

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
GEISA GENARO GOMES



1290000265



FE

TCC/UNICAMP G585e

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O PONTO DE VISTA DAS
PROFESSORAS

CAMPINAS

2002

Geisa Genaro Gomes

Educação de Jovens e Adultos: o ponto de vista das professoras

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito parcial para obtenção do título em Licenciatura em Pedagogia, na Faculdade de Educação da UNICAMP, sob a orientação da **Profa.** Ana Lúcia Guedes Pinto.

Segunda Leitora
Profa. Dra. Regina de Souza

Orientadora
Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes Pinto

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA	TEC - UNICAMP
	0585e
V:	
TOM	265
PROC.	124 / 2003
C:	2
PRECO.	11,00
DATA	05.11.03
Nº CPD	Biblioteca 309875

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

Gomes, Geisa Genaro.
G585e Educação de jovens e adultos : o ponto de vista das professoras /
Geisa Genaro Gomes. -- Campinas, SP : [s.n.], 2002.

Orientador : Ana Lucia Guedes-Pinto.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação do adolescente. 2. Educação de adultos. 3. Professores -
Formação. 4. História oral. I. Guedes-Pinto, Ana Lúcia. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-0115-BFE

Aos meus pais
À Teresinha (in memoriam)

AGRADECIMENTOS

À Deus, força maior, sempre presente em minha vida.

Aos meus pais, pela oportunidade e esforço.

Aos meus irmãos, Joice e Jeferson, pelo voto de confiança.

À Ana Lúcia, por acolher-me com paciência e dedicação, minha sincera e eterna gratidão.

À Roseli Cação, pelas longas conversas e conselhos.

À Regina, pela disponibilidade e atenção para a leitura deste trabalho.

À Zélia e Maria Fernanda, vozes desta pesquisa, pelo carinho e compreensão.

À Alessandra, Daiene, Silvia, Juliana e Cíntia, pela amizade cultivada ao longo desses anos.

À Jacyra, pela paciência e informações cedidas.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	2
BREVE HISTÓRICO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	6
A FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA (FUMEC) ...	16
OS CAMINHOS DA PESQUISA:	
1- As escolhas	18
2- As professoras pesquisadas	18
3- A opção metodológica pela História Oral	19
O TRABALHO NA FUMEC: O PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS	21
CONSIDERAÇÕES FINAIS	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso tem como objetivo estudar o cotidiano escolar de professores de educação de jovens e adultos. A escolha em trabalhar com este professorado está intimamente relacionada à minha história de vida. Por esta razão, passo a relatá-la a partir de agora.

Sou a filha mais velha de uma família cuja mãe é coordenadora pedagógica aposentada e o pai um micro empresário com formação no antigo curso Normal, embora nunca tenha exercido a profissão. Tenho tias, tios, primas e primos que também, em alguma etapa de suas vidas, inclinaram-se para o caminho da docência, alguns construindo carreiras, outros abandonando-as.

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

Assim, vivenciando o espaço escolar desde muito cedo, acabei fazendo o curso Magistério, no ensino médio, e optando por estudar Pedagogia na faculdade. Passei seis anos e meio de minha vida estudando educação e tendo contato com a sala de aula somente através do papel de estagiária que ocupava.

Quando cursava o sexto semestre da graduação, prestei o concurso público para professores da Prefeitura de Campinas, optando apenas por inscrever-me para o cargo de docente de jovens e adultos na Fundação Municipal de Educação Comunitária, FUMEC. Era uma escolha de grande conveniência, pois a carga horária era pequena, apenas dezesseis horas-aula semanais, o que possibilitaria a continuidade dos meus estudos. Além disso, pelo fato da maioria das classes de jovens e adultos funcionarem à noite, este novo trabalho não atrapalharia os meus compromissos na faculdade. Muito pelo contrário. Ajudou-me por trazer mais uma faceta da escola pública brasileira.

O fato de estar escolhendo uma área que eu nunca tivera contato anterior, nem como estagiária, tampouco em discussões teóricas, tanto durante o curso de magistério quanto na faculdade, não me intimidava, chegava até a desafiar-me.

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

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

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

bastante significativos de experiência no magistério e três, incluindo eu, iniciantes, com quase dois anos de experiência.

O bairro não é considerado muito seguro por funcionários, alunos e moradores. Um ano atrás, uma das professoras, a que leciona há mais tempo na escola, teve uma arma apontada na cabeça e seu carro roubado por dois garotos na saída do período. Se antes desse incidente todos tinham medo do que pudesse acontecer ao anoitecer, depois do ocorrido, as pessoas só permanecem na escola durante o período de aula, até às nove e meia. A saída do período é marcada por passos largos e apressados de alunos, docentes e funcionários.

Três professoras lecionam também durante o dia, duas para crianças do ensino fundamental e uma em creche.

Comecei a observar os relatos das professoras em descrever as rotinas e as atividades produzidas pelas crianças, o modo como estes alunos se permitem vivenciar as propostas de trabalho das docentes. Relatos estes que se diferenciam quando o assunto são as salas de adultos, que na grande maioria, não estão tão abertos a propostas de trabalho que se distanciem das tradicionais.

Passei a participar de um grupo de formação voltado para professores da FUMEC e Suplência I, realizado pela prefeitura da cidade. Senti como uma oportunidade de conhecer melhor estes profissionais e trocar experiências. Percebi que todas as professoras com quem converseo trabalham em escolas da periferia, no período noturno. Todas narram o medo e o perigo dos lugares em que lecionam. Algumas relatam as dificuldades que encontram ao proporem atividades diferentes daquelas tradicionais, e a tensão que emerge na sala quando suas aulas não fazem parte da expectativa de seus alunos, que ainda carregam na memória aquele modelo tradicional de escola.

Colhendo estes dados, passei a questionar-me sobre o motivo que leva estas profissionais a optarem por lecionar para esses alunos tão específicos. Seria somente pela carga horária reduzida e pelo salário até compensador, se comparado com outros? Será que, além disso, elas carregam consigo a "bandeira" da luta contra a exclusão e marginalização desses alunos? São com

estas questões em mente que inicio o meu estudo com estas professoras da FUMEC.

Os dois primeiros capítulos deste trabalho têm por objetivo traçar um panorama da história da educação de adultos no Brasil e da FUMEC. Vale ressaltar que, desde a sua fundação, não há registro do desenvolvimento e das propostas desta instituição. Na verdade, nem estatuto próprio os professores e funcionários usufruem. Portanto, minha tentativa de recuperar sua trajetória está embasada em entrevistas com funcionários que acompanharam o processo desde o início.

Os demais capítulos têm como proposta registrar os relatos das professoras entrevistadas, na tentativa de melhor conhecer e compartilhar as aflições e satisfações do trabalho daquelas que se dedicam a estes alunos excluídos do nosso sistema e que desejam uma re-inserção.

BREVE HISTÓRICO SOBRE A POLÍTICA EDUCACIONAL DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A luta pela educação de adultos no Brasil esteve atrelada, durante grande parte da nossa história, à luta pela difusão da educação popular. Paiva (1987), considera a Educação Popular equivalente *“a instrução elementar e como luta pela educação popular a luta em favor da difusão do ensino primário.”* (p.47). Ainda de acordo com a autora:

“de início a educação de adultos está tratada em conjunto. Ela é parte da educação popular, pois a difusão da escola elementar inclui as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação de adultos praticada no país. Mais tarde, quando ganha autonomia e pretende-se que sua duração seja menor que aquela oferecida à população em idade escolar, passa a ser tratada como alfabetização e educação de base” (p. 47).

No entanto, a ação educativa voltada para a educação de adultos no país teve seu início ainda no período colonial da nossa história, apesar de terem sido movimentos isolados. Destaca-se o papel dos jesuítas que, em 1549, chegam ao Brasil a mando da Corte Portuguesa com o objetivo de cristianizar e colonizar os índios. Através da Companhia de Jesus, são organizadas classes de *“ler e escrever”* para as crianças com o objetivo de alfabetizá-las na língua portuguesa e catequizá-las. Os pequenos eram o meio direto para influenciar os adultos na nova língua. A eles, segundo Paiva (1987), o ensino *“reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita”* (p.56).

