolvidas na Escola Estadual Carlos Gomes” (CAMPOS, 2004, p.48).

Desta vez durante a votação para a escolha do lugar para onde o projeto deveria se mudar pesaria, também, o número considerável de alunos que este atendia, o que restringia as opções. Pesava também a localização, uma vez que o projeto atendia pessoas de diferentes bairros, desde alunos do centro aos bairros mais distantes possíveis. Não poderia ser um lugar de difícil acesso aos alunos, pois estes não teriam condições de arcar com as despesas de condução.

⁶ Nesta época o projeto havia se estendido para atender a população em geral que o procurasse e não apenas funcionários da instituição.

Devido aos problemas de locomoção que implicava em um problema financeiro seria inviável para o PEIS se alojar na UNICAMP (localizada no distrito de Barão Geraldo), como foi cogitado. Ao invés disto entraram em contato com o Pró-Reitor de Extensão da UNICAMP que, por sua vez, os coloca em contato com o diretor do Colégio Técnico da UNICAMP – COTUCA que os acolheu e onde está até hoje (de 1999 até 2005).

Apesar das adversidades enfrentadas, o projeto continua com características próprias, descritas abaixo por Peluso (2003):

“Desde a sua origem, seu quadro de professores tem sido formado por estagiários dos cursos de licenciatura, ou profissionais já formados que desejam ministrar aulas para adultos. Seus alunos são pessoas que residem em Campinas ou região, os quais não tiveram oportunidade de concluir os estudos em idade regular e, frequentemente, possuem idade superior a 40 anos.” (p. 04)

A autora descreve, em termos gerais, quem são os sujeitos participantes do projeto PEIS, elucidando que a palavra participante serve para denominar tanto educando quanto educador.

Um dos problemas que estas andarilhagens acarretaram foi o fato do projeto não ter uma morada fixa, acarretando em um problema de financiamento e de custeio das despesas com os Estudos do Meio⁷ realizados semestralmente. Isto porque a Universidade passa por problemas com a falta de verbas. Entretanto, alguma ajuda sempre é oferecida, nem que seja para custear o ônibus apenas.

⁷ O estudo do meio vem concluir através de uma prática vivenciada por alunos e professores todo um estudo realizado ao longo de um semestre, no mínimo, podendo se estender por outros semestres de acordo com a demanda apresentada pelos alunos. Este estudo será explicado mais detalhadamente ao longo deste trabalho de monografia.

A importância da reconstrução histórica do PEIS trazida por Campos (2004) evidencia a preocupação do projeto com a formação do educando, tendo na prática vivenciada a oportunidade de aproximar suas ações com sua ideologia.

“Os elos percebidos no trajeto de reconstituição da história do projeto evidenciam o conjunto de princípios do PEIS que expressam as referências para a proposição de políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação dos educadores e que toma a prática como objeto de reflexão para a sua formação.” (CAMPOS, 2004, p.50)

As andanças do PEIS nos mostra como o projeto resistiu a situações que o fadavam a extinção se não fosse por sua proposta diferenciada, pela luta que seus participantes (professores e alunos) travaram e travam até hoje, resistindo a um sistema educacional, social excludente.

E resistindo não somente por resistir, mas por se fortalecer cada vez mais ao aproximar a teoria discutida de uma prática vivenciada. Tais obstáculos deram sustentação para uma prática questionadora, crítica-participativa. Era necessário compreender o porquê destas mudanças, se pensar em soluções (discussões coletivas), o que exigia um posicionamento individual (fosse ele favorável ou não a continuidade do projeto) e coletivo (pós-discussões), e, no fim, se valer destas armas para ir a luta e reivindicar seus direitos, fazendo-se ouvir e ser atendido.

CAPÍTULO II

REFERENCIAL TEÓRICO

“Uma das formas que apontam para essa desigualdade (econômica e social do indivíduo) são as taxas não só de analfabetos como também dos que apresentam níveis de escolarização e que ficam situados nos patamares mais baixos da estrutura ocupacional e social”.(GIUBILEI, 1993, p.74).

‘A desigualdade econômica e social é uma triste realidade vivenciada pelo país e que permeia a educação de adultos pois, a maioria das propostas públicas são exatamente para suprir esta desigualdade existente entre alfabetizados e aqueles que nunca freqüentaram a escola. Isto significa que, a grande preocupação do governo é oferecer algo eficaz no combate ao analfabetismo, mas que tenha seu começo e seu fim neste ponto. Tal atitude acaba formando educandos que, ao deixarem de ter contato com os estudos, tornando-se analfabetos funcionais (por ter tido uma rápida escolarização, aprendendo a ler e escrever dentro do mais básico significado da expressão) e/ou como disse Rocco (1979), não possuem domínio da leitura e da escrita nem ao menos das funções básicas matemáticas. Isto é o mesmo que dizer que sabem somente o mínimo do mínimo e se esquecerão facilmente deste pouco que ainda possuem.’

“Os dirigentes políticos do país devem estar atentos para este afeito de seus propósitos, ao desenvolver a educação de adultos, pois quanto mais educação se dá ao indivíduo mais exigente este se torna, e isto por que: 1) ou encontra na sociedade os meios de aplicar em trabalho mais qualificado seus novos conhecimentos, e com isso desejará alcançar mais tarde níveis mais altos de saber e de trabalho fazendo-se reivindicante; 2) ou não encontra essa possibilidade e se torna um reivindicante ainda mais veemente contra o meio que não lhe permite desenvolver os

conhecimentos que agora adquiriu. De toda maneira é sempre um reivindicante.” (PINTO, 1997, p. 105)

Pinto (1997) mostra o que considera ser uma das razões que justifica o descaso do poder público para com o adulto e o não incentivo para uma educação problematizadora.

Vítimas de um sistema que não olhou para eles quando crianças, os adultos de hoje são fruto de uma realidade cada vez mais comum num país que mesmo priorizando o Ensino Fundamental, não consegue enxergar as especificidades que cada região possui, dentro deste vasto território nacional. Não se respeita a diversidade cultural, não se respeita a gritante necessidade que se pode observar em cada lugar deste país e dentro de propostas gerais pretende-se obter resultados satisfatórios, resultados que de fato reparem todo o dano causado. Isto é que podemos denominar de ilusão.

As políticas públicas que pensam sempre no sentido de compensação não funcionam e no caso do adulto agravam ainda mais a situação. Como dizer que há uma proposta de educação para a clientela adulta da sociedade que precisa disto mas é que é totalmente contrária aquilo que estes desejam, aquilo que lhes é viável de participar.

Peluso (2003) elucida bem como tem sido a atenção despendida à EA no país, e como isto tem influenciado o educando adulto, inclusive na motivação (positiva ou negativa) que desenvolverá sobre seu retorno (ou não) à educação.

*“[...] a educação de adultos, na forma como ela ocorre no Brasil, tem como objetivos a recuperação da escolaridade de uma população, que por razões múltiplas, não pôde prosseguir com seus estudos. Essa característica, a da reposição da escolaridade, tem como consequência um perfil de aluno que, do ponto de vista psicológico, traz, consigo a marca do fracasso escolar. Sabemos, entretanto, que muitas vezes esses alunos nem mesmo tiveram a chance de freqüentar os bancos escolares.” (PELUSO, 2003, p. 39) **

Além das conseqüências psicológicas acarretadas pelo descaso público, Giubilei (1993) ressalta a importância do ensino formal para o educando adulto, “sendo a sala de aula e o professor dois elementos essenciais” (p.78) para construção do aprendizado com o aluno em questão . Isto porque o educando adulto possui dificuldades de leitura e de escrita que não consegue superar sozinho⁸. Por isso também, segundo a autora, a importância de uma sala de aula tranqüila, uma ambiente acolhedor, que desperte e estimule a convivência com os companheiros que, tanto quanto ele, apresentam as mesmas dificuldades e que estão tentando superá-las. Este grupo pode motivar o adulto a prosseguir na sua árdua caminhada ao perceber que há pessoas que têm dificuldades e que estão lutando, que não desistiram de tentar.

Em outras palavras, como Peluso (2003) mostra que as adversidades podem muitas vezes não minar com a vontade e as expectativas deste educando:

“A expectativa e a vontade de conhecer impulsionam fortemente o aluno em direção à possibilidade de dominar a leitura e a escrita, objetivando entender o mundo que o rodeia e do qual faz parte.” (p. 39)

O grande desafio do educador atual é lidar com esta situação tendo em vista agravantes econômicos, políticos – sociais e culturais. Pensa-se em uma educação que tenha um caráter mais crítico, problematizador, questionador, mas dentro de um

⁸ Este sozinho significa sem auxílio do professor e da sala de aula. Isto significa que salas muito numerosas, com apenas um professor, não ajudam na aprendizagem deste educando uma vez que o professor não consegue perceber a dificuldade de cada um para ajudá-lo em sua caminhada. Mesmo em uma sala de aula, portanto, o aluno pode sentir-se sozinho, e estar de fato, tentando superar, sem o devido apoio, os obstáculos para se educar.

contexto que amarra toda esta ação num caminho que passa pela falta de estrutura física até a formação do profissional que atua. Masagão (2001) nos traz melhor esta idéia:

“Como ampliar as oportunidades de aprendizado numa sociedade em que aumentam a concentração de renda, o desemprego e a exclusão cultural? O conceito de educação continuada, que inclui educação escolar fundamental, exige que se considere as influências dos problemas sociais, econômicos, políticos, ambientais e culturais no trabalho escolar, exige que se reconheça que o modelo econômico dominante não é compatível com os princípios de equidade educativa.” (p.198)

Talvez Miranda (2003) possa ter a resposta para tal questionamento ao refletir sobre a importância de “valorizar o papel da EJA vinculando ao esforço maior de aumentar tanto a competitividade produtiva quanto a equidade e a cidadania” (p.49). Entretanto este pode ser um dos muitos caminhos existentes, basta que a prática e a teoria sigam juntas por um deles.

