

POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EJA EM CAXIAS DO SUL: DIMENSÕES DO CONCEBIDO, DO VIVIDO E DO PERCEBIDO

Nilda Stecanela – UCS/RME Caxias do Sul

Agência(s) Financiadora(s): MEC/FNDE/SECADI/DPEJA

Introdução

Este texto apresenta os resultados parciais de uma pesquisa sobre as políticas e práticas da educação de jovens e adultos (EJA), realizada na rede pública municipal de ensino de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, entre os anos de 2011 e 2013.

A motivação para o desenvolvimento do estudo articula-se a um projeto de formação continuada para professores da EJA - nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização - cuja investigação científica andou em paralelo, com o intuito de construir uma narrativa sobre a trajetória das políticas e práticas desta modalidade de ensino protagonizadas na serra gaúcha, especialmente, a partir dos anos 1990.

O financiamento oportunizado pelo Ministério da Educação (MEC) para realização do projeto acima referido, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DPEJA), abre canais de diálogo entre a Universidade e as Redes de Ensino, trazendo as reflexões e demandas dos professores da EJA aos espaços de formação, levando os pesquisadores aos contextos em que esta modalidade de ensino se efetiva. Esse movimento atende uma lacuna evidenciada na pesquisa coordenada por Haddad (2002, p17.), envolvendo o estado da arte sobre a pesquisa em educação de jovens e adultos no Brasil de 1986 a 1998, cujos resultados indicaram não haver “um vínculo de proximidade entre universidades e redes públicas de ensino; as poucas experiências existentes são de trabalhos da universidade dentro dela mesma”.

Muito embora os alertas de Haddad (2002) referindo que estudos com e sobre a EJA, efetivados nos anos 90, tenham focos majoritariamente localizados, apresentando conclusões com baixo grau de generalização, em detrimento de estudos macrossociológicos das políticas nacionais voltadas a esta modalidade de ensino, ainda assim, o estudo cujas primeiras categorizações descritivas e analíticas comunicamos neste texto, situa-se numa dimensão microssociológica da EJA, observando as culturas de EJA, sem, contudo, descuidar da relação das práticas e políticas locais com os movimentos e acordos empreendidos em nível nacional e nas redes internacionais das quais o Brasil é participante.

A escolha metodológica para o desenvolvimento da investigação vincula-se aos princípios e procedimentos da História Cultural com objetivo de tensionar aspectos da história oficial com aqueles protagonizados pelos sujeitos simples que vivem a ação ou o fenômeno que a pesquisa observa. Na referência de Chartier (1990, p. 17) a história cultural “tem por principal

objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler”.

Procuramos¹, portanto, assumir uma postura de rastreamento das fontes, compondo o acervo da pesquisa com diferentes narrativas, oriundas: de publicações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação; de reportagens veiculadas pela imprensa; de documentos oficiais representados pelas propostas pedagógicas adotadas na EJA, em diferentes períodos; de narrativas orais de gestores, professores e alunos que participaram das trajetórias da EJA municipal; da combinação de dados estatísticos, em tentativas de “dar voz aos números” (ELIAS, 2000); da voz do pesquisador na narrativa que constrói e que torna pública através dos resultados de sua pesquisa.

Esclarecemos que a construção das fontes converteu-se num dos grandes desafios da pesquisa, tendo em vista: o recorte temporal relativamente extenso, mais de duas décadas, precisamente 23 anos; a ausência de arquivos que concentrassem documentos relativos à EJA sejam os documentos relacionados às políticas, sejam aqueles relacionados às práticas protagonizadas no espaço das instituições onde as aulas eram desenvolvidas; ou, ainda, dados estatísticos em arquivos específicos para a EJA². Uma atitude detetivesca precisou ser assumida, pois, as fontes precisaram ser rastreadas, confrontadas, combinadas. A Análise documental empreendida seguiu as orientações de Bacelar (2005). A História Oral (ALBERTI, 2005) e o recurso às entrevistas em profundidade - cujos roteiros semiestruturados desafiaram os interlocutores empíricos da pesquisa a evocar memórias, a narrar e a destacar elementos que julgaram significativos - constituiu-se num procedimento também importante para a complementação das fontes e na identificação das categorias analíticas que este texto procura dar relevo.

Os referenciais teóricos para este momento da sistematização do texto foram evocados da produção do conhecimento no âmbito da EJA, especialmente as publicações de Gouvêa, Freire, Haddad e Di Pierro, em diálogo direto e indireto, com elaborações de outras áreas, a exemplo da história cultural e da sociologia. Concebido, vivido e percebido são categorias analíticas tomadas emprestadas das elaborações de Martins (2000) sobre a vida cotidiana, adaptadas ao contexto da pesquisa e configurando os primeiros indícios, cujos resultados este texto inaugura sua publicação.