Com o início da escravidão no Brasil, tem-se a preocupação de combater a devoção aos deuses africanos e converter os negros ao catolicismo. Porém, *“era-lhes vedado o sistema formal de ensino e sua educação se fazia através de sermões que os exortavam à prática da moral cristã e a fé católica”* (Paiva, 1987, p. 57).

A atuação dos jesuítas acabou sendo voltada mais para a educação da elite do que para a educação da população da colônia, como esclarece Romanelli (2001):

“os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última” (p.35).

Portanto, a educação popular tinha como objetivo catequizar e angariar novos cristãos para a religião católica, já a educação da elite era destinada à formação de contingentes para a manutenção da ordem vigente que se instalava no Brasil.

A desorganização do sistema de ensino ocasionada devido à expulsão dos jesuítas, em 1759, pelo Marquês de Pombal, influenciou mais diretamente a elite colonial. Nessa época, as ações educativas quase desaparecem, já que foram criadas somente treze anos mais tarde as chamadas “aulas régias”, em substituição às escolas de primeiras letras voltadas para a elite. Porém, tais aulas não lograram êxito devido à falta de recursos financeiros e de professores. Vale ressaltar que Portugal dificultou o desenvolvimento de escolas no Brasil, nesse período, devido à expansão das idéias liberais européias que estavam acarretando a emancipação das colônias. Portanto, a educação era entendida como um caminho de difusão destas idéias.

Com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, começa a surgir e expandir um sistema de ensino voltado para os integrantes da aristocracia portuguesa, visando a formação de contingente para ocupar os novos quadros técnico-burocráticos que eram formados. Não havia a preocupação da expansão do ensino elementar para a população, já que este era ministrado em casa para os alunos pertencentes à elite.

É somente com a Independência do Brasil que surge a necessidade de se expandir a instrução elementar, a fim de proliferar a participação dos brasileiros nas atividades do Império e preparar a demanda para os novos quadros burocráticos que foram criados. Portanto, é apenas nesse período que se volta à preocupação com ações educativas para o ensino de jovens e adultos.

No campo da legislação, somente com a Constituição de 1824 é que foi expresso o direito a todos por educação. Segundo Haddad e Pierro (2000):

“a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência européia, a garantia de uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado nesse sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores” (p.109).

Não podemos esquecer-nos de que no Império somente uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica era considerada cidadã, para a qual era prometida a educação básica, sendo excluídos então os negros, os índios e grande parte das mulheres. Além do mais, o ato adicional de 1834, delegava às Províncias a responsabilidade de oferecimento da educação básica às camadas mais carentes, tornando-se função do governo imperial a educação da elite. Pouco foi realizado pelas Províncias, tanto no que diz respeito à educação das crianças quanto ao ensino de jovens e adultos.

Com a Constituição de 1891, a responsabilidade pública pela educação básica foi destinada às Províncias e Municípios, ficando à União os cuidados com o ensino secundário e superior, mais uma vez, uma educação voltada às elites, como comprova Romanelli (2001):

“A Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino, ou melhor, a dualidade de sistemas, já que, pelo seu artigo 35, itens 3º e 4º, ela reservou à União o direito de “criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados” e “prover a instrução secundária no Distrito Federal”, o que, conseqüentemente, delegava aos Estados competência para prover e legislar sobre educação primária. A prática, porém, acabou gerando o seguinte sistema: à União cabia criar e controlar a instrução superior em toda a Nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal, e aos Estados cabia criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional, que, na época, compreendia principalmente escolas normais (de nível médio) para moças e escolas técnicas para rapazes.

Era, portanto, a consagração do sistema dual de ensino, que se vinha mantendo desde o Império. Era também uma forma de oficialização da distância que se mostrava, na prática, entre a educação da classe dominante (escolas secundárias acadêmicas e escolas superiores) e a educação do povo (escola primária e profissional)” (p. 41).

A partir da década de 1920, o movimento de professores e da população em geral passa a exigir do Estado a responsabilidade pela ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade. Começam-se a estabelecer as condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos.

Com a Constituição de 1934, é proposto um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, no qual ficavam estabelecidos as responsabilidades da União, dos estados e dos municípios no âmbito educacional. De acordo com este Plano, o ensino primário passaria a ser integral, gratuito, de frequência obrigatória, devendo ser extensivo aos adultos. Era a primeira vez que se reconhecia a educação de jovens e adultos, destinando -a a um tratamento particular.

Em 1938, é criado o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e, através de suas pesquisas e estudos, foi instituído, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário que, pelo meio de seus recursos, deveria realizar um programa progressivo de ampliação de educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para jovens e adultos. Em 1945, com a regulamentação do Fundo, foi estabelecido que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser aplicados em um plano geral de Ensino Supletivo, destinado a adultos e adolescentes analfabetos.

O Departamento Nacional de Educação do Ministério da Educação e Saúde, instala, em 1947, o Serviço de Educação de Adultos, que se estendeu até o final da década de 1950, através da Companhia de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), responsável pela criação de uma infraestrutura, em âmbito municipal e estadual, de atendimento à educação de adultos e adolescentes. Também foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952, e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958; as duas de pouca duração e quase sem realizações.

O período compreendido de 1959 a 1964 é marcado pela realização de campanhas e programas no campo da educação de adultos, devido à necessidade de industrialização do país e de uma mão-de-obra mais qualificada. De acordo com Haddad e Pierro (2000):

"grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio. Apoiavam-se no movimento de

democratização de oportunidades de escolarização básica dos adultos mas também representavam a luta política dos grupos que disputavam o aparelho do Estado em suas várias instâncias por legitimação de ideais via prática educacional” (p. 113).

Nesses anos, passa a ser reconhecida a particularidade da educação voltada para jovens e adultos, sendo exigido um tratamento específico nos planos pedagógico e didático.

A repressão que sofreu o país com o golpe militar de 1964, foi a responsável pela interrupção e desestruturação do Programa Nacional de Alfabetização, tendo seus dirigentes presos e seus materiais apreendidos. Dessa forma, o Estado tentava coibir a atuação dos programas de educação de adolescentes e adultos cujas ações de natureza política não iam ao encontro dos interesses impostos pelo golpe militar.

Quase clandestinamente e de forma dispersa, surgiram algumas práticas educativas de reafirmação dos interesses populares, denominadas de “educação popular”. Encontramos, por exemplo, os movimentos que seguiam as idéias de Paulo Freire. Oficialmente, alguns programas de caráter conservador foram consentidos, como a Cruzada de Ação Básica (ABC), dirigidas por evangélicos norte-americanos, servindo aos interesses do regime militar. A Cruzada foi extinguindo-se pelos vários estados nos anos de 1970 e 1971, devido às fortes críticas da qual foi alvo.

Em 1967, é fundado o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, como uma alternativa aos trabalhos da Cruzada do ABC. Porém, em 1969, este programa começa a distanciar-se de sua proposta pedagógica inicial, passando a atender aos objetivos de acolhimento dos excluídos do sistema escolar e dos interesses políticos dos governos militares. A atuação do MOBRAL, inicialmente, foi dividida em dois programas: o Programa de Alfabetização e o PEI (Programa de Educação Integrada), uma versão resumida do curso de primeira a quarta séries do ensino primário, que se seguiriam aos cursos de alfabetização. O MOBRAL surge com a promessa de solucionar o problema do analfabetismo no país.

“O MOBRAL foi criticado pelo pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios de empregados na verificação de aprendizagem. Mencionava-se que, para evitar a regressão, seria necessária uma continuidade dos estudos em educação escolar integrada, e não em programas voltados a outros tipos de interesses

como, por exemplo, formação rápida de recursos humanos” (Haddad e Pierro, 2000, p. 116).

Ao final da década de 1970, este programa foi ampliado para outros campos de trabalho compreendendo desde a educação comunitária até à educação de crianças, em uma tentativa de sobrevivência diante dos fracassos do objetivo de acabar com o analfabetismo no Brasil.