Pinto (1997) nos leva a refletir sobre a metodologia e a atuação do educador da EA. Mostra a importância que é para a aprendizagem do adulto um professor comprometido com uma educação comprometida e transformadora, que mantenha coerência com sua prática

“O educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de idéias e um produtor de idéias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos, que em presença do erudito arrogante, ‘o culto’ (o ‘doutor’) o analfabeto se sente inferiorizado e seu comportamento se torna retraído. Mas se o educador possui uma consciência verdadeiramente crítica, que não pretende se sobrepor ao educando adulto, e sim se identifica com ele e utiliza um método adequado (em essência catártico), o analfabeto revela uma capacidade de apreensão e uma agudeza de vistas que o equiparam à

A educação continuada, fator também importante para a discussão da pesquisa, deve ser pensada num amplo sentido, como se fosse um momento de continuidade da educação dos adultos mas com caráter de permanência, isto é, não mais abandonar seus estudos por motivos sociais, econômicos e/ou políticos. Pinto (1997) define bem como deveria representar tal educação para o educando adulto:

“É preciso que a sociedade tenha preparado todo o elenco de oportunidades de saber para ser adquirido pelo alfabetizando depois de terminada sua alfabetização. Do contrário, a simples alfabetização é um jogo sem finalidade, um luxo social que não recompensa a comunidade dos elevados custos que apresenta.” (p. 85)

Os autores trazidos para discussão defendem que a educação deva se estabelecer ao longo da vida, desde criança. No caso do adulto isso se faz ainda mais enfatizado afinal ele não pode ter esse acesso na idade apropriada, devendo ser ressarcido agora.

Miranda (2003) nos mostra como se apresenta a educação permanente na sua concepção, contribuindo ainda mais para a compreensão desta:

“A educação permanente apresenta-se como uma alternativa adequada à variedade de situações que enfrentam diversos tipos de pessoas e por si mesma não cria diferenças a título de condições sociais, posição na estrutura de trabalho, tipo de sociedade, meio ambiente, etc.” (p. 47)

Já Giubilei (1993) traz uma questão importante que motiva os educandos a retomarem os seus estudos atualmente que é justamente uma exigência do mercado de trabalho e que, devido a esta grande exigência, enquanto os jovens retomam os estudos os adultos a buscam como uma educação permanente (crescimento profissional, especializações) visando garantir seu emprego e melhorar suas condições de trabalho e

de vida. Será esta a razão que motiva os adultos a retomarem seus estudos (dentro do PEIS, por exemplo) e não mais pararem (Ensino Superior, pós-graduação)? Ou será que exatamente por se tratar de uma exigência do mercado de trabalho que esta motivação diminui e eles tendem a parar com os estudos (durante o tempo que permanecem no PEIS ou mesmo logo após concluírem o ensino lá oferecido) depois de um certo tempo, acreditando que não precisam mais disto? Sem ter as respostas para estas questões sei que a metodologia desenvolvida pelo(a) professor(a) (seja ela em que idade for) é parte fundamental na relação de ensino – aprendizagem do educando. Com o adulto não poderia ser diferente tal como nos coloca Giubilei (1993):

“O adulto (definido) como um ser que requer um aprendizado contínuo a partir da sua experiência de vida, de sua maturidade”.(p.77).

Dentre as particularidades que a educação de adultos necessita ter, e que infelizmente nossa formação acadêmica ainda não as preenche efetivamente, a proposta Freireana, bem como suas obras, se tornaram a base norteadora do projeto PEIS. Freire (2000) vai tratar principalmente da ética que o professor deve ter (tal ética deve ser vivenciada por todo cidadão) assumindo seu discurso, seja ele reprodutivista do sistema ou contrário a ele, é primordial que haja uma coerência entre o que se fala e o que se faz. Isto marca por demais o educando adulto dentro da sala de aula, ou seja, se o professor o está atingindo, se suas atitudes condizem com seu discurso e, acima de tudo, se conseguem transpor a barreira de professor e aluno, atingindo a realidade do educando, envolvendo-o neste processo de escolarização.

De acordo com Pinto (1997) esta mudança ocorre devido à transformação feita no próprio homem. Isto ajuda na compreensão da necessidade de se ter um real comprometimento com a educação e uma maior conscientização por parte do educador da importância de seu papel frente à sociedade. “O homem que adquire saber, passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista (...). Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo.” (Ibi, p.49)

“A finalidade da educação não se limita à comunicação do saber formal, científico, técnico, artístico, etc. Esta comunicação é indispensável, está claro, porém o que se intenta por meio dela é a mudança da condição humana do indivíduo que adquire saber.” (p. 49)

Tal envolvimento, se for satisfatório e prazeroso, renderá ao educando uma paixão cada vez maior com os estudos, ou seja, irá se inserir no universo do conhecimento e construção do mesmo para não mais sair. Pelo contrário, irá aprofundar-se mais e mais. Será que isto é uma verdade? O PEIS, será que consegue envolver o educando de tal maneira que este não mais saia deste universo de construção do conhecimento? Será que este aluno passará a acreditar no que Freire dizia: “a mudança é difícil mas possível.” ? São respostas para tais questionamentos que pretendo encontrar e/ou não ao realizar esta pesquisa.

CAPÍTULO III – CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E ECONÔMICAS

1. IDENTIDADE DO EDUCANDO DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Conhecer o educando com o qual se trabalha é de fundamental importância para a educação de adultos segundo os autores trazidos para discussão. O professor deve considerar as características psicológicas e sócio-econômicas como fatores que influenciam na aprendizagem deste aluno, bem como na sua motivação em continuar ou não os estudos que iniciou na fase adulta.

Diferente da criança e do adolescente, o adulto apresenta especificidades que muitas vezes a formação do professor pode não contemplar. A insegurança gerada pelo novo na vida do adulto e mesmo na vida do professor, que não possui muita prática com este estudante, pode resultar em situações desafiadoras, que ambos devem se esforçar para superá-las, caso contrário esta relação poderá comprometer todo o aprendizado, podendo inclusive culminar em uma evasão escolar por parte do adulto.

Norbeck (1978) trata justamente das questões sobre o fracasso com a educação de adulto, mostrando a importância de se conhecer este adulto, suas expectativas com relação aos estudos, a postura adotada pelo professor em sala de aula, algumas particularidades dos adultos e até uma questão fundamental ao questionar quem é este adulto de quem se fala.

O autor aponta três pontos como sendo as principais causas do fracasso com este tipo de educação sendo elas: tratar os adultos como crianças; o fato dos adultos não sentirem necessidade de educação; e o fato de não se conhecer os adultos com os quais estamos trabalhando.

Norbeck (1978) mostra ainda como isto vai se desenvolvendo e cada vez mais prejudicando o aprendizado, comprometendo o interesse, fazendo com que este adulto se afaste ainda mais da retomada de seus estudos. Assim, ele mostra as particularidades destes adultos, suas características psicológicas como, por exemplo, limitações impostas pelo tempo, ou seja, cada pessoa tem seu próprio tempo para atingir resultados. Tanto a memória quanto a capacidade de aprendizado já não trabalham como a de uma criança ou jovem. Há ainda, segundo Norbeck (1978), a timidez de se manifestar dentro de uma sala de aula onde haja estranhos ou jovens em demasia, entre outros exemplos de características psicológicas do estudante adulto.

Qual é a motivação que leva o educando adulto a voltar (ou começar) a estudar? O professor poderia dedicar-se a conhecer este motivo antes da realização do trabalho com seu educando. Provavelmente o estudante se sentiria mais motivado. Classes muito numerosas podem dificultar este contato mais profundo com o estudante em questão. O reduzido tempo das aulas, culminando no pouco tempo de convivência entre professor e educando pode vir a atrapalhar ainda mais a aprendizagem⁹. Para que ocorra transformação é necessário que haja, como Freire (1985) diz, um diálogo. Sem o diálogo o professor não consegue desenvolver a criticidade, a reflexão juntamente com seu educando, transformando a relação em algo meramente reprodutor, onde um acredita deter o “conhecimento” e o outro o escuta, fingindo absorver tal “conhecimento”.

Outro problema é que os professores muitas vezes são os mesmos para crianças e adultos, havendo o risco de reprodução das mesmas atividades trabalhadas com as crianças durante o dia e com os alunos adultos, na maioria estudantes do período

⁹ Se o professor simplesmente vem para dar sua aula e ao término, sai, sem conversar, dialogar, enfim sem estabelecer uma relação de troca com este educando, poderá ter seu trabalho prejudicado por isto. O que significa que dificilmente realizará algo transformador.

noturno. Isto pode ocorrer pela formação incompleta que este educador recebe e que na maioria das vezes não contempla a EJA.

Pelo que foi observado, os autores concordam, em unanimidade, da necessidade de se respeitar estes estudantes como adultos que são, respeitando inclusive toda bagagem cultural e de vida que possuem. Com relação aos conteúdos ministrados em sala de aula, poderia ser de grande valia que se estabelecesse uma relação com o cotidiano, com a realidade apresentada por estes educandos em especial. Esta ponte entre teoria e prática poderia dar maior significado ao que se está ensinando, tornando assim a aprendizagem mais rica, mais prazerosa. Com uma aprendizagem prazerosa o estudante teria outro estimulante para manter uma frequência assídua às aulas.

A falta de motivação para o educando que volta (começa) a estudar pode estar em vários fatores. Reconhecer nele o adulto que sabe, que conhece, que opina, que ensina e aprende tem se mostrado como essencial. Isto é, respeitando seus conhecimentos sejam de vida, sejam de profissão e se aproveitando disso para as aulas.

A citação a seguir resume muito bem quem é este educando e pelo que já passou, facilitando nossa compreensão. As considerações mostradas por Cass (1974) informam a metodologia adequada para usar com os adultos. Entretanto considerar, tal como aponta Giubilei (1993), o adulto distraído ou lento pode ser uma forma do professor subjugar-lo, minando a construção do conhecimento que poderia existir sobre o educando adulto. Considerando que, o fato do adulto voltar a estudar por conta própria e pela sua bagagem cultural ao contrário do que se imagina (características positivas) possa existir uma facilidade de aprendizagem.

“São leitores impacientes e sentem urgência com respeito à aprendizagem; têm necessidades muito definidas, uma forte motivação e desejo de aprender; necessitam da satisfação de uma tarefa exitosa, isto é, metas que tenham um alcance fácil e rápido querem ser tratados como adultos

maduros por encontrarem-se em diversas etapas de sua maturidade emocional; têm experiências e informações para compartilhar;[...].” (CASS , 1974, p. 38)

O estudante adulto, ainda por Cass (1974), mostra que muitas vezes a dificuldade na realização do trabalho está no fato deste estudante já possuir uma opinião formada sobre a vida, sobre o mundo. O desafio do professor pode estar justamente em ter que lidar com isto. Ou seja, cabe ao professor ter sensibilidade suficiente para expor opiniões que defendam os dois lados (o sim e o não), oferecendo ao estudante a possibilidade de escolha entre cada um. Esta escolha será baseada nas crenças dele (verdades absolutas, assimiladas ao longo da vida que podem vir a ser rompida com a educação, ou com o esclarecimento das coisas).