¹ Escrevo na primeira pessoa do plural, pois, embora de autoria individual, o texto é polifônico e faz ecoar fontes e/ou resultados dos subprojetos de pesquisa ancorados num projeto matriz – Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul - envolvendo a colaboração de pesquisadores em nível de iniciação científica, de especialização e de mestrado, com estudos em fase inicial e também em vias de conclusão.

² A base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Início Teixeira (INEP) foi acessada e as informações lá possibilitadas, a partir do ano de 1995, estão em fase de organização e análise, em estudos comparativos entre o local e o nacional. Até o momento desta sistematização, disponibilizamos dos números informados nos Boletins Estatísticos anuais dos arquivos da SMED.

Na sequência da contextualização, relativa ao cenário e aos itinerários investigativos, o texto organiza-se em três tópicos, acrescidos das considerações finais e dos referenciais consultados. O primeiro tópico faz chamada às políticas de EJA em Caxias do Sul, trazendo as dimensões do concebido, entendido aqui com uma proximidade à história oficial narrada nos documentos e nos números (também considerados documentos) a que tivemos acesso no tempo de desenvolvimento da pesquisa e que pudemos analisar ao tempo desta sistematização. O segundo tópico refere as práticas de EJA, relacionando-as à dimensão do vivido descrito pelos professores e gestores que compuseram as trajetórias da EJA em Caxias do Sul³; O terceiro tópico evoca as dimensões do percebido, buscando os ecos da experiência feita no distanciamento temporal e funcional, evidenciado na reflexividade presente nas narrativas orais de professores e gestores, indicando os sentidos atribuídos ao vivido. As conclusões procuram tecer relações entre vivido, concebido e percebido com a categoria culturas de EJA observada na dinâmica das trajetórias da EJA em Caxias do Sul.

1 Políticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido

Através do rastreamento de fontes em jornais da cidade, num dos subprojetos da pesquisa matriz que aqui trazemos resultados parciais, tivemos evidências que os percursos da EJA em Caxias do Sul datam de 1939, através da iniciativa privada que criava suas escolas de alfabetização, para atender os seus funcionários e dependentes, em período após o trabalho, a exemplo da Escola de Alfabetização Abramo Eberle, articulada à metalúrgica com mesmo nome em homenagem ao seu fundador. A experiência se estendeu por décadas, chegando aos 1000 alunos alfabetizados no ano de 1964, quando completava 25 anos.

A EJA municipal foi se constituindo num misto de iniciativa local representado pelo envolvimento do empresariado, combinada com as políticas nacionais adotadas pelo poder público, a exemplo da Fundação Educar que se instalou no ano de 1985.

Os números não se mostram muito expressivos e ainda demandam cruzamentos com as tendências nacionais, com a população geral e escolarizada da cidade. Entretanto, observa-se que os elevados índices de reprovação se faziam presentes desde o início, provavelmente pela impossibilidade (ainda hoje existente) de efetivar as concepções compensatórias da EJA, uma vez que não seria possível simplesmente recuperar o tempo perdido e acelerar a construção das competências formais, conforme expressam os dados da tabela a seguir, contendo a matrícula final de cada ano, sem, contudo, explicitar o índice de evasão:

³ Conforme anunciado, os alunos também configuram interlocutores empíricos da pesquisa, cujas narrativas informam aspectos importantes do processo, porém, no tempo de sistematização deste texto, as entrevistas com esse segmento estavam em processo de transcrição, organização e categorização, ecoando apenas de forma indireta.

Tabela 1 – Matrícula final Alfabetização em EJA – 1981/1985

Ano	Nº Turmas	Total alunos	Reprovados	Aprovados	% reprovação
1981	8	95	44	51	46,31
1982	3	31	12	19	38,70
1983	5	48	19	29	39,58
1984*	6	67	7	60	10,44
1985*	4	33	-	-	0%

*Oferta apenas da 4ª série.

Repercutindo as metas definidas no governo Sarney – chegar ao ano 2000 livre do analfabetismo - a Fundação Educar surgiu em lugar do MOBREAL⁴ no mesmo ano em que este foi extinto, em 1985. Numa associação entre a esfera pública (estadual e municipal), em conjunto com a sociedade civil, principalmente através do movimento comunitário e sua representação nas Associações de Moradores de Bairro (AMOBs), aliando também a Universidade de Caxias do Sul na formação de monitores para atuar nas turmas de alfabetização, os documentos informam uma presença (ainda tímida) dos princípios freireanos e uma potencialização da organização do trabalho pedagógico da EJA com base nos temas geradores, tendo a realidade do aluno como ponto de partida para o planejamento em sala de aula.