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692, regulamenta o Ensino Supletivo, visto como uma nova concepção de escolarização não-formal. O Supletivo deveria recuperar o atraso daqueles que não conseguiram realizar a sua escolarização na época adequada, complementando o trabalho efetivado no MOBRAL e promovendo a crescente oferta de educação continuada. Os professores, de acordo com a legislação, deveriam ter formação específica para esse campo da educação, porém, se isso não ocorresse, deveriam ser aproveitados os professores do Ensino Regular, que seriam adaptados ao Ensino Supletivo, através de cursos de aperfeiçoamento.

Dessa forma, com o MOBRAL e o Supletivo, os militares reconstruíram sua mediação com os setores populares, através da educação.

Com a nova República, em 1985, ocorre a extinção do MOBRAL, rotulado como modelo de educação de baixa qualidade e substituído, neste mesmo ano, pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar. Esta fundação era responsável por articular o subsistema de ensino supletivo à política nacional de educação de jovens e adultos, encarregando-se de ampliar o atendimento nas séries iniciais do ensino do antigo 1º grau, promover a formação e aperfeiçoamento dos professores, produzir o material didático, além de supervisionar e avaliar as atividades.

Em março de 1990, com a presidência de Fernando Collor de Mello, é extinta a Educar, prometendo entrar em vigor um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que limitou-se ao plano das idéias. Este programa foi abandonado no exercício do governo de Itamar Franco.

Ao longo da segunda metade da década de 1990 foram criados três programas federais de escolarização de jovens e adultos, nenhum deles coordenados pelo Ministério da Educação. Porém, todos desenvolvidos em parcerias com instâncias governamentais, sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa: o Programa de Alfabetização Solidária (PAS), em 1997, o

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998 e o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR), em 1995, sendo, este último, um programa complementar de qualificação profissional, não tendo a intenção de substituir a educação básica.

A Lei de Diretrizes e Bases 9394, aprovada pelo Congresso no final de 1996, determinava que fosse elaborado um Plano Nacional de Educação de duração decenal, somente aprovado em 09 de janeiro de 2001, pela lei 10.172. Ainda em 1996, através da Lei 9424, é criado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), com o objetivo e equilibrar o valor gasto por aluno pelos municípios e estados. Este Fundo é destinado à educação básica obrigatória, ou seja, somente são contemplados os alunos do Ensino Fundamental. Entretanto, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas nos cálculos do Fundo. Mais uma vez na história da educação são excluídos ou pouco valorizados aqueles cidadãos já marginalizados do sistema educacional, como é o caso dos jovens e adultos.

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases não se propõe como uma lei que mudaria a história de exclusão e desvalorização destinada à educação de adultos no Brasil, fato constatado devido ao espaço que é dado à discussão desta modalidade de ensino no corpo da legislação, já que dos seus 92 artigos apenas dois são destinados à Educação de Adultos.

Ao analisar os artigos destinados à educação de adultos verifica-se que estes quase nada acrescentam ao que já existia, apenas reafirmam o direito de jovens e adultos ao ensino básico, bem como o dever do poder público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos. A lei somente inova quando rebaixa a idade mínima para a realização do exame supletivo, para 15 anos relativo ao ensino fundamental e para 18 anos relativo ao ensino médio.

O Plano Nacional de Educação admite a existência do alto número de adolescentes e adultos que não concluíram ou não tiveram acesso ao ensino fundamental obrigatório no período adequado, admitindo ainda uma profunda desigualdade entre as regiões brasileiras em relação às oportunidades educacionais.

De acordo com este Plano, a educação de adolescentes e adultos deve-se dar ao longo da vida, não sendo apenas suficiente aprender a ler e escrever. Deve-se iniciar com a alfabetização e ser concluída, no mínimo, com uma formação equivalente a oito séries do ensino fundamental, assegurando o aumento da qualidade de vida e uma formação mais completa do cidadão.

O Plano também ressalta que esta educação deve ser oferecida gratuitamente pelo Estado para os que não tiveram acesso na idade própria, porém trata-se de um direito público "subjetivo", sendo de competência dos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender esta modalidade de ensino.

Dentre os objetivos e metas, o Plano Nacional procura "estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos em 5 anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo" ; "assegurar, em 5 anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalentes às 4 séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido a este nível de escolaridade" ; "assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às 4 séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as 4 séries iniciais" e, por último, "dobrar em 5 anos e quadruplicar em 10 anos a capacidade de atendimento nos cursos de nível médio para jovens e adultos".

Portanto, pode-se observar que o PNE se propõe a garantir e ampliar o número de vagas do ensino fundamental para adolescentes e adultos, com o objetivo de acabar com o analfabetismo no Brasil, podendo-se expandir para o ensino médio, dentro da especificidade que esta modalidade de ensino exige.

De acordo com o Plano, a necessidade de qualificação dos professores que trabalham com jovens e adultos é pequena quanto à formação, já que 97% possuem nível médio ou superior. No entanto, retoma a importância de uma qualificação voltada para a especificidade deste ensino.

Por fim, um dos pontos também abordados pelo PNE, diz respeito à administração escolar, já que "deve-se promover a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos, para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para

despesas de seu cotidiano. Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática”.

Esta questão da autonomia da escola e de seu projeto pedagógico também é discutida na LDB 9394/96, na qual o artigo 12 determina: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino terão a incumbência de: I. elaborar e executar sua proposta pedagógica”, além disso, o artigo 15 garante que “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito e financeiro público”.

Tanto o PNE quanto a LDB discutem, em suas normas, a autonomia da escola, que deve ser entendida como uma unidade específica, devendo ser gerida tanto a parte pedagógica quanto a administrativa, de acordo com as especificidades de sua comunidade, como nos remete Abreu (1998):

“trata-se de uma descentralização, com transferência de poder decisório, do estado para a sociedade, pois amplia-se o espaço para a presença de representações de setores organizados da sociedade civil nas escolas e sistemas de ensino e o campo para ações emancipadas as instituições escolares e do corpo docente” (p. 140).

A União em colaboração com estados e municípios, recebe a função de definir as diretrizes gerais comuns para a educação básica em todo o Brasil.

Outra questão que cabe aqui discutir, já que é a espinha dorsal desse trabalho, é a da necessidade de uma formação específica para professores de educação de jovens e adultos, o que nos leva a constatar a constituição de um campo pedagógico específico desta área.

A inexistência de um campo específico reconhecido e regulamentado para a área, acarreta a transferência de práticas e saberes destinados ao trabalho com crianças e adolescentes para as salas de aula de educação de adultos. Além desse ponto, vale ressaltar a pouca discussão de um currículo voltado especialmente para o trabalho com adultos, que deve levar em consideração a experiência de vida deste aluno, sua relação com o mercado de trabalho e a particularidade de suas necessidades de aprendizagem. De acordo com Ribeiro (1999),

“a busca pela identidade dessa modalidade educativa consiste no enfoque privilegiado às necessidades de aprendizagem dos jovens e

adultos, principalmente aquelas relacionadas à sua inserção no mercado de trabalho, para o exercício da cidadania, para a promoção da qualidade de vida e do convívio na comunidade e na família. Nesse caso, a funcionalidade das aprendizagens escolares, ou seja, sua contextualização ou aplicabilidade no universo cotidiano, emerge como questão central a ser equacionada.” (p. 191)

Este aprendizado específico deveria estar voltado para uma proposta de educação continuada, na qual a formação do aluno e do cidadão não está separada, sendo incentivada a contínua formação do sujeito em todos os aspectos: social, político, pessoal etc. Segundo Haddad (2001):

“educação continuada é aquela que se realiza ao longo da vida, continuamente, é inerente ao desenvolvimento da pessoa humana e relaciona-se com a idéia de construção do ser. Abarca, por um lado, a aquisição de conhecimentos e aptidões e, de outro, atitudes e valores, implicando no aumento da capacidade de discernir e agir” (p. 191).

Tomando como base o desenvolvimento histórico referente à educação de adultos no Brasil e face à pouca existência de políticas públicas que se preocupem de fato com esta especificidade do ensino formal, acredito na relevância da construção de um campo pedagógico específico desta área educacional.