Até conseguir se firmar e acreditar em si mesmo, o adulto passa por situações que mexem com sua auto-estima, interferindo na sua vontade de continuar os estudos, na facilidade (ou dificuldade) de compreensão e aquisição de conhecimento construído com o grupo (professor e colegas de sala). Cass (1974) descreve um pouco desta insegurança:

“[...] temem desprestigiar-se ao participar de uma situação de aprendizagem; tendem a ser extremamente tímidos e sensíveis; experimentam fortes sentimentos de frustração e de inutilidade; possuem hábitos fixos e desvantagens fisiológicas; apreciam e respeitam sinceramente os benefícios da educação; esperam demasiado de si mesmos e do professor; possuem seu próprio estilo de pensamento caracterizado pela lentidão.” (p. 39)

A criação de um ambiente favorável para este estudante tem se mostrado como algo fundamental na prática da EJA. O estabelecimento do vínculo educador – educando pode talvez favorecer este ambiente, que se tornará mais propício para o desenvolvimento da aprendizagem. Conversar, explicar o que será trabalhado, consultá-

los para saber se o conteúdo a ser desenvolvido é de interesse dos alunos em questão, são artifícios bastante usados.

E, principalmente, o estabelecimento do perfil deste estudante em questão devido ao fato de que muitos jovens hoje adentram a sala de aula do ensino de adultos, podendo prejudicar e muito o seu aprendizado. Não se pode misturar, segundo Giubilei (1993) aponta, em uma mesma classe de adultos pessoas com 45, ou até mesmo com 80 anos com jovens de 17 e 18 anos, “com interesses, posturas totalmente diferentes dentro de uma mesma sala de aula e esperar por um aprendizado que ocorra de forma hegemônica”. Isto sem pensar em que tipo de relação se cria quando existe somente um professor e quarenta alunos que se deslocam de suas casas para as escolas até cinco vezes na semana para poder freqüentar tais aulas.

Além disso, os adultos se esquecem com facilidade o que aprenderam caso não haja relação com o seu cotidiano, atenda suas necessidades ou não usem mais o que lhes foi ensinado. Há, portanto, a necessidade de retomar o conteúdo dado e de relacioná-lo, isto é, trabalhar com a interdisciplinaridade. Afinal como diz Cirigliano:

“O adulto é aquele capaz de aprender em toda idade mesmo que não possua preparação escolar e em igualdade de condições que o jovem, porém com autodisciplina, com auto-programação e segundo suas próprias necessidades.”
(CIRIGLIANO, 1978, p. 139)

O oferecimento tanto de educação quanto de condições necessárias para que este educando possa dar continuidade aos estudos são fundamentais para que este não tenha que abandonar, mais uma vez, por motivos econômicos, de locomoção, por não atender as suas expectativas, ou por exigir além do que ele pode.

Hermanus (1981, apud GIUBILEI, 1993, p.83) mostra como é enriquecedor para o trabalho em sala de aula quando o educando participa, comenta, questiona e,

principalmente, traz para a sala de aula toda sua sabedoria (de vida, de profissão) e o compartilha com seus colegas no grupo, “dado que suas experiências o convertem em uma fonte potencial de informação. O educando adulto pode contribuir de maneira importante para a educação de seus companheiros.”

No entanto, Hermanus (1981, apud GIUBILEI, 1993, p. 84)) traz também características positivas e negativas deste educando, com a intenção de auxiliar o educador na descoberta de quem é seu aluno. Enfatiza que as características negativas, no entanto, não estão presentes em todo o educando. São elas: “falta de confiança em si mesmo; resistência a mudanças e a idéias novas, dificuldade de se expressar; falta de interesse e conseqüente falta de atenção.”

O educando adulto teme passar por ridículo ao se expressar, por isso ele pode evitar se pronunciar, mesmo que seja somente por timidez ocasionada pelo novo (novidade de estar em uma sala de aula). Ou talvez irá se expressar de maneira curta, diminuindo a possibilidade de errar na resposta.

O que se trabalhou até hoje nas escolas, na sociedade em geral foi que errar é algo feio, que serve de motivos para ridicularizar alguém. Esqueceu-se de tratar o erro como algo intrinsecamente ligado ao aprendizado. Ou seja, sem o erro não há conhecimento. No entanto, não é fácil para o adulto admitir perante uma classe inteira que errou. O professor pode ajudá-lo ao deixar que ele perceba onde está seu erro, e ele mesmo tente corrigi-lo, com o professor auxiliando do seu lado.

Quando o adulto tem que mostrar o que aprendeu (é avaliado) o professor pode demonstrar delicadeza ao lidar com esta situação, tendo cuidado pois isto gera muita inquietação por parte do aluno.

O aluno adulto possui ainda uma falta de confiança em si (baixa auto-estima) que, geralmente, passa conforme ele se reconhece entre pares e cria um elo de confiança

com o grupo. Pode-se dizer, então, que isto esteja relacionado com o papel do professor e dos demais educandos. Afinal o encorajamento por parte do professor pode contribuir bastante para que o aluno aprenda, mas nada comparado ao seu encorajamento próprio ao ver resultados no progresso que ele passa.

A importância que pode haver nas relações entre os pares (educandos com outros educandos) afetando na relação estabelecida com o professor e, principalmente no fato de ir ou não assistir as aulas. Segundo Rogers (1976) “[...] desistirem porque não gostavam dos companheiros e não por não gostarem do professor, o que é um sinal interessante da importância das relações entre alunos.” (p.24)

Tanto fatores físicos, como os psicológicos e os sócio-econômicos refletem diretamente no aprendizado deste educando. Palladino (1989, apud GIUBILEI, 1993, p. 79) traz fatores externos e internos como exemplo desta influência. Como fatores internos: “capacidade física, sensorial, intelectual, fatores emocionais e resistência à mudança”. E como fatores externos: “trabalho, tempo disponível, vida familiar, meio social e os recursos econômicos”. Faz uma ressalva, ainda, dizendo que “os adultos aprendem mais se não tiverem que confiar tanto na memória”, uma vez que quanto mais avançada a idade em que se encontram, mais ela poderá falhar (lhe faltar quando precisar) e isso desmotivará o aluno em questão.

No entanto Giubilei (1993) nos mostra que o educando adulto supera os obstáculos anteriormente apontados, pois sua vontade de estudar (voltar a estudar) pode ser maior que tudo isso, tendo em conta a atuação dos professores.

“Para muitos adultos a ‘vontade de vencer as dificuldades, de transpor as barreiras da timidez, de associar o que está aprendendo com situações cotidianas’ é a primeira esperança que não é vã, mas algo que pode se

E, quando se trata de retomar os estudos, a maioria dos alunos são mulheres que foram educadas para o lar, para cuidar dos seus maridos e dos seus filhos e que não precisavam freqüentar a escola para tal, segundo acreditavam seus pais e toda uma sociedade de antigamente.

Segundo Rogers (1976,) outra característica dos educandos é a econômica. “As pessoas da classe média têm tendência para tomar consciência das vantagens da educação tanto para si próprias como para os seus filhos” (p.30). Logo, o educando ao qual me refiro e entrevistei é o educando que pertence as classes menos favorecidas, que não puderam ter acesso a escola desde cedo (ou tiveram que abandoná-la) e que procuram os supletivos oferecidos pela Prefeitura ou pelo Estado para retomar os estudos. A classe média ou rica retoma os estudos através de colégios particulares. Sua condição de permanência neste colégio são favoráveis para que termine os estudos, podendo ter acesso a uma faculdade, mesmo que seja privada, pois terá condições econômicas. Entretanto os adultos entrevistados deram indícios das dificuldades que possuem para dar continuidade aos seus estudos depois do PEIS pois suas condições econômicas não foram nem têm sido favoráveis a isso.

Importante destacar, ao discorrer sobre as especificidades do educando adulto, que ele não pode ser subjugado de maneira nenhuma. O intuito é mostrar que o trabalho realizado com adulto difere-se do realizado com a criança. Trabalhar com o educando adulto requer toda uma metodologia específica, para que se possa construir de fato um conhecimento sistematizado. Faz-se necessário, por exemplo, valorizar toda sua bagagem de vida, relacionando sua profissão com o conteúdo a ser ministrado, assim o

adulto aprenderá mais, poderá opinar e inclusive ensinar o que sabe, mostrando que o professor não detém conhecimento sozinho. Este é construído numa relação de troca entre educador e educando.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Uma pesquisa, de acordo com Duarte (2002, p.140) não tem nada de original, e sim uma forma singular de olhar determinada realidade, com uma apropriação bastante pessoal de conhecimento. Conhecimento este que servirá como suporte para introdução à concepção teórica (referencial teórico pesquisado) tendo em vista responder as questões apresentadas inicialmente como problematização e objetivos (geral e específico) bem como as que surgirão ao longo da pesquisa.

A presente pesquisa possui pressupostos iniciais, mas visa à descoberta, buscando novas respostas e novas indagações durante o desenvolvimento do trabalho. Para isso se estabelecerá um contato direto e prolongado com a situação a ser pesquisada (o ambiente), mantendo o caráter descritivo dos dados coletados a fim de obter subsídios suficientes para as afirmações que se farão ao longo deste trabalho. Isto porque a preocupação é maior com todo o processo do que com o produto obtido no final.

Denominando-se qualitativa a pesquisa envolve, segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE, 1986; p. 13), a obtenção de dados descritivos através do contato entre o pesquisador e a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto além de retratar a perspectiva dos participantes.

A preocupação norteadora está na busca da resposta para: as expectativas que o educando adulto possui após adquirir as ferramentas de leitura e escrita. Para isso será realizado um estudo de caso.

"[...] Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. [...] O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos, no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular."
(LÜDKE, 1986, p. 17)

Sendo assim, o estudo passará pelas três etapas de: primeira tida como fase exploratória, segunda como coleta de dados e a terceira consiste na análise e interpretação destes dados, culminando na elaboração de um relatório final (conclusão).

Como instrumento para coleta de dados será utilizada a entrevista semi-estruturada permitindo que se faça alterações quando necessárias nas questões que serão realizadas com os entrevistados, na tentativa de vetar qualquer interferência do pesquisador no direcionamento das respostas apresentadas. Para uma otimização dos dados obtidos as mesmas entrevistas serão gravadas e transcritas posteriormente, uma vez que, segundo apresenta Duarte 2002, (p.146), conversas informais deixam as pessoas mais livres para expressarem valores, crenças, significações, expectativas de futuro, visões de mundo e assim por diante.

