

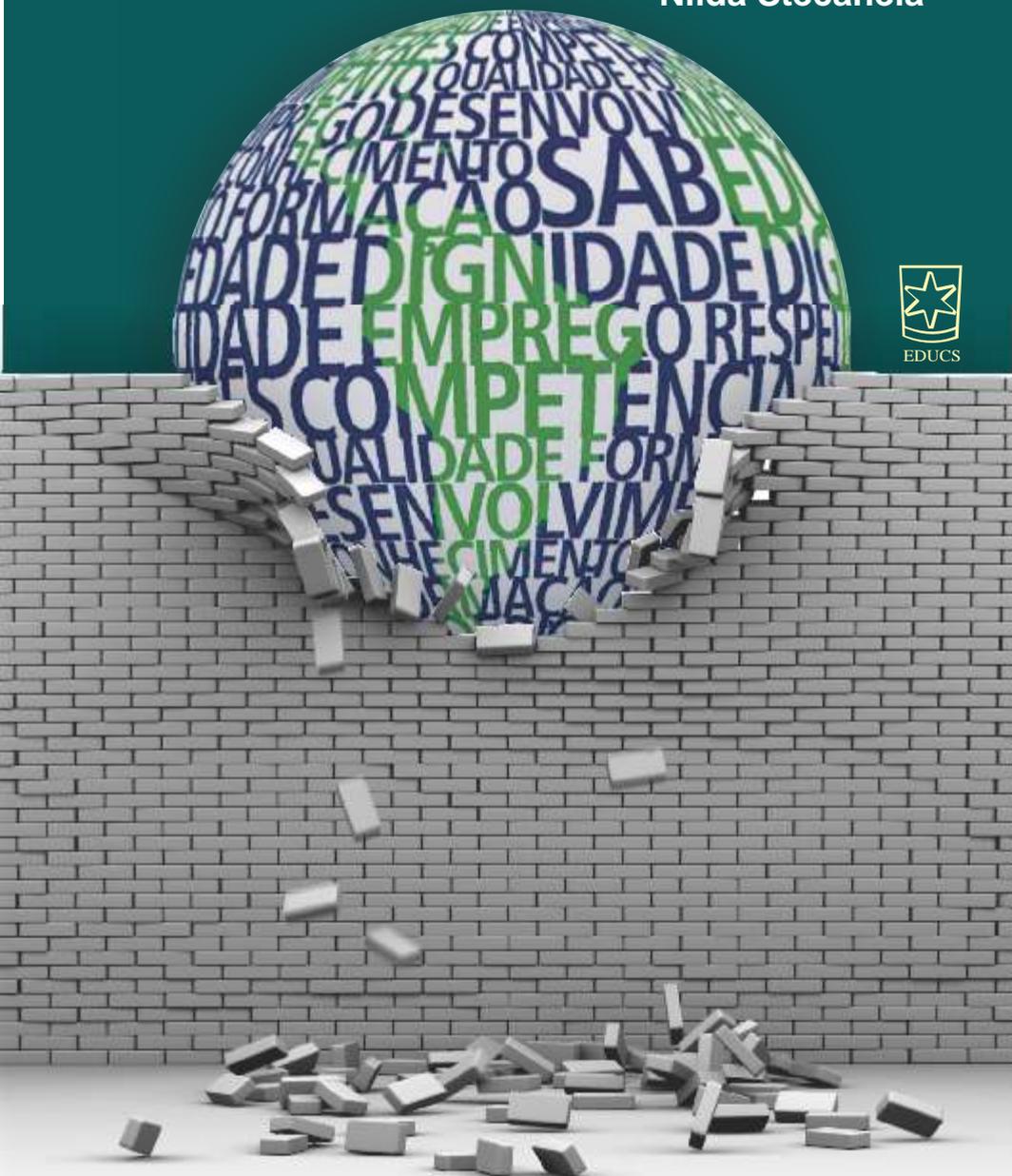
POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EJA

EM CAXIAS DO SUL: DIMENSÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS

Nilda Stecanela

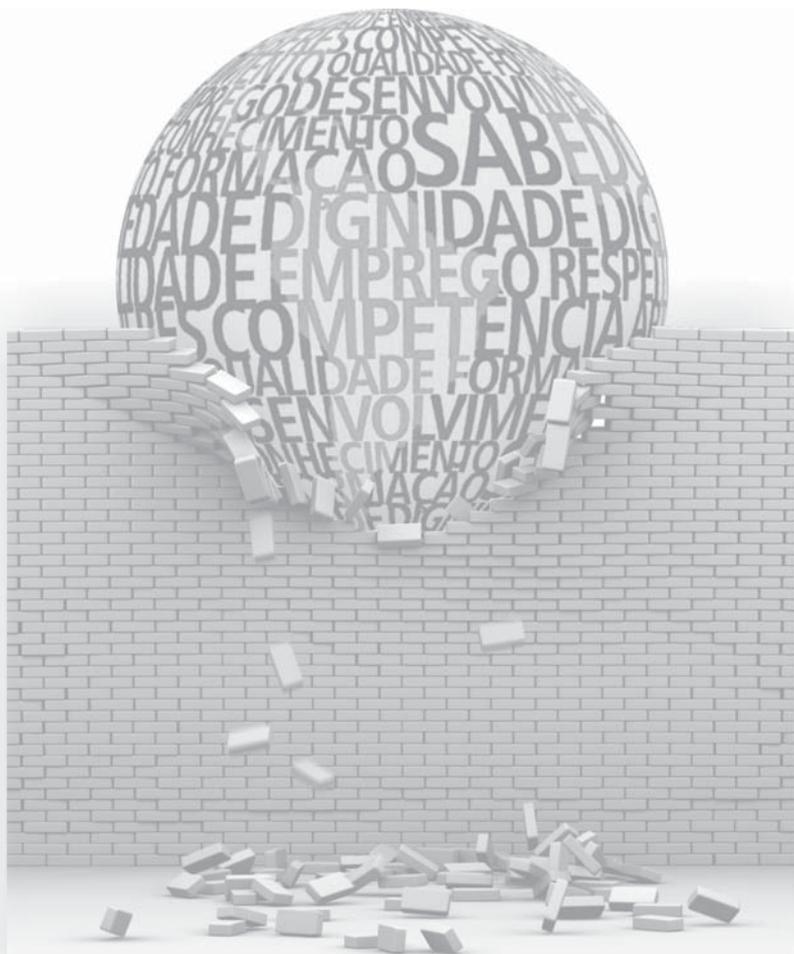


EDUCS



POLÍTICAS E PRÁTICAS DE EJA

EM CAXIAS DO SUL: DIMENSÕES HISTÓRICAS E CULTURAIS



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Presidente:
Ambrósio Luiz Bonalume

Vice-presidente:
Carlos Heinen

UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL

Reitor:
Evaldo Antonio Kuiava

*Vice-Reitor e Pró-Reitor de Inovação e
Desenvolvimento Tecnológico:*
Odacir Deonísio Graciolli

Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação:
José Carlos Köche

Pró-Reitor Acadêmico:
Marcelo Rossato

Diretor Administrativo:
Cesar Augusto Bernardi

Chefe de Gabinete:
Gelson Leonardo Rech

Coordenador da EducS:
Renato Henrichs

CONSELHO EDITORIAL DA EDUCS

Adir Ubaldo Rech (UCS)
Asdrubal Falavigna (UCS)
Cesar Augusto Bernardi (UCS)
Jayme Paviani (UCS)
Luiz Carlos Bombassaro (UFRGS)
Márcia Maria Cappellano dos Santos (UCS)
Paulo César Nodari (UCS) – presidente
Tânia Maris de Azevedo (UCS)

© de Nilda Stecanela

Revisão: Ivone Polidoro Franco

Editoração: Traço Diferencial (54) 3229 7740 9901 3978

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
UCS – BICE – Processamento Técnico

S811p Stecanela, Nilda, 1961-

Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul : dimensões históricas e culturais / Nilda Stecanela – Caxias do Sul, RS : Educus, 2015.
138 p.il.; 21 cm.

Apresenta bibliografia.

ISBN 978-85-7061-765-1

1. Educação de Adultos – Caxias do Sul. 2. Educação – História – Caxias do Sul. 3. Professores – Formação. I. Título.

CDU 2. ed. : 374.7(816.5CAXIAS DO SUL)

Índice para o catálogo sistemático:

- | | |
|--|---------------------------|
| 1. Educação de adultos – Caxias do Sul | 374.7(816.5CAXIAS DO SUL) |
| 2. Educação – História – Caxias do Sul | 37(816.5)(091) |
| 3. Professores – Formação | 371.13 |

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Carolina Machado Quadros – CRB 10/2236

Direitos reservados à:



EDUCS – Editora da Universidade de Caxias do Sul

Rua Francisco Getúlio Vargas, 1130 – CEP 95070-560 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Ou: Caixa Postal 1352 – CEP 95020-972 – Caxias do Sul – RS – Brasil

Telefone / Telefax: (54) 3218 2100 – Ramais: 2197 e 2281 – DDR: (54) 3218 2197

Home page: www.ucs.br – E-mail: educus@ucs.br



SUMÁRIO

Prefácio de Sérgio Haddad	7
Introdução	19
Políticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido	27
Práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do vivido	59
Aspectos históricos e culturais da EJA em Caxias do Sul: dimensões do percebido	103
Considerações finais	119
Referências	125
Anexos	131

PREFÁCIO de Sérgio Haddad

A vida, algumas vezes, nos prepara surpresas. Acostumado que estou em pesquisar e vivenciar as dificuldades para implantar o direito de jovens e adultos por obter uma escolaridade de qualidade, temos que reconhecer que, aqui e acolá, há coisas boas sendo realizadas e que semeiam esperanças.

Quando fui convidado a acompanhar e assessorar o projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea” da Universidade Caxias do Sul, pensei nos inúmeros esforços que secretarias municipais de educação vêm realizando para cumprir o seu dever constitucional de atender todos aqueles e aquelas que demandam educação de qualidade no âmbito do ensino fundamental, apesar da enorme carga de responsabilidade que caiu em suas mãos com os processos de descentralização da oferta educacional. Pensei também no papel das universidades em cumprir com suas responsabilidades éticas ao atuar nas redes públicas de educação com a formação dos professores e como espaço de produção de conhecimento e de ensino.

Quando realizei estudos sobre as pesquisas em Educação de Jovens e Adultos, os chamados “estados da arte”, pude constatar a sua pequena participação frente aos demais temas no campo da educação (HADDAD, 2002).

Posteriormente, prefaciando o livro organizado por Soares (2011) que, junto com outros pesquisadores e alunos, realizou um balanço e analisou as pesquisas apresentadas de 1998 a 2008 no Grupo de Trabalho sobre Educação de Jovens e Adultos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisas em Educação (Anped), me perguntava frente ao pequeno, porém

crescente papel da Universidade neste campo: “Seria um elitismo do universo acadêmico?”

Minha pergunta tinha por base a constatação no estudo que realizei em 2002 acima referido que “após a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases em 1986, que reafirmou a Educação de Jovens e Adultos como um direito de cidadania e um dever do Estado, até 1998, portanto, doze anos depois, menos de 3% das dissertações e teses da área de educação estiveram voltados ao estudo da Educação de Jovens e Adultos. É muito pouco se consideramos o tamanho do desafio”, comentei. Este dado estava na base da preocupação com o distanciamento da universidade e dos seus pesquisadores com os grandes problemas nacionais, um deles a escolarização de uma grande parcela da população que buscava retornar aos bancos escolares ou para obter sua certificação para continuar seus estudos ou para se atualizar em um mundo aonde o conhecimento tornava-se o principal favor de impacto nas mudanças econômicas e sociais.

Em outro estudo que realizei para o Cresalc (HADDAD, 1989), em que investiguei 72 universidades brasileiras, pude constatar que a grande maioria não mantinha nenhum tipo de atuação no campo da EJA. Das instituições que apresentavam alguma atividade, a maior presença se dava no âmbito da extensão, seguida pelo ensino e a pesquisa. A principal forma de atuação na extensão ocorria em programas de escolarização dos funcionários das próprias universidades ligados aos serviços das reitorias, implantados pós a Portaria nº 26 de 9 de janeiro de 1986 do Ministério da Educação e Cultura que determinou a implementação destes programas de atendimento educacional como parte integrante das ações de valorização do servidor.

Eram atividades de caráter assistencial, provocadas de fora para dentro da universidade, que pegou os Centros e Faculdades de Educação desprevenidos para atender tal demanda por inexistirem programas voltados para a EJA. Naquele ano, 1989, havia apenas um curso de mestrado, um de especialização, dois com habilitação em EJA e quatro que apenas ministravam a disciplina na graduação. Era o que havia em um universo de

72 instituições. Muito ainda havia por fazer para que o direito humano à educação de jovens e adultos pudesse ser assumido pelas universidades nas suas dimensões da pesquisa, do ensino e da extensão.

Em 2004, quinze anos depois, um novo estudo publicado por Soares e Simões (2004) mostrava que muito ainda havia por fazer. O texto apontava que “segundo os dados do Inep de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras – que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos – apenas 9 (2%) oferecem a habilitação de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste.” (p. 27)

Três anos depois, dados de março de 2005 trazidos pelo Inep, revelaram que houve um pequeno aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições ofertando a habilitação em EJA para os cursos de Pedagogia: das 619 contabilizadas, 16 ofereciam a habilitação (2,6%) e, dos 1499 cursos, 25 ofertavam essa formação específica. Concluía os pesquisadores “[...] as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.” (idem, p. 27).

Mais adiante, referindo-se ao tipo de formação que os professores vinham recebendo para trabalhar com a EJA, afirmam que era insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos, por serem realizados por meio de treinamentos e cursos aligeirados. Nesse sentido, concluem que, para desenvolver um ensino adequado a esse público, seriam necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada.

Mas não foi só no campo acadêmico que podemos constatar essa maior preocupação com o campo da EJA. No plano normativo, a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 reconheceram o direito público subjetivo de jovens, adultos e idosos ao estudo.

Também, sob o ponto de vista dos direitos, em 2000, o Parecer 11 do Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, reafirmou esse direito e o qualificou, influenciando na Lei 10.172 do I Plano Nacional de Educação 2001-2010, que qualificou metas para a EJA.

Mais tarde, em 2009, a Emenda Constitucional 59 modificou a redação do Artigo 208 da Constituição para tornar obrigatória a Educação Básica desde a Pré-Escola até o Ensino Médio, “assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e, desta forma, estendendo o direito dos jovens e adultos ao Ensino Médio e aos programas suplementares a ele associados, obrigando compatibilizar a legislação infraconstitucional a essas determinações, o que foi realizado pela Lei 12.796/2013, que modificou a LDBEN.

Em 2010, os Ministérios da Educação e da Justiça, aprovaram o acordo em torno das Diretrizes Nacionais para a Oferta de EJA em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais, que seriam reforçadas no ano seguinte, quando o Congresso modificou a Lei de Execução Penal, admitindo a remição de pena pelo estudo. Esse quadro normativo repercutiu na política federal em fins de 2011, quando a Presidenta Dilma Rousseff instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (Peesp), assegurando assistência da União aos Estados para seu alinhamento às novas Diretrizes.

Todas estas normativas abriram um enorme campo de oportunidades para a implementação de políticas. No entanto, apesar destes avanços legais, a EJA não conseguiu se efetivar nos seus resultados com a quantidade e a qualidade esperadas nos anos noventa e no início deste milênio.

Na década de noventa a EJA ficou relegada a um segundo plano em função das políticas neoliberais que acabaram por priorizar o Ensino Fundamental regular, numa clara violação do direito universal à educação. Uma das consequências

práticas desta opção foi a exclusão da EJA na contagem de alunos a serem contemplados com o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), dificultando a ampliação dos serviços de atendimento.

As esperanças de uma política ampla que atendesse à população da EJA foram renovadas com a eleição do Partido dos Trabalhadores em 2003, quando, logo no princípio do governo Lula, a alfabetização de adultos foi colocada como uma prioridade nacional, junto com um programa de transferência de renda que visava atender as necessidades básicas da população mais carente e o aumento do emprego.

Apesar da maior atenção para o campo da EJA, infelizmente, o governo do partido que tinha Paulo Freire como uma das suas referências, inclusive com sua filiação, acabou por optar por um programa que caminhou na direção oposta ao seu pensamento. O Programa Brasil Alfabetizado foi concebido e lançado como de ação de alfabetização de massa, centralizado na sua concepção, de curto prazo, paralelo aos sistemas de ensino e sem diálogo com eles para que pudessem garantir a continuidade dos estudos dos educandos. Inúmeros estudos alertaram para a baixa efetividade de programas com esta natureza, mas foram insuficientes para mudar a política.

Ao mesmo tempo, no plano federal, em sentido positivo, houve um aumento no status da EJA, com uma secretaria específica que se responsabilizou também por atender grupos desfavorecidos em sua diversidade, como populações indígenas, quilombolas, rurais etc. Junto com a melhoria no organograma do Ministério da Educação, houve também uma grande melhoria na interlocução com a sociedade civil, tanto pela convocação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, quanto no diálogo e apoio aos fóruns estaduais de EJA.

Por outro lado, vários outros programas permaneceram alocados em outros ministérios como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) que continuou a ser conduzido pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma

Agrária (Incra); a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), constituída em 2005, criou em caráter experimental o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), destinado à conclusão do Ensino Fundamental por jovens de baixa renda e precária inserção no mundo do trabalho, assumindo sua gestão até 2011, quando foi transferido para o MEC. A Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do MEC, por sua vez, deu início em 2006 ao Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), que ofereceu cursos integrados de elevação de escolaridade (fundamental ou média) e formação profissional (inicial ou técnica) na rede federal de educação profissional e tecnológica.

Não é o caso de aqui esgotarmos todas as ações oferecidas no plano federal, mas vale notar que outros fatores ajudaram a dar maior robustez à política: o aumento de recursos com a inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência a partir de 2007 e, nos anos subsequentes, as matrículas presenciais da EJA passaram a ser consideradas também nos programas federais de alimentação e transporte escolar, do livro didático e descentralização de recursos para as escolas, melhorando as condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola.

No governo Dilma, a marca distintiva de sua gestão, entretanto, foi a criação em 2011 do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), justificada pela demanda por mão de obra qualificada em um momento de expansão da economia, que crescera 7,5% em 2010. O espírito desenvolvimentista do início do governo exigia criar os meios para que o crescimento econômico fosse sustentável dando prioridade no enfoque para a educação profissional com maior atenção ao mercado de trabalho e às exigências do mercado e do capital, em detrimento de uma formação básica.

Podemos afirmar que muita coisa foi realizada no plano da política e no marco legal da EJA, mas uma série de fatores limitou a melhoria do atendimento e a qualidade de uma

maneira geral, como pudemos verificar nestas breves retomadas históricas. A eficácia dessa política também foi limitada pela dispersão dos programas em vários Ministérios e condicionada pela maior ou menor efetividade dos mecanismos de redistribuição entre as esferas de governo, uma vez que a oferta de EJA é desconcentrada nos mais de 5.500 municípios das 27 unidades da Federação, variando segundo a capacidade financeira e administrativa de cada unidade (que difere sobremaneira entre si) e as prioridades da política educacional local.

A expectativa gerada por esse conjunto de normas, medidas e programas era a expansão e diversificação da oferta de oportunidades de aprendizagem dos jovens e adultos, com reflexos positivos nos índices de analfabetismo e escolarização da população, convergindo para as metas fixadas nos compromissos internacionais e planos nacionais. Tais expectativas foram frustradas quando os indicadores educacionais constataram o lento progresso nos índices de alfabetização e escolaridade dos brasileiros, e declínio constante das matrículas a partir de 2007, resultados que colocaram as políticas de EJA na berlinda.