Alinhado com o princípio da democratização do acesso e da escolarização obrigatória e gratuita como um dever do Estado, inclusive aos que não tiveram oportunidade na idade considerada adequada, e seguindo recomendação nacional, o poder público municipal construiu seu próprio projeto de alfabetização de adultos, ainda no ano de 1990, denominado de Alfabetização Massiva.

A EJA municipal ganhava novos contornos, por iniciativa local, mas, também, pelo movimento empreendido pelo país, responsabilizando os municípios gradativamente a assumir o ensino fundamental de oito anos. Material didático, merenda escolar, constituição de um corpo docente específico para a EJA e possibilidade de ingresso a qualquer tempo, entre outras, foram inovações que marcaram o período da Alfabetização Massiva. A ênfase nas propostas freireanas ganhava acento, assim como o discurso de valorização da realidade de vida dos alunos para a organização do planejamento das aulas.

De acordo com sistematização de Rela (2000), foi no ano de 1993 que a Secretaria Municipal de Educação (SMED), propôs um Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos. Nessa fase, o projeto recebia a sigla PROEJA, sem, contudo ter vinculação com o programa efetivado pelo governo federal a partir de 2005 envolvendo a educação profissional dos alunos da EJA. Um projeto político pedagógico para a EJA municipal foi construído com a participação dos professores, marcando o início de um processo que passou a incluir a EJA no

⁴ O MOBREAL foi desenvolvido na cidade de 1970 a 1985.

conjunto das diretrizes da Educação Municipal. Educação permanente e ao longo da vida começaram a aparecer nas narrativas dos documentos que norteavam a EJA, com afirmativas voltadas à crença na aprendizagem para todos e tendo os saberes prévios dos alunos como ponto de partida. Nesse período as turmas se diversificavam e abrangiam espaços das escolas e também espaços públicos de fácil acesso aos alunos e em diferentes horários, incluindo o diurno, acolhendo mulheres e não somente o aluno trabalhador, embora em seus documentos referissem “uma escola que tem como referência principal o mundo do trabalho”, seja na sua estrutura, organização e/ou conteúdos veiculados. Temos relatos de que as turmas do dia eram compostas, principalmente, por jovens que não se ajustavam à escola regular e por mulheres donas de casa que já haviam criado seus filhos e encontravam na escola um espaço de aprendizagem e de sociabilidade.

Esse movimento precisa ser observado em consonância com a sistematização de Haddad e Di Pierro (2000), pois o que se passa país e no estado, além das ideologias presentes na gestão da esfera pública nos três níveis, se manifesta e se operacionaliza na esfera municipal.

Considerada a reconfiguração que foi sendo conferida à EJA municipal, em paralelo ao processo de municipalização do Ensino Fundamental, ainda assim, a proposta não ultrapassava a etapa da alfabetização e pós-alfabetização associadas às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.

Importante esclarecer que a criação do PROEJA pela SMED de Caxias do Sul no ano de 1993, acontece em sintonia com as preocupações que rondavam o Ensino Noturno Regular do município, o qual acontecia inicialmente em três escolas (posteriormente uma quarta escola passou a oferecer noturno regular). O atendimento se caracterizava pela oferta de turmas de EJA para as três primeiras séries e para classes regulares de 4ª a 8ª séries. A tabela a seguir evidencia os elevados índices de abandono e reprovação:

Tabela 2 – Matrícula final Noturno Regular – 1989/1996

Ano	Total alunos	Transferidos	Evadidos	Reprovados	Aprovados
1989	351	19	112	75	145
1990	332	25	108	65	134
1991	417	19	145	81	172
1992	539	21	150	104	264
1993	507	24	160	103	220
1994	510	48	170	112	180
1995	563	63	170	120	211

*Até 1993 os dados referem-se ao intervalo da 4ª a 8ª série. A partir de 1994, os dados incluem da 5ª a 8ª série.

Uma proposta alternativa ao Ensino Noturno Regular começou a ser gestada e ganhou expressão na troca da gestão municipal, no ano de 1997, com o ingresso de uma coligação de partidos de esquerda, representados majoritariamente pelo Partido dos Trabalhadores na administração municipal, designada de Frente Popular.

Embora com as dificuldades de financiamento da EJA em virtude da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) pelo governo federal no ano de 1996, voltado apenas ao Ensino Fundamental, o poder público municipal matinha a EJA como uma de suas diretrizes de governo para a educação.