Assim, pretendo contribuir, na medida do possível, para a elaboração de uma bibliografia mais significativa para este campo de conhecimento e na consolidação de uma especificidade de estudo no campo de atuação da Pedagogia.

A FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA (FUMEC)

A FUMEC (Fundação Municipal para Educação Comunitária) é uma Fundação ligada à Secretaria da Educação da prefeitura municipal de Campinas. Foi criada em 1987, como proposta para substituir a Fundação Educar, então responsável pela ação educativa de jovens e adultos no município.

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

Os espaços físicos de funcionamento do ensino que a FUMEC ocupa pela cidade são os mais variados. Ela não desfruta de um edifício onde as salas de aula poderiam ser concentradas. Apenas a parte administrativa está situada no nono andar do prédio da Prefeitura. As classes da FUMEC são formadas em lugares da cidade onde houver demanda. Há salas em funcionamento em salões paroquiais, sindicatos, associações da sociedade civil, hospitais psiquiátricos, como os hospitais Cândido Ferreira e Tibiriçá, em penitenciárias, como as Penitenciárias I, II e III e São Bernardo e o Presídio Professor Ataliba Nogueira, que trabalha em regime semi-aberto. Também funcionam em instituições voltadas para o atendimento de adolescentes em situação de rua, envolvidos em pequenos delitos ou em situação de Liberdade Assistida, como o Externato São João. Há também uma parceria com a Fundação Síndrome de Down, instituição privada, que atende crianças e adolescentes. Porém, a grande maioria de suas salas funcionam em escolas municipais da periferia da cidade.

As salas de aula funcionam quase em sua totalidade no período noturno, havendo também algumas funcionando no diurno.

Segundo dados recentes, a FUMEC atende a 5,5 mil alunos e possui um quadro de 270 professores¹, dos quais 70% possuem nível universitário. Desse total, 90% dos diplomas são do curso de Pedagogia, de acordo com as informações cedidas por uma das coordenadoras pedagógicas da instituição².

O presidente da FUMEC é o Secretário Municipal de Educação. O quadro administrativo e pedagógico é composto pelo Diretor Executivo e pelas Coordenadorias: Arquitetura Escolar, Administrativa e Financeira, Recursos Humanos e a do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos, sendo esta última a responsável pelo acompanhamento de todo o processo pedagógico³.

A proposta de trabalho da FUMEC é baseada em Projetos Temáticos, desenvolvidos de acordo com a necessidade do aluno. Ela é dividida em três ciclos: PEB I, equivalente à primeira série do ensino fundamental, PEB II, correspondente à segunda série e PEB III, relativa à terceira e quarta séries. Durante os anos de permanência do aluno na FUMEC, pretende-se formar o sujeito pensante e atuante em seu meio.

Apesar de já se passarem quinze anos de criação da FUMEC, ainda seus professores e funcionários não contam com a existência de um Estatuto próprio que garanta seus direitos profissionais. Eles são enquadrados segundo o Estatuto dos professores e funcionários do ensino fundamental. Quanto à parte legislativa, a Fundação segue o Estatuto da Rede Municipal de Ensino de Campinas, já que o seu ainda está sendo elaborado.

Infelizmente, todo o trabalho pedagógico e suas políticas de formação que vêm sendo realizados pela FUMEC, ao longo desses anos, quase não foram registrados, o que dificultou a coleta de maiores informações.

¹ Informações coletadas do boletim informativo da Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Campinas – “Jornal Mural”, número zero, p. 3, 2002.

² Como não há disponível documentos sobre a história e funcionamento da FUMEC, vali-me de informações orais, coletadas com profissionais que trabalham na Instituição.

³ Informação cedida por uma das coordenadoras pedagógicas da Instituição.

OS CAMINHOS DA PESQUISA

1- As escolhas

Como já mencionado anteriormente, pretendo com esta pesquisa, compreender o que leva uma professora a optar pelo trabalho de ensino de jovens e adultos, mesmo que as condições que ali encontre sejam adversas e que às vezes, até a coloquem em perigo.

Trabalhar com um assunto delicado e íntimo como esse, que requer uma aproximação da história de vida da profissional do ensino, envolve uma escolha do percurso a tomar. Por essa razão, decidi procurar duas professoras da minha escola que eu já conhecia e possuía certo grau de confiança. A elas expus o projeto de pesquisa do TCC e indaguei sobre a possibilidade de me ajudarem, relatando suas trajetórias profissionais e pessoais de vida. E, desse modo, consegui seus aceites.

Assim, é importante ressaltar que o caráter de participação dos sujeitos entrevistados nessa pesquisa é voluntário. Ou seja, as professoras que cederam seus depoimentos, o fizeram de acordo com sua vontade e cientes de que estavam contribuindo para o meu trabalho de pesquisa.

Registrado isso, passo agora aos critérios de escolha das professoras que trabalham na escola.

2 - As professoras pesquisadas

A diferença entre o tempo de experiência profissional das professoras pesquisadas foi o critério de seleção seguido para escolher dentre aquelas do quadro de professores da escola em que lecionam¹. A primeira, Zélia², já possui um percurso de mais de quinze anos de dedicação ao Magistério e, portanto, é a que possui mais tempo de trabalho na escola.

A segunda, Maria Fernanda, é uma professora iniciante, com quase dois anos completos na área, que ingressou comigo no mesmo período, em

¹ Conforme já dito, as duas professoras trabalham na mesma escola onde leciono.

² As duas professoras permitiram a identificação de seus nomes.

agosto de 2000. Naquele momento, iniciamos nossas carreiras em escolas diferentes, indo eu trabalhar na Fundação e ela já iniciando o trabalho na escola em que hoje leciono. Nosso contato foi mais acentuado, pois éramos duas amigas de faculdade que estavam conhecendo e aprendendo juntas o universo escolar, cada uma em sua instituição. Dividíamos os medos e as ansiedades de nossa primeira sala de aula. Nossos encontros na faculdade tornavam-se reuniões de trabalho, já que nossas conversas sempre pendiam para o relato e reflexão das nossas experiências nas escolas.

Ambas as professoras são profissionais que realizam a “dobra”, ou seja, trabalham em dois períodos, em escolas públicas municipais. A professora Zélia trabalha com crianças, no período matutino, de uma classe da primeira série do Fundamental, na prefeitura de Sumaré, e com uma sala da quarta série, no período noturno, com os adultos, sendo efetiva nas duas escolas. Maria Fernanda leciona para duas classes da segunda série da mesma escola do município de Campinas: uma sala no diurno, para as crianças do Ensino Fundamental, na qual é substituta e outra no noturno, para os adultos da FUMEC, sendo efetiva. Este é o primeiro ano que esta professora leciona para crianças. Portanto, como poderá ser percebido em seus relatos, ela está vivendo um período de compreensão e descoberta da diferença do trabalho com adultos e com as crianças.

3 - A opção metodológica pela História Oral

O percurso de reconstruir a trajetória profissional das professoras como meio para a busca de uma interpretação e compreensão dos desafios no trabalho com adultos está baseado na linha de pesquisa da História Oral. Portelli (1997), assim define essa metodologia:

“a história oral é uma ciência e arte do indivíduo. Embora diga respeito – assim como a sociologia e a antropologia – a padrões culturais, estruturas sociais e processos históricos, visa a aprofundá-los, em essência, por meio de conversas com pessoas sobre a experiência e a memória individuais e ainda por meio do impacto que estas tiveram na vida de cada uma” (p.15).

Para aprofundar e registrar a experiência e a trajetória profissional destas professoras, vali-me da utilização de entrevistas gravadas, uma técnica

utilizada entre os pesquisadores da História Oral. Tais entrevistas foram transcritas posteriormente. Vale ressaltar que foram realizadas em um ambiente de descontração, tornando-se longas conversas entre pessoas que já se conheciam e possuíam certa intimidade. Porém, apesar disso, não me descuidei de meu objetivo maior, como entrevistadora, de abordar os tópicos relacionados à minha pesquisa. A entrevista, de acordo com Queiroz (1988), *“supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador; o tema ou o acontecimento sobre que versa foi escolhido por este último por convir ao seu trabalho”* (p.20). A confiança entre entrevistadora e entrevistadas, um dos pontos importantes para a realização do trabalho com entrevistas, não foi algo dificultoso de obter-se, já que, vale lembrar, são professoras que trabalham na mesma instituição que a minha, além de haver uma relação de amizade entre nós.