As taxas de alfabetização da população brasileira com 15 anos ou mais avançaram apenas três pontos percentuais entre 2004 a 2013, recuando de 88,5% para 91,5%; esse modesto progresso deve-se principalmente à expansão do acesso à escola nas novas gerações. A estagnação das taxas de analfabetismo absoluto registradas pelas Pnads nos últimos anos tem sido atribuída a mudanças na estrutura etária (com ampliação da longevidade) combinada à dificuldade dos programas de alfabetização alcançarem os idosos. Nas pesquisas em que o grupo com idade mais avançada é expurgado, como no Indicador Nacional de Alfabetismo, aplicado à população de 15 a 65 anos, os progressos parecem mais significativos: a proporção de analfabetos absolutos teve recuo de sete pontos percentuais, evoluindo dos 13% em 2002 para 6% em 2011. (RIBEIRO et al, 2015).

Os indicadores de escolaridade da população adulta também evidenciam progresso lento, mantendo larga distância

dos direitos assegurados em lei: o número médio de anos de estudos dos brasileiros com mais de 25 anos de idade evoluiu de 6,4 em 2004 para 7,7 em 2013, mantendo-se as profundas desigualdades entre os grupos de renda, idade, raça, domicílio rural-urbano e região geográfica. (IBGE, 2014).

Outro indicador que coloca em xeque as políticas em curso é a dramática redução das matrículas na EJA registradas no Censo Escolar que, somadas as de Ensino Fundamental e Médio, minguaram de 4.985.338 em 2007 para 3.772.670 em 2013, um recuo de 24,3% em apenas seis anos. (BRASIL, 2014).

Apesar deste clima de desânimo, há que se reconhecer que muito se tem feito e refeito no plano das políticas locais de EJA como resultado da vontade política de governantes e da sociedade local. Em estudo anterior (HADDAD, 2007), junto com um grupo de pesquisadores e pesquisadoras, procuramos traçar um olhar analítico sobre propostas desenvolvidas pelo poder local em EJA. Tomei como fator argumentativo o surgimento de sinais que apontam para uma nova forma de conceber e construir a Educação de Jovens e Adultos, “de baixo para cima”, no contexto das políticas municipais de educação.

Nossa hipótese era que em meio ao contexto vivenciado pelo processo de democratização da sociedade brasileira, onde há uma confluência contraditória entre a manifestação e concretização do reconhecimento da EJA como um direito de todos os cidadãos e cidadãs no Brasil, ao lado de processos que limitam a possibilidade real da implementação deste direito pelas políticas públicas, conforme apontei brevemente acima, novas e inventivas experiências vinham sendo realizadas como consequência da mobilização da sociedade civil e por governos comprometidos com a EJA. O plano municipal foi o cenário principal das pressões e das ações, menos para garantir este direito de forma universalizada, pois sem o apoio da federação e dos Estados tudo ficaria mais difícil, mas principalmente na construção de políticas públicas que se diferenciavam por sua qualidade sobre o que vinha sendo feito até então.

Afirmávamos naqueles estudos que: “Vários fatores contribuíram para que isto viesse a ocorrer: o reconhecimento da EJA como um direito, que foi contemplada na nova legislação pós-ditadura militar; a forte vocação participativa e descentralizadora da nova Constituição de 1988 que consagrou as demandas dos movimentos sociais por processos de democracia participativa para além das tradicionais formas representativas; a presença de governos progressistas no plano municipal que se orientavam por estas lógicas; a influência do movimento de educação popular, de forte identidade freireana, que ao se voltar para a escola pública e para o direito de jovens e adultos em obter a sua escolaridade, pressionou e influenciou na construção de um novo modelo de se fazer a EJA que pudesse superar criticamente aquilo que havia sido implementado no contexto do regime militar.” (idem, p. 22).

Entre as diversas características apontadas nos estudos, percebeu-se uma forte tendência ao distanciamento do modelo tradicional de atendimento, onde a EJA é identificada como reposição da escolaridade, tomando-se como espelho o ensino regular. Reconhecia-se que um novo conceito de EJA vinha sendo construído, tendo por base o perfil do jovem e do adulto que demandava escolaridade, bem como as suas necessidades de aprendizagem. A nova forma como estas necessidades foram contempladas nos currículos decorreu da forte presença participativa dos educandos e da comunidade, que influenciaram e definiram conteúdos e práticas pedagógicas. As necessidades de aprendizagem influenciaram ainda o modo de se fazer escola, no qual a principal característica foi a flexibilidade nos tempos e espaços em que as práticas educativas se davam, assim como nos conteúdos e nas formas de avaliação. Outra importante característica revelada foi a participação de organizações sociais em parcerias com os programas de EJA, no qual a construção de espaços públicos entre governos e sociedade civil foi tema relevante na lógica do aprimoramento dos processos de democracias participativas.

Iniciei este prefácio falando das surpresas que a vida propicia para pessoas como eu, acostumado com a indiferença

dos poderes públicos, da sociedade e da academia na defesa do direito humano à educação de jovens e adultos, ao verificar que há sinais que apontam para a esperança. Pesquisar e conhecer estas novas experiências ajudam a mostrar que há caminhos possíveis.

Um destes sinais é o trabalho realizado pelo projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da Educação Contemporânea” no qual este livro se insere como um dos seus produtos.* O número considerável de publicações resultadas de pesquisas, vídeos, trabalhos de estudantes, disciplinas, palestras, curso de formação básica e em serviço, que se produziu em torno deste projeto, impressiona.

Também impressiona a forma como a universidade e o poder público, através da Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul e outras, se aproximam para colaborem entre si, por um lado ofertando o trabalho pesquisa, ensino e extensão, por outro, abrindo suas portas para ceder o tempo dos seus professores, com seus conhecimentos e práticas. O que une os interesses destas instituições é a preocupação com aquilo que é central no projeto: oferecer aos jovens e adultos uma educação de qualidade pensada como um direito humano, e não como uma ação assistencial, reduzindo o direito a um serviço.

A participação dos educandos não é a de mero receptor dos produtos desta aliança, é também como ator, presente na pesquisa sobre os temas geradores, na definição dos caminhos a serem traçados pelas concepções e práticas educativas, assim como na expressão da sua diversidade a ser contemplada nos currículos com os quais atuam educadores e educadoras.

Finalmente, é bom que se frise, projetos como este, com lideranças comprometidas com o ensino público de qualidade, seja na universidade ou no poder público, acabam por se

* Além deste livro, vários outros produtos podem ser encontrados no link <<http://www.ucs.br/site/editora/e-books/e-books-educacao/>>, além de trabalhos de alunos e onze videoaulas envolvendo temáticas diferenciadas sobre EJA disponíveis na Biblioteca Central da Universidade de Caxias do Sul.

influenciar mutuamente: a universidade por incorporar a preocupação com a temática da EJA na pesquisa, no ensino e na extensão, e o poder público por aproveitar do compromisso acadêmico para ajudar na formação do professor, na definição dos seus currículos e no compromisso com uma oferta de ensino inovadora voltada aos interesses dos jovens e adultos.

Frente a este quadro, os desafios de educadores e educadoras continuam, com altos e baixos, mas inspirados em exemplos concretos exitosos que acabam por dar esperanças no sentido de que é possível, sim, criar uma escola de qualidade para todas as pessoas.

Nas palavras de Miguel Arroyo: “Teremos de inventar alternativas corajosas, assumindo que as formas como se cristalizou a garantia pública à educação não são estáticas. Podem e devem ser reinventadas... avançaremos se nos aproximarmos da história da EJA, reconhecendo essa história como parte da história da educação. Não negando, mas incorporando seu legado. Reinventando formas possíveis de garantir o direito à educação na especificidade das trajetórias vividas pelos setores populares. (ARROYO, 2005, p. 46).

É justamente sobre isso que o trabalho aqui prefaciado procura dar conta: recorrer à história da EJA, como parte da história da educação do município de Caxias do Sul, que não está descolado do estado e do país em que se situa, para entre seus achados de continuidades e discontinuidades, oferecer elementos que elucidem culturas e saberes transformados em alimentos para a luta e a garantia do direito humano à educação de jovens e adultos.

Sérgio Haddad

É Doutor e mestre em História e Sociologia da Educação pela Universidade de São Paulo. Possui Bacharelado em Economia pela Universidade de São Paulo e Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Pinheirense. Atualmente é assessor da Ação Educativa, diretor presidente da Fundação Fundo Brasil de Direitos Humanos, membro do Conselho Internacional de Educação de Adultos e membro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social.

Referências

- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, LJG; GIOVANETTI, M^a; GOMES, N. L. *Diálogos na Educação de Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica. 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Censo da Educação Básica 2013*. Brasília, MEC, fev. 2014.
- HADDAD, Sérgio. *Promoção de programas de alfabetização, pós-alfabetização e educação de adultos com vinculação das Instituições de Ensino Superior*. São Paulo: CEDI, 1988, 34 p.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA*. São Paulo: FAPESP, Ação Educativa, Global. 2007.
- HADDAD, Sérgio (Coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEV/Inep/Comped. 2002, 144 p.
- IBGE. *Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro, IBGE, 2014.
- RIBEIRO, Vanda Masagão; LIMA, Ana Lúcia; BATISTA, Antônio A. (Orgs.). *Alfabetismo e letramento no Brasil: 10 anos do Inaf*. São Paulo: Global, AçãoEducativa, 2015. (no prelo).
- SOARES, Leôncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011 – Coleção Estudos em EJA, 11.
- SOARES, Leôncio, SIMÕES, Fernanda Mauricio. A formação inicial do educador de jovens e adultos. In: *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Ufrgs 29 (2) – jul./dez. 2004 p. 25-29.

INTRODUÇÃO

As reflexões apresentadas neste livro decorrem de pesquisa realizada entre os anos de 2011 e 2015, a respeito das políticas e das práticas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) desenvolvidas na rede pública municipal de ensino de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, observando o recorte temporal compreendido entre 1989 e 2012.

As primeiras categorizações, bem como os resultados parciais da pesquisa foram sistematizados, apresentados e discutidos no Grupo de Trabalho de n. 18 – Educação de pessoas jovens e adultas – na 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), conferindo assertivas à configuração desta publicação em capítulos cujos títulos remetem os subitens do referido trabalho e cujo conteúdo amplia os anúncios lá feitos.¹

O desenvolvimento do estudo articulou-se a um projeto de formação continuada para professores da EJA – nos níveis de extensão, aperfeiçoamento e especialização – intitulado “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, cuja investigação científica andou em paralelo com o intuito de construir uma narrativa sobre a trajetória das políticas e práticas dessa modalidade de ensino, protagonizadas na Serra gaúcha, especialmente a partir do final dos anos 1990.

¹ STECANELA, Nilda. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36. 2013f, Goiânia. Anais... 2013. Rio de Janeiro: Anped, 2013. p. 1-17.

As ações de formação e de investigação, assim como as publicações decorrentes foram possíveis devido ao financiamento oportunizado pelo Ministério da Educação (MEC) – através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Dpeja) – em convênio firmado com a Universidade de Caxias do Sul (UCS) que estabeleceu parceria com a Prefeitura Municipal de Caxias do Sul. A experiência permitiu abrir 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 essa modalidade de ensino se efetiva. Esse movimento procurou atender uma lacuna evidenciada na pesquisa coordenada por Haddad (2002, p. 17), envolvendo o estado da arte sobre a pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no período 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”.

No caso específico do projeto que este livro comunica os resultados, podemos afirmar que, durante o período de realização do projeto, um intenso processo de interlocução foi estabelecido entre o meio acadêmico e o cotidiano da EJA e vice versa, repercutindo em ações e em aproximações que ultrapassaram a finalização dos cronogramas programados e se propagaram pelos desdobramentos em novas pesquisas, em novos projetos e em novas formações, mas, principalmente na ação pedagógica que se permitiu oxigenar por meio dos desafios que o projeto matriz propôs-se ao enfrentamento. Os espaços da Universidade de Caxias do Sul acolheram mais de 400 professores para formação nos cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização em EJA, configurando o primeiro curso em nível *lato sensu* sobre a modalidade EJA ofertado pela instituição ao longo de sua história.

Na mesma direção, o cotidiano das escolas com EJA se fizeram presentes na universidade através das reflexões

oportunizadas nas disciplinas dos cursos, assim como nos projetos de pesquisa gestados e desenvolvidos no seu âmbito. Além disso, o cotidiano da EJA pode ser observado *in loco*, sob outras lentes, tanto dos professores atuantes na modalidade quanto dos professores dos cursos e/ou dos pesquisadores do projeto, envolvendo também a escuta dos alunos da EJA. Várias publicações foram disponibilizadas à comunidade escolar e acadêmica em: quatro Cadernos de EJA (STECANELA, 2013a; 2013b; 2013c; 2013d); uma coletânea (STECANELA, AGLIARDI e LORENSATTI, 2014); onze vídeo-aulas; quase uma centena de resumos e artigos decorrentes dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos (TCCs) de Especialização e de Aperfeiçoamento em EJA.² O convite ao exercício da “educação do olhar da observação” (FREIRE, 1996), possibilitou a aprendizagem do olhar que permeou todos os encontros e as ações.

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 essa modalidade de ensino, ainda assim, optamos por uma abordagem da EJA situada numa dimensão microsociológica, procurando observar 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 vinculou-se aos princípios e procedimentos da História Cultural com o objetivo de tensionar aspectos da história oficial com aqueles protagonizados pelos sujeitos simples que vivem a ação ou o fenômeno que a pesquisa

² Os videoaulas estão disponíveis nas Bibliotecas da Universidade de Caxias do Sul e das Escolas com EJA da RME de Caxias do Sul. Os TCCs foram publicados nos Anais do Seminário Diálogos com a Educação: desafios da EJA contemporânea. Disponível em: <<http://ucsobservatorios.com.br/>>.

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”.

Procuramos,³ 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 Caxias do Sul (Smed); de reportagens veiculadas pela imprensa e disponibilizadas no portal da Câmara Municipal de Vereadores; 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 se 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); a ausência de arquivos que concentrassem documentos relativos à EJA, sejam 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 EJA.⁴ Uma atitude

³ 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 outra natureza, de especialização e de mestrado, os quais lançaram múltiplos olhares à história da EJA na Serra gaúcha.

⁴ A base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi acessada e as informações lá possibilitadas, a partir do ano de 1995, compuseram análises feitas em outra publicação (STECANELA; PANIZZON, 2013), observando as matrículas da EJA na relação com o fenômeno da juvenilização, em estudos comparativos entre o local e o nacional. Recorremos também aos números informados nos Boletins Estatísticos anuais dos arquivos da Smed de Caxias do Sul.

detetivesca precisou ser assumida, pois as fontes precisaram ser rastreadas, confrontadas, combinadas. A análise documental empreendida seguiu as orientações de Bacellar (2005). A História Oral (ALBERTI, 2005) e o recurso às entrevistas em profundidade – cujos roteiros semiestruturados desafiaram os interlocutores empíricos da pesquisa a evocarem memórias, a narrarem e a destacarem elementos que julgaram significativos – constituiu-se num procedimento também importante para a complementação das fontes e na identificação das categorias analíticas às quais essa sistematização procura dar relevo. A análise textual discursiva orientada por Moraes e Galiuzzi (2007) foi convocada para a organização e análise das fontes orais.

Um acervo significativo de fontes foi construído, alimentando a reflexão desta pesquisa e de outras que se desdobraram a partir dela, a exemplo das duas dissertações de mestrado ancoradas em seu espectro (QUADROS, 2015; CONRADO, 2015), podendo vir a alimentar ainda outros projetos com outros focos. (BISINELLA, 2014). Muitos interlocutores empíricos contribuíram na composição das fontes da pesquisa, alguns de forma indireta e outros de forma direta, ao emprestarem suas palavras à análise e interpretação científicas. Ao todo prestaram depoimentos: 15 professores e gestores, ex-professores e ex-gestores, além de 20 alunos e ex-alunos, cujas narrativas compõem um arquivo contendo 394 folhas A4 com a digitação das entrevistas transcritas, além de arquivos com documentos disponibilizados pelas escolas e pela Smed.

Os referenciais teóricos para interpretação das fontes, construídos no campo da pesquisa, foram acessados na produção do conhecimento no âmbito da EJA, especialmente as publicações de Freire, Haddad, Di Pierro, Arroyo, Soares e Gouveia, em diálogo direto e indireto com as produções de outros pesquisadores filiados à pesquisa em EJA, considerando também as formulações realizadas por outras áreas, a exemplo da história cultural e da sociologia. Concebido, vivido e percebido são conceitos tomados emprestados das elaborações de Martins (2000) sobre a vida cotidiana, adaptados ao contexto

da apresentação dos resultados da pesquisa. Constituem-se em macro categorias analíticas, pois expressam a forma como os resultados foram organizados e, a partir delas, como se deu a tessitura das narrativas sobre a história da EJA em Caxias do Sul, conferindo sentidos aos recortes tomados das informações construídas no campo da investigação.

Na sequência da contextualização relativa ao cenário e aos itinerários investigativos, bem como à filiação teórico-metodológica do estudo, o livro organiza-se em três capítulos, respectivamente, antecedentes e acrescidos de introdução e considerações finais além dos referenciais consultados.

O primeiro capítulo faz chamada às políticas de EJA em Caxias do Sul, trazendo as dimensões do concebido, entendido aqui com uma proximidade da história oficial narrada nos documentos e nos números (também considerados documentos) a que tivemos acesso no tempo de desenvolvimento da pesquisa e que escolhemos analisar ao tempo desta sistematização.

O segundo capítulo refere-se às práticas de EJA, relacionando-as à dimensão do vivido descrito pelos professores e gestores que atuam e/ou que, em algum período de suas trajetórias atuaram na EJA. Essa parte do livro agrega também narrativas de alunos e de ex-alunos que compuseram as trajetórias da EJA em Caxias do Sul.

O terceiro capítulo evoca as dimensões do percebido, buscando os ecos da experiência feita nos distanciamentos temporal e funcional, evidenciados na reflexividade decorrente das narrativas orais dos interlocutores empíricos – professores, gestores, alunos e ex-alunos – em diálogo com os interlocutores teóricos, indicando os sentidos atribuídos ao vivido.

As considerações finais 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.

Importante é destacar que esta obra não tem a pretensão de esgotar-se em si mesma numa dimensão de “narrar a história” da EJA em Caxias do Sul; antes pelo contrário. Ao publicar as

descrições e análises possibilitadas na pesquisa realizada, procura “narrar uma história”, deixando o convite para outras narrativas investigativas, sobre elementos aqui apresentados e não suficientemente explorados, ou ainda, sobre outros aspectos sequer tematizados ou percebidos. Trata-se de uma tentativa de descrever e narrar o cotidiano da EJA de uma rede pública municipal de ensino, sublinhando rupturas, permanências, ausências e surpresas.

À par do exposto, nos honra afirmar que a combinação entre a formação de professores e a investigação científica – ambas acordadas no Plano de Trabalho constante no convênio firmado em torno do Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea” – inaugura um interesse investigativo *sobre* e *com* a EJA nos espaços da Universidade de Caxias do Sul, de modo especial, no Centro de Ciências Humanas e da Educação (CCHE), no Observatório de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação, dos quais fazemos parte. Além disso, assumimos o desafio da exposição do que vem a ser a primeira publicação decorrente de investigação científica tornada pública no período narrado.

Esperamos que as marcas do projeto, presentes nas inúmeras indagações e respostas construídas no decorrer da sua realização, fortaleçam e consolidem a EJA em Caxias do Sul como um campo de militância – pedagógica, política e científica – entrelaçando a reflexão em torno e por dentro das políticas, das práticas e da pesquisa na direção da efetivação dos direitos humanos, do direito à educação e do direito à aprendizagem.