O ano de 1998 marca uma nova fase da EJA municipal, quando uma experiência piloto foi efetivada em uma das escolas municipais, inserindo a organização curricular por Totalidades do Conhecimento com correspondência às oito séries do Ensino Fundamental, tendo como foco central a reestruturação curricular pela via do tema gerador freireano através do qual o planejamento em nível macro e de sala de aula baseava-se nas relações estabelecidas na rede temática construída no processo de definição do tema gerador (GOUVÊA, 2004; GIRON, 2007).

O período que se sucede pode ser marcado por três grandes movimentos: (a) A implantação das Totalidades Finais do Ensino Fundamental, correspondentes ao intervalo entre a 5ª e a 8ª série. (b) A extinção gradativa do Ensino Noturno Regular e migração para as propostas articuladas à EJA, as quais tiveram sua base legal num Regimento Padrão outorgado pela SMED no período compreendido entre 1998 e 2008. (c) Revisão das propostas pedagógicas das escolas municipais no ano de 2008 e inserção da EJA em capítulo específico, desvinculando-a do Regimento Padrão.

O PROEJA ganhou o status de Programa e manteve a mesma sigla. No 1º semestre de 1988, foram designados professores para atuar no que seria a primeira proposta de Totalidades Finais na EJA, numa escola da área norte da cidade, com elevados níveis de vulnerabilidade social e que não oferecia noturno regular até então. As aulas iniciaram somente no segundo semestre para oportunizar a preparação dos professores para o trabalho pedagógico com os Temas Geradores. A carga-horária semanal foi reorganizada de forma paritária e sem hierarquia entre as disciplinas, distribuídas de segunda a quinta-feira, reservando a sexta-feira para o planejamento coletivo nas reuniões pedagógicas do corpo docente da escola.

No ano de 2000, houve adesão de mais duas escolas para oferta das Totalidades Finais de EJA. Em 2001, a Rede Municipal de Ensino (RME) passou de três para 23 escolas com Totalidades Iniciais e Finais e o noturno regular foi definitivamente extinto.

Com as Totalidades Iniciais e Finais nas escolas municipais, o número de alunos do noturno aumentou substancialmente, com listas de espera de até um ano, tendo um maior número de adultos do que jovens. A partir de 2004 observa-se mudança no perfil da EJA, com

redução de número de alunos e com um crescente processo de juvenilização, sendo as matrículas compostas por maior número de homens do que mulheres para a faixa etária até os 29 anos, sendo a maior concentração entre os 15 e os 17 anos.

O número de escolas de EJA foi reduzido, pois, nas comunidades em que o número de alunos começou a se tornar muito baixo, a SMED propôs o fechamento das escolas. Ao final de 2012 eram 17 escolas com EJA no noturno.

No ano de 2009, aconteceu uma construção coletiva, envolvendo participação dos professores para a elaboração dos Referenciais Curriculares da RME de Caxias do Sul, com Planos de Estudos para todos os níveis e modalidades de ensino com o foco no desenvolvimento de competências e articulado a redes conceituais, extensivo à EJA.

Iniciativas do governo federal se fizeram presentes na EJA municipal, através do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA-FIC) em 2009. A RME também aderiu ao Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA), nos anos de 2005 e 2006. Além dessas, pode-se situar ainda o Programa Brasil Alfabetizado, desenvolvido no município desde o ano de 2004.

O quadro atual da EJA, segundo dados do final de 2011 evidenciam a necessidade de revisão do seu formato, pois o grande vilão da EJA, desde os programas de alfabetização (incluindo a falência do Ensino Noturno Regular) até as Totalidades do conhecimento, continua sendo os altos índices de evasão. De um total de 3334 alunos matriculados em 2011, o número de abandonos chegou a 1406, sendo 1233 considerados como “concluintes” e 695 como “permaneceram”, ou seja, a evasão se aproximava dos 50%, tendo em vista que não era certo que os 695 que permaneciam retornariam para a escola em 2012.

Na descrição das políticas de EJA em Caxias do Sul, evidenciamos um conjunto de permanências e de rupturas seja nas concepções, seja nas práticas que delas decorrem, demandando ainda uma conversa mais estreita entre os números e as práticas, a qual está em processo de construção na sistematização dos resultados da pesquisa que nos propusemos a desenvolver.

2 Práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do vivido

Do concebido nas políticas públicas e registrado nos documentos oficiais, ao vivido no cotidiano da escola, especialmente, na escola de EJA, existe um caminho: com atalhos, desvios, paradas, recuos e avanços. Em busca das pistas que evidenciam essas trajetórias é que a pesquisa centrou atenção e que este item tenta sistematizar.

