

1290000212



FE

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas TCC/UNICAMP F733c

Faculdade de Educação

**O Currículo Oculto: Análise de uma
experiência com alfabetização de adultos.**

**Campinas
1999**

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

UNIDADE	FE
Nº GRAU	
TCC	
F733c	
V.	
TOM	212
PROG	124103
C.	1
PREÇO	11,00
DATA	06.11.03
Nº	Ind. 3.109 31

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP**

F733c Fonseca, Sérgio Ademar.
O currículo oculto : análise de uma experiência com alfabetização de adultos / Sérgio Ademar Fonseca. -- Campinas, SP : [s. n.], 1999.

Orientador : Clara Germana Sá Gonçalves Nascimento.
Trabalho de conclusão de curso - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Currículos. 2. Alfabetização de adultos. 3. FUMEC - Fundação Municipal de Educação Comunitária. 4. CAIC - Centro de Atenção Integral à criança. I. Nascimento, Clara Germana Sá Gonçalves. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como exigência parcial para a
obtenção do Título de Pedagogo ao aluno
Sérgio Ademar Fonseca, sob orientação
da Professora Doutora Clara Germana Sá
Gonçalves Nascimento.

Não há como deixar de agradecer...

a Eva e Ercides, meus pais!

Pelo dom da vida, pela compreensão, pelo amor, carinho e toda a dedicação que me possibilitaram ser quem sou.

Eu os amo muito!

a Clara, minha querida orientadora!

Não teria conseguido sem ela, pois muito mais que orientadora foi uma grande amiga.

Muito Obrigado!

a Corinta, além mestra uma grande amiga!

Aos sujeitos que contribuíram para a realização desta pesquisa, pessoas humildes que detêm uma grande força, capaz de superar os obstáculos impostos ao longo dos anos e agora, muitos já em idade avançada lutar para adquirir o conhecimento formal tão importante para cada um deles.

Aos queridos mestres

Aos amigos que sempre estiveram ao meu lado.

SUMÁRIO

Para além dos dados.....	04
Introdução.....	05
Parte I - Algumas Reflexões em torno do saber popular.....	07
Parte II - Procedimentos de coleta de dados.....	10
2.1. A escola.....	11
2.2. Descrição dos sujeitos.....	16
2.3. A professora do PEB 1.....	20
Parte III - O Currículo em aula: O trabalho com os Alunos.....	23
3.1. Trabalho Pedagógico.....	26
3.2. Reprovação, evasão e seleção.....	33
Considerações Finais.....	41
Referências Bibliográficas.....	45

Para Além dos Dados

“Ensinar é um exercício de imortalidade.

De Alguma forma continuamos a viver

naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo

pela magia de nossa palavra.

O professor, assim, não morre jamais...”

(Rubem Alves, 1994)

“Eu diria que os educadores são como velhas árvores.

Possuem uma fase, um nome, uma “estória” a ser contada.

Habitam um mundo em que o que vale é a relação que os liga aos alunos, sendo que cada aluno é uma “entidade” sui generis, portador de um nome, também de uma “estória”, sofrendo tristezas e alimentando esperanças. E a educação é algo para acontecer neste espaço invisível e denso, que se estabelece a dois” .

(Rubem Alves, 1993)

“ O educador,

pelo menos o ideal que minha imaginação constrói, habita um mundo em que a interioridade faz a diferença, em que as pessoas se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos”.

(Carlos Brandão, 1981)

Introdução

Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar o trabalho pedagógico e as relações que emergem em sala de aula, no processo alfabetização de jovens e adultos matriculados no PEB 1¹ do CAIC² Zeferino Vaz.

As reflexões que seguem neste trabalho são embrionárias e têm caráter exploratório. Na verdade, elas fazem parte dos debates atuais em torno da prática educativa na área da educação de jovens e adultos.

Início este trabalho destacando alguns trechos de autores que significaram muito para minha formação, pois expressam o ideal de educador que persigo já há 10 (dez) anos de caminhada, nos cursos de Magistério do Segundo Grau e agora com a Graduação em Pedagogia na UNICAMP.

Antes de entrar na explanação do trabalho, explicitarei que entendo por educação de jovens e adultos, aquela educação destinada àqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade própria ou que a tiveram, sim, mas não de forma a levar tal clientela a obter conhecimento básico e útil para suas vidas.

Sigo meu trabalho com a presente introdução, onde tentei deixar claro a você, meu leitor, a necessidade de se criar um espaço onde o saber desse contingente social possa se expressar.

Leitor, pare!

Por favor, pare a leitura por um minuto e pense quantas vezes você se deparou com textos, artigos ou publicações que tratam de uma parcela de pessoas como nós, é, como

¹ Programa de Educação Básica, elaborado e administrado pela Fundação Municipal de Educação Comunitária.

² CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança.

nós, eu e você! Elas também têm o direito constitucional garantido, que assegura o acesso à educação básica. Porém, por diversos motivos, esse direito lhes é expropriado.

Já Pensou... por quê?

Essas pessoas foram furtadas do gozo de um direito que poderia lhes ter mostrado um outro caminho a seguir, porém não tiveram escolha, foram obrigadas a optar por caminhos que não incluíam a palavra ESCOLA.

Por favor! Não pense que por não terem freqüentado os bancos escolares, essas pessoas não desenvolveram um saber; desenvolveram, sim, e é exatamente deste saber que falo na primeira parte deste trabalho.

A segunda parte constitui-se na descrição do ambiente e de como foi o início do processo de metamorfose do presente trabalho, pois até o primeiro contato com a escola e alunos, existia apenas uma vontade, uma idéia, porém não um trabalho.

A terceira parte nos mostra como se dá o processo pedagógico e quais são as relações existentes em sala de aula. É neste momento que poderemos visualizar o currículo oculto³, que não poderá ser lido na documentação “burrocrática”, que perdemos tanto tempo para preencher. Trata-se, na análise de Ezpeleta e Rockwell (1986), de analisar a trama da escola, vai para além da existência homogeneizadora representada por essa visão documentada; quando entra em jogo o não-documentado, a presença civilisadora toma vida e a heterogeneidade se explicita, só assim é possível compreendermos as complexas tramas que perpassam o processo de produção escolar.

E, finalmente, explicito algumas considerações finais sobre o tema central do presente trabalho.

³ Entendo por “currículo oculto a análise não apenas das relações sociais da sala de aula e da escola, mas também os “silêncios” estruturais e mensagens ideológicas que moldam a forma e o conteúdo do conhecimento escolar”. Giroux, p. 88.

PARTE I

Algumas Reflexões em torno do saber popular

Existe um pressuposto de que a população não alfabetizada de jovens e adultos tem uma maneira própria de pensar sua inserção na sociedade, a partir de sua situação de vida. Como são múltiplas as situações de vida, múltiplos também são os saberes. Onde é possível inferir que não existe o saber popular, mas tantos saberes quanto forem as diferenças de situação de vida nas várias regiões e grupos culturais desse nosso país.

A inserção dos indivíduos nos processos de aquisição de conhecimento formal exerce uma importância fundamental no processo de sua integração social e de transformação em suas visões de mundo.

Paulo Freire (1989) afirmou que *“Em São Paulo, a população de adultos e jovens não alfabetizados se constitui, na sua maioria, de migrantes vindos dos estados mais pobres do Norte, Nordeste e também da zona rural do interior de São Paulo e Minas Gerais. São pessoas que vivem de modo geral de subemprego ou se dedicam a profissões que não exigem habilitação específica (p. ex., “auxiliares” na construção civil, faxineiras, empregadas domésticas)”*.

Álvaro Vieira Pinto (1994) afirmou que *“O homem que adquire o 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. Esta é a finalidade essencial da educação”*.

“O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho. Essas

condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade". (Freire, P. 1991 p. 70).

O saber popular, segundo Pedro Benjamin Garcia é *"fruto de experiência de vida (trabalho, vivência afetiva, religiosidade, etc.). É a partir deste saber que o grupo de indivíduos se identifica como tal, troca informações entre si, interpreta a realidade".(1980 pág. 109).* Evidentemente, é de fundamental importância ressaltar que o saber a que estou me referindo não está centrado na transmissão de conhecimento, mas na criação de um espaço onde o saber popular possa se expressar.

Não estou negando que na troca de informações não haja transmissão de conhecimento entre indivíduos, mas aponto como central a criação de um "espaço" onde o saber popular, na escola, na educação formal, no currículo escolar, possa se manifestar. O que estou entendendo por "espaço"? Exatamente aquele local onde o agente (professor) se encontra com o grupo de jovens e adultos pertencentes ao contingente não alfabetizado da população para uma atividade educativa/pedagógica comum. Espaço este que pode ser ao ar livre ou em uma sala, numa escola, em uma igreja, etc. O importante é que ele permita formas "criativas" de relacionamento e de trocas de saberes entre as próprias pessoas que compõem o grupo.