Segundo Stake (1988 apud ANDRÉ, 1995) as pesquisas em educação geralmente são referentes às diferenças significativas com um grupo experimental e um grupo de controle. No entanto, o estudo de caso, embora não tenha muita coisa a dizer sobre estas diferenças significativas, consegue responder muito bem sobre a relevância

dos resultados da pesquisa. A validade do caso está no conhecimento dos problemas e na compreensão da prática educativa. Diz ainda que se o estudo de caso retratar um problema educacional em toda sua complexidade individual e social, será considerado uma descoberta preciosa.

A decisão de caminhar para uma pesquisa que necessite de um estudo de caso ou outra abordagem depende do que o pesquisador deseja descobrir e das questões que ele deseja responder. Afinal, define um estudo de caso como algo particular que será estudado levando em conta seu contexto e sua complexidade.

André (1995) nos coloca critérios que definem um estudo de caso: objetivos focados em resultados humanistas ou diferenças culturais e não comportamentos ou diferenças individuais; singularidade da situação (caso digno de ser estudado porque é completamente diferente dos demais casos) e as informações dadas pelos participantes devem estar sujeitas às apurações com base na credibilidade (convenientemente conferida), isto é, segundo Merriam (1988 apud ANDRÉ, 1995), um estudo de caso engloba conhecimento particular, descritivo, indutivo e a preocupação com o processo é maior do que com o produto, considerando também a descrição do contexto e da população em estudo.

Duarte (2002) fala sobre a importância da entrevista gravada mostrando que tudo fornece elementos significativos para a leitura e interpretação posterior daquele depoimento, além de auxiliar na compreensão do universo investigado. Pesquisa semi-estruturada possibilita que o locutor conduza (dirija) o diálogo, questionando possíveis brechas nas respostas colhidas. Isto é, através do que o entrevistado 'fala' pode-se obter dados bastante interessantes de serem avaliados e tratados na análise da pesquisa. Enquanto que um questionário limitaria a resposta a ser dada, minando todo este leque de opções surgidas com a entrevista gravada.

Segundo Queiroz a entrevista semi-estruturada (1988 apud DUARTE ,2002) caracteriza-se como uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador. No caso específico do adulto que se encontra no processo de aquisição da leitura e escrita, e que ainda não sabe escrever uma resposta no questionário a entrevista gravada revela-se mais adequada. E mesmo aquele adulto que já domina a escrita poderá intimidar-se com questionários escritos, segundo Giubilei (1993), não contemplando com suas respostas todas as informações que gostaria e poderia transmitir ao pesquisador. Sendo assim, a importância de se realizar uma entrevista semi-estruturada, que sirva de direcionamento para o diálogo entre pesquisador e entrevistado, está no enriquecendo das respostas obtidas.

A observação neste caso não se aplica. Ainda segundo Giubilei (1993) a melhor maneira de se coletar dados para uma pesquisa no que diz respeito ao educando adulto é a entrevista. O adulto consegue se expressar muito bem através da fala, fornecendo elementos valiosíssimos para a pesquisa, afinal, através deste diálogo pode-se obter dados de sua história de vida, por exemplo, fundamentais para que se conheça e se defina quem são estes educandos entrevistados, qual sua realidade, seu passado, ou seja, consegue-se perceber toda a trajetória do adulto e sua relação com a educação e a sociedade num modo geral, que culminaram em seu afastamento¹⁰ do âmbito escolar.

No caso desta pesquisa, os sujeitos foram escolhidos seguindo o critério de que deveriam estar um pouco em cada nível de ensino: na alfabetização, no fundamental e no médio. Além de ter também pessoas que já passaram pelo projeto (terminaram os estudos no projeto) bem como alunos que iniciam seus estudos no período da realização desta pesquisa.

¹⁰ Afastamento no sentido de abandono depois de ter um contato rápido e no sentido de se afastar sem nunca ter estado lá.

Foi necessário entrevistar também alguns professores para saber sobre a formação destes, as dificuldades que eles enfrentam na realização do trabalho, além de tentar perceber qual é o grau de influência (se é que tem influência) sob os educandos e suas possíveis expectativas.

CAPÍTULO IV

ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar os dados obtidos fez-se necessário estabelecer categorias de análises, permitindo a apuração das respostas. Estas categorias possibilitam uma maior interlocução entre a teoria trazida pelos autores e os dados coletados.

As categorias foram definidas com base nos objetivos propostos:

1. Retorno aos estudos;
2. Aprendizagem do adulto;
3. Metodologia;
4. Atuação do Professor;
5. Razões do abandono dos estudos;
6. Perspectivas da educação ao longo da vida
7. Relação educador - educando.

Para utilização dos depoimentos coletados os nomes dos entrevistados não serão divulgados, somente idade, sexo, nível de escolarização em que se encontram (dentro ou fora do projeto), tendo como fonte as gravações.

QUADRO 1

CARACTERÍSTICAS DAS PESSOAS ENTREVISTADAS

SUJEITO	IDADE	SEXO	NÍVEL DE ESCOLARIZAÇÃO	TRABALHA	O QUE FAZ NO PROJETO
A	69	M	Alfabetização	Aposentado	Estudante
B	65	M	Fundamental	Sim	Estudante
C	72	F	Médio	Aposentada	Estudante
D	42	M	Fundamental	Sim	Estudante
E	36	F	Médio	Sim	Estudante
F	73	F	Médio	Aposentada	Estudante
G	57	M	Médio	Sim	Estudante
H	34	F	Fundamental	Sim	Estudante
I	49	F	Fundamental	Sim	Estudante
J	56	F	Superior completo	Sim	Ex-aluna
K	23	M	Superior incompleto	Bolsista	Professor
L	50	F	Médio	Sim	Estudante
M	69	F	Alfabetização	Aposentada	Estudante
N	61	F	Ensino Técnico	Aposentada	Ex-aluna
O	21	F	Superior incompleto	Bolsista	Professora
P	27	F	Superior Completo	Sim	Professora
Q	28	M	Superior Completo	Sim	Ex-professor

Fonte: Pesquisa PEIS

1. RETORNO AOS ESTUDOS

O que significa para o educando adulto voltar a estudar? Como se dá este processo?

Segundo Giubilei (1993) o fato do adulto “voltar a estudar por conta própria” (p.77) indica um educando dedicado a aprender, podendo ter facilidade de aprendizagem caso ocorra um aprendizado que valorize sua bagagem cultural e sua vida, ou seja, pensar o conteúdo a partir da realidade daquele educando. -D

O depoimento abaixo nos mostra a efervescência provocada na vida do adulto com o retorno aos estudos.

“Quando era criança eu fiz até o terceiro ano do primário. Depois parei, e fiz com 21 anos mais ou menos. Eu terminei (o primário), mas sempre tive vontade de terminar o médio. E agora estou voltando para eu ver se termino o médio. Se fosse ver não teria muita precisão, mas sabe aquela coisa que ficou, aquele gostinho de querer ir até o final e ter meu diploma? Pois é. Foi por isso. E eu tenho bastante interesse.” (Sujeito G)

No entanto, esta efervescência deve ser tomada com cautela visto que muitas vezes a escolarização destinada ao educando adulto é imediatista e, como disse Peluso (2003) “Essa característica, a da reposição da escolaridade, tem como consequência um perfil de aluno que, do ponto de vista psicológico, traz, consigo a marca do fracasso escolar” (p.39).

Ora, se o educando se veste de expectativas para retornar aos estudos, se depara entretanto, com uma educação de reposição, que não respeita sua adulez e todo

aprendizado que vem com a maturidade, não terá motivação alguma para dar continuidade aos seus estudos.

O trecho a seguir mostra uma das razões que levam um educando adulto a deixar de estudar, no entanto mostra como uma educação inadequada pode acarretar na pessoa, como afirma Peluso (2003) a “marca do fracasso escolar” (p.39) quando exigem demais de uma criança para que seja alfabetizada em duas línguas.

“Eu fui quando criança na escola. Um pouquinho na brasileira e um pouquinho na japonesa (japonesa aqui do Brasil mesmo). Eu nasci no Brasil então a escola japonesa começou bem mais tarde. Antigamente a escola era tão longe, tão longe, que meu pai quando a gente tinha 10 anos que colocou no 1º ano. Então eu comecei a aprender um pouquinho, que nem agora, eu estou entendendo estudar. Daí começou, de repente, escola japonesa e parou porque como eu era japonesa, meu pai colocou na escola japonesa. Porque o mais importante é saber falar Japonês. E todas as aulas eram só japonês, com um professor que veio de lá. E eles eram muito rigorosos, não é que nem hoje em dia. E como eu tinha estudado um pouco na escola brasileira eu misturava as letras. Ai o professor sempre pegava no meu pé. [...]E quando eu fui por 2º ano em diante tava indo bem, e como eu tinha bastante irmão e irmão meu pai falou pra eu parar que agora eles que iriam na escola e eu fui ajudar meu pai na roça. Porque abaixo de mim tinha mais três irmãos que também tinham que ir estudar. Porque eu nasci na roça e quando cresci só trabalhava na lavoura grande.”(Sujeito M)

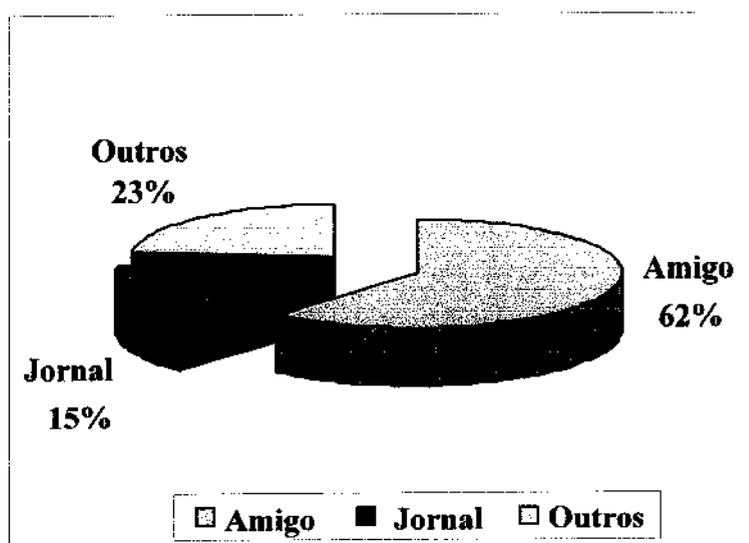
No entanto quando ouvem comentários sobre o PEIS os adultos vão até o projeto nutridos por certa curiosidade em saber se conseguirão retomar os estudos novamente. Logo percebem que se trata de algo diferente, tal como o amigo indicou,¹¹ se enchem de esperanças e criam expectativas sobre o fato de voltarem a estudar. Os desejos, os

¹¹ Segundo os dados da pesquisa a maioria descobre o projeto por indicação de algum amigo que frequenta ou que já frequentou o PEIS.

sonhos sempre estiveram com eles, ao longo dos anos, esperando uma oportunidade para retornar os estudos interrompidos ou iniciá-lo agora na adultez. E, ao deparar-se com uma possível concretização destes sonhos se tornam ainda mais obstinados.