As diferentes fases da EJA municipal foram sublinhadas por diferentes concepções, consoantes às políticas e ideologias locais e nacionais, produzindo orientações cujas marcas podem ser acessadas, analisadas e interpretadas em seus documentos, diretrizes e publicações.

Um dos aspectos que aparece com força nas narrativas escritas e orais construídas no campo da pesquisa refere-se à reflexão sobre o conceito de alfabetização, entendido como um processo contínuo, e, indiretamente, sobre o planejamento da ação educativa, através da ênfase na discussão sobre a importância da definição de metodologias de ensino para efetivação dos pressupostos orientadores das práticas de EJA. A avaliação foi outro elemento do planejamento que ganhou expressão nas discussões das práticas de EJA, assumida desde logo com filiação à concepção emancipatória, com caráter de diagnóstico, processual e permanente.

A partir do Projeto Alfabetização Massiva e da implantação do PROEJA na RME de Caxias do Sul, entre 1991 e 1993, as práticas de EJA passaram a ter orientação nos princípios da Educação Libertadora, os quais se refletem nas práticas que começavam a se efetivar nos espaços onde as classes de EJA aconteciam, primeiramente, nas etapas iniciais e, a partir de 1998, estendendo-se às etapas finais. Esse movimento/investimento acompanhou as demais modalidades de ensino da RME, tendo em vista o reconhecido programa de formação continuada voltado aos professores municipais e que perpassou várias administrações, conferindo posicionamento crítico e político ao conjunto das práticas efetivadas nas escolas municipais.

Nesse contexto, a EJA municipal foi fortalecendo sua identidade no conjunto da RME e, principalmente, nos programas de governo das administrações municipais, como um compromisso de oportunizar aprendizagem de qualidade e para todos, especialmente àqueles que não usufruíram o direito à educação na idade apropriada. Conforme formulação de Rela (2000, n/p), “todos esses passos foram fundamentais na construção de uma identidade própria para a Educação de Jovens e Adultos em Caxias do Sul”.

Os princípios fundantes eram fortes e consistentes, as práticas eram acompanhadas do comprometimento político e pedagógico dos professores, os quais eram escolhidos de forma diferenciada para atuarem na EJA, com critérios específicos, porém, mesmo assim, a evasão continuava a assombrar os percursos da EJA, acompanhando-a até os dias atuais. É num cenário contraditório que a RME de Caxias do Sul protagoniza suas práticas, pois, ao mesmo tempo em que atua em cenários de exclusão social, tendo em vista que a grande maioria das escolas situa-se na periferia, identificada com a pobreza e a vulnerabilidade social, a cidade enaltece sua identidade como polo metalmeccânico com uma indústria consolidada e com serviços em forte ascensão, vindo a ser a segunda economia do estado do Rio Grande do Sul. O abandono da escola ocorre, muitas vezes, para o ingresso no mercado de trabalho, mas, é o mesmo mercado que estimula a volta dos seus colaboradores à sala de aula.

O vivido, portanto, revela a instalação de uma crise de sentidos, pois, foi comum nas narrativas dos professores e dos alunos o caráter utilitário da EJA como forma de conquistar a certificação exigida pelas empresas ou ainda de reforçar o mito de ascensão social, ou seja, “estudar para ser alguém na vida”. A grande discussão circula, então, em torno de: qual conteúdo, qual metodologia, qual organização curricular faria frente aos desafios da construção da autonomia e do exercício pleno da cidadania? Como articular o compromisso com a preparação dos jovens e adultos da EJA para o mercado de trabalho, aliando também o seu desenvolvimento humano e social?

O caminho encontrado, a partir de 1998 (estendendo-se até mais ou menos 2008), defendeu um afastamento das concepções tradicionais de educação pautadas na transmissão do conhecimento e uma aproximação à construção de um currículo contextualizado e em diálogo com a realidade social do aluno e da comunidade onde ele vive. O papel do professor exigiu mudanças, assumidas enquanto discurso coletivo que foi traduzido em múltiplas práticas. De um professor transmissor de conhecimento, para um professor pesquisador e facilitador da construção do conhecimento. As dimensões culturais da vida cotidiana da cidade passaram a transversalizar as discussões em torno do trabalho com o conhecimento a partir do senso comum, considerando as narrativas que a própria comunidade onde a escola se inseria produzia, como produto do diálogo estabelecido através de uma pesquisa socioantropológica realizada pelos professores, em tentativas de levantar o olhar da comunidade para os contextos sociais, econômicos e culturais do local e da cidade como um todo.