Desse modo, não fiz uso, em minhas entrevistas, de um questionário com questões objetivas, que requisitassem respostas diretas. Pelo contrário, não havia perguntas, nem, tampouco, questionário, mas alguns tópicos que poderiam ser abordados no decorrer de nossas conversas, para a realização de meu trabalho. Cinco pontos foram enumerados para serem discutidos³, no decorrer de nossas conversas, não sendo necessário haver uma ordem de discussão entre eles: o motivo da escolha em cursar Magistério e, posteriormente Pedagogia, a razão por optar em trabalhar com adultos, a diferença entre o trabalho com o adulto e com a criança e, por último, uma reflexão sobre suas perspectivas na carreira.

Minha postura, como entrevistadora, foi baseada no pressuposto defendido por Portelli (1997) de que não existe o distanciamento entre entrevistador e depoente. Segundo ele, há uma falsa crença de que se deve manter um ambiente sério de pesquisa e de garantir a veracidade dos fatos relatados. Sobre o assunto, discorre o autor a comentar a respeito dos conselhos difundidos nos manuais destinados às entrevistas:

“invariavelmente aconselham a nos mantermos neutros e distantes e a não interferir. Eu daria uma sugestão diferente: mostre-se aberto, fale sobre você, responda a perguntas (se as fizerem...). No que me

³ Esses pontos estavam organizados em um roteiro que servia para mim de guia para as entrevistas. Mas ele não era mostrado ou consultado durante as conversas. Apenas tinha a função de “organizador” da entrevista.

diz respeito, não revelaria quase nada de importante sobre minha vida a alguém que, ao conversar comigo, assumisse uma atitude neutra, impessoal e distante. Por que devo eu esperar que outros me falem de sua vida se eu não me mostro disposto a contar algo a respeito da minha?" (p.22).

Baseada na linha de raciocínio de Portelli, não hesitei em também relatar, para as professoras entrevistadas, minhas impressões e inseguranças sobre a escola, os alunos, o trabalho com adultos, quando, a meu ver, acreditava ser importante. Em alguns momentos das entrevistas, declarei meus posicionamentos sem pudor ou receio de que meus comentários interferissem nos relatos das professoras.

A transcrição das entrevistas foram entregues às informantes para a revisão dos temas levantados a fim de saber se gostariam de fazer modificações, se assim lhes fossem de agrado, preocupando-me, com isso, com a fidelidade das transcrições dos relatos orais. Sobre essa questão do retorno que se deve dar ao nosso informante, Thompson (1992) comenta:

"... o historiador que utiliza evidência oral continua a ter uma responsabilidade ética, que está acima de tudo, de garantir que a história será devolvida às pessoas cujas palavras ajudaram a construí-la" (p. 291).

Este trabalho tem por objetivo compreender as decepções e satisfações de duas professoras em particular. No entanto, a partir da análise da vida profissional destas mulheres, não descartamos a possibilidade de estas histórias, aparentemente tão peculiares, servirem de referência ou irem ao encontro com as diversas histórias vividas e construídas pelas outras professoras da FUMEC, em especial, ou com os demais profissionais de educação de jovens e adultos espalhados pelo país.

O TRABALHO NA FUMEC: O PONTO DE VISTA DAS PROFESSORAS

O objetivo da escolha por estas duas professoras, como já foi esclarecido, deve-se à diferença de tempo de carreira entre elas: quinze anos. Tal fator será importante para analisarmos as falas das entrevistadas, visto que é esperado que seus processos de formação profissional tenham acontecido de forma distinta, em função do período histórico em que ocorreram. As duas já se diferem no motivo da opção em ingressar na área da educação:

MF¹ - "(...) eu nunca tive chance de pensar em outra coisa. Desde pequena. Minha mãe era professora...assim... minha mãe sempre deu aula em escola pública, minha mãe nunca passou por escola particular. Então, eu queria ser professora de escola pública, de periferia, assim... desde pequena, sempre"

Z - "(...) porque eu sempre quis fazer magistério. Queria ser professora desde pequena".

Eu² - Você tinha algum exemplo na família ?

Z - "Não. Acho que foram meus professores mesmo, principalmente os do primário. E, aí, eu cheguei a fazer o segundo colegial e falei: Não, vou fazer magistério".

A escolha por cursar Pedagogia, depois de terminado o curso de Magistério, foi a opção feita pelas duas professoras, como forma de continuar a aprofundar os conhecimentos adquiridos antes:

Z - "(...) para dar continuidade mesmo, né...tinha vontade de fazer Letras, mas Pedagogia foi a primeira opção".

MF - "Eu pensei em fazer Psicologia, depois do Magistério, mas, aí, menina, eu achei que não tinha nada a ver comigo...Por que que eu achei que não tinha nada a ver comigo? Deixa eu lembrar...Eu sei que teve um ano que eu desencanei mesmo. Falei: Nossa !...Passei a odiar Psicologia do nada... Eu não lembro... Não sei se é pela ênfase na Psicologia clínica e eu queria trabalhar com a Psicologia educacional...Eu não sei...Eu sei que tive uma professora que fez UNICAMP no magistério, fez Pedagogia na UNICAMP. E, aí, conversando com ela, ela era muito próxima de mim, até hoje... e conversando com ela, ela deu uns toques assim: Eu acho que a tua praia não é isso, não e tal. Aí, ela falou da Pedagogia e eu achava que eu não ia nunca passar na UNICAMP".

¹ Uso as iniciais dos nomes das professoras para identificar suas falas.

² "Eu" significa as minhas intervenções.

Os caminhos seguidos por estas profissionais e as influências que tiveram para optarem em trabalhar com adultos foram diversos. As oportunidades surgiram e foram aproveitadas cada uma a sua necessidade e grau de consciência pela decisão tomada. A professora Zélia, relata-me sua história :

"a minha vizinha veio aqui em casa e falou: "Zélia, você está fazendo magistério. Você não quer ir dar aula para a gente?" Dona Isabel, eu falei: "Aonde?" Ela: "Lá em cima, no San Martin." "A senhora estuda, Dona Isabel?"..."Estudo...eu faço Mobral" .Não era Mobral, mas ela disse Mobral... "Eu faço Mobral e a gente está em professor porque aqui é muito longe e ninguém quer dar aula. Você não quer ir?" Aí, eu falei: "Ah, vou"... E ela: "Então, você vai ter que ir na prefeitura"... e ela me disse como fazia, tal. Aí, eu fui e conversei com a Dona Clarice (...) E a Dona Clarice falou: "Ah, você quer? Você mora lá? Então, tudo bem"... Aí, eu fiquei... foi assim que eu comecei".

Já com a professora Maria Fernanda, a decisão em trabalhar com educação de adultos foi sendo formulada ao longo de seu trabalho em pastorais da Igreja católica quando adolescente, bem como nas atividades no curso do magistério, proporcionadas por suas professoras e da faculdade, com um grupo de assentados na zona rural de uma cidade próxima de Campinas:

"eu fiz a opção de trabalhar com adultos com muita vontade. Quando teve concurso da prefeitura (Campinas), eu prestei educação infantil, ensino fundamental e adultos. Eu sabia que queria adultos. Eu fiquei até o último minuto fazendo a prova, lendo e relendo porque eu queria muito passar no concurso...Quando eu sai de Santos para vim para cá, quando eu prestei vestibular, eu prestei vestibular e concurso público, em Santos. Então, na época que saiu o resultado da UNICAMP, eu passei num concurso público para educação de jovens e adultos em Santos. Educação de jovens e adultos me persegue há muito tempo".