Muitos agradecimentos acompanham as palavras aqui presentes, tornando-se quase impossível listá-los. Entretanto, ao referir alguns nomes e instituições em específico, nosso *muito obrigada* se estende a toda a equipe que atuou no projeto, de modo especial aos Professores Delcio Antônio Agliardi e Edi Jussara Cândido Lorensatti; à monitora no projeto Clarissa Afonso da Silveira*; aos professores e alunos de EJA participantes

* Outras duas monitoras participaram do projeto e colaboraram na composição das fontes, Eveline Fischer e Morgana Bozza, a quem também agradecemos. Os agrade-

da pesquisa; aos professores e alunos participantes dos cursos de formação; às leitoras do texto na fase da escrita, Kátia Regina Ricardo e Alessandra Chaves Zen, pelos comentários e alertas pertinentes; às orientandas de mestrado Bruna Conrado, Simone Quadros e Patrícia Bisinella pela interlocução com o objeto e partilha na construção dos dados; ao Ministério da Educação, à Universidade e Prefeitura Municipal de Caxias do Sul pela oportunidade de coordenar um projeto de tal magnitude; por fim, ao Professor Sérgio Haddad, consultor do projeto que, com sua fala serena, colocou-nos perguntas e nos acompanhou na formulação de algumas respostas possíveis.

Que as palavras deste livro sejam lidas, que produzam ecos e que desafiem a construção de novas e múltiplas narrativas sobre o objeto de sua produção, ou seja, as políticas e as práticas de EJA, observadas através das lentes dos atores que as protagonizaram.

cimentos se estendem também aos alunos da disciplina Tópico Especial em História da Educação, ministrado no primeiro semestre de 2013, os quais, no desenvolvimento de prática de pesquisa, contribuíram com a construção do banco de dados entrevistando ex-alunos da EJA.

Políticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido

Este capítulo produz uma narrativa descritiva que procura apresentar um sobrevoo no panorama a respeito dos movimentos presentes na trajetória das políticas de EJA em Caxias do Sul a contar de 1939, buscando, em diversas fontes documentais, as concepções que os perpassaram. De modo um pouco mais aprofundado observa as concepções presentes nos movimentos efetivados a partir de 1998, momento em que a EJA municipal passou a atender o segundo segmento do Ensino Fundamental. A partir de uma narrativa descritivo-reflexiva o capítulo procura analisar as recorrências, as rupturas, as ausências e as surpresas que acompanham as concepções de EJA, valendo-se para isso do suporte das propostas pedagógicas de EJA, tanto aquelas outorgadas pela Smed no regimento padrão, quanto aquelas que incorporam a EJA às propostas das escolas em que ela acontece.

Um breve panorama da EJA em Caxias do Sul (1939-1998)

Através do rastreamento de fontes em jornais da cidade, num dos subprojetos da pesquisa matriz que aqui trazemos os resultados (SILVEIRA; STECANELA, 2014), 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. Eram os funcionários mais escolarizados que ensinavam aos adultos e jovens que compunham as turmas, incluindo desde os ensinamentos mais iniciais do alfabeto até os conteúdos previstos para a escola primária, de 1ª a 4ª séries. As concepções presentes nas narrativas dos jornais consultados, entre eles o Boletim da própria empresa, andavam *pari passu* com o discurso nacional de redução do número de analfabetos, com o objetivo de formar o trabalhador (de baixo valor técnico) para fomentar o desenvolvimento industrial. Caxias do Sul já se situava nas rotas da industrialização, com os recursos gerados no comércio e na agricultura, transformando-se, a partir da década de 1970, em importante polo metal-mecânico do País.

As políticas do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), criado durante a ditadura militar, no ano de 1967, somente chegaram à cidade a partir de 1970. De acordo com Rela (2000), os investimentos na formação tinham a duração de cinco meses para a 1ª série, denominada de Classe de Alfabetização, e de dez meses para as demais, estendendo-se até a 4ª série, recebendo a designação de Educação Integrada. Havia preocupação também com a profissionalização, através da oferta de cursos de 40 horas, em áreas indicadas e/ou solicitadas pelas comunidades.

A EJA municipal foi se constituindo num misto de iniciativa local representada pelo envolvimento do empresariado, combinada com as políticas nacionais adotadas pelo Poder Público, a exemplo da Fundação Educar que se instalou no mesmo ano em que o Mobral foi extinto, ou seja, em 1985.

Nesse período, os números não se mostram muito expressivos e demandam cruzamentos com tendências nacionais, com a população geral e escolarizada da cidade. Entretanto, se observa que os elevados índices de reprovação já se faziam presentes, 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:

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%

Matrícula EJA Caxias do Sul 1981-1985. *Oferta apenas para a 4ª série.
Fonte: Smed Caxias do Sul.

A maior parte das turmas funcionava à noite e em diversos locais, sublinhando uma concepção voltada ao perfil da cidade, uma vez que interessava alfabetizar o trabalhador e, para facilitar seu acesso à escola, o horário deveria ser compatível com suas atribuições na economia local. Entretanto, localizamos, no ano de 1983, uma das turmas em horário matutino. Esclarecemos que nos anos de 1984 e 1985 os dados referem-se a turmas de 4ª série oferecidas à noite e apenas na Escola Municipal Angelina Sassi Comandulli, localizada num bairro periférico da cidade de Caxias do Sul. Os boletins estatísticos consultados não informam se havia turmas em outros locais.

Repercutindo as metas definidas no governo do presidente da República José Sarney – chegar ao ano 2000 livre do analfabetismo – a Fundação Educar surgiu em lugar do Mobral no mesmo ano em que esse 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 à 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.

Considerados os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no censo de 1980, os números absolutos indicavam 23.197 analfabetos em Caxias do Sul, dos quais 86,5% (19.812) se encontravam na zona urbana, e 85,41% estavam na faixa etária acima dos 14 anos. Na relação com a população da cidade, o índice representava 10,51% da população urbana analfabeta, num conjunto de 220.553 habitantes.

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 assumirem o Ensino Fundamental de oito anos. Algumas mudanças podem ser observadas no período, envolvendo a sociedade civil, o Poder Judiciário e Ministério Público para a localização dos analfabetos de cada comunidade e convidando-os a voltarem a estudar. 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. Com o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação, através do Parecer 315/

91, o projeto *Alfabetização Massiva* se estendeu até o ano de 1992, ganhando espaços também nas empresas, através de convênios firmados com o Poder Público (RELA, 2000).

Outras tentativas de erradicação do analfabetismo foram elaboradas, com apoio da Universidade de Caxias do Sul e de um conjunto de empresas da cidade, em período anterior ao projeto da *Alfabetização Massiva*, acompanhando seu percurso e, em alguns momentos, estabelecendo novas parcerias.

De acordo com a sistematização de Rela (2000), foi em 1993 que a então Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Smec), hoje designada 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 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 o espaço da escola e também espaços públicos de fácil acesso aos alunos e em diferentes horários, incluindo o diurno, acolhendo mulheres, numa concepção que não mais acolhia quase que exclusivamente 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. As preocupações com as desigualdades de gênero são ausentes nos documentos, mas demonstram indícios de que a demanda,

especialmente das mulheres adultas e/ou idosas, começava a ser atendida no âmbito das demais ações.

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

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

Importante é esclarecer que a criação do Proeja pela Smed de Caxias do Sul no ano de 1993, aconteceu em reciprocidade com as preocupações que rondavam o Ensino Noturno Regular do município, que acontecia apenas em três escolas, cujo atendimento se caracterizava pela oferta de turmas de EJA inicialmente para as três primeiras séries do Ensino Fundamental e para classes regulares de 4^a a 8^a séries. Em período próximo, uma nova escola municipal passou a oferecer Ensino Noturno Regular. A tabela 2 evidencia os elevados índices de abandono e reprovação:

Tabela 2 – Matrícula final Ensino 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 4^a a 8^a séries. A partir de 1994, os dados incluem da 5^a a 8^a séries. Fonte: Smed Caxias do Sul.

Uma proposta alternativa ao Ensino Noturno Regular começou a ser gestada e ganhou expressão na troca da gestão municipal, em 1997, com o ingresso de uma coligação de partidos de esquerda na administração municipal, representados majoritariamente pelo Partido dos Trabalhadores, designada de *Frente Popular*.

Embora com as dificuldades de financiamento para a EJA em virtude da criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) pelo Governo Federal em 1996, voltado apenas ao Ensino Fundamental, o Poder Público municipal matinha a EJA como uma de suas diretrizes de governo para a educação.

Reconfigurações da EJA em Caxias do Sul

O ano de 1998 marcou 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, tendo como foco central a reestruturação curricular pela via do tema gerador freireano, através da 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 próprio tema gerador, do tema e do contratema, além das relações com os elementos da infraestrutura. (GOUVÊA, 2004; GIRON, 2007).

Convém destacar que a concepção de Totalidades do Conhecimento se afasta da organização curricular por séries, uma vez que seu conteúdo programático não é definido *a priori*, mas deriva da rede temática. Assim, *conteúdos* de qualquer série poderiam ser trabalhados em qualquer totalidade se fossem pertinentes à temática proposta na rede temática. Não obstante, depois de um tempo, a correlação série/totalidade passou a fazer parte das culturas de EJA, provavelmente, para facilitar a inserção de alunos do regime seriado na nova organização curricular por totalidade. De acordo com narrativas de ex-professora da EJA, “outra razão para se buscar a

correspondência série/totalidade foi a preocupação de não 'deixar lacunas' na formação básica, já que as redes temáticas nem sempre contemplavam os conteúdos considerados básicos no currículo tradicional". Segundo a professora, "talvez fosse novamente 'nossa' dificuldade de romper com o ensino tradicional e uma tentativa de preencher as lacunas inserindo o tradicional dentro de uma proposta inovadora".

O período que se sucedeu foi marcado por três grandes movimentos:

- a) a implantação das Totalidades Finais do Ensino Fundamental, correspondentes ao intervalo entre a 5ª e a 8ª séries;
- b) a extinção gradativa do Ensino Noturno Regular e a migração para as propostas articuladas à EJA, as quais tiveram sua base legal orientada por um Regimento Padrão outorgado pela Smed, no período de 1998 a 2008;
- c) revisão das propostas pedagógicas das escolas municipais e a inserção da EJA em capítulo específico, desvinculando-a do Regimento Outorgado, em 2008, passando por nova revisão em 2012.

O Projeto de Educação Básica de Educação de Jovens e Adultos ganhou o *status* de Programa de Educação de Jovens e Adultos, mantendo a mesma sigla (Proeja). No 1º semestre de 1998, foram designados professores para atuarem 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 ensino noturno regular até então. As aulas iniciaram somente no segundo semestre como forma de oportunizar a preparação dos professores para o trabalho pedagógico com os Temas Geradores e de compreender a nova lógica da organização da carga horária semanal 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.

Em 2000, houve a adesão de mais duas escolas para oferta das Totalidades Finais de EJA, sendo que em 2001 o ensino noturno regular foi definitivamente extinto. Conforme dados expressos em tabela (Anexo B), em 2002, a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul já contava com 18 escolas com Totalidades Iniciais e Finais, o número de alunos das turmas da noite havia aumentado substancialmente, com listas de espera de até um ano, com um maior número de adultos do que jovens.

A partir de 2004 observa-se mudança no perfil da EJA com a redução do número de alunos e com um crescente processo de juvenilização, sendo as matrículas compostas por um maior número de homens do que mulheres para a faixa etária até os 29 anos, sendo a maior concentração entre 15 e 17 anos, conforme análises de Stecanela e Panizzon (2013).

Conquanto a redução do número de alunos, o número de escolas com oferta das Totalidades de EJA manteve-se mais ou menos estável, com uma variação de 17 a 19 escolas num intervalo de 14 anos.⁵

O governo estadual também teve suas iniciativas com programas de alfabetização e com Totalidades de EJA, entre 1999 e 2002, através do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-RS) e com a implantação da EJA no Ensino Médio.

Caxias do Sul recebeu a notificação *de Cidade Livre de Analfabetismo* no ano de 2007, entretanto, pelo Censo de 2010, o IBGE informou 8,2 mil pessoas com mais de 15 anos que não sabiam ler e escrever. Esse número correspondia, aproximadamente, a 2,4% da população total. Ao mesmo

⁵ O número de escolas com oferta de EJA organizada com base na Totalidades do Conhecimento na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul teve a seguinte frequência num intervalo de 14 anos (1998-2012): uma escola em 1998; duas em 1999; três em 2000; cinco em 2001; 17 escolas em 2004, 2006 e 2012; 18 escolas em 2002, 2003, 2010 e 2011; e 19 escolas em 2005; 2007, 2008 e 2009.

tempo, uma evolução nos números indicou que a taxa de analfabetismo total na cidade havia caído cerca de 50% desde 2000, índice bastante inferior aos 10,51% levantados no ano de 1980.

Pode-se situar ainda outro ponto importante nas trajetórias da EJA municipal, a partir de 2008, quando da revisão das propostas pedagógicas das escolas da RME de Caxias do Sul, uma vez que as escolas com oferta de EJA promoveram alterações no item referente à metodologia de ensino, ainda com ênfase na metodologia dialógica, porém acolhendo a organização do currículo por projetos de trabalho.

Apenas três escolas permaneceram com a proposta original ancorada na metodologia dialógica pela via do Tema Gerador Freireano. Essa mudança demandou formação continuada, pois os professores e coordenadores pedagógicos tiveram dificuldades para compreender os entrelaçamentos e as fronteiras das duas propostas de organização do trabalho pedagógico: a metodologia dialógica e a organização do trabalho de sala de aula por meio de projetos.

Esse fato não aconteceu isoladamente, pois a definição de Planos de Estudos específicos para a EJA, em 2004, levou a hierarquia dos conteúdos à sala de aula da EJA, colocando-os em rotas de colisão com o currículo mais aberto e flexível até então oportunizado pelos Temas Geradores. As redes temáticas também começaram a ter outros procedimentos para sua definição: da dimensão macro, voltada aos elementos da infraestrutura, passou por um processo de simplificação, sendo nomeada como “rede focada”, articulada a três dimensões da linguagem: material, simbólica e social.

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

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 (Encceja), em 2005 e 2006. Além dessas, pode-se situar ainda o *Programa Brasil Alfabetizado*, desenvolvido no município desde o ano de 2004.

O quadro mais recente da EJA evidencia 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 abandono/desistência. Por exemplo, no final de 2011, de um total de 3.156 alunos matriculados nesse ano, o número de abandonos chegou a 1.406, sendo que segundo a terminologia estatística da Smed, 695 foram considerados como “concluintes” e 900, como “permaneceram”, ou seja, o abandono se aproximava dos 50%, tendo em vista que não era certo que os 900 que permaneciam retornariam à escola em 2012, conforme evidencia a tabela 3 a seguir:

Tabela 3 – Matrículas finais EJA municipal – 2011/2013

Ano	Escolas com EJA	Matrícula inicial	Matricula final	Total de abandonos	Total de permanentes	Total de concluintes	Transferidos	Falecidos
2011	18	2138	1228	1406	900	695	154	1
2012	17	1929	1151	1110	851	750	169	1
2013	18	1888	1094	1320	699	696	148	2

Balanco matrículas EJA 2011/2013. Fonte: Smed Caxias do Sul.

Na descrição das políticas de EJA em Caxias do Sul, observam-se movimentos de transição, entre um período e outro, os quais evidenciam um conjunto de permanências e de rupturas, seja nas concepções, seja nas práticas que delas decorrem. Além disso, nos percursos de transição da EJA, 1998 e 2012, na análise dos documentos reguladores da EJA

municipal, identificam-se ausências e se encontram algumas surpresas, as quais procuramos tematizar a seguir.

Transições I: recorrências evidenciadas nos documentos

A análise do Regimento Padrão da EJA às escolas municipais de Caxias do Sul indica a existência de pelo menos três versões do documento:

- a) a *primeira*, datada de 1998, cujas orientações para o funcionamento da EJA estiveram vigentes até o final de 2004, caracterizam um programa;
- b) a *segunda*, muito semelhante à anterior, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação em novembro de 2004; e
- c) a *terceira*, com algumas modificações, foi aprovada em novembro de 2007 e autorizada pelo Conselho Municipal de Educação a entrar em vigor a partir 2008.

Importante é esclarecer que o Regimento Padrão validado a partir de 2008 serviu de referência apenas às novas propostas de EJA implantadas após esse período, com base em demandas localizadas, de modo a possibilitar tempo de amadurecimento para a escola poder inserir a modalidade EJA no conjunto das suas ações, visto que a Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul não possui escolas exclusivamente com EJA. A partir desse período, a maioria das escolas com oferta de EJA a contemplou em suas propostas pedagógicas e regimentos próprios submetidos e aprovados pelo Conselho Municipal de Educação.

Observando o documento contendo o Regimento Padrão da EJA municipal e comparando a versão de 2008 com a de 2004, verificaram-se muitas recorrências, de modo especial, a manutenção da estrutura organizada em sete sessões, as quais abordam:

- a) na *sessão um*, os fins da educação básica, a definição e princípios da modalidade EJA;

- b) na *sessão dois*, estão expressas as concepções de currículo, o conceito de totalidade, os entendimentos sobre os Planos de Estudos e os Planos de Trabalhos trazendo, também, a listagem dos componentes curriculares para as Totalidades Finais do Conhecimento, em respeito à Base Nacional Comum preconizada pela Lei diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, incluindo: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística, Educação Física, Geografia, História, Ciências, Matemática e Ensino Religioso, sendo que nas Totalidades Iniciais do Conhecimento considera-se a não distinção dos componentes curriculares;
- c) na *sessão três*, acontece a descrição da metodologia, sendo verificada neste item a grande alteração entre a versão de 2004 e de 2008, cujos detalhes abordaremos em outro momento;
- d) na *sessão quatro*, aparece o detalhamento da organização curricular envolvendo descrição sobre o ano letivo e calendário escolar, a carga horária de cada Totalidade do Conhecimento, procedimentos para matrícula, avaliação, estudos de recuperação, controle e frequência, classificação, avanço, transferência e aproveitamento/adaptação de estudos, além da reclassificação, certificação e atas de resultados finais/relatório anual;
- e) na *sessão cinco*, estão os aspectos voltados à gestão da escola com a descrição dos diversos setores e funções: conselho escolar, equipe diretiva, corpo docente, funcionários, serviços de apoio, corpo discente, grêmios estudantil e círculo de pais e mestre;
- f) na *sessão seis*, aparecem as orientações para a construção dos princípios de convivência a serem considerados pela escola; e
- g) por fim, na *sessão sete*, estão as disposições gerais.

Na transição do regimento outorgado, versão 2004 para a versão 2008, destacam-se dois aspectos que foram mantidos inalterados, conferindo diferenciação da EJA como modalidade de ensino e sublinhando suas especificidades: os princípios da modalidade EJA presentes na sessão um e o conceito de totalidade do conhecimento presente na sessão dois. Ambos os documentos referem oito princípios que visam “fornecer elementos para o desenvolvimento de uma prática diferenciada”.

- a) Leitura crítica da realidade, intervindo, interagindo e comprometendo-se com a transformação social;
 - b) Visão crítica e humanista da tecnologia, mantendo a postura ética sobre ela;
 - c) Respeito e valorização dos diferentes tipos de cultura como forma de expressão criadora do ser humano;
 - d) Interação entre as diferentes áreas do saber, partindo da realidade na construção significativa do conhecimento;
 - e) Desenvolvimento da autonomia, livre expressão através do pensar crítico, ético, conceitual, desafiador e político;
 - f) Concepção de que a construção do conhecimento é um todo e não algo fragmentado;
 - g) Reflexão sobre a presença do ser no mundo e com o mundo, como um ser transcendente da realidade, assumindo sua responsabilidade com o ambiente nas dimensões ecológica, social e política; e
 - h) Incentivo à autogestão e aos princípios associativistas.
- (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 4-5; CAXIAS DO SUL, 2007, p. 4):

A especificidade da organização curricular em Totalidades do Conhecimento – *iniciais* e *finais* – confere identidade da EJA municipal, remetendo à necessidade de haver consonância entre a concepção avaliativa e o conceito de Totalidade assumido.