O gráfico traz os números sobre como eles souberam do PEIS:

GRÁFICO 1
CONHECIMENTO DO PROJETO PEIS



Fonte: Pesquisa PEIS

Entre os depoimentos obtidos a vontade de voltar a estudar e de conseguir chegar até onde havia planejado, ou mesmo ir além disso, é que faz com que o adulto venha até o projeto e participe ainda mais:

“Eu falei agora eu tenho mais uma necessidade para estudar porque no convívio com meus filhos eu tenho que saber conversar com eles de igual pra igual. Quando eles se acertaram na vida eu pensei em voltar a estudar, porque a mãe tem que progredir com os filhos, como a mulher tem que progredir com o marido. Então eu sinto necessidade de estudar para que o não envergonhe meus filhos, quando forem a um lugar e eu ficar encostada num canto porque não sei conversar, não sei responder, não sei me inturmar com o povo, eu não sobre o que eles estão falando, eu não sei o que é isso então eu não vou responder. Não, eu quero ser de igual pra igual, os outros falam e eu também gosto de falar, portanto eu sou muito falante.” (Sujeito F)

2. APRENDIZAGEM DO ADULTO

A aprendizagem do adulto, segundo Giubilei (1993), está ligada a um ambiente favorável, “sendo a sala de aula e o professor dois elementos essenciais” (p.78) para construção do aprendizado com o aluno em questão. O depoimento do *Sujeito A* mostra muito bem esta questão quando o educando compara as experiências que teve anteriores ao projeto, com relação a educação de adultos, ressaltando os pontos negativos e positivos:

“Frequentei muito pouco a escola. Não teve muito objetivo não. Eu encontrei muita dificuldade por eu nunca ter estudado e já me passaram muitas lições, como que eu já tivesse o primeiro e o segundo ano e então não deu pra mim acompanhar. E eu falei pra professora que eu tava ali como uma criança que tava fazendo o pré e ela disse que não que eu não falava com franqueza, mas que eu já tinha condições de passar pro 2º. Quando chegou no 2º eu encontrei dificuldade e assim foi até o fim e em vez de melhorar tava é enroscando mais. E aqui não. Aqui está bem porque eu estou começando do zero mesmo e como eu já falei vocês tem paciência, me ensinam diferente.”(Sujeito A)

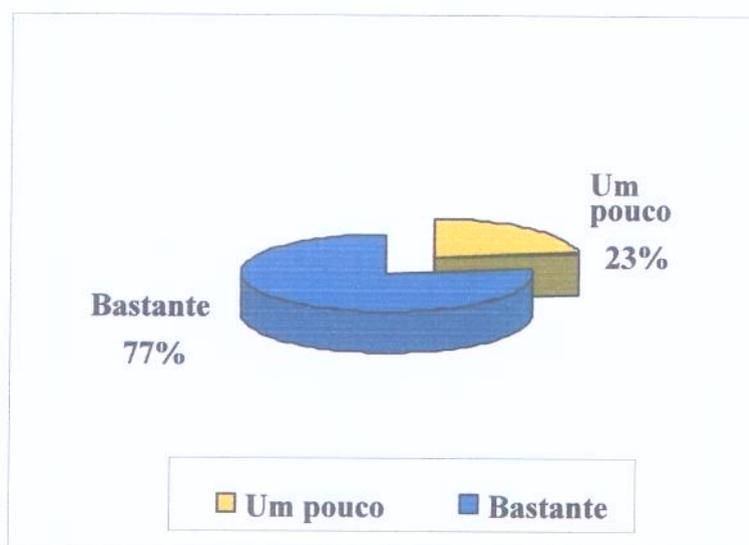
Com base no trecho acima pode-se observar, na prática, o que Giubilei (1993) disse sobre a aprendizagem do adulto. O que o **sujeito A** traz como “ensinar diferente” o **sujeito F** completa o significado deste diferente, ao dizer que “as mudanças ocorrem” e que ‘muda muito’ a pessoa em si, depois que começa a estudar.

“Muda sempre porque o conhecer é, como por exemplo, eu aqui tenho uma visão mas quando eu começo a estudar o meu horizonte vai se ampliando, vai clareando os meus horizontes e eu vou tendo mais alcance de enxergar coisas melhores, mais perfeitas. Então eu acho que quanto mais eu aprender, melhor eu vou enxergar as coisas, com mais clareza. Porque às vezes eu vejo uma palavra e eu sei que ela tem vários significados e, através do estudo, eu vou conhecer todos e não ficar só ali. Eu trabalho na minha agência, mas eu não estudo propriamente para trabalhar, porque se eu quisesse eu poderia me aposentar. Mas eu tenho que ter conhecimento do que eu converso com meus filhos, com o que eu trabalho, das coisas que eu converso com as pessoas. E quem não sabe não pode reclamar porque não sabe ensinar. E aqui eu fiz muitos amigos para conversar.”(Sujeito F)

Mais uma vez encontramos as bases teóricas nos depoimentos dos alunos do PEIS. Isto significa que, assim como defende Giubilei (1993) que a “importância de uma sala de aula tranqüila, um ambiente acolhedor, que desperte e estimule a convivência com os companheiros” (p.78) é fundamental para que a aprendizagem ocorra. O adulto se reconhecerá no outro.

O Gráfico 2 mostra os dados sobre as mudanças que ocorreram com os adultos depois que passaram a freqüentar o projeto:

GRÁFICO 2
MUDANÇAS OCORRIDAS APÓS FREQUENTAR
O PROJETO PEIS



Fonte: Pesquisa PEIS

Peluso (2003) elucida muito bem os resultados mostrados pelo gráfico acima ao falar sobre como a “expectativa e a vontade de conhecer impulsionam fortemente o aluno em direção à possibilidade de dominar a leitura e a escrita” (p.39), isto porque segundo a autora, o estudante adulto deseja “entender o mundo que o rodeia e do qual faz parte” (p.39).

Em outras palavras, o educando adulto deseja não apenas entender o mundo que faz parte, mas também participar efetivamente dele, ou seja, viver construindo conhecimento, ampliando horizontes como mostram os depoimentos dos **Sujeitos F e L** representados na fala do **Sujeito L**:

“Mudou bastante porque parece que a gente vinha com a cabeça fechada e aqui a gente começa a abrir, conhecer melhor as coisas. Aqui a gente convive com as coisas e não sabe o que é. Então agora a gente sabe. É uma mudança radical, de muita coisa.”(Sujeito L)

3. METODOLOGIA

Muito embora a sociedade considere o adulto não – escolarizado como um ser inculto, desprovido de pensamentos, de idéias, etc; enfim rotulações absurdas como mostra Pinto (1997):

“O analfabeto não é um ignorante, não é um inculto, mas apenas o portador de formas pré-letradas de cultura as quais coexistem às vezes com uma nascente consciência crítica de seu estado, de seu papel social, de seu trabalho.”
(p. 37)

Entretanto, quem trabalha com este educando sabe que ele surpreende a cada instante uma vez que ele questiona o professor, ele lhe dá um retorno imediato com relação ao trabalho realizado em sala.

Assim sendo como relata o *sujeito Q*, construir educação com o educando adulto representa um fato inédito e inesquecível na vida de qualquer pessoa.

“Depois do PEIS, dei aulas no ensino técnico em Campinas, trabalhei e trabalho em indústrias, dei palestras, aulas em Universidade e apresentações para gerentes e diretores. Nunca, nestes eventos, senti o que eu sentia quando estava numa sala do PEIS. O tempo é curto, os alunos são adultos que não estudavam há 20, 30 anos, o material, muitas vezes, não era seguido e a classe era pequena. Mas o respeito, a harmonia, a dinâmica, a vida que eu via naqueles adultos eu nunca irei esquecer. Vi um

senhor, José Paulino, por volta dos seus 70 anos, aprender química. O ser humano é capaz de tudo. Não importa a idade, somos, no fundo, todos iguais. A educação, quando se sente e se vê, é o processo mais maravilhoso que existe. O aprendizado é contínuo. Nunca deixamos de aprender. Nem que passemos 40 anos sem estudar. O que falta é a prática, mas o cérebro está ali. É só ativá-lo. Aqueles alunos eram, para mim, a prova viva disso.” (Sujeito Q)

Tal como o *sujeito Q* descreve o educando adulto nos surpreende a cada aula. Ele sabe o que esperar do professor, da aula e caso alguma destas alternativas não atenda à suas expectativas ele vai falar e pedir para que algo mude, ou vai tentar compreender o que está acontecendo, por meio do diálogo, estabelecido com os professores e com os colegas de sala.

Gadotti (2000) mostra como pode ser e EJA:

“A educação básica de jovens e adultos é aquela que possibilita ao educando ler, escrever e compreender a língua nacional, o domínio dos símbolos e operações matemáticas básicas, dos conhecimentos essenciais das ciências sociais e naturais, e o acesso aos meios de produção cultural, entre os quais o lazer, a arte, a comunicação e o esporte.” (GADOTTI, 2000, p. 119)

Entretanto, é no depoimento do *sujeito E* que percebemos a melhor metodologia a ser trabalhada com o educando adulto. Tudo que ele disse vai ao encontro da proposta de educação libertadora de Freire (1985), que parte do que o adulto sabe, valorizando, como Giubilei (1993) mostra a bagagem cultural dele, facilitando a aprendizagem, dando maior motivação para que a educação seja realizada ao longo da vida.

“Eu acho que alfabetização jovens e adultos teria que perguntar pro aluno o que ele se interessa, e trabalhar com cada um individualmente. Quando eu digo, individualmente

vamos supor uma pessoa lá da comunidade que saiba bordar, a pessoa borda muito bem e ela tem noções de matemática porque tem que contar lá na hora, isso e aquilo no próprio dia-a-dia da pessoa ela usa matemática. Mas para montar uma conta no caderno ela não é capaz e o trabalho dela (choro), o trabalho dela é muito mais além do que uma continha ali e ela sabe fazer e quando é pra montar uma conta ela não dá conta. Então tem que trabalhar com cada um individualmente. Um pedreiro que tem que por o piso, vai lá medir uma construção ele sabe fazer, então numa aula de física ele não sabe coordenar para achar a área, essas coisas. Por isso que tem que trabalhar cada um individualmente no seu serviço pra aprimorar” (Sujeito E)

4. ATUAÇÃO DO PROFESSOR

O professor que trabalha com EJA passa por dificuldades pois não encontra referências para sua prática que o ajude no desenvolvimento e na reflexão de seu trabalho. Estes dados apareceram em todas as respostas obtidas na entrevistas com *sujeitos K, O, P, Q*. O quadro se agrava ao constatarmos que os futuros educadores possuem formação deficitária. Ora, como esperar que a mudança ocorra. e que os educadores ofereçam aos seus educandos todo um suporte para o desenvolvimento de uma consciência crítico - reflexiva se estes educadores não recebem uma formação adequada?