Atualmente o que se observa no Brasil, é que os espaços de educação popular se reabrem, há como que um re-arranjo das práticas populares. Um exemplo do que aponto pode ser notado na nova LDB⁴ que, em seu artigo 37, assegura que: *"A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".*

"Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames".

⁴ Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

A educação básica a ser desenvolvida neste espaço, agora em re-arranjo, deve propiciar o acesso ao conhecimento, mas deve, simultaneamente, considerar o que o educando traz do que foi produzido no interior das relações sociais do trabalho e do cotidiano das práticas do meio social do qual procede. Esta educação poderia ultrapassar o âmbito das ações que se desenvolvem na escola, acontecendo também nos movimentos sociais organizados, como, por exemplo, sindicatos, associações de bairro, conselho de moradores, organizações não governamentais, movimento dos sem-terra e comissões interinstitucionais de saúde, entre outros. Assim, ser alfabetizado é estar dotado de autonomia intelectual para decidir, entre as opções à disposição, a que mais o interessa na sua condição de sujeito histórico portador de um determinado destino de classe social e de uma cultura⁵ relativa às múltiplas identidades neste final de milênio, ou ainda é saber criar ou elaborar novas alternativas que a sociedade ainda não produziu por força de sua estrutura de dominação econômico-política sobre os grupos subordinados.

Em resumo, a educação de jovens e adultos apresenta características específicas. Esta especificidade está muito ligada ao fato de que a clientela atendida é composta fundamentalmente por trabalhadores – às vezes em condição de subemprego ou mesmo desemprego – e que está submetido a circunstâncias de mobilidade no emprego, alternância de turnos de trabalho, cansaço, etc. Além disso, é preciso assumir que esta população chega à escola com um saber próprio, elaborado nas suas relações sociais e multiculturais dos seus mecanismos de sobrevivência.

O que é interessante assinalar é que o espaço para as trocas e reflexões é vital para que os grupos populares (alunos) possam ter distanciamento crítico de sua realidade, sendo que somente a partir deste distanciamento é que poderão entender e transformar a realidade em que estão inseridos.

⁵ Termo genérico, empregado em duas acepções básicas: costumes, civilização e realizações de uma época ou povo determinado; ou artes e outras manifestações do intelecto e da sensibilidade humana, consideradas

PARTE II

Procedimentos de coleta de dados

Quase dois anos de contato com os alunos do CAIC “Zeferino Vaz” geraram mudanças não só minha visão de alfabetização como também o surgimento de um interesse muito grande pela docência com adultos.

A alfabetização ganha, nesta fase, um caráter diferenciado se comparada à educação que os alunos em idade regulares vivenciam na escola, pois o adulto, além de já ter firmada uma visão de mundo, também procura a educação com propósitos específicos; ele está à procura de uma condição de vida melhor, de uma mudança de pessoa estigmatizada e excluída por não dominar um código formal de leitura e escrita, a ocupante de uma posição dentro da sociedade, de um esclarecimento e um uso desta nova visão de mundo, em uma busca constante da reflexão de sua atuação visando uma constante atuação crítica e consciente, ou seja, passa a ter uma possibilidade nova de se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

Estes dois anos de contato foram marcados por duas fases distintas; a primeira delas, considerada a fazer exploratória do estudo de caso, ocorreu em 96, quando o objetivo era, através da observação do trabalho em sala, perceber e aproximar-se de uma situação "real" de ensino, focalizando o olhar para as implicações e a busca pelos fatos não registrados nos planejamentos e nos diários de classe. Este período me possibilitou, em primeiro lugar, uma aproximação muito grande, tanto com o grupo de docentes quanto com os alunos da classe que observei. Em segundo lugar, possibilitou-me o surgimento de uma grande vontade de prosseguir com um trabalho de investigação e análise da relação professor/aluno nesse contexto de Educação de Jovens e Adultos trabalhadores.

coletivamente.

O segundo período de contato foi marcado por um trabalho "prático" visando uma articulação entre as teorias educacionais estudadas na Faculdade de Educação e a prática pedagógica junto aos alfabetizandos do PEB I.

Para a realização da pesquisa, segui os procedimentos de um estudo de caso⁶, pois foi escolhida uma turma de Alfabetização de Adultos de dentro de uma escola com várias outras turmas e dentro de um universo muito maior que compõe o tema abordado.

2.1. A escola

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida é o CAIC Zeferino Vaz, localizado na Vila União, Região Oeste do Município de Campinas. O CAIC é uma escola que vai muito além das demais escolas mantidas pelo governo (tanto estaduais como municipais), ela conta com quadra de esportes, teatro de arena, área de educação infantil, amplo refeitório, um núcleo de difusão cultural, além de ser disponibilizada a comunidade do bairro para usos como em assembléias, encontros religiosos e prática de esportes.

⁶ O estudo de caso é um estudo de um caso, seja ele simples e específico, como uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (CA) ou o do ensino noturno. O caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. São características de um estudo de caso: os estudos visam à descoberta, é preciso levar em conta o contexto em que se situa, busca sempre retratar a realidade de forma completa e profunda, usam uma variedade de fontes de informação, revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas, procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social; os relatos do estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa.



Figura 1 - Vista da quadra de esportes.

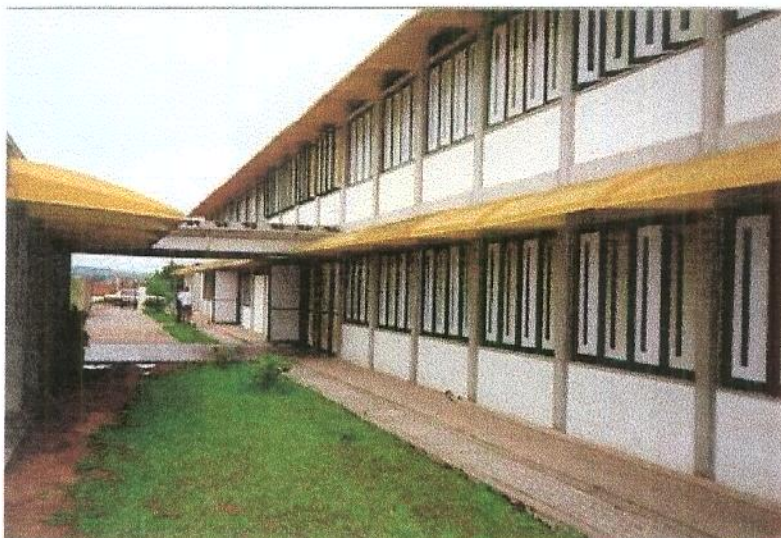


Figura 2 - Vista lateral do prédio



Figura 3 - Vista do estacionamento da escola



Figura 4 - Vista interna da quadra de esportes

O CAIC foi idealizado no governo Collor, é mantido por verbas federais e municipais e, segundo a coordenadora da FUMEC ⁷ responsável pelas atividades no CAIC, é um dos únicos do Brasil que se encontra em pleno funcionamento e em excelente estado de conservação.

Ele conta com Educação Infantil (maternal, pré), Ensino Fundamental regular e Suplência I e II, ou seja, supletivo de primeira a quarta séries, mantido pela FUMEC e supletivo de quinta a oitava séries, mantido pelo governo estadual. Além de contar com esse amplo leque de opções de estudo, a população conta também com diversos cursos e atividades voltadas para o atendimento à comunidade, tais como aulas de balé, culinária, primeiros socorros, capoeira, artes marciais, além de vários eventos visando uma maior integração entre o ambiente escolar e a população do bairro.



Figura 5 - Crianças da comunidade em aula de balé

⁷ FUMEC – Fundação Municipal de Educação Comunitária – Fundação vinculada à Prefeitura Municipal de Campinas, tendo como presidente o Secretário Municipal de Educação.