Os documentos transparecem que não seria possível efetivar a concepção de totalidade se a avaliação escolar se pautasse por tempos rígidos e por práticas classificatórias e seletivas. Por isso, a expressão dos resultados da aprendizagem acontece pela utilização de pareceres descritivos, sendo que a promoção dos alunos para as totalidades seguintes poderia acontecer a qualquer tempo, consoante o seu próprio ritmo de construção do conhecimento. Segundo o texto do Regimento Padrão:

O aluno é avaliado de forma global e permanente em todas as áreas do conhecimento e/ou componentes curriculares. Como o conhecimento é concebido enquanto totalidade, o aluno é promovido ou permanece na Totalidade do Conhecimento que está cursando, não ocorrendo promoções parciais. O tempo de permanência em cada Totalidade do Conhecimento está diretamente relacionado ao desenvolvimento de habilidades e competências e à construção dos conceitos trabalhados nas diferentes áreas do conhecimento em cada nível de adiantamento, conforme os Planos de Estudos. (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 11; 2008, p. 8).

Um conjunto de elementos que compõem a prática pedagógica é referido e regulamentado nos dois documentos, tanto em termos de postura como de periodicidade, a exemplo do Conselho de Classe Participativo, envolvendo todos os segmentos da escola para avaliação dos diferentes serviços, práticas pedagógicas e desempenho dos alunos, no mínimo, uma vez por semestre.

Aspectos específicos, como os alunos com necessidades educacionais especiais, também compõem o item avaliação e remetem à responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação de organizar e articular os encaminhamentos para equipes multiprofissionais da rede de apoio pertencentes ao quadro funcional da Prefeitura Municipal de Caxias do Sul.

Ainda no que tange à avaliação, um item presente e muito utilizado no vocabulário dos entrevistados é o “avanço”. Conforme redigido nos documentos de 2004 e de 2008,

O avanço é oferecido para o aluno que, mediante avaliação e procedimentos específicos do coletivo de professores, devidamente registrados em planilhas próprias anexas aos cadernos de registros pedagógicos, demonstrar domínio das habilidades e competências, antes do cumprimento da carga horária mínima estabelecida em cada Totalidade do Conhecimento. (CAXIAS DO SUL, 2008, p. 11; 2004, p. 13).

O trabalho coletivo, embora não diretamente explicitado nos documentos, é uma das premissas para efetivação da organização curricular prevista nas Totalidades do Conhecimento. Ele se materializa nas reuniões semanais asseguradas no calendário escolar, no mesmo turno em que as aulas acontecem, portanto, com dispensa dos alunos sem prejuízo à carga horária mínima estipulada para cada Totalidade. Assim, os componentes curriculares são distribuídos equitativamente em 4 períodos por noite e ao longo de 4 noites, ou seja, de segunda a quinta-feira. As sextas-feiras são reservadas para reuniões pedagógicas, envolvendo momentos de planejamento individual e coletivo, além de aspectos administrativos e/ou de formação continuada.

A articulação do trabalho coletivo, prevista no Regimento outorgado em 2004, era de responsabilidade do articulador pedagógico,⁶ cujas funções se mantiveram na versão 2008, porém sob outra nomenclatura, vindo a ser designado de coordenador pedagógico:

- a) Coordenar o fazer pedagógico (processo de ensino-aprendizagem);
- b) Ser o elo entre os professores, promovendo a interdisciplinaridade;

⁶ Sobre o articulador pedagógico, ver Quadros (2015).

- c) Problematizar com os professores a prática pedagógica, buscando o desenvolvimento da metodologia da EJA;
- d) Buscar material de apoio para o planejamento diário;
- e) Indicar bibliografias para fins de estudos e incentivar a pesquisa;
- f) Acompanhar e participar do processo de avaliação desenvolvido pela escola;
- g) Registrar as ações e decisões pedagógicas do coletivo da EJA;
- h) Promover a formação continuada do grupo;
- i) Estar atualizado quanto às teorias de aprendizagem; e
- j) Ser o elo entre os professores, escola e Smed. (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 16; 2008, p. 14).

Embora o ano letivo da EJA não corresponda ao ano civil, a frequência mínima de 50% às aulas é exigida a fim de que os alunos “avancem” para a totalidade seguinte, podendo ser organizadas atividades complementares compensatórias, caso o aluno tenha um desempenho esperado, mas frequência insuficiente.

A distribuição da carga horária varia entre as totalidades, sendo que: a Totalidade 1 é desenvolvida em 1.200 horas; as Totalidades 2 e 3, ocorrem em 1.000 horas cada uma; a Totalidade 4 está prevista para 1.200 horas; e, as Totalidades 5 e 6 acontecem em 1.000 horas cada.

Tanto o regimento de 2004 quanto o de 2008 denunciam a fragmentação dos conteúdos nas práticas escolares em disciplinas isoladas. Em contraposição, defendem que a concepção de Totalidade busca justamente o desprendimento do caráter meramente instrumental do conhecimento. Os princípios da interdisciplinaridade e da dialogicidade permeiam a fuga da fragmentação sem, contudo, os desenvolverem conceitualmente.

Diante do exposto, frente às concepções recorrentes no Regimento Padrão de 2004 e de 2008, a metodologia de ensino apresenta-se com importância singular no processo desencadeado, de modo a efetivar a organização do currículo na EJA por Totalidades do Conhecimento. É justamente nesse aspecto que a análise dos documentos referidos sinaliza pontos de ruptura, dos quais se tratará no próximo item.

Transições II: sinais de rupturas

Tendo ainda como suporte de análise as duas versões do Regimento Padrão da EJA, nos deteremos na observação das rupturas que se mostraram na transição das orientações de 2004 para as de 2008 considerando que, no intervalo de tempo entre as duas propostas, provavelmente pela influência das alterações na legislação relativamente as idades para ingresso, o perfil da EJA deixou de se caracterizar como uma maioria de adultos, acolheu uma maior quantidade de jovens e demonstrou decréscimo significativo em suas matrículas gerais, conforme sistematização de Stecanela e Panizzon (2013).

De imediato, a versão de 2008 suprime o breve texto da justificativa presente na versão 2004, cujo conteúdo remetia a um posicionamento político diante da realidade educacional brasileira, destacando as tentativas das políticas públicas de garantir o direito ao “Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso em idade própria” (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 4) e reiterando o caráter ainda seletivo e excludente do cenário educacional brasileiro. Embora o texto remeta a EJA como uma possibilidade de vivência plena da cidadania, sublinha o seu sentido escolarizante, representado pela dimensão de “resgate da dívida social para os que não tiveram acesso à escola ou se afastaram dela, bem como àqueles que não obtiveram respostas às suas necessidades no tempo determinado do ensino regular”. (p. 4).

Igualmente, no que tange às concepções de currículo, a versão 2008 não considera o detalhamento que a versão 2004 referiu como sendo os quatro pilares do currículo, os quais se

encontravam alicerçados em quatro pressupostos: político-filosófico, sociocultural, epistemológico e psicossocial. A supressão desses elementos imprime ao documento de 2008 um caráter mais técnico e menos contextualizante sobre as especificidades da modalidade EJA no Município de Caxias do Sul, com a justificativa de que as escolhas teóricas e metodológicas deveriam fazer parte da Proposta Pedagógica da Escola, num documento mais amplo e à parte, cujos regimentos escolares apenas normatizariam o seu funcionamento.

O detalhamento dos quatro pressupostos do currículo presentes na versão de 2004, especialmente nos dois primeiros – político-filosófico e sociocultural – punha em relevo aspectos de ordem cultural, chamando a atenção para a diversidade cultural da potencial população para a EJA, sublinhando-a como uma política que transcende o acesso a um direito civil, em direção à valorização da pessoa em diferentes interfaces da vida cotidiana. Ainda assim, o texto não se distancia da EJA como depositária do mito de ascensão social, referindo o uso utilitário da EJA ante o mercado de trabalho, afirmando que “muitos têm o objetivo de concluir o Ensino Fundamental e ter acesso a outros níveis de ensino e habilitações profissionais.” (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 6). Os pressupostos epistemológico e psicossocial, respectivamente, centram as opções na organização do ensino e na atuação docente.

No pressuposto epistemológico, perpassam as preocupações com o trabalho coletivo da escola e dos seus professores, no sentido de promover o diálogo entre o conhecimento historicamente acumulado e as visões de mundo e saberes dos alunos. Desse modo, explicita os momentos do planejamento, que contemplam “a problematização da realidade, a totalidade do conhecimento e a interdisciplinaridade, considerando a articulação entre as diferentes áreas e/ou componentes curriculares e o desenvolvimento de habilidades e competências dos educandos, bem como a vivência e socialização de valores socioculturais.” (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 6).

O pressuposto psicossocial enfatiza o papel do professor e sua atuação docente com base na mediação pedagógica: O papel do professor nesse processo é o mediador do conhecimento sistematizado, problematizando e promovendo a reflexão, o debate, a análise de aspectos da realidade, favorecendo a reconstrução do conhecimento pelos educandos, intervindo para que os mesmos avancem em suas hipóteses, desenvolvam a sua autonomia e tornem-se capazes de tomar decisões individuais e coletivas. (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 6).

Abrem-se, assim, algumas indagações e possíveis novas agendas de pesquisa no sentido de observar em que medida a supressão desses aspectos relativos aos pressupostos fundantes do currículo interferem ou não nas práticas docentes e na relação pedagógica. Ao mesmo tempo, embora os pressupostos estejam presentes na versão 2004, as dimensões culturais são mencionadas, porém não são detalhadas. As questões de gênero, geração, etnia, situação social, entre outras, são aspectos que demandam rastreamento de como seriam (ou não) abordadas e detalhadas nas práticas cotidianas das escolas de EJA. O fato de aparecerem citadas no documento orientador pode ser um indício de ativação das práticas, evocação de memória e alerta à inclusão no planejamento diário, no entanto, não é uma garantia. Ainda: Como o detalhamento das concepções sobre diversidade cultural é/foi abordada na formação dos professores e como dialoga/dialogou com a metodologia de trabalho das escolas? Por fim, ambos os regimentos (de 2004 e de 2008), não referem às especificidades da EJA no meio rural e/ou em privação de liberdade, embora se tenha notícias de que algumas experiências tenham sido desenvolvidas, especialmente com as Totalidades Iniciais.

Feitas essas observações sobre a supressão dos pressupostos do currículo na versão do regimento padrão de 2008, volta-se o olhar agora para o que se considera a mudança mais radical efetivada entre as versões de 2004 e de 2008, ou seja, na metodologia de ensino, antes pautada nos princípios do tema gerador freireano⁷ e, na última versão, deixando a opção

metodológica em aberto para compor em detalhes a Proposta Pedagógica da Escola, com sinalização do trabalho a partir da realidade do aluno.

A redação do item *metodologia* presente no Regimento Padrão de 2004 desenvolve dois subitens, expressado a “concepção de metodologia dialógica” e descrevendo as “etapas para a construção do currículo”.

Na concepção de metodologia dialógica o documento explicita que “na EJA a metodologia possibilita a sistematização do conhecimento que o educando detém de modo fragmentado, bem como ampliação e o aprofundamento do mesmo, sem perder de vista a qualidade do trabalho pedagógico e a necessidade de avançar no menor tempo possível”. (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 8).

A definição de metodologia que abre o texto sobre esse tópico se repete na versão de 2008, dizendo que “A metodologia prevê um conjunto de ações e/ou práticas planejadas e desenvolvidas que buscam a inter-relação entre o conhecimento historicamente sistematizado e o senso comum, proporcionando, através do diálogo entre ambos, uma construção crítica para a transformação da realidade.” (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 8).

O diálogo referido no conceito de metodologia se efetivaria, segundo o documento de 2004, na proposta da EJA que “[...] prevê a realização da pesquisa sócio-antropológica para conhecer e, posteriormente, problematizar a prática vivida pela comunidade. Essa pesquisa compreende a observação da vida social, entrevistas e registros de falas, o movimento da

⁷ Referiu-se a presença dos princípios do diálogo freireano, especialmente no Regimento Padrão de 2004, porém não há uma referência direta nos textos sobre o mesmo ou sobre as sistematizações decorrentes das elaborações publicadas em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987), a exemplo do livro *Ousadia no diálogo*, organizado por Níbia Pontuschka (1997). Tampouco o documento contém um item com as referências consultadas.

comunidade, procurando captar a rede de relações que por ela perpassa, os problemas que a desafiam e a percepção que a mesma possui de sua própria situação, revelando os temas geradores.” (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 8).

Por temas geradores o documento de 2004 entende serem “as falas que expressam o limite explicativo que a comunidade possui em relação à realidade vivida. Representam problemas que ainda não tiveram a sua superação pelo grupo”. O documento acrescenta que a rede temática originada pelos temas geradores seria construída levando em conta a visão dos educadores e “os aspectos significativos da realidade socioeconômica e cultural em que os educandos estão inseridos”. (p. 8). Nesse processo, destaca que “o papel do professor é essencialmente problematizar” (p. 9).

O documento refere, ainda, que a construção do currículo aconteceria a partir da metodologia dialógica, que se guiava por três momentos pedagógicos:

- a) Estudo da Realidade (ER): a partir da pesquisa sócio-antropológica, é possível perceber a visão que a comunidade possui da sua realidade;
- b) Organização do conhecimento (OC): refere-se ao aprofundamento dos limites explicativos que a comunidade tem, através do conhecimento historicamente acumulado;
- c) Aplicação do Conhecimento (AC): superação da visão de mundo, extrapolação, capacidade de estabelecer relações, transcendendo o conhecimento construído para outras situações que não somente a inicial. (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 9).

Por fim, no item da metodologia, o Regimento Padrão de 2004, lista as oito etapas que considera importantes para a construção do currículo a partir da metodologia dialógica. São eles:

- a) Levantamento de dados quantitativos e qualitativos referentes à comunidade (realidade) pesquisada;

- b) Levantamento de hipóteses: visão dos educadores sobre a realidade da comunidade, as questões problemáticas na perspectiva dos moradores, a explicação que a comunidade apresenta sobre a sua vivência concreta;
- c) Elaboração de roteiro de observação e entrevistas, privilegiando diferentes dinâmicas e instrumentos de pesquisa;
- d) Organização e análise dos dados coletados na pesquisa: problemas e contradições na visão da comunidade e na perspectiva dos educadores – seleção de falas e fenômenos significativos (descritivos, analíticos e propositivos);
- e) Confirmação pela comunidade das falas significativas: as falas selecionadas são levadas à apreciação da comunidade a fim de confirmar se realmente são significativas;
- f) Redução temática: escolha do tema gerador, contratema (superação da visão de mundo da comunidade na perspectiva dos educadores) e questão geradora (problematização do tema gerador, apontando o contratema). A rede temática é uma rede de relações dos elementos conjunturais a serem trabalhados com os educandos. Tem como ponto de partida a visão local, estabelecendo relações com a micro, meso e macroestrutura, a fim de transformar a visão inicial (limite explicativo);
- g) Elaboração da programação geral: a partir dos recortes da rede temática, problematizam-se novamente as falas que deram origem aos mesmos, considerando as dimensões material/política e cultural/simbólica, selecionando conhecimentos sistematizados que contribuam para a superação dos limites explicativos apontados;
- h) Elaboração da programação de sala de aula: atividades que cada área ou componente curricular desenvolve a partir da programação geral, contemplando os três momentos pedagógicos: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento. (CAXIAS DO SUL, 2004, p. 9).

Percebe-se a intenção na centralidade da metodologia como sendo a grande propulsora para a efetivação da concepção de Totalidade do Conhecimento; no entanto, cabe aqui uma ressalva conceitual, pois a metodologia é apenas um dos elementos que compõem as etapas do planejamento e não o planejamento em si, conforme sinaliza o documento analisado.

Com base nas orientações de Vasconcellos (2002) e de Gandin (2004), em tematizações realizadas em outros suportes e temporalidades (STECANELA, 2005), afirmávamos que o planejamento de ensino contempla três dimensões: a realidade, as finalidades e as formas de mediação.

Na primeira dimensão – *realidade* – consideram-se a análise da realidade, o levantamento dos saberes prévios dos alunos, a identificação dos problemas a serem superados e a transformação desses problemas em necessidades.

Na etapa seguinte, segunda dimensão, entendida como *finalidades*, as necessidades serão convertidas em intenções de superação, através da definição de ações de curto e de médio prazos – *objetivos gerais e específicos* – sendo que a redação destas ações contemplariam duas partes: “o que fazer” e “para que fazer”, ou seja, a ação da escola e do professor em conjunto com sua turma e equipe pedagógica agregada à sinalização do sentido pretendido com tal ação.

As *formas de mediação* compõem a terceira dimensão do planejamento e nela estão inclusos vários elementos da ação docente, em articulação com a participação discente, quais sejam: o método de ensino, os tempos e os espaços onde a ação pedagógica vai acontecer, os conteúdos que servirão de meio e suporte para a aproximação e efetivação das finalidades, os referenciais teóricos e a avaliação. A partir da elaboração e expressão da síntese do conhecimento pelos alunos, o professor promove seu próprio processo de ação-reflexão-ação, convertendo-o em nova análise da realidade, agregando

elementos e focando sua ação nas necessidades que persistem e/ou nas novas que emergem.

Considera-se importante a contextualização a respeito do lugar da metodologia nas etapas do planejamento, de modo a situar as ações pretendidas no Regimento Padrão de 2004 e antecipar categorias de análise para os motivos da metodologia dialógica nele assumida não ter permanecido nas propostas pedagógicas e regimentos revisados a partir de 2008. Levanta-se a hipótese de não compreensão por parte dos professores do todo em relação às partes, pois a metodologia dialógica poderia ter se convertido numa alternativa de consideração dos saberes prévios dos alunos e comunidade, porém, tornando-se, por vezes, demasiadamente tecnicista, com um conjunto de regras e seqüências minuciosamente descritas e reproduzidas em cada comunidade em que se iniciava a pesquisa socioantropológica e a construção da rede temática. Acrescenta-se: os professores aprenderam a transitar pelos passos da construção da rede temática, definição do tema gerador, contratema e questão geradora para, a seguir, construir uma programação coletiva por escola até chegarem à programação de sala de aula dela decorrente. Porém, não conseguiram visualizar sua ação numa dimensão mais ampla e perceber as intencionalidades presentes num planejamento com dimensões maiores. Assim, quando a realidade da EJA mudou, ou quando a assessoria pedagógica da Smed não se fez presente com a mesma periodicidade anteriormente efetivada, o trabalho pedagógico com a rede temática começou a tornar-se inviável e burocratizante. Em outras palavras, a autonomia na ação pedagógica não se constitui em bases consistentes de modo a garantir continuidades, levando os professores a recuarem para um caminho considerado, nas narrativas de alguns, como “mais fácil”.

Outro elemento a ser mencionado sobre os motivos do abandono da proposta dos temas geradores pode estar associado aos referenciais teóricos que sustentavam as práticas dos professores, nesse caso, com a hipótese de que não os teriam acessado na fonte, como, por exemplo, em Pedagogia

do Oprimido, mas apenas em extratos de textos utilizados nas formações voltadas à capacitação dos professores para o uso do tema gerador como recurso pedagógico, portanto, com visão parcial do processo.