O princípio das totalidades do conhecimento se articulava com essas práticas e também concepções, tendo a interdisciplinaridade como intenção e como postura com vistas à superação da fragmentação do conhecimento. Por isso a justificativa da distribuição equitativa das disciplinas na carga horária semanal, sem a supremacia das chamadas disciplinas instrumentais, a exemplo do Português e da Matemática. Aliado às totalidades e à interdisciplinaridade estava também o trabalho coletivo entre os professores e desses com as diferentes áreas do conhecimento, sobretudo, numa estreita relação com a cultura que perpassava o cotidiano da comunidade observada e interpretada a partir da relação dialógica que o tema gerador oportunizava.

Os produtos da pesquisa socioantropológica eram as falas significativas da comunidade, sua visão de mundo, as quais passavam por um processo de organização, classificação, confirmação, redução temática e tantos outros passos, até se chegar à definição da fala mais significativa (em geral, representando uma contradição) que se converteria no Tema Gerador da escola. Assim, os conteúdos não eram preestabelecidos, mas identificados na realidade e convertidos em conhecimento escolar a partir do limite explicativo que cada comunidade tinha em relação a determinado fenômeno. O plano de sala de aula derivava desse processo e era organizado com base em algum aspecto extraído da rede temática, em geral, eleita pelos

professores, em determinado período, para o conjunto das turmas. Essa era a dimensão micro do planejamento que se desenvolvia em cada componente curricular e em cada turma, considerando três momentos: o estudo da realidade (ER), a organização do conhecimento (OC) e a aplicação do conhecimento (AC), seguindo orientação de Pernambuco (1994) e Gouveia (1996).

A convocação da proposta tinha o respeito ao saber do outro e o diálogo como elementos centrais para a organização curricular, denominada de “reestruturação curricular pela via do tema gerador freireano”. Muitos cursos de formação foram organizados, num primeiro momento somente para os professores que atuavam e/ou que pretendiam atuar em EJA, estendendo aos poucos para os professores das turmas de progressão, professores do meio rural, diretores de escola e professores em geral.

A assessoria pedagógica da SMED atuava como guardiã da proposta e acompanhava todo o processo junto às escolas e professores, desde a preparação até a realização da pesquisa socioantropológica, definição do tema gerador, organização da rede temática e planejamento de sala de aula. A figura do articulador pedagógico foi instituída na EJA (e depois nas escolas organizadas por ciclos de formação) como forma de atuar como um coordenador pedagógico, como alguém que zelava e primava pelo planejamento e que fazia a formação dos professores no espaço da escola.

O vivido até aqui descrito, acompanhou os percursos da EJA municipal de modo mais enfático até 2004, período que encerra a segunda gestão da administração popular. Ainda nesse ano e, a partir de 2005, um novo perfil da EJA começava a ser observado e problematizado, com o ingresso dos mais jovens e com a persistência da evasão.

A rede temática e os temas geradores voltados aos problemas sociais, na maior parte das vezes, envolvendo problemas de infraestrutura social como saúde, moradia, educação, saneamento e trabalho já não atraíam a atenção dos mais jovens que já eram maioria na EJA municipal. Um redirecionamento aconteceu com a adoção da “Rede Focada”, considerada mais dinâmica e vinculada a três dimensões da linguagem: material, simbólica e social.

O convite deixado por Freire (1997), para assunção da autonomia em nossa docência, mostra-se contraditório no vivido e no percebido pelos professores. Índícios dessa autonomia se mostram na revisão das propostas pedagógicas das escolas, no ano de 2008, momento em que tiveram oportunidade de rever suas práticas e de fundamentar suas escolhas. O resultado foi a manutenção da metodologia dialógica, porém, inserindo a organização do ensino com base nos Projetos de Trabalho, sendo que apenas uma escola manteve o tema gerador na forma original como foi concebido e como foi trabalhado na formação da RME. Os princípios da avaliação emancipatória também foram mantidos. Observou-se uma confusão conceitual entre os princípios e procedimentos da metodologia dialógica e os princípios e procedimentos do currículo organizado por Projetos de Trabalho. Somava-se a isso o processo de homogeneização

dos participantes da EJA na figura do aluno. O jovem como sujeito sociocultural ainda não era tematizado, exceto, com raras exceções, em palestras oferecidas aos professores da EJA.