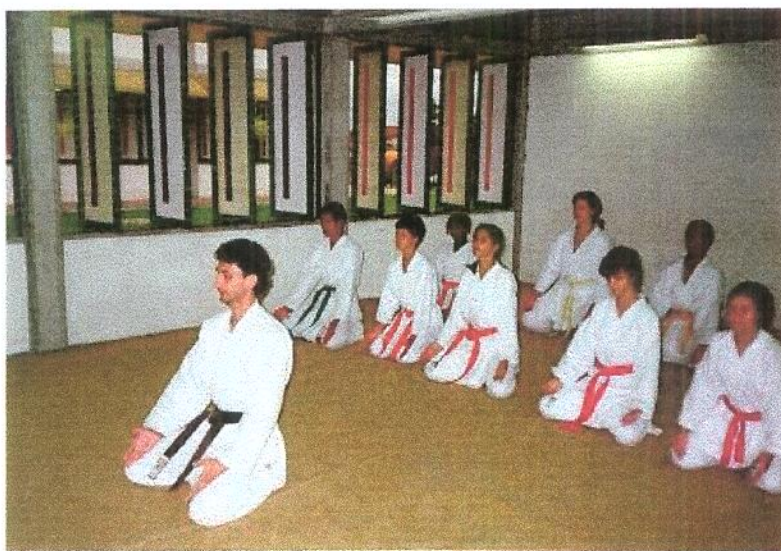


Figura 6 - Jovens da comunidade em aulas de caratê

A comunidade em que a escola está inserida se localiza na Região Oeste do município de Campinas; os bairros atendidos são Jardim Yeda, Jardim Santa Lúcia, Jardim Márcia e Vila União. Especificamente o bairro em que a escola se encontra, a Vila União, nasceu da luta do Movimento Sem Teto, que há alguns anos invadiu a região, que estava ociosa, e após alguns meses de negociações as obras se iniciaram. Foram financiados terrenos, casas e apartamentos e em pouco tempo a área já estava povoada por pessoas de diversas regiões de Campinas e cidades vizinhas. A comunidade da região mantém diversas lutas por melhoria das condições dos bairros em questão, tais como esgoto, asfalto, igrejas, escolas, postos de saúde; tudo isso a comunidade já conquistou, porém a prestação de tais serviços públicos não garantem sua manutenção, e esta necessidade de sempre estar em processo de reivindicação garante que a comunidade tenha um nível de politização diferenciado.

A forma como a região foi sendo habitada favoreceu muito a formação de uma população crítica e lutadora, e estes saberes produzidos na luta são trazidos para a aula através da participação dos alunos nas discussões e nos debates sobre os diversos assuntos abordados em classe.

2.2. Descrição dos sujeitos

A classe observada era constituída por 37 alunos matriculados, sendo a maioria mulheres (dado que poderá ser observado em tabela neste tópico), porém em todas as aulas por mim observadas, nunca a sala contou com mais de 25 ou 26 alunos.

O alunos apresentaram características muito parecidas entre si. São pessoas que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola regular quando criança, ou então freqüentaram por muito pouco tempo, e agora, por diversos motivos, retornam à escola.

Em sua maioria, os alunos vieram do interior dos Estados do Paraná, Minas Gerais ou ainda de Estados das Regiões Nordeste e Norte do país em busca de uma vida melhor. Porém, ao aqui chegar, deparam com uma realidade que os exclui do mercado de trabalho, pois além da falta de qualificação profissional também carregam o peso do analfabetismo. Analfabetismo este que, é preciso deixar claro, não se trata de uma opção de vida, mas em alguns casos, da única opção possível.

Um forte exemplo desta dura realidade é o caso de *Peba*⁸, 18 anos, terceiro filho de uma família de 9 irmãos, que se viu obrigado a deixar seus pais e irmãos em uma cidade do interior do Estado de Pernambuco e, como os outros dois irmãos mais velhos, veio também para Campinas, buscar uma oportunidade de vida melhor. Aqui chegando aprendeu com seus dois irmãos (um deles também aluno do PEB I) o ofício da pintura de prédios e tornou-se mais um trabalhador da construção civil. Em muitas aulas Peba chegava muito cansado da longa jornada de trabalho, ou até mesmo faltava, pois a empresa em que ele trabalhava tinha obras em diversos lugares, inclusive na cidade de São Paulo, e em alguns períodos do mês ele trabalhava nessas obras, o que impossibilitava sua presença na escola.

Peba, na infância, havia freqüentado apenas algumas semanas os bancos escolares, pois morava longe da escola e tinha que caminhar muito para conseguir freqüentar as

aulas, o que fez apenas no período suficiente para aprender o desenho das letras de seu nome. Ao retornar à escola 10 anos depois, não era capaz de ler nada além de seu nome, porém tinha claro o objetivo de tirar sua carteira de motorista e comprar um carro com suas economias.

Dos alunos matriculados, nas duas fases da pesquisa, a quantidade de mulheres matriculadas e presentes em aula sempre foi muito maior que a quantidade de homens; seguem dados coletados em diversos momentos da pesquisa:

Distribuição da Presença dos Alunos por Sexo/Data				
1ª fase de observação				
Data	Observação	Masculino	Feminino	Presentes
26/09/96	1º dia	7	14	21
10/10/96	2º dia	5	12	17
25/10/96	4º dia	7	19	26
31/10/96	5º dia	4	17	21
14/11/96	6º dia	4	12	16
21/11/96	7º dia	6	16	22

Figura 7 - Tabela - Fonte Diário de Campo

⁸ Apelido de um dos alunos da sala observada

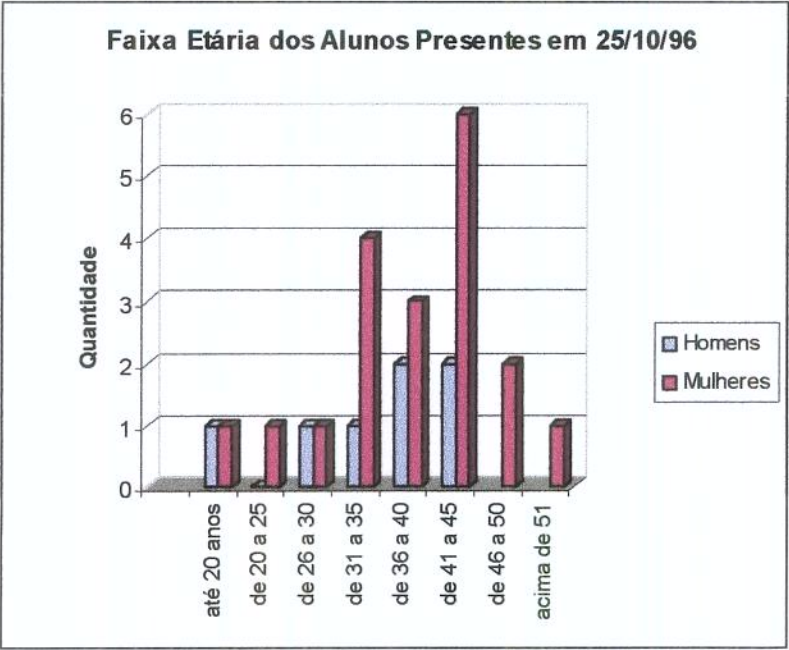


Figura 8 – Gráfico – Fonte Diário de Campo

Distribuição da Presença dos Alunos por Sexo/Data				
2ª fase de observação				
Data	Observação	Masculino	Feminino	Presentes
14/05/97	1º dia	7	16	23
28/05/97	3º dia	8	18	26
10/06/97	4º dia	5	13	18
18/08/97	7º dia	7	15	22
17/09/97	10º dia	9	14	23
24/09/97	11º dia	8	16	24
22/10/97	13º Dia	5	13	19

Figura 9 - Tabela - Fonte Diário de Campo

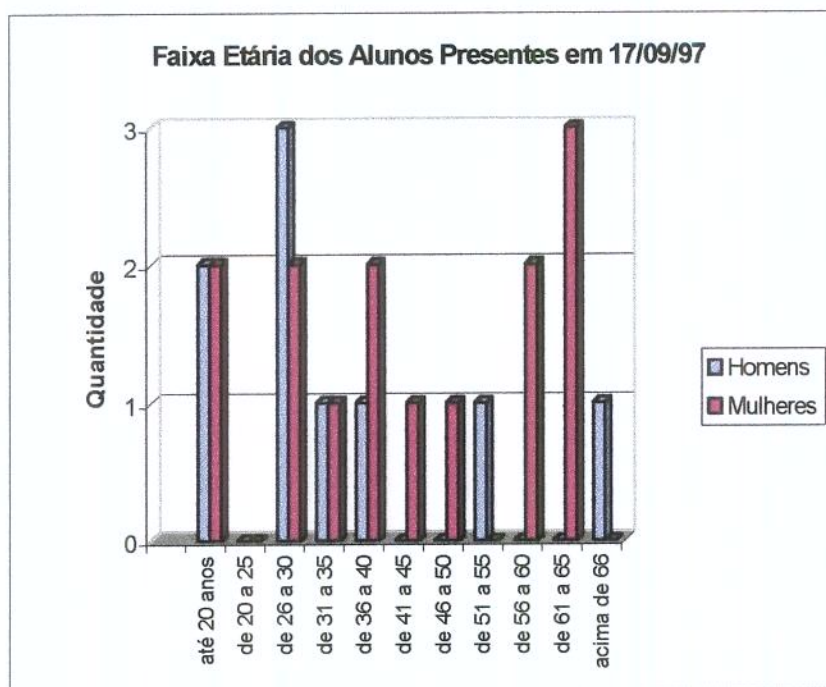


Figura 10 - Gráfico – Fonte Diário de Campo

Entre as mulheres, a grande maioria era constituída de donas de casa ou empregadas domésticas. Já os homens trabalhavam em setores produtivos de empresas, outros em construção civil e tinha ainda alguns desempregados.