Por fim, se a metodologia dialógica não mais pauta o planejamento da EJA, qual é a opção metodológica adotada pelas escolas com EJA a partir de 2008? No item a seguir, tratar-se-á dessa nova fase da EJA de Caxias do Sul, considerando-a como *Transições III* e o encontro (possível) com as surpresas.

Transições III: o encontro com as surpresas

Os documentos que servem de suporte à descrição e análise que seguem, compõem-se das últimas versões dos Regimentos Escolares e das Propostas Pedagógicas das escolas municipais de Caxias do Sul que possuem EJA, aprovados para vigência a partir de 2013, cujos textos encontram-se disponibilizados no portal da Smed (<<http://educacao.caxias.rs.gov.br/>>).

Esclarece-se que a Proposta Pedagógica é o documento da escola que fundamenta suas escolhas e define seus rumos, tendo por base a realidade da comunidade onde ela se insere e os níveis e modalidades de ensino que oferece. No caso da RME de Caxias do Sul, a oferta volta-se apenas ao Ensino Fundamental, à Educação Infantil, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. O Regimento escolar é o documento que sintetiza a proposta pedagógica da escola e normatiza o seu funcionamento, necessitando de aprovação do Conselho Municipal de Educação.

Observa-se que a estrutura dos documentos orientadores das ações das escolas municipais a partir de 2013 desenvolve-se em 8 itens, incluindo, sempre que necessário, no âmbito de cada item, as especificidades da EJA detalhando, por exemplo, os objetivos da modalidade, a metodologia e a avaliação, entre outros. São eles:

- 1) A escola, seu histórico, objetivos e diagnóstico;

- 2) As concepções filosóficas, epistemológicas e pedagógicas;
- 3) O currículo;
- 4) A metodologia;
- 5) A avaliação;
- 6) A gestão escolar;
- 7) Os princípios de convivência; e,
- 8) A bibliografia consultada.

A partir daqui o foco de observação centra-se nos itens dos documentos que orientam as práticas gerais das escolas e que referem a EJA e suas especificidades, de modo especial, a metodologia de ensino para a EJA e as concepções de EJA presentes nas mesmas.

Em 2013, 17 escolas inseriram em suas propostas pedagógicas a modalidade EJA. Dessas, apenas três mantiveram a metodologia dialógica consoante o padrão anteriormente orientado no Regimento outorgado de 2004, extraindo vários trechos do mesmo e os inserindo no documento da escola, além de detalharem os três momentos pedagógicos previstos em tal concepção, ou seja: Estudo da Realidade (ER); Organização do Conhecimento (OC); e, Aplicação do Conhecimento (AC).

Um número significativo de escolas, exatamente sete num total de 17, optou pela metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula desenvolvida por Vasconcellos (2002) sem, contudo, na maioria das ocorrências, explicitarem as concepções que perpassam tal proposta e, tampouco, fizeram alusão ao modelo pedagógico que o autor criou em correlação com os preceitos da teoria dialética. Remetem muito mais a um conjunto de posturas e atividades a serem desencadeadas do que propriamente à fundamentação da opção feita. Algumas mencionam o trabalho decorrente da metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula através de aulas

com exposição dialogada, exposição provocativa ou através do trabalho com projetos tendo a problematização como referência. Apenas duas escolas detalham e fundamentam as três dimensões do trabalho com a construção do conhecimento em sala de aula a partir das orientações de Vasconcellos, ou seja: a) mobilização para o conhecimento; b) construção do conhecimento, e c) elaboração e expressão da síntese do conhecimento.⁸ Várias dessas escolas apropriam-se de elaborações didatizadas sobre a metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula desenvolvidas por Stecanela (2005), porém, não referenciam e não trabalham a informação veiculada para o contexto da escola.

Seis são as escolas que, no conjunto das 17, trabalham com EJA na RME de Caxias do Sul, explicitam sua opção metodológica referindo-se aos projetos como alternativa indicada, ora para organização do ensino, ora para o planejamento e ora para a construção do currículo. As nomenclaturas utilizadas para o planejamento através de projetos de trabalho são variadas, desde metodologia de problematização ou a partir de situações-problema, passando por projeto pedagógico, projetos de aprendizagem, projetos de ensino e de aprendizagem. Quase nenhuma fundamentação ou referência teórica está associada ao trabalho através da pedagogia de projetos. Quatro escolas citam Hernández e Ventura (1998) nas referências gerais sem, no entanto, tratar a informação no corpo do texto. Uma escola define sua

⁸ Segundo a proposta de Vasconcellos (2002, p. 57-58), a *mobilização para o conhecimento* envolve o estabelecimento de um primeiro nível de significação, através do qual “o sujeito chegue a resgatar e/ou elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido”; a *construção do conhecimento* é considerada como um “segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir, pela sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes”; a *elaboração e expressão da síntese do conhecimento* “é a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão”.

concepção metodológica referindo o acolhimento de diferentes metodologias de ensino, situando o sociointeracionismo, a metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula, a problematização de projetos e os projetos de trabalho.

Interessante é observar que 14 das 17 escolas migraram para outras concepções metodológicas, entre as quais as mais citadas foram a metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula e o currículo organizado por projetos. No entanto, não abandonaram, em suas narrativas, a importância da consideração da realidade do aluno da EJA, do levantamento dos temas de interesse dos mesmos para o planejamento, da atenção às falas da comunidade e do diálogo. A análise dos documentos em questão comunica que as escolas mantêm um vínculo estreito com os princípios freireanos, porém, no caso da metodologia dialógica, têm dificuldades em assumi-la e/ou em mantê-la, pelo menos no que diz respeito aos passos do planejamento previstos no Regimento Padrão de 2004. Em lugar disso, buscam fundamentar suas concepções com formas mais generalizantes e menos comprometedoras para o fazer cotidiano na EJA, talvez, prevenindo-se da homogeneização de práticas a serem seguidas por todos.

Por outro lado, quando combinam concepções e/ou justificam que acolhem diversas metodologias, estariam as escolas demonstrando sua fragilidade conceitual ou de autonomia nas buscas teóricas? Como cada concepção de projeto explicitada nas seis propostas que a adotaram se materializa em prática docente no cotidiano da EJA? De que forma o diálogo referido em todas as propostas, além do estudo da realidade, acontece com base nas dimensões do trabalho com a construção do conhecimento em sala de aula, ou seja, com a mobilização, construção propriamente dita e elaboração/expressão da síntese do conhecimento? As respostas a tais questões tornam-se difíceis de apreensão apenas através dos documentos oficiais analisados. Espera-se, no próximo capítulo, agregar as narrativas orais dos protagonistas da EJA no sentido de observar sinais do vivido e do percebido anteriormente anunciados.

Surpreendem, assim, as adaptações, criações, atalhos e/ou fugas construídas pelas escolas para dar sentido ao seu fazer. Nesse processo, ausências também se verificam, especialmente no que tange aos aspectos teóricos, as quais serão observadas no próximo item, identificado como Transições IV.

Transições IV: a identificação das ausências

Entre as 17 escolas com EJA, apenas seis citam Paulo Freire para fundamentar as concepções dialógicas expressas em suas Propostas. Quando o fazem, valem-se do livro *Pedagogia da Autonomia*, como referência recorrente em três escolas, e do livro *Educação em Mudança em uma escola*. Duas escolas expressam concepções freireanas e mencionam o nome do autor, porém, não as citam e/ou referem na bibliografia. Essa ausência pode ser justificada pela fragilidade teórica das propostas, mas também pela não apropriação dos princípios da educação dialógica defendida no livro *Pedagogia do Oprimido*. A hipótese de uma leitura ventríloqua de Freire estaria se confirmando? Ou estamos observando uma naturalização dos princípios de Freire, tão estudados e sublinhados nos espaços da EJA de Caxias do Sul entre 1998 e 2008, que, apropriados, passariam a compor os discursos pedagógicos?

O modelo pedagógico construído a partir de *Pedagogia do Oprimido* e convertido nos passos para a construção do currículo, representados pelo ER, OC e AC – respectivamente Estudo da Realidade, Organização do Conhecimento e Aplicação do Conhecimento – teria se convertido em possíveis metaposturas articuladas às novas concepções e escolhas metodológicas vindas na sequência da primeira experiência?

Novamente, sublinham-se as dificuldades na construção de assertivas para responder a tais indagações, pois os documentos não falam por si, apenas acentuam a ausência da referência a Freire, embora o eco de suas palavras acompanhe e permeie os textos das propostas pedagógicas analisadas.

Situadas numa dimensão de surpresa e de ausência, estão as concepções sobre cultura evidenciadas (ou não) nas propostas pedagógicas das 17 escolas com EJA. A análise processada identifica que seis escolas deram status de destaque à expressão de suas concepções sobre cultura no conjunto das concepções registradas em seus documentos máximos. Outras 11 tratam da cultura de modo diluído no corpo do texto e transversal nas demais concepções.

Várias escolas valem-se de uma concepção padrão para cultura, com algumas variações, assim descrita: “um conjunto de manifestações humanas, oriundas das interações do sujeito consigo mesmo, com o grupo e com o meio em que vive.” (CAXIAS DO SUL, 2010).

Outra surpresa se refere à ausência do tratamento da juventude e da vida adulta como geração. Todas as propostas pedagógicas se referem à infância e expressam suas concepções sobre essa etapa da vida. Em itens subseqüentes à infância, foi comum observar a expressão das concepções de alfabetização e a seguir as de Educação de Jovens e Adultos, nesse caso, tratada como modalidade sem dar relevo às gerações que a compõem. Apenas uma escola referiu sua concepção de adolescência e vida adulta, e outras duas se aproximaram de uma ampliação da concepção de EJA segundo as gerações que a compõem.

Por fim, as questões de gênero não aparecem, e o que se voltaria para expressar as concepções sobre diversidade sociocultural, envolvendo identidades e diferenças, especialmente no que tange às questões étnico raciais e/ou voltadas às populações indígenas é referido também de modo generalizado e padronizado, conforme orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Este capítulo finda com a sensação de ter se aproximado do propósito de produzir uma narrativa descritiva e analítica sobre a trajetória das políticas de EJA em Caxias do Sul, de

modo especial, no período compreendido entre 1998 e 2012. Permeando suas páginas, dá relevo a alguns *marcadores temporais* que evidenciam pontos de ruptura e de reconfiguração da EJA municipal. Além disso, evidencia alguns *marcadores conceituais*, presentes ou ausentes, que transversalizam as concepções tecidas no período indicado, seja com pontos de recorrência, recuos, avanços ou latências.

Práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do vivido

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

As diferentes fases da EJA municipal foram sublinhadas por diferentes concepções, consoantes: as políticas e ideologias locais e nacionais, produzindo orientações cujas marcas podem ser acessadas, analisadas e interpretadas em seus documentos, diretrizes e publicações. O capítulo anterior procurou descrever as dimensões do concebido nas políticas de EJA em Caxias do Sul e as variações decorrentes de sua reconfiguração. O desafio que se faz presente neste momento é observar as dimensões do vivido nas práticas de EJA, não isoladamente, mas de forma entrelaçada com as dimensões do concebido.

As principais fontes que servem de base à descrição e análise dos tópicos que seguem compõem-se das narrativas orais de professores e gestores; ex-professores e ex-gestores; alunos e ex-alunos da EJA, tomadas de forma direta e indireta. Narram-se essas práticas também com inserção no processo, já que também pertencemos à RME de Caxias do Sul, embora não trabalhando especificamente com a EJA, mas orientando pesquisas e tendo a EJA como objeto de investigação e

acompanhando professores e escolas em seus processos de planejamento e formação.

Princípios fundantes da EJA em Caxias do Sul

É notório que o vivido a partir de 1998 na EJA de Caxias do Sul teve sua fertilização em anos precedentes. Com o *Projeto Alfabetização Massiva* e com a 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, seguindo-se nos anos de 1994 a 1996, os quais se refletiram nas práticas que começavam a se efetivar nos espaços onde as classes de EJA aconteciam, primeiramente nas etapas iniciais do Ensino Fundamental e, a contar de 1998, estendendo-se às etapas finais. Importante é frisar que esse movimento/ investimento acompanhou as demais modalidades de ensino da RME, tendo em vista o reconhecido programa de formação continuada, voltado aos professores municipais, que perpassou várias administrações, conferindo posicionamento crítico e político ao conjunto das práticas efetivadas nas escolas municipais.

Nesse contexto e período a EJA municipal teve sua identidade fortalecida no conjunto da RME e, principalmente, nos programas de governo das administrações municipais subsequentes, com o 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 se mostravam 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. Embora esta postura já estivesse presente antes de 1997, período em que inicia a primeira gestão da administração

popular em Caxias do Sul, foi a partir dessa data que a singularidade do perfil do professor da EJA passou a ser perseguida com mais ênfase. Segundo uma ex-assessora da EJA, desde o período anterior a 1997, atuante também como professora de EJA, ex-gestora de políticas educacionais e atual gestora de escola com EJA, “[...] ainda em 97, nós constituímos um grupo de assessoramento de Jovens e Adultos e nesse grupo de assessoramento, nós começamos a, eu vou usar este termo, começamos a ‘mapear’ uns profissionais da área que nós achávamos que eles poderiam estar contribuindo para a elaboração da proposta específica para os jovens e adultos”.

O propósito da nova gestão que iniciava sua atuação na educação municipal em 1997 era efetivar, e em caráter de prioridade, a diretriz de governo voltada à educação de jovens e adultos, situada equitativamente entre outras três diretrizes: valorização do magistério; democratização do acesso; e gestão democrática. Segundo essa ex-assessora: “a gente via na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos uma possibilidade de contribuir com as pessoas que não tiveram acesso à educação e que pudessem sair da condição de submissão, que eles pudessem estabelecer um outro projeto de vida para si e que, por outro lado, tivessem a conscientização do seu papel como cidadão e que isso fosse melhorar a condição pessoal e da cidade como um todo”.

Diante destes princípios, a oferta de ensino noturno regular em quatro escolas municipais estava com os dias contados. A par dos elevados índices de evasão e reprovação, a ocupação docente era onerosa, pois, para manter todas as turmas do Ensino Fundamental funcionando eram necessários muitos professores e com uma média muito baixa de alunos por turma. Nessa ocasião, havia dez turmas de EJA voltadas à alfabetização em nível das 4 primeiras séries do Ensino Fundamental distribuídas nas escolas com ensino noturno regular.

A transição do noturno regular para EJA a partir de 2002 não foi um processo pacífico. Os professores das quatro escolas noturnas resistiram à nova proposta, pois essa era concebida com um total máximo de 7 turmas, acolhendo desde a

Totalidade 1 até a Totalidade 6. Com a mudança haveria sobra de professores, que teriam de pedir remoção para uma escola com EJA ou para uma escola diurna, nesse caso, deixariam de receber a bonificação do adicional noturno previsto no Plano de Carreira do Magistério municipal. Dessa forma, as primeiras propostas de EJA para todas as totalidades do Ensino Fundamental foram acolhidas por outras escolas que não possuíam noturno e de forma anexa às escolas noturnas existentes na época. O fato atraiu a atenção das comunidades escolares e a multiplicação da oferta de EJA cresceu gradativamente, sendo que, no final de 2001, a proposta deixou de ser um programa e se converteu em modalidade de ensino com Regimento Padrão aprovado pelo Conselho Municipal de Educação ocorrendo, nesse ano, a extinção compulsória do noturno regular, totalizando 18 escolas com EJA.

No intervalo de tempo entre 1998 e 2013, conforme tabela anexada no final deste livro, até 2001, atingiu-se um número de 5 escolas com EJA, todas consideradas como escolas anexas à Escola Tancredo de Almeida Neves permanecendo, além destas, as 4 escolas com noturno regular (Angelina Sassi Comandulli, Machado de Assis, Presidente Castelo Branco, Papa João XXIII). No ano de 2002, 18 escolas acolheram a modalidade EJA em seus espaços, todas no turno da noite, incluindo as escolas que até então ofereciam ensino noturno regular. Esse número se repetiu em 2003, 2010 e 2011. O número máximo de escolas com EJA aconteceu em 2005, 2007, 2008 e 2009 atingindo um total de 19 escolas. Em 2012 e 2013, o número de escolas com EJA estabilizou em 17. Algumas escolas deixaram de oferecer EJA no período por falta de alunos, e outras passaram a integrar a lista de oferta de EJA. Em alguns casos, ofertas de EJA foram encerradas, porém, anos mais tarde, voltaram a oferecer a modalidade.

Para a ex-assessora e atual professora de EJA, os enfrentamentos feitos na transição do noturno regular para a EJA constituíram-se em duplo desafio, por um lado, os tensionamentos advindos da mudança. Segundo ela porque *“Tivemos que fazer algumas mudanças bem difíceis,*

desconstruir algumas coisas que já estavam bem cristalizadas em algumas práticas e isso foi bem difícil. Enfrentamos resistências muito grandes, mas foi necessário para construir o que temos até hoje". Porém, por outro lado, os desafios oportunizaram conquistas que atravessaram diferentes concepções de gestão *"porque houve mudanças de governo, mas uma das coisas que não se mexeu foi na estrutura da Educação de Jovens e Adultos"*, referindo-se à organização do currículo em Totalidades do Conhecimento.

Pode-se afirmar que foi e continua sendo num cenário contraditório que a RME de Caxias do Sul protagoniza suas práticas, pois, ao mesmo tempo que atua em contextos de exclusão social, tendo em vista que a grande maioria das escolas situa-se na periferia da cidade, identificada com a pobreza e a vulnerabilidade social, a cidade enaltece sua identidade como polo metal-mecânico 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 precoce no mercado de trabalho, mas é o mesmo mercado que estimula a volta dos seus colaboradores à sala de aula. Segundo um aluno da EJA, trabalhador com 35 anos, frequentando uma T6; *"[...] lá eles só vão me pagar enquanto eu estiver estudando, estiver fazendo o que eles mandarem, daí se precisar fazer o Ensino Médio, alguma coisa, eu vou ter que fazer"*. Um jovem de 17 anos, matriculado também numa T6, menciona que abandonou a escola regular aos 15 anos, quando cursava a 6ª série, pois *"tinha que trabalhar"*. Acrescentando, um aluno de 63 anos, matriculado numa T5, ao narrar suas memórias de escola regular no meio rural, disse: *"Eu lembro que eu sempre tinha uma coisa boa e uma ruim: a boa eu tirei estudando, eu sempre na turma era o primeiro e o segundo, o segundo e o primeiro, e a outra é ruim, era meu pai que não deixava estudar quando tinha sol, só podia estudar quando tinha chuva."*

O vivido, portanto, revela um duplo sentido à experiência protagonizada na EJA. De um lado, a preocupação com a

organização de um currículo significativo e a preparação dos professores com base nos princípios freireanos, visando à consideração da realidade do aluno e da comunidade como ponto de partida para o trabalho pedagógico. De outro, o sentido projetivo da EJA atribuído pelos alunos ora como forma de alimentar o mito da ascensão social, ora em caráter utilitário visando a conquista da certificação exigida pelas empresas. Em outra via, em algumas narrativas, apareceram os sentidos direcionados à complementação dos processos de socialização, a exemplo de um aluno de 63 anos que refere: *“Eu tenho que aprender mais para poder usar certo o português...”*. Um aluno de 35 anos diz que sua vida melhorou com sua volta aos estudos, pois conquistou mais conhecimento: *“[...] Como eu falei antes, né? Conhecimento é a gente saber respeitar os outros, porque tudo tem limite, né? Antes não tinha tanta..., de chegar e falar assim com uma pessoa, falar bem, certo, antes era mais no bruto”*.

Para dar conta desses múltiplos sentidos e múltiplas expectativas em relação à EJA, a discussão circulava, então, em torno disto: qual conteúdo, qual metodologia e 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, aliado também ao seu desenvolvimento humano e social?