O *sujeito O*, em seu depoimento, mostra esta realidade e aponta uma alternativa encontra pelo projeto: as reuniões pedagógicas, as quais têm auxiliado o professor na realização de seu trabalho. Estas reuniões, segundo depoimento, dão suporte teórico para a prática, além de incitar reflexões sob a própria prática, uma vez que as discussões são feitas com todo corpo de professores e coordenadores. Partilham-se saberes e angústias, na busca de respostas encontram-se mais perguntas.

“Essa foi uma dificuldade que eu esqueci de falar e que também é muito forte. Na nossa formação a gente não tem nada sobre o adulto, é sempre a criança isso, a criança aquilo. A minha sorte foi que teve um semestre onde foi oferecida uma matéria eletiva sobre educação de adultos pela própria professora Sônia e foi uma das matérias onde eu mais aprendi porque ela forçava ler todos os textos, li também 3 livros sobre educação de adultos. Então foi legal porque aí eu tive um pouco mais de base, de conhecimento para refletir sobre minha prática. E é legal também porque no projeto tem as reuniões pedagógicas que ajudam nesta reflexão, dão apoio para realizar o trabalho lá. Tudo isso dá mais suporte, porque se dependesse do currículo da pedagogia eu não teria este suporte.”(Sujeito O)

Observa-se pelas entrevistas realizadas, o despreparo do educador e, conseqüentemente, mais um obstáculo a ser superado. A partir deste dado, outras questões surgem e, dentre elas, se todos os projetos dão suporte aos seus educandos tal como faz o PEIS. Será que é papel do projeto trabalhar com a formação do professor?

Auxiliar esta formação e desenvolver o diálogo sim; reparar um erro causado por uma formação incompleta, não. Gadotti (1999) compreende a situação crítica em que se encontram os cursos de formação de professores, mostrando que este educador não poderá sofrer represálias, caso venha realizar trabalhos pouco motivadores, falta-lhe preparo.

“Os professores que trabalham na EJA, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou pertencentes ao próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que, na formação de professores, em nível médio e superior, não se tem observado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos. Deve-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração dos docentes.” (p. 122)

Evidente que ter consciência de seu estado e buscar ferramentas, mesmo que sozinho, para mudar não fará de ninguém um educador melhor. A luta pode ser árdua e solitária, a princípio, mas será vitorioso se optar por algo em que acredite. Se olhar ao redor encontrará um grupo para se fortalecer e continuar, tal como fazem os educadores do projeto PEIS. Uma prova disto é o depoimento do **Sujeito J** abaixo:

“Os professores vão além, eles trabalham o método que tem com a dificuldade do adulto. Ele percebe a dificuldade de cada adulto e junta com seu jeito de dar aula para ajudar a gente, para aprendermos. A escola por aí tem sua grade curricular e o aluno que se vire. O projeto também tem sua grade mas vai além. O professor consegue entrar dentro da dificuldade do aluno”. (Sujeito J)

Mas será que esta postura influencia todos os educandos do projeto ou apenas um ou outro? A resposta está no gráfico 3. O educando volta a estudar quando adulto (ou inicia-se no processo educativo somente agora) repleto de sonhos e expectativas para superar os obstáculos e as dificuldades, que como Giubilei (1993) disse “é a primeira esperança que não é vã, mas algo que pode se concretizar, através da atuação dos professores” (p.129).

GRÁFICO 3

EM ALGUM MOMENTO PENSOU EM DESISTIR DO PEIS



Fonte: Pesquisa PEIS

Os dados mostram, portanto, que quem já pensou em desistir, apesar de tudo, decide seguir em frente com seus objetivos.

E o depoimento do *sujeito A* revela o que representa, de fato, na vida destes educandos, a figura de um educador:

“E os professores, eu não tenho o que dizer deles. Eu acho que todos estão muito bem, estão exercitando sua profissão muito bem, com muito amor e carinho e só peço que eles vão em frente.”(Sujeito A)

Não daria para mostrar todos os depoimentos coletados como exemplos mas complementando a fala do *sujeito A* trago o recorte da entrevista do *sujeito F*,

mostrando tal como apareceram na maioria dos depoimentos coletados sobre a atuação do educador no projeto PEIS:

“Sabe, os professores daqui são todos muito bons, são pacientes, estudiosos, são muito queridos e tratam os alunos com muito carinho. Então qualquer época que eu não tiver terminado eu venho” (Sujeito F).

São respostas como estas que motivam o trabalho de educadores e educandos dentro do projeto, apontando caminhos a seguir. Evidente que, tal como Freire (1979) dizia “o ser humano não é um ser pronto, mas inacabado” (p.72). Logo, tanto professor quanto estudante não podem deixar de exercitarem o diálogo, nem mesmo a criticidade ou a construção do conhecimento, por acreditar que acharam o caminho certo e isto basta. Respostas positivas apontam direções a seguir e a caminhada é contínua.

Finalizo com a exposição de Pinto (1997) que revela a característica vivenciada no projeto e descrita pelos estudantes.

“A prática pedagógica é contraditória. É duplamente contraditória porque ela pressupõe que quem ensina sabe, quando não sabe e quem aprende não sabe, quando, na verdade, sabe.” (PINTO, 1997, p. 24)

5. RAZÕES DO ABANDONO DOS ESTUDOS

Em uma sociedade capitalista o lucro, o ter sobrepondo o ser são características peculiares. Quem detém os bens de produção, ou seja, o capital, procura legitimar cada vez mais este sistema excludente, negando direitos básicos aos demais, subordinando

uma maioria às vontades desta minoria burguesa. Freire (2001) relata um pouco desta situação:

“Estes, (bens produzidos) sendo historicamente apropriados e consumidos por poucos, foram gerando uma sociedade não igualitária na qual os dominados quase sempre recebem tão somente aquilo que lhe referenda a condição de excluídos, de marginalizados e de analfabetos.”(FREIRE, 2001, p.18)

Assim, pode-se caracterizar quem são os sujeitos que freqüentam a educação de adultos e concluir, ao menos uma, das várias e diferentes razões que levaram este mesmo educando a abandonar os estudos (ou nem ao menos iniciá-los). Ora, se o capitalismo vigente os coloca em condições precárias de sobrevivência, o trabalho (ou a procura por este) torna-se a ferramenta utilizada na tentativa de garantir esta sobrevivência.

“Cheguei (a ir à escola sim), estudei até os 14 anos, fiz até a 4ª série. depois eu parei, sai no meio do ano porque meu pai mandou a gente ir pra roça. Ai colocou a gente no Mobral. Você acha, tirar a gente da escola onde estuda sobre tudo e por no Mobral onde as pessoas aprendiam a escrever o nome?! Pois é. Ai ficou difícil, então eu e minha irmã saímos e agora eu tive a oportunidade de voltar. E ela não, ela não voltou” (Sujeito I)

A fala do **sujeito I** cria certa indignação ao mostrar a realidade observada: nem todos têm acesso à educação, mesmo que seja na vida adulta. Enquanto ela freqüenta o projeto, tendo oportunidade de mudar, sua irmã continua sem ter condições de estudar.

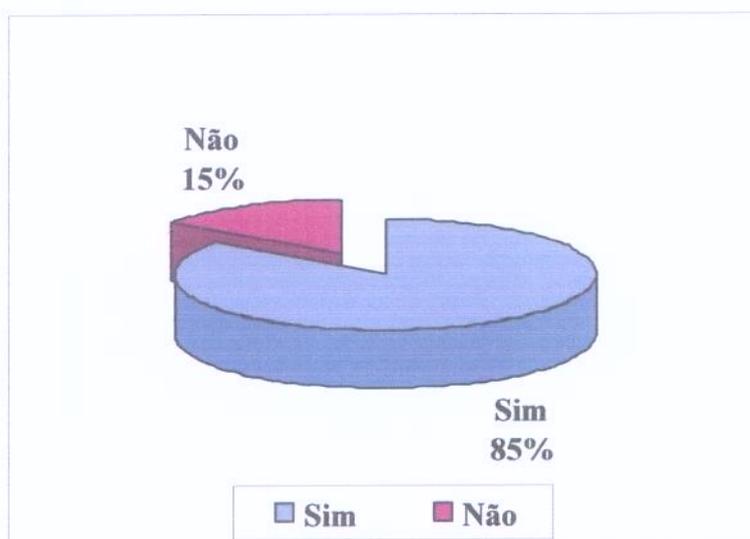
A fala do **sujeito B** descreve, com clareza, a situação de todos os entrevistados sobre a relação trabalho e abandono dos estudos. O que diferencia é que alguns

abandonaram para trabalhar na cidade e não na roça como foi o caso dos sujeitos *C, D, E, F, G, H, L*.

“Eu tive que parar por motivo de ajudar meus pais na roça. Naquela época tinha todo mundo que trabalhar desde a adolescência. Os adolescentes trabalhavam de modo a favorecer os pais.” (Sujeito B)

Isto significa que a maioria abandonou a escola para trabalhar, logo a freqüentaram, mesmo que por pouco tempo, como mostra o gráfico 4:

GRÁFICO 4
FREQUÊNCIA À ESCOLA



Fonte: Pesquisa PEIS

Felizmente, os sujeitos entrevistados conseguiram mudar a situação de exclusão do saber científico (não se pode desmerecer todo aprendizado que possuem sobre vida, incluindo o trabalho que realizam). Elas podem não ter a teoria adequada para relacionar

com a prática vivenciada, mas sabem exatamente o que fazer, baseando-se na reflexão da prática por ela mesma, sem se dar conta que o fazem.

6. PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO AO LONGO DA VIDA

“A alfabetização é apenas o início de um processo educacional que de direito deve sempre visar aos graus mais altos do saber.” (PINTO, 1997, p. 49)

Pinto (1997) resume exatamente a proposta vivida no projeto e que vem a ser uma bandeira de toda e qualquer pessoa comprometida com a educação, seja ela ministrada no período regular ou não (no caso da escola), ela continua. No caso do adulto, que teve negado o direito de ter acesso a esta educação quando criança e jovem fica ainda mais forte a necessidade de dar continuidade aos estudos e, desta vez, sem interrupções.