O sujeitos que foram envolvidos na pesquisa tinham características muito parecidas, distinguindo-se em muitos casos apenas a região de onde vieram, porém com histórias de vidas muito parecidas. Desde pequenos tiveram que optar pelo trabalho e não pela escola por necessidades financeiras da família ou até mesmo por não ver importância na aprendizagem formal. Agora, porém, rodeados por um espaço dominado pelo formal e pela escrita, encontram dificuldades na inserção neste espaço. Isto faz com que, por necessidade, o indivíduo procure os processos de ensino para aprender a dominar este código, que agora assume um papel vital em suas vidas, pois a cada nova palavra aprendida vêem abrir diante de si um novo horizonte, que até então não era contemplado.

Surge a possibilidade de agora poder preencher uma proposta de emprego, no início ainda com muita dificuldade, acaba a “vergonha” por ter que carimbar o dedo em uma almofada, por não saber assinar o próprio nome, aumenta a liberdade de ir e vir, pois, com alguns meses de alfabetização, já se torna possível ler o destino do ônibus coletivo. A própria comunicação com os familiares se altera, pois com a aquisição das primeiras palavras, já se torna possível escrever/ler bilhetes deixados aos/pelos filhos, maridos e familiares.

2.3. A professora do PEB I

Acredito ser também de fundamental importância narrar parte da história de vida da professora da sala analisada, pois o trabalho em aula é influenciado, em muitos momentos, pela história de vida do docente.

Assim como a maioria dos alunos com os quais realizei a pesquisa, a professora também veio de um outro estado, o Paraná. Na época em que sua família migrou para Campinas (1979), ela estava com treze anos de idade e havia completado apenas a 4ª série primária. Chegando em Campinas não pôde estudar, porque a necessidade de seu trabalho para o sustento da família foi maior que o desejo do retorno aos estudos.

Sobre isso a professora comenta:

“...minha família não dava tanta importância para estudos, para meus pais eu havia terminado a 4ª série, já estava alfabetizada e estava bom demais, era bem esta visão mesmo”
(Entrevista).

Com o passar dos anos e o envolvimento com as atividades vinculadas à igreja católica do bairro,

“...começou a voltar a idéia de voltar a estudar, porém minha mãe achava um absurdo o retorno a sala de aula, pois teria que ser no período noturno”(Entrevista).

Em 1985 surge a possibilidade do retorno à escola, pois outras amigas estavam cursando o Supletivo da 5ª a 8ª séries, na Escola Estadual Geni Rodrigues, porém um dos critérios para a classificação e seleção no supletivo era idade. Neste ano ela estava com 18 anos e por ter pessoas com mais idade na lista de matrículas ela não conseguiu vaga. Porém seu desejo não morreu com mais essa dificuldade e no ano seguinte conseguiu sua vaga.

Foram dois anos difíceis, porém em dezembro de 1987 ela conseguiu seu Certificado do Primeiro Grau, e partiu para o Magistério. Sobre sua opção, a professora comenta:

“Eu não sei, acho que no começo foi mesmo porque muitas amigas estavam fazendo e aí resolvi fazer também. Foi também em uma época em que eu dava catequese na igreja, pelo fato de fazer magistério poderia me ajudar no trabalho com as crianças; além disso, também poderia trabalhar dando aulas. Minha intenção, no início e durante o curso, era mesmo poder ajudar mais na catequese. Porém, no ano em que terminei o magistério (1991), surgiu a inscrição para o concurso da prefeitura, prestei o concurso, tive uma boa classificação e, em 1992, já estava dando aulas na Rede Municipal, porém não como efetiva devido a minha classificação”(Entrevista).

Desde o início seu trabalho na Rede Municipal foi ligado à FUMEC com alfabetização de adultos no período noturno, porém ela sempre manteve outro emprego, pois:

“...eu trabalhava durante o dia, mais para ajudar minha situação financeira, que na época não era boa, porque eu trabalhava durante o dia todo, eu tinha comprado um apartamento. O salário do dia dava apenas pra pagar a prestação e não sobrava mais nada, e aí eu comecei a trabalhar na FUMEC, para complementar minha renda. Porém hoje, eu já não penso mais assim, eu gostei tanto que se pudesse optar entre o trabalho do dia e a educação, escolheria a educação, porém não sou efetiva, a cada final de ano tenho meu contrato rescindido e não posso ficar nesta incerteza” (Entrevista).

Verifica-se que a história de vida da professora se confunde com a história de vida de muitos de seus educandos, pois, tal como eles, ela também migrou de uma outra região do país com a família em busca de uma vida melhor e, aqui chegando, não pôde continuar seus estudos, retomando somente após 8 anos afastada da escola. Retornou superando muitas dificuldades e, a partir de então, não abandonou mais o convívio com a educação.

PARTE III

O Currículo em aula: o trabalho com os alunos

A importância do currículo, tal como vem sendo implementado nas aulas, cresce constantemente, acompanhando as expectativas dos profissionais de educação e, sobretudo, a reflexão sobre suas experiências.

“Quando se fala em currículo, logo vem à tona a preocupação em estabelecer seu significado. Em relação a ele, tem-se várias concepções, tais como: conjunto de experiências proporcionadas ao aluno sob a orientação da escola; tudo o que acontece na vida do aluno sob a orientação da escola; grupo de matérias que o educando deve cursar. etc. ...

...Além do currículo manifesto, geralmente impresso na forma de um documento para servir de uso aos professores, administradores e alunos, tem-se, também, o denominado currículo oculto. Este, no âmbito escolar, do mesmo modo que o manifesto, é capaz de atingir determinados resultados. Tais produtos não são antecipadamente vislumbrados pelos docentes ao executarem o currículo manifesto. Pode-se afirmar que essas consequências são efeitos inintencionais de uma práxis intencional. Na medida em que, num grupo de docentes, cada professor age rumo a metas autofixadas, isto é, de modo particular, o que é comum no ambiente escolar, cada qual, portanto, numa determinada direção, produz resultados inesperados. Tais resultados são expressos na forma de reações específicas por parte do aluno, contribuindo, também, para o seu ajustamento a uma ordem social, política e econômica vigente” (Monteiro 1991).

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas e que muitas vezes não são susceptíveis de serem compreendidas imediatamente. Pesquisas recentes têm mostrado a complexidade da prática pedagógica,

tentando construir a epistemologia da prática⁹. Na prática pedagógica, o processo de diálogo com a situação em que se está inserido deixa transparecer aspectos ocultos de realidade e possibilita novas formas de perceber, conhecer, agir/reagir. Todas estas possibilidades de saberes, capacidades, conhecimentos e atitudes não dependem unicamente do conhecimento acadêmico mas sobretudo da mobilização de um outro tipo de conhecimento: o produzido em um diálogo com a situação real.

Vamos ilustrar essa constatação com depoimentos da professora da sala de aula pesquisada:

"Eu acho que os alunos ali, são muito politizados, digamos assim, eles têm uma visão de mundo muito maior do que a gente imagina, porém alguns não têm consciência desta visão..."
(Entrevista).

"...na última eleição eu tentei trabalhar um pouquinho, eles tinham consciência da importância do voto deles, sabe, eles começam a falar dos problemas do bairro e você fica assim de queixo caído em ver o nível de consciência destas pessoas..."
(Entrevista).

A professora está envolvida num processo de observação, interpretação e de construção de significados sobre as situações pedagógicas que lhe servem para prever e guiar sua conduta. A mesma professora afirma que é necessário um trabalho intenso em sala de aula, pois:

"... é prioritário, no início, fazer com que o aluno se sinta "gente", sabe, porque principalmente o aluno quando não é alfabetizado, ele se sente muito inferior..." (Entrevista).

⁹ Ver Geraldi, Fiorentini e Pereira (Org), 1998. Cartografias do Trabalho Docente.

Percebe-se na relação professor/aluno que a professora dá uma importância muito grande ao lado humano do trabalho em sala de aula, ela afirma que no PEB I é fundamental trabalhar com o aluno a questão de que ele é muito importante, sabe muito e tem muito a ensinar. Por outro lado, a escola não é mais aquela em que somente o professor é quem sabe e os alunos estão ali para aprender sem questionar o que lhes é ensinado, estando sempre muito distantes do processo de ensino-aprendizagem. A visão que os alunos têm é de que não sabem nada e que o professor sabe muito mais que eles, que só têm a aprender, sem nada a ensinar.

Nos depoimentos efetuados a professora ressalta a importância de se conhecer bem os alunos, para poder desenvolver um bom trabalho pedagógico, porque as pessoas "simplesmente não aprendem por não aprender". São diversos os fatores que influenciam no processo de aprendizagem e eles só começam a ser explicitados após alguns meses de contato entre professor e aluno, porque muitos fatores importantes da vida do aluno são ocultados até que eles adquiram a confiança nos colegas e no professor.