A professora Maria Fernanda ainda relata a experiência de ter cursado o magistério, em sua cidade natal, voltado para a formação de professores para atuarem na escola pública :

"Era municipal. Foi um magistério criado pela Telma, na primeira gestão do PT. Então, era uma... tinha uma proposta ideologicamente clara de formação de professores para trabalhar na escola pública mesmo. Então, era meio lavagem cerebral: quem não tinha essa idéia acabava meio que pensando assim, entendeu? Umas coisas assim... e coisas de fazer a opção pelo Paulo Freire e não pelo Dermeval Saviani. Eu nem conhecia o Dermeval Saviani... de tão

forte que era a coisa na escola... os professores eram anti-Dermeval Saviani porque tinha vivido a fase, né... aquela coisa distorcida que fizeram da teoria dos dois e elas viveram isso muito forte na década de 80, né... se formaram na época da abertura política. Então, imagina, a escola fervia, né. Aí, eu fiz parte do grêmio, essas coisas todas... daí que descambou mesmo, não tinha como fugir, né”.

Podemos perceber que os percursos de cada uma, suas escolhas, passaram por especificidades de suas vidas, o que as torna singulares em suas trajetórias profissionais. Fontana (2000) em seu estudo sobre como nos tornamos professoras, em que um grupo de estudo formado por professoras foi o foco da pesquisa sobre como se dá esse processo, chama a atenção para esse fato:

“Os elementos que apareceram [nos relatos] foram praticamente os mesmos: a família, a formação escolar, nossa condição de mulheres e nosso ser profissional e constituição, as escolhas, o aprendizado, a presença constante do outro... Eles serviram às várias histórias e no entanto compuseram narrativas singulares, uma vez que o significado de que cada um deles se revestiu dependeu do lugar que ocupou na trama de relações em que cada história foi-se tecendo” (p. 121).

Quando perguntei à ela, depois de relatar esta experiência do curso do magistério, se caso ela não tivesse vivenciado estes momentos e não tivesse sido influenciada pelos ideais de suas professoras, se ela acreditaria que estaria trabalhando com adultos, respondeu: “eu acho que não. Na verdade, se não fosse Paulo Freire eu não teria...”

A idéia formada a respeito do que seria e como deveria ser um trabalho com jovens e adultos sobressaiu durante as entrevistas. Essa questão, para Maria Fernanda, é um ponto delicado, de desconstrução de uma idéia pré-moldada antes mesmo de iniciar sua carreira:

“eu comecei, eu tinha uma outra idéia, porque eu li Paulo Freire no magistério. Todos os anos, desde o primeiro ano, tinha alguma coisinha do Paulo Freire para a gente fazer, para a gente discutir, seminário. Minhas professoras eram freirianas até o último fio de cabelo, no magistério. Então, eu tinha toda uma idéia do que era o trabalho com adultos, legal, a coisa da história de vida, pessoas riquíssimas, né, pessoas que tinham muito para trocar. E aquilo foi me animando para pensar num espaço que: Nossa, as coisas devem fluir, né... muita gente, com muita história de vida...”

A professora Zélia, pelo contrário, não tinha idéias pré-formuladas a respeito desse trabalho com adultos, pela razão de não haver surgido a

necessidade de refletir sobre o assunto quando decidiu-se pela docência: "eu não pensava em trabalhar com adultos. Foi a vizinha que veio chorar e eu fui".

Esses pequenos trechos sobre seus percursos e suas escolhas nos trazem elementos sobre como tais escolhas passam pela particularidade vivida de cada história. Porém, tanto os relatos da professora Maria Fernanda quanto os da professora Zélia, trazem-nos "o outro" como elemento mediador fundamental na escolha pela docência – seja pela formação freiriana no Magistério, como é o caso de Maria Fernanda, seja pela vizinha que fez o pedido, como aconteceu com Zélia. Fontana (2000) complementa:

"Os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto "delineia" quanto "delimita" as possibilidades entre as quais escolhemos. Assim, no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos também escolhidos" (p. 101).

Depois de relatarem sobre suas escolhas, passaram para outros tópicos. A professora Maria Fernanda fez uma reflexão a respeito das diretrizes que a educação de adultos tem seguido, colocando em xeque a postura dos profissionais, o espaço físico da escola e a função desta instituição:

"eu sinto que a gente parece aquela coisa de estar no lugar errado, na hora errada, com as pessoas erradas. Quer dizer, que você está fazendo ali, né, nesse mundo? Eu acho que é muito por aí. A gente não tem formação, a gente não pára para pensar que deveria existir um espaço para educação de jovens e adultos que não é esse que existe. (...) Não deveria ser um trabalho numa escola. Adultos não têm nada a ver com o espaço escolar. Eu acho que esse espaço escolar dificulta por dois motivos: primeiro porque já traz da memória, da história de vida deles, uma escola que é uma das piores, que é esquecida no interior do Brasil, que é a sala multiseriada, das professoras que dividem os alunos em carteiras, né, a primeira série senta nessa fileira, a segunda série senta nessa fileira, né... Aquele trabalho que tem pouquíssimo material, pouquíssimos recursos, daquela professora que não tinha, em alguns lugares do Brasil, ainda não tem formação no magistério, quer dizer, aquela que sabe mais que ensina para os outros. Então, é essa a escola que eles trazem. É óbvio, vieram para a gente e sabem que a gente tem formação, que a gente tem, né, mas... sinceramente eu acho que é o de menos para eles. Eles estão ali com uma expectativa de encontrar a escola que eles não tiveram quando crianças. Então, tudo que a gente pode pedir para a gente reproduzir eles pedem, né, inclusive desrespeitando a gente, na maioria das vezes. E... desrespeitando a coisa do espaço, o espaço como professor, o espaço de pensar a sala de aula. É outra coisa (...) porque eu acho

que a escola não tem nada a ver com adultos... com adulto porque eu fico imaginando... nesse último CONED que eu fui, uma das minhas grandes crises qual é: Poxa vida, no movimento social flui, é orgânico, está nas pessoas! Então, as pessoas se organizam para ter um espaço. Ao organizar-se elas já vão dando cara para o espaço, né.... e o espaço não é a escola..."

Essa fala da professora Maria Fernanda confirma o que foi discutido anteriormente sobre a política pública de formação de professores para jovens e adultos. Não há uma formação específica. Faltam materiais próprios, uma escola própria. O desabafo de Maria Fernanda exemplifica a ausência de uma política definida, conforme já explicitado por Masagão e Hadad. A professora verbaliza sua dificuldade: "A gente não tem formação, a gente não pára para pensar que deveria existir um espaço para educação de jovens e adultos que não é esse que existe".

A relação "escola e vida" é um dos pontos de discussão que permeia esta área, já que a grande questão é saber como dar sentido à um espaço, no caso a escola, para pessoas que nunca ou muito pouco viveram este lugar, que não estão familiarizadas com ele, pelo simples fato de não terem tido a oportunidade de apropriarem-se dele, o que os leva a construir um imaginário de escola que não condiz com o ideal do professor, em alguns casos:

"Eu acho assim: que como a gente até pegou, não sei você, mas eu peguei um período bem tradicional da escola, né. E eles muito mais. Eles têm aquela visão da escola como é mesmo: uma carteira atrás da outra, se senta para fazer grupo, Deus me livre, é pecado, o aluno não pode falar, não pode discutir. Até porque a escola é uma coisa sagrada, né. E o que é sagrado nem sempre têm relação com a vivência. Então, eu acho que começa daí a dificuldade de ... assim... aquilo que está na escola eu vou usar só na escola... sabe aquela coisa assim? Até a gente mesmo, quando estudava, tinha um pouco disso, né, o que é da escola é da escola. Mas não é. Teve uma época que eu consegui passar bem essa diferença para eles... essa diferença não, essa relação entre a escola e casa quando a gente fez aquele projeto PET. Não sei se você conhece, do trânsito nas escolas? Então a gente trabalhava todo o conteúdo baseado na vivência deles. Eles traziam de casa algumas tarefinhas e, aí, eles começaram a mudar a postura deles em casa pelo que aprendiam na escola. Então, por exemplo, era assim: "Viver com segurança". Então, não podia deixar este bujão aqui... este tapete aqui... eu fui lá te atender e tropecei, né. Então, ele não me oferece segurança muito próximo da porta, tem que estar um pouquinho mais afastado. É uma coisa bobá, mas tem sentido. Aí, a gente pedia para eles

virem em casa o que podia oferecer perigo. E eles começaram a descobrir que as coisas, assim, mais simples, até a maneira de guardar a faca dentro da gaveta podia causar acidente (...) Então, começou a fazer sentido: Puxa, mas eu aprendi isso na escola, né. É um exemplo assim bem simples. Mas, aí, eles começaram a ver que a escola fazia parte da vida deles e eles também faziam parte da escola, né. E a gente... eu consegui que eles verificassem isso e muitos consertaram tomada, começaram mesmo a deixar menos tapete em casa, não deixar fogo ligado, sempre ver se a torneirinha do gás estava abaixada, se não tinha fio desencapado, tal. E essas coisas a gente fazia texto na escola, trabalhava... e eles escreviam. E, aí, começou a fazer relação, né." (Zélia)

Vera Masagão (1999) em seu trabalho na Instituição Ação Educativa, com jovens e adultos, também relata esse processo de pertencimento vivido por eles. A princípio, apresentam dificuldades e resistência nesse novo ambiente. Porém, passado algum tempo de trabalho, vão se sentindo mais integrados.