A formação para as Totalidades do Conhecimento

O caminho encontrado, a partir de 1998, em respostas possíveis aos questionamentos anteriores, fortaleceu a necessidade de um afastamento das concepções tradicionais de educação pautadas na transmissão do conhecimento e numa aproximação com a construção de um currículo contextualizado e em diálogo com a realidade social do aluno e da comunidade onde ele vive. Além disso, a proposta desencadeou uma reflexão sobre as especificidades da educação de jovens e adultos, de modo também distanciado das práticas da escola regular.

Entrou em cena outra lógica de organização curricular, através das Totalidades do Conhecimento, provocando múltiplos desafios: conhecimento e compreensão das concepções envolvidas na estrutura curricular por totalidades; disposição ao trabalho coletivo, abrindo mão do planejamento individual para partilhá-lo no grupo, aceitando interferências e sugestões; desprendimento da listagem de conteúdos e/ou do índice dos livros didáticos para organização da ação pedagógica com base no senso comum, nos limites explicativos da comunidade sobre determinados fenômenos; aceitação de uma nova hierarquia entre os componentes curriculares, desbancando as tradicionais disciplinas instrumentais da sua supremacia na distribuição da carga horária; e, entre outros, o trânsito pelo desconhecido.

Pelos motivos elencados anteriormente, havia a necessidade de um professor especialmente escolhido e preparado para o enfrentamento de tais desafios. Segundo relatos da assessoria da EJA, a maior parte dos professores considerou o convite para fazer parte da proposta como um privilégio, devido à oportunidade de estudar em horário de trabalho e, também, ao fato de protagonizar uma experiência inovadora. No dizer de um professor atuante na sala de aula da primeira escola com EJA no formato de totalidades finais e, em alguns períodos exercendo concomitantemente a função de gestor, seja como assessor pedagógico, seja como diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico da escola; *“[...] nós tivemos assim o privilégio, digamos assim, de nós, aquele grupo de professores, ele teve o privilégio de ter um semestre, desde fevereiro até julho, seis meses de estudos diários, assessoria intensa para entender essa nova proposta, essa nova reestruturação curricular que estava se propondo na época com Totalidades do Conhecimento”*.

O grau de distinção perante os demais professores da RME de Caxias do Sul, sentido pelos professores que iniciaram a proposta de EJA por Totalidades do Conhecimento pode ter sido um dos elementos que contribuiu para a construção da pertença e, por consequência, para o fortalecimento do zelo na sua

efetivação, assim como ao identificarem-se como co-autores da mesma. Segundo as palavras do professor anteriormente referido: *“Então, tivemos esses seis meses para criar o primeiro regimento, que foi o regimento padrão da EJA. Então, foi esse grupo do Tancredo (Escola Tancredo de Almeida Neves) que fez esse regimento, estudando experiências, principalmente de Porto Alegre. Nós tivemos alguns encontros, acho que foram uns dois meses, dois meses e meio, três no máximo, encontros na Secretaria de Educação, no Sindicato dos Metalúrgicos (locais mais centrais), que eram as nossas reuniões, ali para estudar. Aí, praticamente de maio até julho nós não fomos para a escola, ali para o Tancredo”*.

A oportunidade de estudar e de fundamentar uma proposta desconhecida, mas assumida como importante de ser implementada deslocou, em certo sentido, o perfil de formação continuada que até então era oportunizada pela RME de Caxias o Sul, ou seja, na maior parte das vezes, fora do horário de trabalho, no formato de palestras, cursos e, em alguns casos, de oficinas. *“Lá a gente fez todos os passos seguintes, digamos assim, colocamos em prática aquilo que nós tínhamos estudado: a pesquisa socioantropológica, a montagem da rede.”*

Na nova proposta, a intenção era que os professores passassem pelo processo e se aproximassem das lógicas organizativas da comunidade, especialmente das leituras que esta fazia do seu cotidiano. *“Na verdade, o curso em si foi toda aquela fundamentação freireana, que seria essa questão do diálogo freireano, a inserção na realidade. Então, os textos em si, a fundamentação teórica era sobre isso aí... Freire, basicamente Freire. Aí os professores, em cima disso, trabalhavam toda a questão da metodologia, o diálogo freireano. Eu lembro que eram bastante textos, não houve dificuldade porque eram textos na área de contextualização sociológica. Acredito que foi um momento muito bom para o grupo.”* (Professor de EJA e ex-gestor).

Esse movimento, embora não explicitado nos documentos que foram acessados, poderia ter como pano de fundo as concepções da constituição do professor reflexivo e pesquisador

de sua prática (PERRENOUD, 2002; BECKER, 2007): *“A gente foi para a escola e na escola a gente fez todos os passos: a elaboração da pesquisa, ir de fato ao campo, conhecer a realidade, montagem da rede, fazer todos aqueles passos metodológicos ali. E, em agosto, se não me engano no dia 17 de agosto de 1998 é que foram inauguradas, digamos assim, as Totalidades Finais de ensino na rede municipal, a primeira escola...”*

A formação baseou-se em experiências desenvolvidas em outras redes de ensino, notadamente na orientação da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, também administrada pelo Partido dos Trabalhadores e demais partidos coligados. A assessoria foi mesclada por assessores pedagógicos da mesma secretaria e, também, por um ex-assessor da Prefeitura Municipal de São Paulo. *“Convidamos daí um professor de cada área do conhecimento e durante seis meses esses professores só estudaram, pagos pra isso, junto com a equipe da secretaria e... nós estudamos e coletivamente... Fomos conhecer outros municípios, fomos pra Porto Alegre e outros lugares também, daí nós montamos, nós escrevemos a proposta das totalidades finais”.* (Professora de EJA e ex-gestora).

As escolas que implantaram a proposta após 1998 não tiveram um hiato de tempo para o estudo dos professores, mas igualmente passaram por formação e foram acompanhados pela assessoria da Smed e também de uma externa a ela, tendo igualmente a oportunidade de contar com a experiência acumulada pela Escola Tancredo Neves.

O papel do professor exigiu mudanças assumidas com o discurso coletivo que foi traduzido de diferentes formas e em múltiplas práticas: de um professor transmissor de conhecimento para um professor pesquisador e mediador na construção do conhecimento. Esse foi o contrato pedagógico firmado e, também, o desafio desencadeado.

As dimensões culturais da vida cotidiana da cidade pautaram os discursos e provocaram discussões em torno do trabalho com o conhecimento a partir do senso comum,

considerando as narrativas produzidas pela própria comunidade onde a escola se inseria, como produto do diálogo estabelecido através de uma pesquisa denominada socioantropológica e 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. *“Diálogo. A palavra-chave era a necessidade e a importância do estabelecimento desse diálogo e desse conhecimento da realidade. E tentar fazer com que... transpor, digamos assim, transformar essa realidade. Capacitar os alunos a terem essa autonomia. Então eram palavras assim, chaves: diálogo, autonomia, transformação, que... Dentro dos textos, permeava isso.”* (Professor de EJA e ex-gestor).

O princípio das Totalidades do Conhecimento se articulava com essas práticas e também concepções, tendo a interdisciplinaridade como intenção e o diálogo como postura com vistas à superação da fragmentação do conhecimento. Aliado às totalidades e à interdisciplinaridade estava também o trabalho coletivo entre os professores e desses com as diferentes áreas do conhecimento, sobretudo, na intencionalidade de estreitar a relação com as culturas que perpassavam o cotidiano da comunidade observada e interpretada a partir da relação dialógica que o tema gerador oportuniza. Justificava-se, assim, a distribuição equitativa das disciplinas na carga horária semanal, de segunda à quinta-feira, reservando a sexta-feira para as reuniões pedagógicas entre os professores, coordenação pedagógica e assessoria da Smed e/ou externa.

O estudo da realidade por meio da pesquisa socioantropológica

A decisão política e pedagógica de iniciar as Totalidades Finais apenas em uma escola e que essa não tivesse as marcas do ensino noturno regular juntamente com o convite e a formação dos professores, pode caracterizar a *primeira fase* no processo de implantação da primeira edição de uma proposta

diferenciada e inovadora para a EJA da RME de Caxias do Sul. O passo seguinte, por nós categorizado como sendo a *segunda fase*, envolveu a elaboração do roteiro para o levantamento da realidade, por meio da preparação da pesquisa socioantropológica, com ida a campo para, conforme narrativas produzidas pelos entrevistados, *“coletar as falas da comunidade”*. Os encontros de formação já não aconteciam em locais centrais, mas no espaço da Escola Municipal Tancredo de Almeida Neves.

Um roteiro para o trabalho de campo foi sugerido pela assessoria e recebeu contribuições dos professores na forma de adaptação. O mapeamento dos espaços a serem visitados e a distribuição dos mesmos entre o corpo docente, em duplas, foi outra providência tomada. Um instrumento semiestruturado, referido pelos professores como um questionário, continha *“[...] perguntas sobre os dados da realidade e em cima desses dados também havia algumas perguntas sobre a questão dos temas, trabalho, educação, violência ... que a gente tentava, como diz, tínhamos os tópicos, mas muitas vezes a conversa fluía com o diálogo estabelecido”*.

O roteiro para saídas a campo, ver Anexo A, era composto por duas folhas e um conjunto de perguntas voltadas:

- a) numa primeira parte, ao levantamento de dados pessoais, como: idade; local de nascimento e moradia; tempo de chegada no município e/ou no bairro; motivações para mudança de endereço; situação em relação à família; trabalho e escolarização; desejo de voltar a estudar;
- b) um segundo bloco de questões procura levantar a opinião do entrevistado em relação ao bairro no que se refere: a transporte; a saneamento, a esgoto, à água, à luz, à saúde, ao lazer, à escola, à vizinhança;
- c) num terceiro bloco, o instrumento elenca questões que procuram levantar as percepções do entrevistado quanto às mudanças ocorridas no bairro nos últimos anos, a sugestões para melhoria, a motivação para participar de atividades para melhorias no bairro, ao grau de

conhecimento da organização comunitária, além de um item para observações;

- d) o quarto bloco de questões trata de levantar o que os entrevistados pensam sobre os relacionamentos entre pais e filhos, homem e mulher, amigos ou colegas, professor e aluno, irmãos, jovens. Nessa parte, situada na segunda folha, o instrumento solicita que o entrevistado cite um valor importante na sua vida e estimula a evocação de memórias pedindo que o entrevistado imaginasse que pudesse fazer um filme de sua vida e que expressasse o que colocaria nele. A última pergunta solicita que o entrevistado expresse qual é a importância da escola na vida de uma pessoa.

Com a pesquisa socioantropológica, iniciava a *terceira fase* do processo no qual, segundo descreve um dos integrantes do primeiro grupo, alguns professores que pisavam pela primeira vez na comunidade da escola tiveram *“um choque de realidade”*. O grau de significação do conteúdo narrativo levantado na realidade através da pesquisa socioantropológica dependeria, portanto, da compreensão dos professores sobre esse momento do planejamento, assim como da sua interação com a comunidade e subsequentemente tradução da escuta realizada no retorno à escola.

A *“coleta das falas”* foi realizada em sábados pela manhã, provavelmente pelas facilidades de acesso aos espaços da comunidade, composta por vários bairros situados na área norte da cidade, considerada periferia e em situação de vulnerabilidade social, com registros de elevados níveis de violência urbana.

A sedução inicial pela proposta e os referenciais teóricos e metodológicos estudados durante a formação começavam a se materializar em prática pedagógica, provocando o encontro com surpresas agradáveis, mas também com alguns desconfortos. Para um professor da escola, *“aí começaram a surgir as dificuldades, no sentido de conhecer a realidade.*

Conhecer não, eu diria 'enfrentar a realidade'. Uma realidade no Bairro Belo Horizonte, Canyon, Vila Ipê... onde havia o contexto da violência, havia e há (assim, hoje um pouco menos) a questão da violência, da droga... Em muitas ruas nós tínhamos que pedir permissão para o traficante...".

A equipe diretiva que acompanhava a escola, também nos turnos da manhã e tarde, foi fundamental para o mapeamento dos espaços a serem observados, bem como dos contatos com os possíveis entrevistados. O mesmo professor narra: *"Íamos em dupla, determinávamos mais ou menos a quantidade de ruas, nós tínhamos um mapa do bairro em si e diante do conhecimento da equipe diretiva, que conhecia mais a realidade, então nós nos dividíamos. Cada um ia para uma parte. Isso não foi numa vez só, acho que foram dois ou três sábados para poder abranger o maior número de pessoas".*

As formas de abordagem nos espaços e com as pessoas escolhidas foram variadas e requisitavam desenvoltura dos entrevistadores na recondução do processo caso algo não saísse como planejado. Acontecia o retorno à escola no mesmo turno em que as "falas eram coletadas", de modo a proceder com os registros, momento também encharcado de desafios. *"Havia o desafio evidentemente do registro da fala. Alguns iam com um gravadorzinho, mas se pedia a permissão, pois algumas pessoas não queriam que gravasse. Então tudo bem, sem gravar, mas a transcrição literal da fala... Então havia essa dificuldade. E tinha que ser uma coisa muito rápida. E aí a gente fazia tudo isso, voltava para o colégio, tínhamos todo um tempo para a dupla sistematizar, transcrever: '– O que tu conseguiu anotar? Ah! não, ele não falou desse jeito, falou essa frase'. Isso para poder, depois, fazer toda aquela rede de falas."*

Assim, professores que não tinham formação para a pesquisa, uma vez que nenhum deles havia cursado pós-graduação em nível *stricto sensu*, laçaram-se à observação da realidade do entorno da escola onde iriam trabalhar e à escuta das percepções dos moradores sobre a mesma. Muito provavelmente, esses professores raramente voltariam a transitar por esses espaços, restringindo seus trânsitos aos caminhos de

acesso à escola no desenvolvimento de seus ofícios. Entretanto, muitos ganhos puderam ser evidenciados, especialmente na desconstrução do olhar preconceituoso para determinados comportamentos dos alunos frente à escola. Segundo o professor: *“Houve esse choque, porém eu acredito que serviu para muitos conhecerem essa realidade, para compreenderem a realidade, o comportamento, a manifestação verbal de determinados alunos. Por exemplo, ‘Ah, porque não veio? – Imagina, qualquer chuvinha não vem, desiste!’.* Bom, na época o Canyon (bairro) não estava tão urbanizado como está hoje, mas realmente, não tinha como vir e subir o morro do Canyon. Então as pessoas diziam: *‘Ah! Eu lembro da casa do fulano de tal’.* Então, realmente é importante saber porque que ele se comporta, como era a estrutura, a realidade do aluno, porque a gente tem um ideal, não é equiparar com a nossa realidade de professor, mas entender que a realidade que ele vive, o barraco que mora... Então, acredito que para muitos professores serviu de choque cultural, digamos assim, conhecimento da realidade”. Em outra via, embora mais rara, a observação da realidade onde os alunos moram pode reforçar o preconceito e até assumir o tom de julgamento sobre a cultura local, marcadamente, diferenciada das culturas e situação social dos professores. No caso dos professores desta primeira escola, o longo programa de formação continuada pelo qual passaram, contribuiu para evitar e/ou minimizar essas possíveis posturas contraditórias com a proposta.

A observação e escuta da comunidade tinha uma direção, evidenciada em tópicos específicos do instrumento de pesquisa, representados por trabalho, moradia, escola, infraestrutura e relações. Segundo o testemunho do professor, *“Trabalho, traduzido como emprego, e violência eram os dois pontos principais”.* Aliada ao processo de “coleta das falas” estava também a descrição da comunidade, seus indicadores sociais, os equipamentos públicos presentes, as rotinas culturais e religiosas, entre outros.

Uma *quarta fase* precisava ser efetivada, a sistematização das falas para o início da discussão que viria a definir o tema gerador e, por consequência, dar origem à rede temática com as múltiplas relações das falas que permaneciam, após a redução temática, com os elementos da estrutura social, em nível micro, meso e macro.

Os produtos da pesquisa socioantropológica eram, portanto, as falas significativas da comunidade e sua visão de mundo, as quais passavam por um processo de organização, classificação, confirmação, redução temática e tantos outros passos já referidos no capítulo anterior, até se chegar à definição da fala mais significativa (em geral, representando uma contradição) que se converteria no Tema Gerador da escola, que era acompanhado do contratema e da questão geradora.

Algumas escolas apresentaram procedimentos diferenciados na realização da pesquisa socioantropológica, a exemplo da Escola Municipal Arnaldo Ballvê, localizada num bairro da zona oeste, com melhor infraestrutura e constituída de famílias com poder aquisitivo mais elevado que a comunidade das escolas da área norte, que se valeu do uso de fotografias como elemento desencadeador das narrativas para uma das redes temáticas construídas. Conforme uma ex-professora da escola e assessora da EJA na Smed, *“nós fizemos uma vez na escola Arnaldo Ballvê uma rede temática por fotografia e aí saímos num sábado de tarde, uma equipe foi para o Jardim Itália, outra equipe foi para o Cohab, outra equipe foi para o início do Reolon, porque a gente tinha alunos dali também, outra foi para o Tijuca, enfim, a gente se dividiu com os alunos para sair fotografando. E qual é a nossa primeira grande visão nesse sentido, nós não nos deparamos com nenhum problema estrutural. E aí o que nós vamos fazer? Como é que nós vamos construir uma rede temática? A gente não tem problema de esgoto, moradia, calçamento, transporte, saúde e a escola já estava lá. E daí?”* Essas dinâmicas remetiam a indagações cujas respostas nem sempre estavam nos livros ou no material teórico-metodológico disponibilizado na formação. Exigia um olhar externo em diálogo com o que a escola percebia

a respeito das trajetórias da sua comunidade. Caminhos alternativos foram construídos conjuntamente, envolvendo a comunidade, a escola e a assessoria.

É interessante grifar que, nesse período a Universidade de Caxias do Sul não se fazia presente na formação e tampouco na investigação científica sobre o que se processava na rede de ensino cujo maior número de egressos das suas licenciaturas nela viria atuar. Ressalta-se também, que, nesse período, a pesquisa em educação não tinha ainda um espaço demarcado, provavelmente porque foi somente a partir de 2008 que a cidade passou a contar com um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu*, com o curso de Mestrado em Educação da UCS. A partir deste período, os projetos de pesquisa dos professores do programa e os estudos por eles orientados, na forma de dissertação, intensificaram, direta ou indiretamente, a investigação sobre o cotidiano da educação na Serra gaúcha.

Muitos quadros e tabelas foram construídos em cada escola, numa extensão de tempo relativamente longa, de um a três meses – considerando: o tempo de preparação teórico-metodológica dos professores; a realização da pesquisa socioantropológica; a definição do tema gerador; a construção da rede temática; a problematização e a confirmação das falas com a visão da comunidade e do educador –, até a localização dos tópicos do conhecimento, que emergiam do diálogo intenso estabelecido, e a organização do planejamento de sala de aula.

A rede temática, o tema gerador e a programação de sala de aula

A partir da definição do tema gerador, a rede temática começava a ser tecida. 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. Os princípios freireanos seguiam as orientações do verdadeiro diálogo expresso no capítulo 3, do livro *Pedagogia do Oprimido* (2007), traduzidos em procedimentos na RME de Caxias do Sul.

O plano de sala de aula derivava desse processo e era organizado com base em algum aspecto extraído da rede temática, em geral, eleito 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), através da assessoria de professores que atuavam na RME de Porto Alegre e de ex-atores da RME de São Paulo (no governo de Luiza Erundina, época em que o próprio Paulo Freire exercia o cargo de secretário municipal de educação da Prefeitura de São Paulo).