No trabalho em sala:

"...não existe um livro, um negócio assim, você vai procurando um texto legal que está falando sobre aquele assunto escolhido. A idéia é sempre trabalhar com textos de revistas, recortes de jornais, porém sempre vinculando o texto ao tema escolhido" (Entrevista).

De acordo com esta perspectiva, objetivo é trabalhar com esquemas práticos como o explicitado nos depoimentos que permitem que a professora realize o ensino de alguma maneira possível. Trabalhar com textos de revistas, artigos de jornais e outras atividades tipicamente escolares, certamente rompe o isolamento, ultrapassa o ambiente da sala de aula. São essas atividades que dão sentido ao currículo e a escola para este tipo particular de aluno.

3.1. Trabalho Pedagógico

“Acho que o papel de um educador conscientemente progressista é testemunhar a seus alunos, constantemente, sua competência, amorosidade, sua clareza política, a coerência entre o que diz e o que faz, sua tolerância, isto é, sua capacidade de conviver com os diferentes para lutar com os antagônicos. É estimular a dúvida, a crítica, a curiosidade, a pergunta, o gosto do risco, a aventura de criar”.

(Paulo Freire, 1991)

“Uma concepção ampla do trabalho pedagógico, consiste em entendê-lo como práticas institucionais relacionadas com o funcionamento escolar configuradas pela sua estrutura burocrática. Num sentido estrito o trabalho pedagógico tem a ver com os saberes e especificamente com o saber-fazer pedagógico e à adequada gestão das atividades curriculares que determinam as práticas em sala de aula” (Nascimento, 1997).

Em diversos momentos do trabalho pedagógico na escola pesquisada, pude perceber que a professora procurava continuamente vincular o processo de ensino-aprendizagem da aula, com a realidade em que se inserem os alunos. Porém, apesar da forte e evidente consciência que a professora possuía da importância desta vinculação, em determinados momentos ela se perdia e o desenvolvimento do trabalho se dava através de cópias, ditados e outras atividades tais como a composição de pequenos textos, que são atividades mais

tradicionais. Verificava-se nesses momentos como os procedimentos tradicionais estão incorporados à prática e ao conjunto de dificuldades e problemas que o professor enfrenta no cotidiano da sala de aula. O certo é que as vinculações não eram totalmente aproveitadas para o trabalho com o conteúdo "formal" estabelecido pelo currículo, por exemplo:

No quarto dia de observação do segundo período de observação, no início da aula, houve uma discussão muito interessante sobre uma oficina de alimentação que ocorreu no dia anterior, os alunos estavam muito entusiasmados com o assunto e por um longo tempo a participação foi intensa, trocaram diversas informações sobre como aproveitar alimentos que até então eram jogados fora, trocaram receitas, dicas de culinária, porém ao final de aproximadamente vinte e cinco minutos a professora, que também estava muito envolvida no assunto, disse:

“bom, agora nós vamos ler um pouco para não perder o pique”.

Esta fala mostra que, apesar da preocupação existente por parte da professora em estar sempre trabalhando com o cotidiano dos alunos, em alguns momentos, de forma inconsciente, ela acabava não explorando situações que tornariam seu trabalho ainda mais rico através da utilização dos temas da oficina de alimentação e a leitura e escrita. Poderiam ser trabalhados diversos assuntos ligados ao tema em questão, pois se tratava de um assunto que, além de obter o envolvimento de toda a classe, também vincularia a aula com o dia-a-dia dos educandos, já que muitos ali eram senhoras donas de casa e senhores que certamente estariam compartilhando com seus/suas maridos/companheiros (as) essas informações.

Os conteúdos trabalhados em aula eram tratados através de textos mimeografados, pinturas e confecção de pequenos textos vinculados ao tema do projeto em andamento. Com relação à elaboração dos temas dos projetos, percebi claramente que eram temas gerais escolhidos pela coordenação da FUMEC e as professoras da Unidade Escolar. Eram temas geralmente ligados a datas comemorativas, estações do ano, acontecimentos sociais

importantes, etc. Porém, a forma como esses temas eram "sugeridos" e trabalhados com os professores deixava clara a existência de uma concepção já pré-formulada, de forma a que todas as professoras trabalhassem seguindo uma linha já concebida e, até certo ponto, carregada de conceitos e pré-conceitos. Propor um currículo dessa natureza a uma clientela tão específica como essa de jovens e adultos é eliminar estruturalmente outras possibilidades. A meu ver deveriam receber um "tratamento" e uma transformação de forma que os conteúdos trabalhados pudessem adquirir um significado claro e facilmente perceptível aos indivíduos inseridos no processo de ensino-aprendizagem. Aqui incluo não apenas professores e alunos, mas também esposas e esposos, filhos, amigos, colegas de trabalho, enfim, todo esse universo de pessoas que, querendo ou não, são agentes/interlocutores, não só dos alunos (as) como também de todas as pessoas inseridas neste contexto de escolarização ou na organização do trabalho pedagógico.

Em aula não existia a utilização de um livro didático, exatamente pelo fato do trabalho ser realizado de acordo com o projeto em andamento. Observei uma preocupação da professora entrevistada em mostrar que o seu trabalho em sala de aula estava baseado no construtivismo. Os depoimentos que seguem refletem essa preocupação:

"De repente vem o construtivismo. Ele é muito trabalhoso, tem que ser criativíssimo para conseguir trabalhar com isso, então você chega a um determinado ponto que você vai trabalhando no processo o que vai funcionando.

Porém, quando você vai a um curso sobre o tema, chega lá eles falam. Espera aí, é um absurdo você trabalhar desta forma, porém mesmo sendo um absurdo é o que eu percebi que está funcionando..."

"...existe muito mal entendido aí nesta história de construtivismo. O construtivismo foi, assim, meio jogado, achando que você tem que deixar o aluno aprender, ele mesmo estar construindo a aprendizagem dele, só que a gente não tem

informação suficiente pra saber quando a gente deve interferir...”
(Entrevista).

Agora, falando do método de alfabetização com o qual trabalha a professora, fica bem claro a sua preocupação com a leitura:

“... de repente é importante para o aluno que você diga a ele como lê o B o L e o A, entende...” “...sabe, de repente o aluno tá lá escrevendo trabalho como tabaio, será que não seria interessante, de repente, agente descobrir uma forma de mostrar para ele que ali tem uma outra coisa, que tá faltando, entende, a idéia, a impressão que foi jogada é assim, que o aluno vai escrevendo, vai escrevendo e uma hora ele descobre que está errado” (Entrevista).

Durante as observações, discuti com a professora a questão da utilização do método silábico-sintético no processo, porém chegamos à conclusão de que o que falta é um contato maior com outras formas de transmissão, por mais “boas intenções” que se tenha, quando posto em prática, o desconhecimento de outro método acaba obrigando o trabalho com os métodos tradicionais pois é o que está funcionando. Porém, é clara a predisposição da professora em estar buscando novas formas de trabalhar em sala de aula.

Observei que a metodologia usada é desenvolvida a cada nova experiência que a professora vive em sala de aula ou fora dela. Ela acredita que o curso de magistério contribuiu muito para “...a formação de uma visão um pouco mais crítica da coisa”. Porém, somente na prática é que realmente vai se constituindo o profissional. Sobre os quatro anos que a separam da formação no magistério a professora acredita que:

“...quanto mais você trabalha, mais você tem a aprender, eu acho que o ano que vem, por exemplo, se eu fosse trabalhar nesta escola, eu iria achar que esse ano meu trabalho foi uma porcaria, sabe que eu, eu iria me questionar que as atividades que

eu dei esse ano, puxa vida, poderia ser bem melhor, sabe, eu acho que isso é um processo, é uma coisa legal, não vejo até que ponto é negativo, porque é aquele negócio, o que você não pode é chegar num ponto, que você sabe tudo e pronto acabou, porque questionamento vai sempre existir...” (Entrevista).

O que se constata no depoimento acima é que nem a professora sabe (porque não conhece) conduzir sua prática fundamentada no construtivismo, nem a direção da FUMEC soube traçar estratégias ou idéias pedagógicas novas. Só tenho a pensar que a manipulação abstrata de teorias é exatamente contraproducente para a prática de ensino, se não se leva em conta as condições para o seu exercício.

Para a professora, as condições de trabalho são muito boas na FUMEC, o salário também. Porém, a grande preocupação que ela sente é o fato de não ser efetiva e que, ao final de todos os anos, ela é desligada. O fato de não ser efetiva a impossibilita de uma dedicação maior ao magistério. A professora deixa claro que gostaria muito de se envolver com projetos desenvolvidos na FUMEC, Prefeitura e UNICAMP, porém pelo fato de não ser efetiva, seu desejo não se concretiza, já que ela é funcionária há mais de dez anos de uma Clínica de Prótese Dentária e sente-se “estável”, de certo modo, neste emprego.