Muito provavelmente se a evasão não se mantivesse presente ao longo da trajetória da EJA, os elementos anteriormente mencionados não tivessem ganhado o tom de uma crise de sentidos instalada na EJA municipal. Outro elemento observado e que permaneceu silencioso nas narrativas orais e nos documentos acessados foi a dificuldade que os professores das áreas do conhecimento, nas totalidades finais, tinham em trabalhar a partir da realidade e de atender os conceitos mínimos de cada disciplina. Isso se evidencia em algumas narrativas de professores que comunicavam ter que parar com a relação que estavam estabelecendo com a rede para ensinar, de forma clássica, o que consideravam pré-requisitos de suas disciplinas.

Um último aspecto que observamos na trajetória da EJA municipal e que trazemos para esta reflexão refere-se aos referenciais Curriculares da Rede Municipal de Caxias do Sul, construídos com a participação dos professores no ano de 2009. Embora alguns resistissem em atender ao convite da SMED para darem suas contribuições, o documento foi publicado no ano de 2010, com um perfil que acolhe o trabalho com a realidade do aluno, mas que centra o foco no desenvolvimento das competências, nas atitudes a serem adotadas e nos valores a serem construídos. As competências almejadas em cada disciplina desdobram-se em habilidades, os conceitos hierarquizam-se em mapas conceituais que os componentes curriculares traduzem em conteúdos a serem desenvolvidos ao longo de um ano letivo, sugerindo uma distribuição gradual segundo pré-requisitos. Algumas resistências ainda são verificadas em relação a este material, pouco potencializado nas práticas de EJA, pois carrega uma representação de destituição da proposta anterior e, portanto, produz-se o efeito da negação. Assim, o vivido nas práticas da EJA tem seus referentes colocados em causa, convertendo-se num misto de propostas que se misturam aos formatos da escola regular.

3 Aspectos históricos e culturais da EJA: dimensões do percebido

A observação das trajetórias da EJA em Caxias do Sul permite identificar alguns desafios e acompanhar como as orientações legais e teórico-metodológicas chegaram, foram vivenciadas e transformadas no espaço da escola. Possibilita também identificar como os atores da EJA percebem as práticas que protagonizaram, evocando o concebido e o vivido através do exercício reflexivo do percebido.

As dimensões do percebido evidenciados nas narrativas produzidas pelos professores e pelos gestores durante as entrevistas foram organizadas na forma de précategorias, entre as quais citamos: (a) o problema da evasão; (b) a juvenilização da EJA; (c) a mudança do perfil dos alunos da EJA; (d) a negação e silenciamento das culturas juvenis; (d) a negação e/ou silenciamento das TICs na sala de aula; (e) a necessidade de adaptação da metodologia para os

novos contextos em virtude da renovação do quadro docente e da juvenilização da EJA; (f) o choque cultural na realização da pesquisa socioantropológica; (g) o esgotamento do tema gerador; (h) as dificuldades de articular o trabalho pedagógico do tema gerador com as especificidades das disciplinas clássicas nas totalidades finais; (i) a revisão dos tempos na distribuição da carga-horária semanal tendo em vista as culturas juvenis marcadamente mais presentes e articuladas ao presentismo e à fluidez dos vínculos; (j) o corporativismo presente em algumas situações com base no direito adquirido dos professores para permanência na escola de EJA com a motivação do percentual de adicional noturno aos salários e/ou ao número reduzido de alunos; (l) a reprodução das práticas da escola regular nos espaços da EJA em menor proporção do que as influências das práticas da EJA na escola regular; (m) o desejo da autonomia em contraposição com a requisição de uma autonomia tutelada; (n) os referenciais teóricos e metodológicos frágeis com reprodução de discursos desconectados do cotidiano da EJA; (o) a formação dos professores com base em fragmentos dos textos de Freire sem, contudo, uma compreensão da concepção dialógica; (p) a simplificação da concepção dialógica em procedimentos de construção de redes temáticas; (q) o paradoxo entre a educação ao longo da vida e a necessidade de uma educação compensatória (recuperar o tempo perdido); (r) a adesão à EJA pela sedução da pertença a um grupo com distinção frente aos demais; (s) a associação da metodologia dialógica com o trabalho organizado por projetos; (t) a sensação de abandono pela mantenedora; (u) o saudosismo de uma EJA formada majoritariamente de adultos; (v) a composição das turmas da EJA pela assepsia da escola regular; (x) os indícios de um diálogo tutelado; (y) a militância na EJA e a sobrevivência da proposta.