A convocação da proposta tinha respeito ao saber do *outro* e o diálogo como elementos centrais para a organização curricular, denominada “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-se, gradativamente, para os professores das turmas de progressão, professores das escolas cicladas, professores do meio rural, diretores de escolas e professores em geral.

“Totalidades do conhecimento” e “metodologia dialógica” estavam associadas à representação de “professores que estudam”, caracterizando *marcadores indetentários* da EJA municipal. Segundo narrativa de uma ex-professora e ex-articuladora pedagógica da EJA, “[...] houve um tempo, quando a EJA foi implantada, que existia uma identidade na EJA e essa identidade era também por causa da metodologia. [...] Talvez, essa questão da organização curricular por totalidades é uma coisa que se manteve, mas essa organização também ela tinha um porquê naquela metodologia, não que ela não possa acontecer com outras metodologias [...]. A questão metodologia era uma coisa muito forte, acho que a gente tinha assim, até nos encontros de formação... Nossa! Nós estudávamos muito! Nós discutíamos muito!”.

Várias pesquisas socioantropológicas entraram em processo de desenvolvimento, e muitas redes temáticas – contendo seus temas geradores, contratema e questão geradora – foram construídas a partir das falas significativas identificadas em cada uma das comunidades, cujas escolas agregavam a EJA. A assessoria da Smed se fazia presente de forma intensa nessa fase do processo, acompanhando e orientando todos os passos. Esse processo aconteceu de forma mais intensa até 2002.

Uma tentativa de mapeamento dos temas geradores definidos nas redes temáticas construídas no período do estudo foi frustrada, pois as escolas e a Secretaria de Educação não mantinham arquivos com a sistematização do processo em relatório. O estudo de Conrado (2005, p. 66) apresenta os temas geradores localizados em 6 das 17 escolas, remetendo a uma tendência nas narrativas voltada à ocupação do solo e às relações sociais na comunidade, decorrente da reconfiguração do espaço urbano na periferia da cidade. Ainda, segundo Conrado (2005, p. 41), no caminho de definição do Tema Gerador, o conjunto de falas “coletadas” passava por uma classificação e uma triagem de modo a agrupá-las em:

- a) descritivas, quando simplesmente descreviam a realidade;
- b) analíticas, quando apresentavam reflexão sobre o cotidiano da comunidade; e
- c) propositivas, quando os entrevistados expressavam sugestões de solução para a leitura que faziam da realidade.

O desafio maior se mostrava na programação, pois exigia o confronto entre a visão da comunidade e a visão dos educadores, na busca de uma relação com os elementos da infraestrutura e desses com a natureza e tópicos do conhecimento de cada componente curricular, em cada Totalidade do Conhecimento.

Uma programação coletiva e abrangente pautava a organização do trabalho em sala de aula, em cada área do conhecimento, procurando relações específicas com os diferentes componentes curriculares. Começavam a surgir problemas de ordem prática e didática, pois o processo estava ocorrendo, e, pela primeira vez, no segundo segmento do Ensino Fundamental, tradicionalmente organizado em disciplinas cujos planejamentos costumavam ser elaborados isoladamente, tinham os conteúdos como ponto de partida.

Para um professor da EJA e ex-gestor, embora fosse evidente a motivação em fazer parte da nova proposta, as primeiras dificuldades em transpor os princípios teóricos para a prática de sala de aula emergiam: “[...] havia as dificuldades de entendimento prático porque como era teórico, então, na prática depois que a gente iria ver. Quer dizer, na teoria estava tudo bonitinho, e o grupo estava motivado a... Porém, digamos assim, por parte de alguns professores, não por má-vontade, mas aquela questão das totalidades, a mesma carga horária, havia ainda alguns resquícios por parte de alguns, na época, sentiram: ‘– Mas como que eu vou dar toda a matéria de português e matemática com dois períodos semanais? Não dá para rever isso?’ No fundo havia ainda uma resistência nesse aspecto, por parte de alguns professores. Tipo: ‘– Ah! Tudo bem, mas como?’ A pergunta era: ‘Tudo bem! Entendo, aceito, mas como vou conseguir isso?’”.

A transposição do conhecimento historicamente construído em conhecimento escolar é um dos grandes desafios da didática, em qualquer nível ou modalidade de ensino, pois requer competências docentes envolvidas em diferentes dimensões: a dimensão *técnica*, relacionada ao saber-fazer; a dimensão *política* relacionada às concepções e aos fins da educação escolar; e a dimensão *humana*, perpassada pela sensibilidade do professor em perceber os cenários de sua atuação. A nova proposta das Totalidades do Conhecimento exigia, portanto, que os professores convidados para comporem o quadro docente das escolas de EJA, tivessem a desenvoltura

para articular em igual grau de importância, as três dimensões da didática há pouco mencionadas. Ocorre que este professor, em geral, atuava também na escola regular com uma organização curricular tradicional, sendo exigido que operasse em lógica inversa num mesmo dia de trabalho.

É possível que o roteiro da pesquisa socioantropológica tenha dirigido demasiadamente o diálogo aos elementos da infraestrutura, deixando de escutar as latências, ao invés de tentar, conforme nomenclatura utilizada nos referenciais da metodologia, “desvelar a realidade a partir das falas da comunidade”. Na mesma direção, talvez, o investimento temporal nas dimensões mais gerais, como, por exemplo, na preparação da pesquisa, na definição do tema gerador, na construção da rede temática e na programação geral, tenha sido demasiadamente maior do que aquele destinado à dimensão micro, ou seja, no trabalho efetivo de sala de aula, na organização do planejamento que cada componente curricular desencadeava a partir de uma relação com a rede temática. A própria configuração espacial das redes temáticas construídas pode ter gerado dificuldades, como expressou uma ex-professora e ex-articuladora pedagógica da EJA: *“[...] as redes temáticas, era um monte de setas pra cá e pra lá, era uma coisa meio maluca até da gente se achar lá dentro”*.

O corpo docente da escola era convocado a pensar interdisciplinarmente e de forma coletiva, talvez, a primeira vez em sua trajetória de professores, porém, as velhas práticas produziam tensionamentos permanentes, relacionados às dúvidas do “como fazer”. A narrativa de um professor da EJA e ex-gestor evidencia essa relação: *“[...] os professores tinham, como todos, uma certa dificuldade pela vontade grande de querer passar a sua disciplina. Então, houve essa tensão no sentido de pouco tempo para muita coisa. Eu acredito que as coordenações pedagógicas que nós tivemos, elas foram realmente capacitadas e são capazes, foram capazes de provocar os professores, mas aí, há essa tensão de sala de aula ‘Como fazer isso? Como fazer aquilo?’”*.

A listagem de conteúdos embora tivesse sua importância relativizada, pois o ponto de partida para o trabalho pedagógico situava-se na problematização do senso comum, ainda assim, exercia uma pressão simbólica nos professores das Totalidades Finais. Na ilustração do professor, de forma caricaturizada, era necessário evocar um jargão utilizado pela escola: *“Nossa Senhora foi na feira...”*. Em sua descrição, o professor relata: *“Até a gente brincava com aquela famosa frase, uma frase que a gente até dizia: ‘Nossa Senhora na Palestina, no Século I, foi correr na feira e comprar 2kg de uva’. Aí a gente relacionava: ‘Então, Nossa Senhora é Religião; Palestina é Geografia; Século I é História; correr é Educação Física; 2kg vamos para a Matemática; uva, o valor nutritivo da uva é Ciências. E, se Nossa Senhora dialogasse com o feirante, qual que seria esse diálogo? Português. E se tivesse Espanhol na época?’ Como seria Espanhol?’. (risos). Então, é forçar (risos) o lado interdisciplinar”*.

A par das analogias divertidas, ou “forçadas”, realizadas pelas escolas, estavam as profundidades com que os temas geradores eram trabalhados. Por exemplo, no que se refere à violência, tema recorrente nas redes temáticas construídas nas escolas com EJA, o trabalho voltava-se a uma dimensão externa e coletiva. Dizendo de outro modo, as problematizações sobre a violência ficam no nível da violência urbana, da segurança ou da falta dela, sem, contudo, provocar discussão sobre a violência simbólica, de gênero, doméstica ou contra a mulher, não penetrando, dessa forma, em territórios íntimos, das práticas culturais de determinada comunidade. Uma ex-professora e ex-articuladora pedagógica disse: *“[...] Eu lembro que nas redes, esses temas apareciam, mas o quanto a gente conseguia realmente explorar, por exemplo, a questão da violência, eu não sei se a gente conseguia de fato entrar realmente nesta questão. Eu lembro de programações que remetiam para esta ideia, então assim, alguns componentes curriculares trabalhavam o que é a violência, como ela se manifesta, em que níveis, mas eu acho que se chegava até um certo ponto e não se avançava para aspectos mais específicos da violência. [...] Essa questão de violência, ela aparecia. Agora, por exemplo,*

violência doméstica e violência contra a mulher, essa especificamente, ela ficava velada. Ficava diluída naquelas formas assim... Se discutia as formas de violência, mas ficava assim num plano assim mais amplo”.

Com o passar dos anos e o acúmulo de experiências, as escolas começavam a perceber que 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 a maioria na EJA municipal. Conforme ex-professora e ex-articuladora pedagógica, “[...] era uma metodologia trabalhosa. Então, assim, todo o início de ano tinha que se pensar em uma estratégia para colher as falas, se trabalhava várias reuniões para esmiuçar essas falas, o que realmente esta comunidade queria dizer, como a gente poderia fazer o contraponto, construir a rede temática e depois partir realmente para estruturar o plano das aulas”.

Após alguns semestres explorando as relações da primeira rede temática construída, havia a necessidade de atualizar as falas. Algumas escolas se alçaram a realizar nova pesquisa socioantropológica, e muitas delas passaram a atualizar as falas a partir de instrumentos distribuídos no momento das matrículas, procurando captar a visão de mundo dos novos alunos.

Uma escola ousou organizar a sua rede temática com formatação diferente do que vinha sendo orientado e construiu sua rede temática em círculos concêntricos, com cores diferentes para cada nível da relação com a infraestrutura. De acordo com relato da ex-articuladora pedagógica da época, “[...] na nossa rede, a gente fez em círculos concêntricos, pois tínhamos certa dificuldade em compreender a rede mostrada nos livros. Então a nossa primeira rede temática ela foi construída em três círculos concêntricos. A questão mais macro, então tinha uma cor. Outra cor era para a mesoestrutura. Então, tinha a micro de onde partia a fala e de onde a gente construiu as relações, em relação a meso e a macro estrutura, também em cor diferente. Era de onde a gente estruturava depois a

questão das aulas. [...] Eu queria assim, que aquela rede temática traduzisse exatamente aquilo que a gente discutia nas nossas reuniões e que, olhando para aquilo, a gente pudesse ter clareza de onde a gente iria transitar com o nosso trabalho pedagógico. [...] Eu acho que a gente ousou um pouquinho em ir além daquilo que estava previsto”.

Mesmo sem aparecer em nenhuma narrativa dos entrevistados, as culturas juvenis começavam a perpassar os espaços da EJA e o foco das atenções tomava outros contornos. Portanto, a rede temática que até então orientava o planejamento e a definição dos tópicos do conhecimento a serem trabalhados já não atendia mais à expectativa do seu público. Um redirecionamento aconteceu com a adoção da “Rede Focada”, considerada mais dinâmica e vinculada às três dimensões da linguagem: material, simbólica e sócio-histórica. Para essa ex-professora e ex-articuladora pedagógica, a alternativa para enfrentamento deste desafio envolveu “[...] fazer uma construção de uma rede focada, porque a gente construía uma rede com tantas relações a partir de uma única fala e ela tinha que dar conta da dimensão sócio-histórica, da dimensão material, que era Ciências e Matemática, da dimensão das linguagens. E a gente abria tanto que, depois, a gente tinha uma programação enorme, às vezes de um semestre, um ano. Então, a ideia de fazer uma rede mais focada ajudou a superar isso”.

O conjunto das ações desencadeadas na construção da rede temática, da programação e do trabalho de sala de aula, salvaguardadas as dificuldades, apresenta-se com inúmeros aspectos positivos, provocando o desenvolvimento do senso crítico da comunidade e também dos professores: de uma organização curricular ensimesmada numa listagem de conteúdos preestabelecida, para o diálogo com a vida pulsante da comunidade onde a escola se inseria, invertendo a direção dos sentidos do trabalho pedagógico.

As guardiãs da proposta e o sentimento de abandono

Outros dois elementos que emergiram com força nas narrativas sobre o vivido relacionam-se à assessoria pedagógica da EJA na Smed e à articulação pedagógica da escola, consideradas como *guardiãs da proposta* e, em decorrência de reconfigurações na estrutura da assessoria da Smed, ao *sentimento de abandono*.

A assessoria pedagógica da Smed atuava acompanhando todo o processo nas escolas e com os professores, desde a preparação até a realização da pesquisa socioantropológica, definição do tema gerador, organização da rede temática e planejamento de sala de aula. Conforme o relato de ex-professora e ex-articuladora de EJA: *“A gente teve assim um acompanhamento muito próximo da assessoria da secretaria e externa também. A gente tinha assim, eu acho que mensalmente a gente tinha encontros de formação, então os articuladores se encontravam com o pessoal da Secretaria de Educação, e sempre, normalmente vinha gente de fora nos assessorar, o pessoal de São Paulo e tal”*.

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.

Não havia um critério específico para atuar na articulação pedagógica da escola, mas era esperado que fosse um professor que tivesse alguma liderança e que estivesse disposto a estudar, a problematizar e a sistematizar o processo de realização da pesquisa socioantropológica até o trabalho de sala de aula. Portanto, deveria ser alguém que transitasse muito mais pelas competências relacionais e metodológicas do que pela especificidade da modalidade de ensino ou de determinada área do conhecimento. Era um professor escolhido e indicado pela Smed, designado a trabalhar nas escolas de EJA, diferentemente do restante dos professores da RME que seguem critérios para a escolha de turmas e a remoção de escolas, mais

voltados à formação e ao direito adquirido, ou seja, ao tempo de serviço no magistério municipal. Segundo experiência de uma ex-articuladora pedagógica de EJA: *“Pra mim foi, talvez, um dos maiores desafios profissionais. Assim, eu estava insegura em assumir a questão da articulação pedagógica, que era como se intitulava na época, porque nós tínhamos um compromisso, nós éramos as pessoas que assumiriam essa função, que foram escolhidas. Na realidade, quando eu recebi o convite, eu sabia, que a minha responsabilidade era implantar/implementar a proposta para a qual a gente tinha sido convidada. Realmente, era concretizar, era implantar a metodologia dialógica via tema gerador freireano”*.

Entre 1998 e 2004, a estrutura da assessoria da Smed para as escolas regulares era composta por Grupos de Assessoramento Político e Pedagógico (Gapps) – os quais acompanhavam os trabalhos das escolas como um todo, zelando pelo cumprimento dos princípios da Educação Básica e, também, auxiliando na formação continuada dos professores e na implementação da Proposta Pedagógica de cada escola. Para a EJA, havia uma assessoria diferenciada, composta por uma coordenação e professores das diferentes áreas do conhecimento. Mesmo com troca de administração em 2005, a EJA manteve uma assessoria específica. Foi a partir de 2009, em nova troca de administração, que a estrutura organizacional da Smed definiu assessores de referência para a EJA e, gradativamente, os foi diluindo no conjunto dos grupos de assessoria por escola, os quais foram também reconfigurados. Essa última alteração foi considerada uma perda pela própria assessoria da EJA, pois os assessores do diurno e da escola regular não tinham conhecimento das especificidades da EJA e, tampouco das suas trajetórias pelas Totalidades do Conhecimento: *“De 2009 em diante, por ‘n’ questões isso mudou e aí, cada assessora passou a cuidar da sua escola como um todo: manhã, tarde e noite. E aí, a EJA acabou perdendo a identidade porque, por exemplo, ‘eu não tenho nenhuma afinidade com a assessora do dia, nem nunca vi, ela nunca vai na escola de noite...’*”. Em contrapartida, conforme relata outra

assessora, o acompanhamento da EJA era de responsabilidade de toda a equipe de assessoria a determinado grupo de escolas, mas, no dia a dia, *“as assessoras que têm escola com EJA assessoram também a EJA, mas elas não dão preferência. Então, se lá de vez em quando alguém se lembrar de ir, então vai. A gente é assessora da EJA, mas a gente não é de fato, mas é de direito [...], e essa estrutura de organização para assessoria de EJA ela não é eficaz porque ela é como filho de ninguém”*.

O princípio da equidade adotado nas administrações que se sucederam, o que foi considerado “os anos de ouro da EJA” – nos quais a assessoria da Smed era quem pautava e dava a direção do trabalho pedagógico da escola e também quando as matrículas eram compostas por uma maioria de adultos – uniformizou a estrutura das escolas e deixou de fazer diferenciação, por exemplo, para a escola ciclada e para a EJA. A partir desse momento, inaugurado em 2005, segundo assessora da Smed: *“[...] todo mundo ganhou coordenador pedagógico, todas as escolas seriadas, cicladas, todo mundo tem apoio pedagógico, todo mundo tem as mesmas coisas, então não tem por que fazer diferenciações, e, na EJA, a mesma coisa. Assessoria tem, sempre teve a assessoria por área, por componente curricular e a assessoria tem que ser solicitada. Até porque não tem como eu ir lá me oferecer na escola, não é assim que funciona. É a escola, é a coordenação pedagógica que tem que entrar em contato e solicitar assessoria”*. Inverteu-se, portanto, o sentido da assessoria, não mais por “intervenção”, conforme referiram alguns entrevistados, mas por “solicitação”, ou seja, por demandas e necessidades geradas na própria escola e comunidade.

Nesta transição, de grupo de assessoria específica para a EJA para assessores de referência incorporados no todo da assessoria, os articuladores passaram a ser designados de coordenadores pedagógicos, função que foi garantida a todas as escolas municipais e não mais apenas às escolas cicladas e/ou com EJA. Ao mesmo tempo, foram requisitados a ter uma presença mais atuante no acompanhamento do trabalho pedagógico da escola, transferindo para aquele espaço as

aprendizagens advindas da formação específica recebida. No dizer de uma assessora pedagógica da Smed, era o momento de a escola assumir a autoria de seu processo. Segundo ela, *“Então, tinha assessoria, tinha formação, tinha uma série de coisas que as pessoas, que muito falam que a EJA está abandonada, não reconhecem que antes elas eram tuteladas. Então tinha aquela assessoria sistemática, quase que toda sexta-feira estavam lá, durante a semana iam para fazer alguma coisa com a coordenadora pedagógica e a equipe diretiva e na sexta-feira iam para atender os professores. Mas era uma coisa tutelada, completamente tutelada”*.

Essas mudanças não ocorreram sem deixar um sentimento de vazio, dadas as *culturas de ancoragem* que se instituíram até então, as quais viam na assessoria pedagógica da EJA um suporte importante para a efetivação da proposta. Segundo articuladora pedagógica: *“Acho assim que sem um estímulo e sem um acompanhamento, até no sentido de realimentar esses estudos, esses encontros, essa construção, eu acho que esse foi um elemento que dificultou um pouco, embora a gente já tivesse uma trajetória constituída. Uma outra coisa que também pode ter interferido, é o fato de que, às vezes, em determinadas comunidades, a gente começava a perceber que as falas começavam meio que se esgotar, eu não sei se estava faltando uma interservação diferenciada, pra que a gente pudesse, talvez, colher essas impressões da comunidade de uma forma mais efetiva, ou mais eficaz, porque parece que a coisa estava meio que se esgotando. Eu não sei, não acredito que isso seja uma falha da metodologia, eu acho que era muito mais, talvez, uma ineficiência da nossa parte em realmente perceber ou fazer uma leitura diferente, talvez assim, não só interpelando os alunos, como a gente fazia no início do ano, com algumas dinâmicas, para tentar que emergissem algumas falas. Em algumas situações, me parece que estava ficando meio que repetitiva, não se conseguia estar avançando muito”*.