Com relação à escola, a professora afirma que gosta muito de trabalhar no CAIC, pois consegue desenvolver bem suas atividades, além de ter sido bem recebida pelas professoras e pela coordenadora. Porém, ela afirma que deveria existir uma integração maior entre a FUMEC e o “pessoal” da quinta a oitava séries do CAIC, até porque são eles que recebem os alunos que concluem a alfabetização nos PEB’s.

Apesar de estar muito satisfeita com as condições de trabalho, a professora afirma que se sentia mais útil na escola em que trabalhava anteriormente, pois os alunos eram muito mais carentes e exigiam mais atenção.

“Professora: No CAIC é o primeiro ano, só que nos outros anos foi uma realidade bem diferente dessa daqui, foi aquilo

que eu te falei, era uma escola bem distante, bem periferia mesmo, a maioria do pessoal que estudava na minha sala, morava na favela, mas não essas favelas aqui do Santa Lúcia, que são mais ou menos urbanizadas. Lá não, não tem nada a ver, é favela mais favela mesmo, sabe um pessoal muito carente, mas carente demais, demais da conta. Agora você vê a realidade desses aqui, não tem nada a ver, é completamente diferente. Eu gostava de trabalhar lá na outra escola, eu me sentia mais útil lá do que aqui, digamos assim, só que o que me fez tentar sair de lá foi a distância e o problema que aconteceu comigo. Era muito perigoso aquele lugar, porém eu não tinha medo antes do que aconteceu” (Entrevista).

Ao perguntar o que aconteceu, a professora explicou:

“Foi na época em que eu estava voltando da escola, quase perdi a visão esquerda. O ônibus em que eu estava foi assaltado por duas moças, acredita num negócio desses? Duas moças! Como o ônibus vinha vazio à noite de lá para cá e eu estava sentada perto do motorista, elas deram um tiro, que passou aqui (indicando a proximidade da cabeça) e pegou estilhaços em meu olho, eu tive que fazer uma cirurgia, uma cirurgia de urgência. Eu fiquei quase três meses de licença da escola. Ai, na época, eu pedi transferência porque fiquei amedrontada, não queria ir mais lá, só que não tinha nenhuma classe naquela época do ano pra eu vir para cá. Na época o coordenador falou que se surgisse alguma classe ele me transferiria, mesmo não sendo legal. Porém não surgiu, acabou a licença e eu voltei a trabalhar lá...” (Entrevista).

É clara a visão que a professora entrevistada tem das necessidades dos seus alunos, porém o que se nota durante o processo de ensino-aprendizagem é que enfatiza muito a parte formal dos conteúdos. Porém, percebe-se também que isto ocorre não por desejo da

professora, mas pelo desconhecimento que a mesma apresenta de outras formas que possibilitem um aprendizado consciente envolvendo teoria/prática dos alunos.

Para os alunos, o conhecimento segundo, fala da professora, só é encarado como o formal vinculado às disciplinas curriculares.

“...a gente como professores, tem muito o que aprender. Acho que qualquer pessoa tem muito a aprender com qualquer coisa, com qualquer trabalho que esteja sendo desenvolvido, mas no nosso caso ali você vai ver que cada um tem uma história de vida, só que eles pensam que o que eles sabem, não é considerado como saber, eles pensam que saber é só o que a escola ensina”
(Entrevista).

Conforme Paulo Freire, *“não são poucos os camponeses que conhecemos em nossa experiência educativa que, após alguns momentos de discussão viva em torno de um tema que lhe é problemático, param de repente e dizem ao educador. ‘Desculpe, nós devíamos estar calados e o senhor falando. O senhor é o que sabe; nós, os que não sabemos’”*¹⁰.

Os educandos, apesar de estarem inseridos em diversas situações ensino-aprendizagem, não se percebem como agentes deste processo, esta insensibilidade se dá exatamente pelo fato do trabalho em sala de aula ser, na maioria das vezes, desvinculado da realidade do aluno. Como já assinalamos anteriormente, *“muitas vezes a realidade é ocultada, dissimulada pudicamente sob o manto das palavras”* (Nudler, 1974).

¹⁰ Pedagogia do Oprimido, pág. 50.

3.2. Reprovação, evasão e seleção

Com relação à reprovação, evasão e critérios de seleção, são muitos os fatores que, ao longo do ano, os influenciam. Pedi a lista de matrícula dos alunos, a professora me entregou o diário de classe. Ao todo eram 37 (trinta e sete) alunos matriculados na turma, sendo 31 (trinta e um) desde o início do ano na primeira fase da pesquisa. Ao longo do ano, 01 (um) aluno foi transferido e 06 (seis) desistiram por diversos motivos, como: mudança de bairro, alteração no horário e local de trabalho. Entre os alunos mais novos, incluía-se também o fato de morarem com pais separados, o que acarretava mudanças frequentes de domicílio.

Uma grande dificuldade que a professora enfrenta é a heterogeneidade em que a classe se constitui, porque, como a FUMEC aceita aluno durante todo o ano letivo, o processo em aula fica complicado pelo fato de existirem alunos em diversas fases de aprendizagem; enquanto alguns já estão lendo e escrevendo, outros ainda não diferenciam nem as letras. Existem alunos portadores de deficiências e outros que por problemas familiares ou pessoais, desaparecem da escola, e após algum tempo retornam.

Para ilustrar algumas das dificuldades enfrentadas pela professora, acho importante descrever duas situações vividas/observadas durante o trabalho que foram muito marcantes:

Vicen.¹¹, um senhor de 33 anos, em certo dia de observação pediu-me uma explicação de como resolver a lição que a professora lhe havia solicitado. Atenciosamente, expliquei o que e como deveria fazer. Durante minha explicação percebi que ele tremia muito e que aparentava estar muito nervoso, continuei explicando o que deveria ser feito, porém em dado momento, ele começou a chorar sem parar, era um choro incontrolável. Não estava entendendo o que acontecia, pois eu nunca tinha vivido uma situação desta. Esperei que ele se acalmasse e perguntei o que havia lhe acontecido, ele me disse que já

¹¹ Apelido dado a um dos alunos em minhas anotações de campo.

estava na escola haviam 07 (sete) dias e que não conseguia escrever nem o próprio nome. Tentei acalmá-lo dizendo que ainda era muito cedo e que não desistisse diante desta dificuldade, pois com o tempo aprenderia e foi exatamente o que aconteceu, pois ele continuou na escola e no final do ano foi aprovado para o PEB 2.

Ocorreu com Felic.¹², senhora de 43 anos, pessoa extremamente tímida e retraída, que certo dia solicitou explicação à professora sobre algo que não havia entendido, a professora solicitou que aguardasse um pouco, que explicaria, pois ela estava trabalhando com os portadores de deficiência. A reação de Felic. foi surpreendente, pois ela acusou a professora de dar mais atenção aos portadores de deficiência que aos demais alunos, e que estava aprendendo muito pouco e que, sendo desta forma, ela sairia da escola. A professora tentou de todas as formas convencer Felic. de que não deveria fazer isso, porém foi inevitável, a aluna nunca mais apareceu na escola.

Todas essas dificuldades não interferiam na forma com que a professora trabalha com os alunos. Ela procurava, na medida do possível, atender a todos, procurando esclarecer as dúvidas existentes caso a caso, porém o tempo é muito curto, apenas duas horas e meia de aula, e muitas vezes não é possível dar conta de tudo.

Certo dia de observação, dois alunos que estavam sentados em minha frente pediram para eu escrever em um papel os números anotados no quadro negro por extenso e passar para eles, pois não sabiam como fazer isso.

Segundo a professora, os alunos a que me refiro no parágrafo anterior entraram na escola no mês de agosto. Isto segundo ela:

“...dificulta o trabalho porque os outros que estão desde o início do ano já estão mais avançados estes dois estão defasados em relação ao conjunto” (Diário de Campo, pág. 97).

¹² Apelido dado a uma das alunas em meu diário de campo.

As dificuldades deste alunos, se comparadas as dos demais realmente se tornava algo que realmente necessitaria de um acompanhamento mais próximo, pois o mesmos não eram capazes de escrever os números por extenso, escreviam o nome com muita dificuldade, nas contas de adição e subtração tinham uma dificuldade enorme em “armar” a conta, por exemplo:

“ 145,00	<i>quando deveria ser</i>	145,00
+ 100.00		+100,00
<u>+ 59.00</u>		<u>+ 59,00</u>
835.00		304,00”

Não foram poucas as vezes em que situações como estas foram por mim observadas. A professora, além atender a todos os alunos, precisava fazer um trabalho individualizado com os que entraram no decorrer do ano, com alunos portadores de deficiências, com alunos que, por ansiedade ou por necessidade de um aprendizado muito rápido, se deparavam com dificuldades e tinham as mais adversas reações, desde dormir na sala de aula até mesmo crises de choro incontroláveis, como já relatei.