O depoimento do *sujeito P* a seguir, justifica os dados mostrados, tanto no gráfico 5 quanto no gráfico 6, ao tratar da questão da educação continuada e como o projeto convida todos os seus participantes a entrarem no universo de descoberta e construção do conhecimento, sem se retirarem jamais.

“Eu acho que a dinâmica do projeto é muito bacana porque ele tem desde a classe de alfabetização até o ensino médio e isso motiva sim a continuar porque é o mesmo espaço, com as mesmas pessoas e a mesma dinâmica. Ele não tem que se aventurar para o novo, de estar em um lugar que ele não conhece, não se identifique, com pessoas estranhas. E lá no PEIS não exatamente por ter essa continuidade no mesmo espaço ele só vai mudar de

professor, mas o espaço ele já conhece, as pessoas, a segurança na coordenação, a dinâmica são as mesmas. Então isso motiva muito. O aluno da alfabetização vai sim continuar até o médio, no mínimo, por uma motivação própria dele e por tudo que é passado pelos professores ou mesmo nas discussões das socializações¹².” (Sujeito P)

O projeto, criando condições e incentivando os seus educandos para que continuem os estudos, dá suporte para que, de fato, eles continuem. Uma vez inserida no campo do conhecimento a pessoa não mais viverá escondida, diminuída ou envergonhada por achar que não sabe nada ou que não tem capacidade para aprender. Quanto mais vivemos, mais temos dúvidas. Buscamos respondê-las, criamos outras e mais outras.

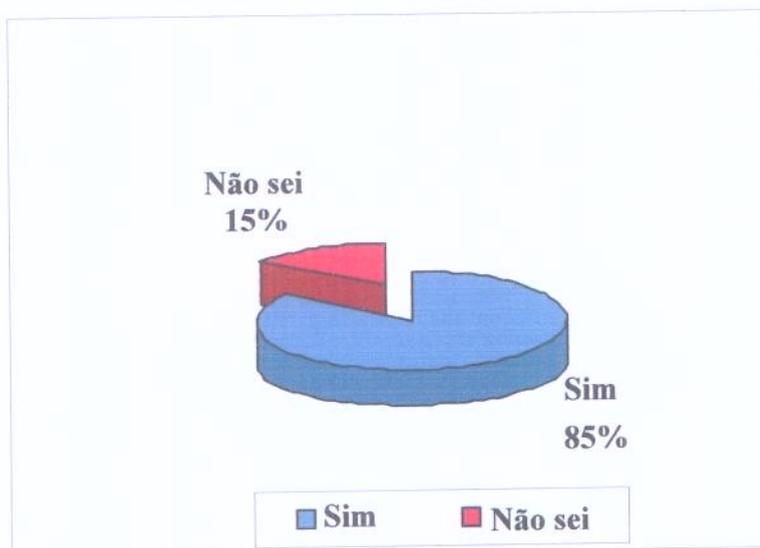
Pinto (1997) reconhece como sendo “finalidade da educação a mudança da condição humana do indivíduo que adquire saber” (p.49). Sendo assim, proporcionar esta mudança para os indivíduos que buscam educação deve ser a bandeira de todo educador. Valorizar o saber científico é importante mas ele por si só não basta. É preciso valorizar também o que cada um sabe e possui como bagagem de vida.

O gráfico 5 traz os dados sobre educação continuada dentro de cada nível de estudos que o educando se encontra (dentro do projeto: alfabetização, fundamental ou médio; e fora: com especializações, ensino superior o mesmo profissionalizante).

¹² Sobre os momentos de socialização, ver esclarecimento na p. 66.

GRÁFICO 5

OBJETIVOS APÓS O TÉRMINO DE CADA NÍVEL



Fonte: Pesquisa PEIS

Muito embora este 'não sei' signifique ter dúvidas sob qual dos planos realizaria primeiro ou mesmo por ter acabado de chegar no projeto, precisando ter um tempo maior para decidir sobre isso, os dados continuariam sendo os melhores possíveis, isto é, a expectativa de educação é ao longo da vida, não importa em que parte da vida eles tenham sido retomados.

Os adultos podem procurar o projeto já com a intenção de voltar a estudar, sob a perspectiva da educação continuada ou mesmo criar esta idéia depois de conhecer e frequentar o projeto. O fato é que, seja fortalecendo este desejo no educando, seja desenvolvendo tal desejo o projeto influencia sim. Um bom exemplo foi o lançamento do livro que conta a história de vida dos educandos adultos que cursam o ensino fundamental no PEIS. Por sugestão da coordenação, as professoras de português abraçaram a causa e desenvolveram com os estudantes esta idéia. Durante todo um

semestre trabalharam no projeto que culminou em uma belíssima e emocionante obra.

Tal como descreve uma das autoras do livro:

“Foi uma experiência muito boa porque você jamais pensa em participar de uma história escrita. Porque contar história qualquer um conta mas escrever que é difícil. Mas aqui foi tão bom que você vê que pode escrever um livro sozinha com tanta coisa que tem pra contar.”(Sujeito H)

Foram 13 autores que contaram em uma página a sua história de vida. Foi o exemplo claro de que “a mudança é possível” (p.60) como dizia Freire (1979). Não apenas para os autores, o livro foi de grande significado, mas para todos os participantes do PEIS, que se emocionaram com a manhã de autógrafos e puderam, através da história do outro, sentir-se ainda mais motivados para continuar. O exemplo disto é que este semestre os educandos do ensino médio estão trabalhando, em conjunto com a professora de português, e também estão a todo vapor redigindo seus textos para a produção de um livro tal como fizeram os estudantes do ensino fundamental.

A fala de outra autora completa a anterior, mostrando os resultados de um trabalho em conjunto, comprometido com uma educação diferenciada, que acrescente algo tanto para quem educa quanto para quem é educado.

“Essa história aí, esse livro é o meu maior orgulho. Orgulho de poder olhar pra isso e ver que eu consegui, que eu escrevi e minha história faz parte de um livro. Nossa é uma coisa que eu jamais imaginava ter na vida e agora eu tenho. Tenho um pedacinho desta história para as pessoas que quiserem saber poder conhecer.” (Sujeito I)

7. RELAÇÃO EDUCADOR – EDUCANDO

A fala do *sujeito G*, dizendo que “aqui muda o professor mas sempre dá certo” mostra como os educandos confiam na dinâmica do projeto e esta confiança se projeta em todos os participantes, incluindo os professores.

O professor sabe que, quando chegar alguém para substituí-lo, seguirá pelo mesmo caminho, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelos professores anteriores, mesmo que haja inovações os objetivos se matem. Geralmente uma vez ao ano acontece uma troca de professor pois a maioria deles são estagiários, cursam faculdade em Campinas, mas nem sempre são desta cidade.

A troca pode ocorrer também porque o aluno quando monta seu horário pode mudar de professor¹³ uma vez que muitos horários coincidem (exemplo: este semestre faz a disciplina de português; semestre que vem fará matemática no lugar de português, mudando de professor).

Os dados estão configurados no gráfico 6:

¹³ Infelizmente um dado apontado pelos adultos como ponto a ser melhorado foi o fato de que, às vezes, acontece de serem ministradas em um mesmo horário diferentes disciplinas e o adulto se vê obrigado a escolher entre uma delas. Isto acontece por algumas razões dentre as principais estão: falta de professores e falta de espaço para atender fundamental e médio;

GRÁFICO 6

CONTINUARIA NO PROJETO PEIS MESMO NÃO TENDO OS MESMOS PROFESSORES



Fonte: Pesquisa PEIS

Continuariam por acreditar na educação e na educação construída no PEIS.

O depoimento do *sujeito Q* mostra um exemplo de como se dá a relação entre educador e educando, no âmbito do projeto, ao descrever suas dificuldades quando começou a participar do PEIS:

“Muitas foram as dificuldades. Primeiramente houve uma incompatibilidade entre o conteúdo pragmático e pontual ministrado por mim e as expectativas dos educandos adultos. Não percebi, neste instante, que adultos não são adolescentes do ensino médio. Acreditei que pudesse equipará-los. Também encontrei dificuldades em trabalhos em grupo. Sabia, na teoria, que os educandos adultos não costumam gostar de trabalhos em equipe. Mas não imaginava tanto. A resistência é forte, e para mudar isso, é

necessário sentir a classe, ter a confiança nos olhares dos alunos. E isso só se consegue com algum tempo. Outra pequena dificuldade que encontrei, mas que logo superou-se, foi com relação à experiência de vida dos alunos. A valorização dos depoimentos é a base, na minha opinião, da construção do relacionamento educador-educando. A aula transforma-se em uma via de mão dupla. Professor e aluno, muitas vezes, trocam de papel, afinal os alunos são pessoas com muita experiência de vida, sabedoras dos mais diversos assuntos e que, justamente por isso, devem ser valorizadas ao extremo. O adulto sente na pele e na alma esta valorização. Os olhos brilham, e o educando adulto sente-se parte do contexto. Este instante, para mim, é o ápice do projeto. É a palavra Integração da sigla PEIS na prática.”(Sujeito Q)

Sob a ótica do educando adulto esta relação se expressa no trecho a seguir, ressaltando a importância que tem o momento do lanche e da socialização, mostrando como o período das 10 às 11:30 se caracteriza como parte fundamental na construção da aprendizagem:

*“Tem o ponto de vista de como você vê as coisas porque antes você idolatrava o professor porque ele tinha um diploma é eu via de outra maneira, porque todo mundo se senta, não escolhe o lugar, não tem aquela diferenciação. O lanche na aula de socialização, não tem diferenciação. Então, isso aí mudou muito o meu conceito.”
(Sujeito D)*

Pinto (1997) fundamenta esta relação estabelecida entre educador e educando, colocando-os no mesmo lugar, com papéis diferentes. Cabe, portanto ao educador que possui um conhecimento sistemático, coordenar as discussões, direcionando para que possa haver reflexões sobre o assunto em pauta. Não é porque o aprendizado se constrói baseado no diálogo que qualquer conversa informal, trará a mesma criticidade do que a

realizada com intencionalidade de provocar, de questionar, ou seja, de ir além do senso comum. Seja na sala de aula, seja em uma praça, o conhecimento pode ser construído se lembrarmos dos círculos de cultura trazidos por Freire (1985). De acordo com ele, cabe ao educador coordenar as discussões, fornecendo direções, fornecendo opções para que o educando possa criar sua própria opinião. Deveria, inclusive, ainda segundo Freire (1985), fornecer opiniões que fossem contrárias à sua assegurando que o adulto não reproduziria a opinião do professor pura e simplesmente, ele formaria a sua própria concepção dos fatos. Até porque o professor recebeu uma formação para isto, muito embora esta formação não dê conta da complexidade presente na ação pedagógica, trata-se, de fato, de uma formação, diferente do educando.