A professora Maria Fernanda, também discute, em seus relatos, essa relação entre escola e vida, comentando sua dificuldade em conciliar seu ideário de trabalho com adultos e, conseqüentemente sua idéia de aula, com o imaginário de escola e de aula de seus alunos:

"Eu pensava que com os adultos o trabalho ia ser... eu ia poder ver diferença, ver transformação e de que eu ia, de alguma forma, ajudar eles a transformar a realidade deles. Sabe aquela idéia de que a educação transforma? Mas, infelizmente, também a escola não dá espaço para que isso aconteça porque a escola tem hora para começar, hora para acabar, né, tem a merenda no começo e não existe um... não cabe na cabeça deles de a gente estar, por exemplo, se reunindo para trabalhar a possibilidade da construção da escola no bairro, entendeu? Não é aula... Não, gente, vamos aproveitar que a gente está junto, né, a gente pode estudar... pode estudar matemática, geografia, ciências... a gente pode estudar tudo, né, a história do bairro para a gente elaborar um documento para levar para o Orçamento Participativo, um documento que justifique porque a construção da escola ali e não de um creche, como a prefeitura está querendo construir. Mas isso não, com certeza, não é entendido como aula. Coisa que já ia ser diferente se você tivesse um grupo de livre e espontânea vontade, sentado num salão paroquial, entendeu? Olha, estamos aqui para isso, isso e para isso, inclusive para tentar mudar a realidade que a gente vive...".

Nesse trecho, fica ressaltada a visão de educação como meio para a transformação da realidade de um grupo, no caso, os alunos de uma sala de

aula do bairro San Martin. Transformar o quê, como, para quem e para quê? Na verdade, a própria professora Maria Fernanda, analisa um pouco mais essa questão, partindo mesmo de sua experiência como militante em grupos de pastorais:

“(...) eu sempre participei de movimento pastoral. Então, a idéia do movimento social... participei muito tempo da pastoral da criança, depois da pastoral da juventude. E era um espaço onde a gente conseguia construir e transformar coisas. Só que aquilo: construir e transformar coisas da minha realidade, né. Quer dizer, para mim funcionava...”

Trabalhar com a diferença e se constituir a partir da percepção da mesma está intrínseco na relação entre as pessoas, seja na escola ou fora dela. De acordo com Paulo Freire (1998):

(...) é na prática de fazer, de falar, de pensar, de ter certos gostos, certos hábitos, que termino por me reconhecer de uma certa forma, coincidente com outras gentes como eu. Essas outras gentes têm corte de classe idêntico ou próximo do meu. É na prática de experimentarmos as diferenças que nos descobrimos como eus e tus. A rigor, é sempre o outro enquanto tu que me constitui como eu na medida em que eu, como tu do outro, o constituo como eu” (p. 96).

As diferenças entre culturas não aparece somente na relação professor / aluno, mas também dentro da sala de aula. Entre os educandos que, aparentemente, por viverem no mesmo bairro, terem as mesmas condições financeiras e sociais, dão-nos a impressão, em uma primeira análise superficial e ingênua, de pertencerem aos mesmos grupos e, conseqüentemente, irem à escola movidos pelos mesmos interesses. Maria Fernanda comenta:

“ São trabalhos muito diferentes numa mesma sala, muito.. vai além da experiência de vida. O que eu vou falar parece meio ridículo, né, se a gente for parar para pensar na frase.. mas vai muito além de trabalhar com a diferença de pessoa para pessoa. Se eu tenho uma sala com crianças, é obvio que eu tenho que lidar com as diferenças... gritam ali, né ? São todas diferentes, cada um deles é uma vida diferente com uma história diferente... mas são crianças, entende ? Alguma coisa da linguagem ali faz sentido, entendeu ? Tem um significado, você consegue pescar o sentido do significado. À noite é difícil, você tem que cavar sentidos.. eles são muito diferentes de um para o outro. Eu estava conversando isso ontem com a Jacyra ... tem alunos que não tem motivação nenhuma. Tenho uma aluna que está entre a prostituição e a Igreja ... e ela fala isso com todas as letras. E daí, se ela não escreve, não produz, o que adianta ser construído tudo isso com ela se eu não consigo na

sala de aula pescar o que faz essa menina querer escrever, querer produzir, querer pensar. Matemática é a única coisa que ela faz porque a gente trabalha com coisas reais, né, com coisas que eles usam todos os dias... aquela coisa de trabalhar com compras. Então, isso desafia e ela faz. Agora, a escrita é um suplício. E tenho outros... tenho outra que está virando uma poetisa, comecei a trabalhar com poesia e está escrevendo, escrevendo, escrevendo, todo dia me aparece com poesias, textos imensos, com coisas lindas, trabalhando com metáforas, apaixonadíssima.. casada e apaixonada por um colega da turma. Aí, tem a outra que vai para a escola... tenho certeza que ela vai para a escola pela paixão, não é por mim não, nem pela poesia. Aí, a outra está ali porque já sabe ler, já sabe escrever... gosta do espaço, está ali porque curte escrever, porque quer melhorar a escrita dela. Outro está ali porque quer tirar a carta de motorista... Então, são umas coisas assim que... que sentido você dá para ao trabalho, sabe, onde você vai”.

A diferença entre o trabalho das professoras com adultos e com as crianças também é discutida nas entrevistas. Zélia, trabalha com alunos do ensino fundamental desde o magistério, já a professora Maria Fernanda está vivendo esta experiência pela primeira vez, desde o início deste ano letivo. As comparações entre as expectativas desses dois grupos apareceram em vários momentos de nossas conversas:

“A criança, eu acho, que ela é mais esperta em relação a aprendizagem, ela tem mais facilidade até porque ela não tem os problemas que os adultos têm, né. Então, ela aprende com mais facilidade, tem as suas exceções, mas ela é mais , como que eu vou dizer... perspicaz, sabe assim... ela pega mais a coisa. O adulto, não. Ele já vem com aquele preconceito dele... Ah, voltei a estudar depois de velho, burro velho não aprende. Mas ele voltou, mas burro velho não aprende, mas ele está lá. Então, até você fazer ele ver que ele não é burro velho, nem burro e que ele aprende também... Esse próprio preconceito dele barra um pouquinho. Mas ele aprende também, principalmente quando ele dá chance para ele, né. (...) Quando eles pegam confiança na gente, as pouquinhos eles vão se soltando até a gente perceber a mudança e eles mesmos perceberem que mudaram. É legal por isso. Então, assim, quando o adulto consegue separar um pouco: Ah, aqui eu estou na escola, os problemas eu tenho... apesar deles... eu tenho que aprender... Ele vai bem. Quando ele não consegue fazer essa separação, aí, ele não vai bem nem fora, nem dentro da escola” (Zélia).