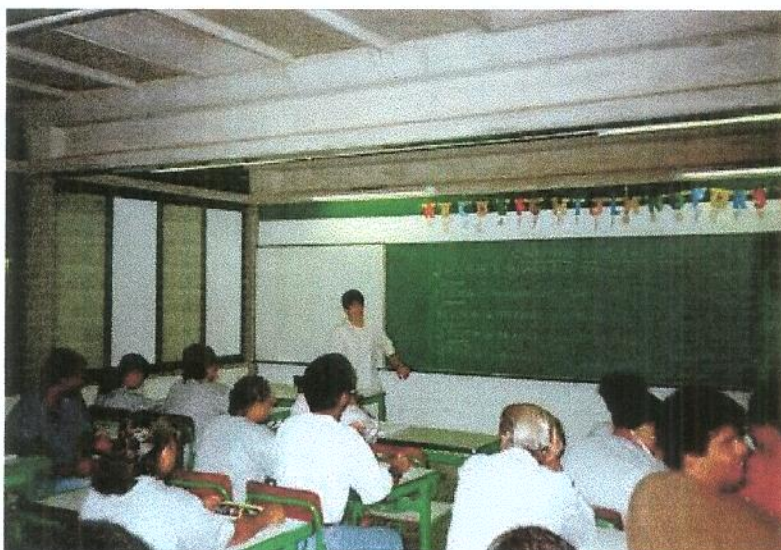


Figura 11 - Professora explicando matéria na lousa.

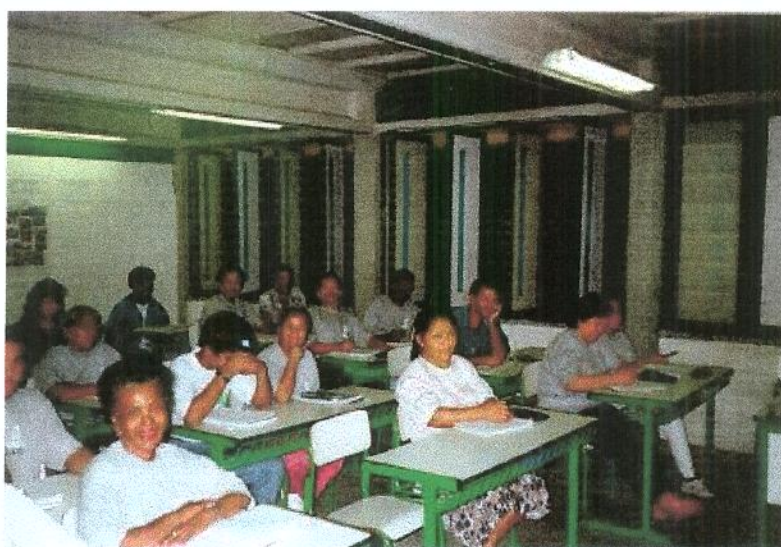


Figura 12 - Alunos durante aula

As únicas ocasiões em que pude perceber que a professora dispensava uma maior atenção a seus alunos era quando se tratava dos alunos portadores de deficiência que estavam em fases diferentes com relação à classe e também entre eles próprios. Dos três, MIR¹³ (34 anos) é a que apresentava um desenvolvimento maior, ela era capaz de escrever

¹³ Apelido dado a esta aluna Portadora de Deficiência em minhas anotações de campo.

e ler pequenas frases, já JAM¹⁴ (29 anos) e CHIC¹⁵ (39 anos) não conseguem aprender a ler nem escrever.

Os alunos de Barbiana, em “Cartas a uma Professora”, diriam que a ação da professora é corretíssima, pois, dizem eles, nada mais injusto que distribuir partes iguais a pessoas desiguais.

Durante a atividade em sala pude perceber, em alguns momentos, que os alunos manifestavam de diferentes formas seu descontentamento com o trabalho pedagógico desenvolvido. Transcrevo a seguir algumas situações por mim observadas:

“A professora atendia todas as solicitações. Após explicar para CHIC como escrever bolo:

Professora: em bolo tem duas vezes a letra o, primeiro faz o b e depois você pergunta.

CHIC. Mas eu quero fazer outra coisa.

Professora: Não, nós vamos escrever bolo e depois nós vamos fazer outra coisa” (Diário de Campo, pág. 76).

A professora estava trabalhando com uma receita de bolo de fubá. Inicialmente foi passada na lousa a receita e, enquanto os alunos acabavam de copiar, a professora foi trabalhar com o JAM. Ela pegou letras do alfabeto para que ele contornasse e escrevesse a palavra bolo.

Dirigindo-se ao mesmo aluno, pergunta:

“Você gosta de bolo?

¹⁴ Apelido dado a este aluno Portador de Deficiência em minhas anotações de campo.

¹⁵ Apelido dado a este aluno Portadora de Deficiência em minhas anotações de campo.

JAM: Gosto de bolo de chocolate” (Diário de Campo, pág. 74)

Após passar o material para os portadores de deficiência, a professora pediu para que os alunos imaginassem que receberiam uma visita em suas casas e que deveriam fazer três receitas de bolo. Para tanto, deveriam copiar a mesma receita, porém para três bolos.

Os alunos protestaram:

“Aluno 1: Essa receita dá pra mais de metro.

Aluno 2: Eu não gosto de bolo de fubá.

Aluno 3: Para que copiar tudo de novo?

Aluno 4: Tem que copiar mesmo?

Professora: Tem porque nós vamos trabalhar com outra coisa também usando a receita” (Diário de Campo, pág. 77 e 78).

Os conceitos trabalhados com a receita foram os de multiplicação, plural, produção de texto, pois além dos alunos precisarem multiplicar as quantidades por três, teriam que passar as palavras que estavam no singular para o plural, e além disso escrever um bilhete convidando uma pessoa para comer um pedaço de bolo em suas casas.

Observa-se que a professora procurava trabalhar também com “temas emergentes”, pois na semana anterior ao trabalho com a receita do bolo, a classe participou de uma atividade na escola: “A Semana da Alimentação” quando aprenderam diversas coisas relacionadas a utilização de sobras, como casca de ovo, folha de mandioca, entre outras, para o enriquecimento da alimentação e isso serviu de gancho para o trabalho com a receita. Foi muito importante porque relacionou o trabalho com experiências vividas pelos alunos.

O relacionamento em aula entre os (as) alunos (as), e entre alunos (as)/professor é muito aberto, pois os alunos manifestam seu contentamento e descontentamento de forma bem espontânea, sem diferenciação entre papéis. O tratamento é pelo nome em grande parte do tempo. A professora sempre incentiva os alunos a não desistirem do que estão fazendo, a errar e tentar de novo, a aprender. Segue:

“Aluna falando para outra após a professora dizer que tinha algo errado no trabalho das duas:

“Tá vendo? Fizemos experiências e erramos.

Professora: Mas é assim que você vai aprender” (Diário de Campo, pág. 69 e 70).

“O único momento que percebi um certo tom de discriminação foi quando um aluno disse a JAM:

Você precisa parar de desenhar e começar a escrever.

A professora disse: Ele está trabalhando.

Após algum tempo, o aluno novamente disse:

“Alá, JAM tá escrevendo, parou de brincar” (Diário de Campo pág. 97).

A professora veio até este aluno e disse que ele não podia falar essas coisas, pois o JAM é muito inteligente, só que ele tem alguns problemas (porta uma deficiência) e que ele ficava triste, quando faziam referências as suas deficiências.

Este foi um dos únicos momentos em que pude perceber uma forma de discriminação entre os alunos. Porém, a situação, do meu ponto de vista, foi muito bem trabalhada por pela professora.

A forma de avaliação, segundo a professora, dá-se ao longo do processo em aula. Não existem provas, mas o acompanhamento do aprendizado do aluno, comparando o que ele sabia no início e o que ele aprendeu durante o processo, se após algum tempo em contato com o PEB I, o aluno tem condição de acompanhar o PEB II. Somente em um dia de observação pude perceber duas formas de avaliação que a professora utilizou: uma delas foi um ditado de palavras que constavam de um texto estudado em aulas anteriores e algumas frases compostas pelos alunos (que seriam devolvidas para outros alunos corrigirem e após isto a intenção da professora era montar uma apostila com os trabalhos dos alunos e dar uma cópia para cada um, o que achei muito interessante porque através disto os alunos sentem-se valorizados, vendo que seus trabalhos estão sendo utilizados por todos os alunos.

Considerações Finais

Concluir um trabalho não é fácil, mesmo porque não posso afirmar que o concluí, pois concluir, segundo o Dicionário Aurélio (1977 pág. 117), é por término a; ou levar a cabo. Porém, a cada nova linha escrita, surge o desejo de escrever mais uma... mais uma e mais uma, e isso deixa claro que não há como concluir um trabalho que a cada novo dia se constitui em um desejo de continuar investigando a educação de jovens e adultos.

O trabalho pedagógico é algo encantador, pois envolve não apenas as diversas linhas de conhecimento adquiridas nos diversos espaços de saberes, como envolve também as relações entre indivíduos que, muito além do desejo pelo saber, devem também ter um desejo ainda maior, um desejo de transformação: sim, TRANSFORMAÇÃO!