“O educador não pode transformar a outrem que não esteja se transformando no próprio trabalho de ensinar. Por isso é que ele, ao ensinar, ele aprende.” (PINTO, 1997, p. 23)

Sendo assim, cria-se entre educadores e educandos uma relação que ultrapassa a sala de aula, estabelecendo vínculos de afetividade, de cumplicidade, visto que lutam pela mesma causa:

“Eu sempre falo do esforço da Sônia porque se não fosse ela isso aqui não funcionaria (esse projeto para adultos). Eu admiro ela porque eu não tenho essa inteligência, acho que eu nunca vou ter essa inteligência para fazer uma coisa dessa. Fico feliz por ela por ter e poder fazer isso pra gente, porque não é fácil não” (Sujeito I)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa trouxe dados relevantes sobre a falta de preocupação com a formação do professor que atua (ou que vai atuar) na educação de adultos. Infelizmente este quadro ainda vigora dentro das diferentes áreas do conhecimento: humanas, exatas e biológicas. Ora, como uma instituição pode formar educadores que não tenham condições para trabalhar com todas as modalidades de ensino? Como esperar mudanças se o problema não é sequer reconhecido em sua própria natureza? Só mesmo com o comprometimento de educadores que buscam o que falta para completar sua formação, que acreditam numa educação permanente para modificar esta situação.

Buscando a compreensão das expectativas do educando adulto após ser alfabetizado a pesquisa mostrou-se satisfatória¹⁴, segundo os dados a maioria dos educandos do PEIS tem planos para uma educação ao longo da vida.

Este desejo, os dados da pesquisa revelaram, é próprio deste educando, afinal tal direito lhe foi negado por algum tempo. Mas caso este desejo possa ficar distante, o projeto consegue transformar esta idéia ao mostrar que o desejo de estudar pode sim, se tornar realidade. E, ainda, oferece as ferramentas necessárias para que este educando retorne, ou inicie os estudos e continue por toda vida.

Quando busca a educação, o adulto deseja ter aquilo que não pode ter na época adequada. Entretanto, ele próprio mostra que desta vez a educação deve ser de qualidade e deve relacionar-se com sua realidade, isto é, aproximar-se dele. Compara o projeto com outras experiências educacionais que teve e conclui que o mesmo é diferente, por isso continua no PEIS e o indica a outros adultos.

As mudanças que o projeto traz para estes educandos são facilmente identificadas por eles e é determinante na continuidade do projeto.

A pesquisa revelou que, infelizmente, faltam muitas coisas a serem feitas no âmbito das políticas públicas, considerando as esferas social, política e econômica, com relação à motivação do educando adulto e sua continuidade nos estudos. Muita coisa deve ser feita também no âmbito de formação de professores pois a maioria deles possui pouca ou nenhuma referência teórico-metodológica para o trabalho com o adulto.

Observou-se, entretanto, que o projeto não modifica apenas o educando adulto mas o educador que por lá passa. O educador consegue obter estas mudanças tanto com a prática proporcionada, quanto pela base teórica, através das reuniões pedagógicas. Evidente que esta não é a solução para uma formação deficiente, mas serve como norte no caminho que o professor seguirá em seus estudos referentes à EA.

O professor possui papel tão importante no processo de aprendizagem quanto o educando adulto. E isto demonstra uma perspectiva da educação como uma via de mão dupla onde quem ensina também aprende. Podemos ressaltar, também, a importância do professor se reconhecer como um ser em transformação e inacabado.

O projeto se mostrou bastante comprometido, transformando verdadeiramente tanto os adultos que por lá passaram quanto os que lá se encontram. E adultos no sentido amplo, ou seja, todos os participantes do projeto por se tratar de um lugar onde todos aprendem e ensinam.

No caso do PEIS os educandos se animam para continuar pois enxergam a si mesmos refletidos no outro, ou seja, todo medo, a insegurança, os anseios, as dificuldades e as conquistas são comuns a estes adultos em questão. Isto gera um bem-

¹⁴ Satisfatória segundo o sentido do dicionário que diz: corresponder ao que deseja ser suficiente; agradar; contentar.

estar por parte dos participantes, aumentando a motivação por continuar estudando lá no projeto.

O retorno de ex-alunos faz com que os educandos atuais possam ver os resultados obtidos por alguém que, um dia, esteve na mesma situação que eles se encontram. Mas não precisa ir procurar realizações somente no outro. Basta folhear o caderno, tentar ler um jornal ou mesmo bater um papo entre amigos que o educando poderá sentir sua evolução, ou seja, as mudanças que ocorreram durante todo este tempo em que voltou a estudar. Como mostraram as entrevistas, todos confirmaram que ocorreram mudanças depois que passaram a estudar.

Durante o processo da pesquisa e, principalmente, nos momentos de síntese por mim realizadas, senti-me revoltada com a atuação dos nossos governantes no tocante da EA, inclusive priorizando apenas a alfabetização. Eu me pergunto: Quando será quitada a dívida que toda a sociedade possui com estas pessoas? Ou ainda: Quando será respeitado plenamente um direito assegurado de irem a escola?

Outra questão fortemente apontada pelos adultos foi a questão do projeto ser oferecido aos sábados, facilitando o acesso, motivando a assiduidade por parte dos mesmos. Exigir presença diária para pessoas que trabalham o dia todo, tendo a noite para cuidar da casa, da família e descansar, como eles mesmos disseram, não resolve o problema deles. Não ajuda nem um pouco a criar no adulto a obrigação de freqüentar a escola, ao contrário, isso incentivará este educando a abandonar mais uma vez os estudos por não ter condições de continuar.

Felizmente existem projetos como o PEIS, que conseguem influenciar a vida das pessoas de maneira a ajudar na realização dos sonhos, iniciando seus participantes (educadores e educandos) fazendo do educar algo como FREIRE dizia ‘um ato político, um ato crítico, um ato de amor’.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. O estudo de caso etnográfico. IN: *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas - SP: Papyrus, 1995. p. 49-64

BRUNEL, C. Conhecendo os sujeitos. In: *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 32 – 36

CAMPOS, S. de. *Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do Projeto educativo de Integração Social PEIS: referencias em políticas públicas e institucionais para educação de jovens e adultos e formação de educadores*. Campinas, FE/UNICAMP, 2004. Tese de Doutorado.

CASS, A.W. Educação Básica para adultos. Buenos Aires: Troquel, 1974.

CIRIGLIANO, G. e PALDÃO, C. E. Educación de Adultos, hipóteses interpretativas y perspectivas. *Rev. Interamericana de Educação de Adultos*, Santiago, nº 2, 1978.

COLLARES, C. A. L., MOYSES, M. A. A. e GERALDI, J. W. Educação continuada: a política da descontinuidade. *Educação e Sociedade*, vol.20, no.68, dez. 1999. p.202-219.

5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos. Hamburgo, Alemanha, 1997.

DI PIERRO, M. C., JÓIA, O., RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil. *Caderno Cedes*, ano XXI, nº 55. Novembro, 2001. p. 58 – 77 (Ação Educativa)

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Caderno de Pesquisa*, n 115. Março, 2002 p. 139 – 153

FEITOSA, S. C. S., NASCIMENTO, L. M. J. do., SANTOS, E. M. dos., YAMASAKI, A. A. Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freireana. *Cadernos de EJA* . nº 2, São Paulo, IPF, 1999. p. 7 – 47.

FREIRE, A. M. A. *Analfabetismo no Brasil: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anãs, Genebras e Grácias até os Severinos.* São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.* São Paulo, Moraes, 2001.

_____ *Educação e Mudança.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____ *Política e educação.* São Paulo, Cortez, 2000.

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

_____ *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

GADOTTI, M. *Educação e Compromisso.* 2ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1986

_____ e **ROMÃO, J.** Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta. São Paulo, Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GATTI, B. *A construção da pesquisa em Educação no Brasil.* Brasília, Plano, 2002.

GIUBILEI, S. *Trabalhando com adultos, formando professores.* Campinas, FE/UNICAMP, 1993. Tese de Doutorado.

GOMES, C. A. e CARNIELLI, B. L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. *Caderno de Pesquisa*, 2003, n119, p.47-69.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB. In: **Brzezinski, Iria** (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo, Cortez, 2000.

HERMANUS, F. Educación de Adultos: su metodología y sus técnicas. México, Edicol, 1981.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo, EPU, 1986.

MIRANDA, A. A. S. de. O contexto da Educação de Adultos. In: *Educação de jovens e adultos no Estado do Amazonas*. Manaus: EDUA, 2003. p.52 – 129.

NORBECK, J. O educando adulto. In: **GUSMÃO, M. J. de., MARQUES, A. J. G.** *Educação de Adultos*. Braga, Universidade do Minho, 1978. p. 197 - 213

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeito de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov/dez, 1999, n° 12. p. 59-73

PAIVA, V. *Educação popular e educação de adultos*. 2ª edição , São Paulo, Loyola 1983.

_____ *Perspectivas e dilemas da educação popular*. 2ª edição, Rio de Janeiro, Graal, 1986.

PALLADINO, E. Educación de Adultos. Buenos Aires, Humanitas, 1989

PERREIRA, C. V. *Educação de adultos na construção da cidadania*. TCC/Unicamp, 1997.

PELUSO, T. L. *Diálogo e Conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos*. Campinas, FE/UNICAMP, 2003. Tese de Doutorado.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. São Paulo, Cortez, 1997.

RIBEIRO, V. M. M. Alfabetismo e atitudes: pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. *Revista Brasileira de Educação*, set/out/nov./dez, 1998, n 9. p.05-15.

_____ A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, dez. 1999, vol.20, n 68, p.184-201.

_____ Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas, Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, São Paulo: Ação Educativa, 2001.

ROCCO, G. M. J. Di. *Educação de adultos. Uma contribuição para seu Estudo no Brasil*. São Paulo, Loyola, 1979.

ROGERS, J. Educação de Adultos. São Paulo, Martins Fontes, 1976, Cap. 2.

ROMÃO, J. E.. *Educação de Jovens e Adultos: cenário e perspectivas*. Caderno de EJA nº 5, Instituto Paulo Freire, 1999.