A professora MF, está vivendo uma fase de descoberta e vivência de trabalho com estes dois grupos, comparando-os e demonstrando suas satisfações e frustrações com estas experiências:

MF - "(...) o que as crianças falam de sim, os adultos falam, às vezes, não, né... Aquela coisa não... Essa não se faz... Isso não pode... Fora a religião que já está muito mais... a coisa da religião Evangélica, por mais que eles não se digam evangélicos, a coisa do olhar evangélico para eles é muito forte, porque tem embasamento na Bíblia, né.. Eu não sou evangélico, mas eu respeito e tenho que me comportar e os evangélicos me fazem parar para pensar se eu estou certo ou não... Quer dizer: o olhar punitivo, né. O olhar que tudo vê, como se fosse Deus presente na sala de aula. Foucault na veia. Isso é muito forte. Imagina... não dá para levar um vídeo na sala de aula sem entrar em crise. Não tem um dia que eu entre com uma música sem ter frio na barriga na sala de aula... que eu entre com o toca-fitas sem ter frio na barriga".

Eu – Com as crianças essas crises não acontecem... nesse sentido?

MF – Não. Eu tenho frio na barriga quando eles começam a querer dançar na sala de aula e eu penso: Ah, a outra professora daqui a pouco está batendo aqui, Meu Deus... O único frio na barriga que eu sinto é nessas horas... Mas de medo de levar coisas para a sala de aula eu não sinto".

Ela comenta a diferença de comportamento entre adultos e crianças quando lhes são propostos atividades diversificadas, bem como também sua ansiedade, ao apresentar estas propostas para os dois grupos:

"Assim... uma coisa que eu não tenho muito isso, nunca tive, né... a dificuldade da coisa da produção[com o trabalho com as crianças], do corte, da colagem, da cartolina, do registro na parede... essas coisas que fazem toda a diferença. Eu comecei o ano e minha parede ficou uns dois meses sem nada, sabe, e faz umas duas semanas que a gente começou com atividades de exposição de algumas coisas, estamos fazendo um jornal de parede na sala... Nossa, dá outra dinâmica... Aí, você pensa assim: Nossa, eu não faço nem a metade do que eu podia fazer. Nossa, porque tem um espaço tão legal, a gente podia fazer tanta coisa, a gente podia viajar com o espaço da sala, o que é que a gente podia fazer? Eles toparam mudar as carteiras. A gente está sentando de jeitos diferentes para atividades diferentes. Eles estão se batendo de vez em quando... porque um não gosta do outro e, sabe aquelas coisas... mas está rolando. Com os adultos eu tenho frio na barriga para fazer propostas de sentar de jeitos diferentes... o meio é um sentar na frente do outro. Eu lembro da dona Maria Benedita falando para mim, o ano passado, o dia em que o Thiago me tirou do sério, eu... eu me irritei com ele. O Thiago é aquela coisa adolescente, né, no meio de senhores e senhoras. Então, eu saía do sério com ele, mas eu brigava e voltava em questão de segundos e... eles ficavam indignados com isso, né. Achavam que eu tinha que escurrassar o Thiago porque, onde já se viu, tem que mandar embora. E a Dona Maria Benedita, uma vez, falou para mim: "Olha, na escola que eu estudava lá em cima não tinha isso, não... a gente nem olhava para

o lado porque a gente nem... a gente nem respirava direito... era uma beleza a aula, Fernanda". Aí, a sua cara vai para o chão e volta vinte vezes, né, que a minha aula é um furdúncio, todo mundo falando, todo mundo falando e escrevendo ao mesmo tempo e eu não ligo se eles querem sentar juntos. Os mais velhos acham isso o fim do mundo" (Maria Fernanda).

Nesse trecho final da fala da professora Maria Fernanda vai ficando claro a dificuldade de lidar com o outro, com o outro que é diferente, que tem um outro olhar para as coisas de escola. E aí vemos que os dois lados (professora e alunos) exercitam a "virtude da tolerância" (Freire, 1991) nas relações de ensino. Outro tópico a ser ressaltado é o aumento da demanda de adolescentes que estão freqüentando as classes voltadas para adultos. Fato este discutido por Haddad e Pierro (2001):

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

Voltando a questão da profissão docente, as duas professoras revelaram estarem satisfeitas por terem escolhido a carreira do magistério. No entanto, para Maria Fernanda a opção por continuar trabalhando com os adultos é um campo de incertezas:

"(...) mas eu também sofro com a idéia de que eu estou dando murro em ponta de faca, né. Eu realmente tenho dúvidas se eu vou conseguir continuar muito mais tempo com adultos assim. Tem a coisa da realização pessoal mesmo, me sentir um ser pensante, sabe assim? Me sentir uma pessoa que produz (...) Hoje eu me pergunto... eu acho que trabalharia com os adultos em outras circunstâncias..."

Para a professora Z, estas indagações estão respondidas, mesmo porque já possui uma bagagem de experiência profissional significativa, tendo vivenciado o trabalho com adultos e crianças mais intensamente:

"(...) E assim... com eles (adultos) eu sempre me dei bem. Assim... estar lá... assim... nunca foi pesado, nunca foi ruim. Tem o dia que você não está a fim mesmo, né, como todo mundo tem. Mas estar trabalhando com eles eu sempre gostei. Foi legal, até hoje."

Por meio de seus relatos, temos duas profissionais diferentes, em função de serem duas mulheres diferentes, com percursos diferentes, porém, que têm em comum o ideal de trabalhar com educação. Duas carreiras profissionais distintas, que se iniciaram em momentos históricos específicos e trilham e estão trilhando caminhos diversos. Não temos, aqui, a pretensão de compará-las ou postulá-las como um modelo de profissional a ser seguido, mas de conhecê-las e, a partir de suas histórias como professoras, pensarmos na história que cada uma de nós construímos, dia após dia, dentro e fora do espaço da escola formal de jovens e adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo tem um gosto especial. Não só por ter sido realizado com profissionais que tenho admiração nem somente por se tratar de um assunto que me é próximo e de interesse. Muito mais que isso. Ouvir estas professoras relatando suas experiências fez-me refletir sobre as minhas. Ao pesquisar o percurso profissional das professoras, por diversas vezes, surpreendi-me espelhando-me e lembrando-me do meu ainda curto trajeto.

Mais do que ter o anseio de contribuir para a formação de uma bibliografia mais ampla sobre educação de jovens e adultos é poder encontrar-me neste trabalho. É poder ter tido a oportunidade de, ao conversar com aquelas professoras, as quais encontro todos os dias na escola, conhecê-las mais, como mulheres e profissionais que são.

Poder ouvir as professoras foi ter tido a chance de sistematizar e socializar nossos pontos de vista em relação à nossa prática e às políticas educacionais ausentes que marcam esta área.

Necessidade de formação voltada para a particularidade do trabalho com adultos, políticas públicas para a educação de jovens e adultos, currículo e metodologias específicos, preocupação em atender as expectativas do aluno trabalhador são questões de interesse destas professoras e, provavelmente, dos demais professores de jovens e adultos da cidade de Campinas e de outras regiões do país.

Para finalizar, deixo aberto, a partir da concretização deste trabalho, uma pequena janela de discussão entre todos aqueles que se interessam pela questão. Espero que saibamos encontrar caminhos para as soluções destas problemáticas discutidas, conseguindo, primeiramente, que a educação de jovens e adultos se torne preocupação nacional, levando em consideração o número significativo da população brasileira que passou pelo processo de exclusão escolar pelo menos uma vez na vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FRANÇOIS, Etienne. A Fecundidade da História Oral. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs). **Usos e Abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996, p.3 - 13.

FERREIRA, Marieta de Moraes. História Oral e Tempo Presente. In: MEIHY, José Carlos Sebe Bom (org). **(Re)Introduzindo a História Oral no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1996, p.11 - 21.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

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

_____. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

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

_____. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. nº 14/especial, Maio/Junho/Julho/Agosto, 2000, p. 108 – 130.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. **Revista Projeto História**. São Paulo: PUC-SP, nº 15, Abril, 1997, p. 13 - 49.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Orais: do "Indizível" ao "Dizível". In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von (org). **Experimentos com histórias de vida: Itália – Brasil**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14 – 43.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas-SP: Cedes, nº 68/especial, Dezembro, 1999, p.184 -201.

_____. **Alfabetismo e Atitudes: pesquisa com jovens e adultos**. Campinas – SP: Papirus; São Paulo: Ação Educativa, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2001.

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

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

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