Para a realização deste trabalho, inseri-me num espaço de educação onde não poderia apenas desejar realizar um trabalho para a Faculdade de Educação. Foi muito mais que isso, foi um trabalho de conquista de um espaço que não se consegue por meio de força ou de imposição, somente através de conquistas realizadas pelas relações estabelecidas no dia-a-dia em aula, que se descobrem as origens e os desejos daquelas pessoas cujas faces aparentam estar já cansadas, após longos dias de trabalho.

Se desejar, leitor, pode me chamar de romântico, não ficarei bravo. Sei que as críticas surgem quando nos arriscamos na pesquisa participante. Porém acredito que não existe um processo de aprendizagem que não envolva amor, carinho, reconhecimento e compreensão. Não consigo conceber/entender um trabalho de aprendizagem sem a presença destes sentimentos que para muitos é algo que nunca será desvinculado da aprendizagem.

O trabalho com alfabetização de adultos é extremamente envolvente, pois cada um dos educandos possui uma história de vida, de trabalho, de sofrimento na escola, leitura do mundo constituída; possui relação social já estabelecida, possui um grupo que muitas vezes o vê como “inferior” pelo fato de não ter o domínio do código de leitura e escritas. Porém,

muito pior que essa visão do grupo é a visão de pessoas como era a do Ministro da Educação José Goldemberg, em agosto de 1991, quando afirmou:

“O adulto analfabeto já encontrou seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar. Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito sua posição dentro da sociedade e pode até perturbar. Vamos concentrar os nossos recursos em alfabetizar a população jovem. Fazemos isso agora, em dez anos desaparece o analfabetismo” (Jornal do Commercio, 1991).

Esta visão demonstra muito mais que preconceito, pois classifica o lugar e a posição dentro de uma sociedade como sendo algo que ocupa uma escala de valores em que uns são mais importantes que outros, demonstra que educar o adulto pode representar um perigo, uma perturbação, algo que possa comprometer a ordem social.

Alfabetizar o adulto deve ser muito mais que isso, deve ser a possibilidade de mostrar que direitos existem e que não deve haver uma distinção entre quem os usufrui. Deve ser a possibilidade de esclarecer que todos devem ter o mesmo acesso à educação, cultura, lazer, etc...

Em minha inserção no PEB 1 pude conhecer diversas pessoas de origens geográficas e religiosas distintas, porém com histórias de vida muito parecidas. Procurar a alfabetização de adultos para eles significava mudar algo em suas vidas, deixar de lado algo que os envergonhava muito, “o analfabetismo”. A alegria expressa na face a cada nova letra aprendida, a cada nova frase escrita, era algo encantador e apaixonante.

As trocas em sala de aula são constantes, pois como cada um tem uma família, uma rotina, não há como não compartilhar experiências de vida.

A carência afetiva é algo claro. Não há como educar os adultos sem uma aproximação afetiva, pois os sofrimentos que a vida os obriga a passar os tornam pessoas receosas e desconfiadas, geralmente não admitem que ainda não entenderam, ficam com “vergonha” de dizer que ainda não assimilaram o saber, isto somente o tempo e a convivência é capaz de superar, mesmo porque são pessoas que em sua maioria passaram por experiências de exclusão em diversos momentos, tanto na escola quanto nos diversos grupos sociais com que convivem.

O professor, neste contexto, assume um papel ainda mais complicado, pois terá que “seduzir” seus alunos, mostrando-lhes que educação e conhecimento não são apenas aqueles contidos nos livros de Português, Matemática e Estudos Sociais. Deverá ser capaz de muito mais que isso, mostrar-lhes que todas as pessoas possuem conhecimentos e que não há um conhecimento mais importante em detrimento a outro. Esta é uma tarefa muito difícil, pois os alunos apenas assinalam como conhecimento aquele contido no livro e ensinado na escola.

As dificuldades encontradas nos processos de alfabetização de adultos são muitos, segundo Sônia Giubilei:

“o discurso democratizante e anti-tradiconalista dos sistemas e modelos de Educação de Adultos não conseguiu realizar-se na prática, mesmo sabendo-se ser a educação um direito previsto por lei. O Brasil não tem apresentado, ao longo de seus quase cinco séculos, uma política educacional que possa dar escolas àqueles que na idade própria a ela deveriam encaminhar-se. Muito menos é o que se oferece ao adulto de hoje que não terminou sua escolarização, ou nem chegou a iniciá-la.

Aqueles que desejam retornar aos estudos numa idade mais avançada vêem-se diante de uma realidade que consideramos cruel: quem volta a estudar, não mais encontra guarida, quer em escolas públicas, pelo reduzido número de classes para adultos,

quer em escolas particulares que, cobrando pelos serviços oferecidos, inviabilizam esse retorno” (Giubilei, 1993).

Não há como discordar de Giubilei, no sentido de que a guarida não é mais a mesma, as responsabilidades agora são outras, os filhos, o trabalho, o lar... não há mais os privilégios da infância, onde tudo o que se deveria ter como preocupação eram os esforços de brincar e aprender. Hoje, são muitos os obstáculos encontrados pelo caminho, porém ainda existem aqueles que, apesar de todos os obstáculos, encontram forças para retornar aos bancos escolares.

A nós, como educadores, cabe buscar alternativas para mantê-los na escola. Não é uma tarefa fácil, pois os motivos que os levam a abandonar a escola estão ligados a diversos fatores que ou não são controláveis ou não estão somente sob a “guarda” da escola, tem a ver com as relações que produzem as diferenças de acesso à escolaridade, problemas econômicos, sociais e políticos que envolvem uma reestruturação política e econômica do país. Porém, para aqueles que ainda resistem ou persistem até para viabilizar essa possível mudança mais ampla da sociedade, é preciso pensar estratégias para que continuem nesse caminho. Por essa via, o (a) professor (a) exerce um papel fundamental, pois é quem deve conduzir o trabalho de forma a torná-lo mais envolvente e apaixonante também por parte do aluno; sem um trabalho visando um envolvimento de todos no processo de ensino aprendizagem, não há como levar adiante um trabalho que vise a conscientização dos educandos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. Conversas com quem gosta de ensinar. 28ª edição – São Paulo: Cortez, 1993 (Coleção questões de nossa época; V.11).

_____. A Alegria de Ensinar. São Paulo: Ars Poesias, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. O que é Educação. 2ª edição – São Paulo: Editora Brasiliense, 1981 (Coleção Primeiros Passos).

FREIRE, Paulo. A Educação na Cidade. 1ª edição, São Paulo: Cortez, 1991.

_____. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. À Sombra desta Mangueira. 1ª edição, São Paulo: Editora Olho D'água, 1995.

EZPELETA, J. & ROCKWELL E. Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1986.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação Popular: Algumas reflexões em torno da questão do saber. In: A questão política de educação popular. São Paulo, Brasiliense, 1980.

GIROUX, Henry. Teoria Crítica e Resistência em Educação. trad. Angela Maria B. Biaggio Petropolis: Vozes, 1986.

GIUBILEI, Sônia. Trabalhando com Adultos, Formando Professores. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 1993.

HADDAD, Sérgio & DI PIERRO, Maria Clara. Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos. São Paulo, 1994.

JESUS, Andréia dos Santos. Aquisição da leitura e da escrita no adulto: Uma abordagem construtivista da aprendizagem da alfabetização no ensino supletivo. Relatório Final de Estágio: UNICAMP, Dezembro de 1994.

LDB – Leis de Diretrizes e Bases, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996.

MONTEIRO, Antonio Carlos Will. A Formação do Oficial Brasileiro e o currículo oculto, Pró-posições - Revista da faculdade de Educação, Número 5, Ano 1991.

NIDELCOFF, Maria Teresa. Uma Escola Para o Povo. 37ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

NASCIMENTO, Clara G. Sá Gonçalves. Gestão educacional e formação de professor, Tese de Doutorado, Campinas, UNICAMP, 1997.

Nova Enciclopédia Ilustrada, Volume 1, São Paulo: Empresa Folha da Manhã S.A, 1996

Pulsação da Rede. Ano I – Numero 03, Campinas: 1996, Secretaria Municipal de Educação e FUMEC.

PAIVA, P. Vanilda. Educação popular e Educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 1983.

PINTO, Álvaro V. Sete lições sobre educação de adultos. 9ª edição, São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Vera M.M., HADDAD, Sérgio. Metodologia da Alfabetização: Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos, São Paulo: Papirus, 1992.

SACRITÁN, J. Gimeno. O Currículo: Uma reflexão sobre a prática. trad. Ernani F. da Silva Rosa, 3ª edição, Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

TORRES SANTOMÉ, Santomé, Júrjo, O Currículo Oculto. 3ª edição Trad., Porto: Porto Editora, 1995.