Um longo trabalho de detalhamento, incluindo descrição e análise das dimensões do percebido se faz necessário, rastreando novas fontes e combinando novos procedimentos, no sentido de articular esse conjunto de indícios aos modos de apropriação que os atores sociais, políticos e culturais da EJA fizeram da experiência vivida. Um olhar para as práticas de subversão desses atores em relação aos dispositivos legais e pedagógicos está em fase de construção, vindo a caracterizar o que De Certeau (1994) tematizou sobre as estratégias e as táticas, envolvendo os usos e os consumos que os sujeitos fazem do instituído, aproximando ao que tentamos articular entre concebido (estratégias), vivido (táticas) e percebido (formas de apropriação). A tradução que os atores da EJA fazem do conjunto dos elementos que orientam seu fazer e seu conviver é o ponto que interessa à investigação que estamos desenvolvendo, relacionando-a a tessitura do conceito de Culturas de EJA, por inspiração nas produções de Vidal (2005) sobre as culturas escolares.

Considerações finais

Entre o concebido e o vivido há percursos que algumas vezes se desviam da proposta original e, em outros, entram em rotas de colisão com o concebido. Um contraditório se mostrou nos textos produzidos a partir da ancoragem no diálogo freireano, pois, embora Freire (1987) oriente a escuta e a fertilização do diálogo, os discursos encontrados ainda referem “desvelar” a realidade encoberta, ou, ainda, “resgatar a cidadania” e “coletar as falas da comunidade”, como se a realidade estivesse à espera que pessoas alheias à sua dinâmica pudessem ‘extrair’ o que se passa nos seus interstícios, transportando para outros espaços e convertendo o seu conteúdo em objeto de ensino e/ou de investigação. A história das pessoas e da comunidade não é algo inerte ou encoberta à espera que alguém lhe retire o véu para enxergar o que se passa no cotidiano, quando aparentemente nada parece se passar. Não podemos ignorar que a própria organização do roteiro das entrevistas para a realização da pesquisa socioantropológica, por exemplo, carrega consigo o distanciamento cultural e social entre o mundo dos professores e o mundo da comunidade onde a escola se situa. Somos afetados pela observação do campo para o qual dirigimos nosso olhar, mas, também, afetamos o campo com nossa presença. O tipo de perguntas, o horário e o local em que as entrevistas foram feitas, a escolha das pessoas para serem abordadas, o perfil da pessoa que fez a abordagem, a forma de tratamento dos depoimentos (gravação ou transcrição), o distanciamento cultural entre o entrevistado e o entrevistador, tudo isso interfere nos resultados.

Na mesma medida trazemos estes desafios para a pesquisa que ousamos apresentar os primeiros indícios dos resultados à comunidade científica cujo objeto de investigação se filia. Acreditamos que no diálogo com nossos pares alguns elementos poderão ser redirecionados, outros que aparecem com força poderão ficar em segundo plano e, outros ainda, aparentemente pouco significativos, poderão ganhar relevo.

A composição das fontes, a forma de sua organização e o diálogo com a teoria é que necessitam de atenção vigilante para situar os resultados no contexto de sua produção, sem a pretensão *a priori* da generalização, mas, entretanto, almejando interlocução com outros casos, protagonizados em outros espaços e tempos, de modo a dinamizar a investigação social e o diálogo científico. Os caminhos, alguns indícios do concebido, do vivido e do percebido, ficam aqui explicitados com a intenção revelada de tecer um conceito de culturas de EJA a partir do observado.

Referências

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís, histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto, 2005.

BACELLAR, Carlos Fontes. Fontes Documentais: uso e mau uso dos arquivos. In. Pinsky, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas**. São Paulo: Contexto, 2005 (p.23 a 79).

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. A História Cultural – entre práticas e representações. Lisboa: DIFEL, 1990.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L.. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIRON, Graziela Rosseto. **A política educacional em Caxias do Sul no governo da Administração Popular e a formação continuada de professores**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007, 213p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Uma visão da História da escolarização de jovens e adultos no Brasil**. Versão atualizada e ampliada do artigo publicado originalmente como: HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, maio/ago. 2000.

PERNAMBUCO, Marta Maria C. A. Significações e realidade: conhecimento. In: PONTUSCHKA, N. N. (org). **Ousadia no diálogo**. São Paulo, Loyola, 1993.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **História & História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SILVA, Antônio Fernando Gouvêa da. **A Construção do Currículo na Perspectiva Popular Crítica: Das Falas Significativas às Práticas Contextualizadas**. São Paulo, 2004. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Tese de doutorado. 405 p.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. Política educacional e construção da cidadania. In: SILVA, Luiz Heron & AZEVEDO, José Clóvis de. **Reestruturação Curricular: novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre, Sulina, 1996.

VIDAL, Diana Gonçalves. **Culturas escolares – Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX)**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIDIGAL, Luís. **A História Oral: o que é, para que serve, como se faz**. Santarém: Esc. Sup. De Educação, 1993.