Ao mesmo tempo, as mudanças revelam que as *culturas de dependência* instaladas mobilizaram as escolas a desenharem seus caminhos, a evocarem os conceitos trabalhados na formação e a se fortalecerem como coletivo de escola. Na narrativa de uma ex-articuladora pedagógica: *“A gente teve um período de formação muito curto, muito breve. Era uma coisa diferente do que eu fazia. Então, eu tinha a responsabilidade de orientar os professores, de estar trabalhando com a equipe diretiva da escola e fazer acontecer essa proposta na sala de aula. Então, foi um grande desafio, a insegurança bateu muito forte, mas eu acho que eu tive uma grande sorte, ou aquelas coisas que a gente não sabe nem como acontece... As pessoas que foram para lá (na escola) foram desprovidas e despedidas de qualquer tipo de preconceito. Elas estavam abertas a tentar fazer uma coisa diferente. Não fosse pelo apoio do grupo, de ter trabalhado junto, eu não sei se a gente teria conseguido alcançar os resultados que a gente alcançou. Eu tenho a felicidade de dizer que eu tive um grupo maravilhoso, que pegava junto. As nossas reuniões eram exaustivas, a gente trabalhava do início ao fim, parava assim, 15 minutinhos para lanchar. O grupo queria também que desse certo, que a coisa acontecesse e acho que eu colhi coisas muito boas daquele período. A gente conseguiu implementar, a gente conseguiu até ter um diferencial em relação às outras escolas, porque a gente tentava fazer, a partir daqueles princípios, a gente tentava fazer alguma coisa diferente”.*

O sentimento de abandono, por um lado, assume um tom negativo, mas, por outro, é desencadeador de criatividade nas escolas no sentido de organizarem propostas voltadas à sua realidade. Na descrição de outra articuladora pedagógica e também ex-professora da EJA, lê-se: *“quando surgiu o papel do articulador pedagógico na rede, naquele período, o foco estava nas redes temáticas a partir do tema gerador freireano. Assim, o articulador naquele momento tinha o papel de preparar, teorizar, fundamentar os professores para se apropriarem da teoria, entendendo do que se tratava. Muitos planejamentos eram feitos, mas muitos não saíam do registro.*

Havia um caminho de rede até 2005, hoje se tem mais autonomia em cada escola. Naquele período havia formação continuada, conjuntamente, de todos os professores de EJA, não havendo outra hipótese para a organização do trabalho que não a proposta recomendada pela secretaria”. A interlocutora acrescenta: “Existe um regimento de rede e a partir do Projeto Político-Pedagógico de cada escola, há uma abertura para cada instituição organizar, da sua forma, para que ocorra de forma efetiva. Construir o planejamento adequado à tua necessidade, à tua realidade, ao teu aluno, dá muito mais trabalho. Na rede temática ficava muito no social e se tornava repetitivo. Hoje no trabalho por projetos, acabamos abrindo um leque de possibilidades bem maior”.

De forma complementar, pode-se trazer ainda as práticas que foram se desenhando no desempenho do articulador pedagógico. De um envolvimento mais amplo com a programação geral da escola, o atual coordenador pedagógico da EJA converte-se, também, num parceiro de planejamento de cada professor, área ou Totalidade do Conhecimento. É um colega que atua como coadjuvante no planejamento, alguém que ajuda a procurar material didático para alimentar as aulas.

A reconfiguração da assessoria e o redesenho do papel do articulador pedagógico na figura do coordenador pedagógico, embora, talvez, sem intencionalidade, foi acontecendo concomitantemente com a reconfiguração do perfil da EJA que começava a se juvenilizar e com a necessidade de revisão dos caminhos metodológicos até então definidos. Talvez, o trabalho com os saberes prévios, com os limites explicativos da comunidade, pudesse ganhar novos contornos, mais aproximados com as necessidades desse novo público que procurava a escola de EJA, formado dos alunos mais jovens ou pelos novos professores que passaram a integrar o quadro docente dessas escolas.

O esgotamento do tema gerador e a escolha de novos caminhos

Embora a estreita ligação entre a organização do currículo por Totalidades do Conhecimento e a metodologia dialógica, foi comum os entrevistados mencionarem a percepção do esgotamento do tema gerador, de modo a não atender mais aos propósitos para os quais havia sido implantado. Pelo menos três motivos foram associados a isso:

- a) o *caráter repetitivo* que o tema gerador assumiu em determinadas comunidades, seja pela sua reconfiguração devido à acolhida de alunos de outros espaços, seja porque o tempo de exploração da rede temática era muito longo;
- b) a *reconfiguração da assessoria da EJA* na Smed, requisitando e autorizando a autonomia da escola na definição de suas concepções teóricas e metodológicas para a EJA; e
- c) a predominância gradativa dos *alunos mais jovens* sobre os adultos.

Em relação ao *primeiro motivo*, o esgotamento do tema gerador, ou seja, o seu *caráter repetitivo*, pode-se acrescentar a intencionalidade emancipatória da metodologia dialógica, no intuito de contribuir com a observação crítica e a superação dos problemas que inquietavam a comunidade, referido por uma ex-articuladora pedagógica. Segundo ela, “*existia um componente maior por trás dessa metodologia que era a emancipação destes sujeitos, no sentido de eles poderem intervir no seu meio, de modificá-lo, no sentido de melhorá-lo, de inserir mais pessoas, de se sentir fazendo parte daquele contexto*”.

Porém, em algumas comunidades, os problemas de infraestrutura eram os mais relevantes, mas em outras, poderia ser o relacionamento ou outro aspecto da vida cotidiana. No entanto, em todas as comunidades, o formato da rede temática

seguia a mesma estrutura, o que pode ter acarretado um distanciamento na construção do significado. Para outra articuladora pedagógica, “[...] a gente tinha uma realidade muito privilegiada, nós vivíamos em uma comunidade que não tinha problema de esgoto, de calçamento – que eram normalmente os problemas que emergiam ali nas redes temáticas como situações-problema da comunidade – a escola tentava ajudar e até politizar esses alunos no sentido que fossem em busca daquilo que era um direito ao cidadão, de conseguir as coisas para sua comunidade. Então, tem essa questão, que algumas comunidades melhor estruturadas em termos de infraestrutura, esses problemas que normalmente emergiam em outras comunidades, ali não eram o foco do problema. Às vezes, o problema era mais de relacionamento com os vizinhos. Eu lembro que apareciam falas nesse sentido, ou assim, de um limite explicativo para questões relacionadas, por exemplo, à saúde, à sexualidade [...]. Então, tem essa questão do contexto também, eu acho que essa metodologia, exatamente por ela trabalhar estas questões da comunidade, talvez pudesse ter um impacto diferente em comunidades onde os problemas eram maiores em termos de estrutura mesmo, de comunidade, onde tinha escolas que eram áreas invadidas, por exemplo, onde os problemas eram de todas as naturezas possíveis”.

Em outra direção, pode-se relacionar que a projeção emancipatória não é conquistada imediatamente, necessitando de muito investimento, e nem sempre a escola conseguia acompanhar os resultados da discussão no tempo que teve para a construção e a exploração das relações da rede temática. Mas na ânsia em observar a transformação social, alguns professores culpabilizavam a metodologia e tinham rompantes de recuo, pois não conseguiam desconstruir o limite explicativo que a comunidade tinha sobre sua própria trajetória, reproduzindo práticas. A fala de uma assessora na EJA é um indicativo disso: “Eu ouvi uma fala, uma vez, numa escola que me marcou muito, a gente foi lá para fazer uma rede temática porque o grupo estava muito enraizado, eles estavam revoltados, eles não queriam fazer rede temática, mas eles não

propunham nada, diziam que não sabiam fazer. Então, fomos lá, em 2005 [...]. E aí, uma das professoras pediu a palavra e fez um discurso muito inflamado e ela disse: 'Nós não queremos mais fazer rede temática porque a gente está trabalhando com rede temática aqui desde que a nossa EJA existe', que era lá desde 2000. 'A gente sempre trabalhou invasões [...] e a gente está hoje já com a segunda geração de pessoas que invadem locais e eles continuam invadindo, eles viraram profissionais da invasão'".

A ampliação do público atendido pelas escolas de EJA, acolhendo não apenas os moradores do seu entorno, mas de comunidades vizinhas que não possuíam oferta da modalidade, foi outro elemento que se agregou ao esgotamento do trabalho com o tema gerador. Segundo um professor da EJA, coordenador pedagógico e ex-gestor, *"como era a primeira escola com Totalidades Finais, então houve a seleção dos alunos. Eram alunos, pessoas que se inscreveram, do Bairro Belo Horizonte, do Canyon e, também, de outros bairros ao redor. Ali começou a ter a primeira questão: o choque de bairros. A gente percebeu isso pouco a pouco"*.

Se a escola recebia alunos que não apenas dos bairros do seu entorno, onde a pesquisa socioantropológica foi realizada e cujo tema gerador deles foi originado, o diálogo em torno das relações estabelecidas com a rede temática agregou outros sentidos sem, necessariamente, tê-los incorporado às problematizações desencadeadas, nos planejamentos dos componentes curriculares, nas diferentes totalidades. Nas palavras do professor: *"Só que aí começou o probleminha da própria rede em si, porque a gente percebia que estava fazendo a pesquisa, na realidade do Belo Horizonte, e o público que frequentava não era só de Belo Horizonte, era de outras realidades. Então, enquanto era com os temas mais gerais eles até se identificavam na fala em si, porém, quando era uma fala muito localizada a gente começou a perceber que começou a perder uma certa significação com os alunos. Então, a gente mudou, a gente começou a fazer pesquisa não somente na realidade, mas fazer a pesquisa com o grupo de alunos pós-matrícula para complementar a pesquisa da realidade"*.

A transitoriedade dos alunos na escola de EJA, associada a uma temporalidade alongada para a exploração da rede temática, também foi um elemento facilitador para o esgotamento da proposta, conforme descreve o coordenador pedagógico: “[...] o público muda constantemente, ou avança totalidades ou ingressam alunos. Também acontecia isso: redes muito longas. Chegava determinado momento, metade do ano, aquele público que estava lá, a maioria que tinha participado daquela pesquisa, a gente fazia toda uma conversa com eles, mas a construção da rede era no início do ano. E a maioria do público que estava ali no meio do ano já não se identificava. Esse é o dinamismo do EJA. Então, chegava um momento: ‘– Não, eu não concordo com essa fala, não é por aí’. E a gente questionava: ‘– Mas por que você não concorda?’ [...] E depois começou a perceber que havia, digamos assim, um vício, do ouvir, você percebeu que as redes começavam a cair sempre na mesma”.

As narrativas do professor informam que a rede temática e o tema gerador haviam chegado ao seu ponto de saturação, não atraindo mais a atenção e o interesse dos alunos: “Aí começava a ouvir dos alunos: ‘Mas de novo esse assunto!’, aí a gente tentava o jogo de cintura”.

A motivação dos professores pela construção de planejamentos diferenciados também era afetada e *culturas da padronização* começaram a se instalar: “Por isso que a gente achou que ‘Olha, está caindo na mesmice’ e eu já estava como gestor. Aí aparecia, eu escutava a fala: ‘Ah, isso tem a ver com violência’, então se pega a rede do ano anterior, os tópicos de uma rede. Então, acabava caindo numa coisa padronizada, já não havia mais significação, nem para o aluno e, algumas vezes, nessa situação, os professores acabavam se acomodando”. (Professor e coordenador pedagógico da EJA).

Como um segundo motivo para o esmorecimento da proposta, também está, sinalizada pelos professores, a reconfiguração da assessoria da EJA, fato que delegou à escola e, de modo especial, ao coordenador pedagógico, a

responsabilidade na orientação do processo metodológico. Conforme dito anteriormente, a situação, ao mesmo tempo, que deixou um vazio e a sensação de abandono, também mobilizou a criatividade para a construção de propostas alternativas. No entanto, parece que a dimensão conceitual e a ausência de um olhar externo, também da academia (aliando assessoria e investigação), enfraqueceram e desencorajaram a continuidade da proposta com as possíveis adaptações ou aprofundamentos que ela requeria, considerando-se os novos cenários. O relato de uma ex-professora é significativo “[...] a gente se viu um pouco sozinho para encaminhar as questões. Tanto é que em determinado momento, quando a gente teve a redução do quadro de professores, quem acumulava essa função de encaminhar a questão pedagógica era o vice-diretor. Então, eu senti muita diferença de acompanhamento na proposta e até eu poderia atribuir a isso o fato de que a proposta acabou esmorecendo”.

A sensação de perda da identidade da EJA foi mencionada indicando o saudosismo da articulação que havia no âmbito da modalidade com a coordenação mais efetiva da Secretaria: “[...] E eu acho que isso se perdeu. Eu acho que mesmo que a gente pudesse pensar em outras metodologias, outras formas de conduzir o trabalho, eu acho que hoje falta essa coisa de se apropriar mais do que a gente está fazendo. Eu acho que a gente não estuda mais, como se estudava uma vez, sobre as questões da própria EJA, isso na própria escola”.

O desejo de conquista de autonomia e de autoria da proposta de EJA e do fazer docente contrabalança com a necessidade de acompanhamento e de efetivação de um diálogo com a realidade da atuação docente. A mesma professora diz: “Algumas escolas depois tiveram até a opção, ou então optaram por fazer diferente esse ensino da EJA. [...] nessa fase eu senti, uma espécie de ‘abandono pedagógico’, por parte assim, das pessoas que poderiam estar nos acompanhando (que era a própria secretaria), deixando a escola caminhar. É interessante dar autonomia, mas deixou livre,

deixou muito em aberto como a escola iria encaminhar a sua questão pedagógica e ali eu acho que se perdeu”.

Retoma-se aqui o papel da academia e da investigação científica na observação e interpretação das práticas cotidianas da EJA, para as quais estiveram ausentes até há bem pouco tempo. Este papel pode ser perfeitamente desempenhado pelas políticas públicas ou por assessorias externas contratadas, mas o que dizem os relatos sobre o vivido é que o vazio e o abandono deixados para alguns na reconfiguração da EJA municipal poderiam ter sido preenchidos com novas perguntas, com um estar junto na construção das respostas. Dizendo de outro modo, nas palavras da ex-articuladora e ex-professora da EJA, talvez, “[...] esse da academia, fosse o olhar que pudesse lançar luzes pra quem está lá fazendo, em função de construir esta rede e de tentar ver que outros elementos a gente poderia deixar aflorar e que, talvez, em uma primeira análise, por mais que a gente tenha estudado a gente não conseguia ver”.

O relato da ex-articuladora pedagógica avança e problematiza alguns aspectos nessa direção, evidenciando o papel da universidade, da pesquisa e da assessoria: “[...] se alguém tivesse, talvez, uma percepção ou uma clareza diferente. Eu pelo menos, nesse momento como articuladora, eu aprendi muito, mas eu acho que eu ainda tinha muitas coisas, que eu ainda não conseguia perceber. Acho que aí, também, vai do limite explicativo que cada pessoa tem a partir da sua formação. [...] Eu não me sentia capaz de fazer isso, de fazer essas problematizações. Então, se no grupo não existia alguém com essa clareza, com essa percepção, eu acho que um elemento de fora, que poderia trazer isso para o grupo, teria sido muito útil. E, talvez a gente pudesse colocar esse papel como sendo da Secretaria, pois é sempre um elemento que está fora do contexto escolar e poderia estar fazendo essas problematizações. Mas, quando a gente teve a formação, as grandes problematizações, quem trazia e nos ajudava a refletir sobre era a assessoria externa, era um pessoal que vinha com uma bagagem de outras experiências, de outros lugares, onde também essa metodologia estava sendo implementada”.

As gestões municipais vão e vêm, as assessorias são contratadas e descontratadas, mas a universidade continua ali, no seu compromisso de produzir conhecimento sobre o cotidiano da educação protagonizada na sua área de abrangência. Por fim, os ecos das narrativas sobre o vivido identificam a necessidade do estabelecimento de uma relação dialógica também com os professores, no sentido de alimentar e de tensionar suas práticas cotidianas: *“Então, eu acho que este olhar externo era exatamente isso, lançar luzes, tentar enxergar aquilo que nós não conseguimos ver e que poderia estar até catapultando essa possibilidade, ampliando e talvez assim, dimensionando isso de uma forma muito maior”*.

Como terceiro motivo para a migração do tema gerador está a *juvenilização da EJA* que, em certo modo, está associada ao primeiro motivo. No relato de uma ex-professora e assessora da EJA, numa análise longitudinal, os jovens, que eram maioria, no ensino noturno regular e que deixaram de o ser nas propostas de reestruturação da EJA, retornaram à escola de EJA anos mais tarde, voltando a se constituir como maioria. Conforme narrativa da professora, no ensino noturno regular, *“o que a gente vai ver ali é bem uma retração desse período porque nós tínhamos ali jovens que evadiam bastante (faltavam muito às aulas), que quase não iam à aula na sexta-feira, porque sexta-feira era o dia de tudo, da balada, do sofá, do não sei o quê... Enfim, sexta-feira era um dia que não se marcavam coisas porque não havia o compromisso com a escola. E, por outro lado, aquele adulto que tinha necessidade de se escolarizar não encontrava um lugar adequado na escola por conta desses jovens que estavam na escola”*.

Uma tendência cíclica se evidencia com: a falência de um ensino noturno regular composto por uma maioria de jovens; a adesão positiva dos adultos que retornam à escola atraídos por uma proposta diferenciada, com possibilidade de conclusão da escolarização, em menos tempo e com um currículo mais significativo; a adesão gradativa dos jovens à EJA, em muitos dos casos, pela incompatibilidade com a estrutura da escola regular e pela experiência com o fracasso

escolar. Na continuidade, a professora afirmou que: *“Então, a gente vê ali, bem caracterizada, essa ruptura do noturno regular para EJA: a vinda desses adultos para a escola até pela questão do respeito aos saberes desse aluno, desse aligeiramento desses estudos, porque o adulto não se dispunha a vir para a escola, passar oito anos estudando (no noturno regular), da 1ª a 8ª séries, para conseguir se formar. Então com essa visão o adulto acaba vindo para as EJAs e ocorre então a retração do jovem, quando ela incha de adultos o jovem se retrai e dá meio que uma parada. Então, com essas EJAs novas que abriram, elas praticamente eram constituídas de adultos, de famílias inteiras...”*. Esse período foi considerado como “os anos de ouro da EJA” e é referido com muito saudosismo por todos os professores.

Uma das escolas da RME de Caxias do Sul, localizada em um bairro de classe média alta – Escola Municipal Caldas Júnior – foi a terceira escola a acolher a nova proposta de EJA, por ser de fácil acesso a vários bairros da cidade e estar próxima da UCS. No relato de uma das ex-diretoras da escola, *“Foi um período que caracterizou bem essa idade de adultos e senhoras, de 70, 72 anos, 74 anos. Foi uma EJA muito atípica, a gente quase não tinha jovens.”* De forma diferente das demais escolas, conseguiu definir um tema gerador que atendesse a necessidade de multiplicidade do seu público que era oriundo de diferentes partes da cidade. *“[...] Foi... uma oportunidade para aqueles antigos jovens que abandonaram a escola e que tendo essa facilidade de acesso voltaram a estudar. A gente teve assim, por uns três ou quatro anos de uma EJA completamente adulta. [...] Então, foi um período que realmente, se chamava o Caldas de a ‘EJA de ouro’ porque eram só adultos e se fazia um trabalho maravilhoso.”*

Outra assessora e ex-professora complementa a observação sobre a recorrência do mesmo perfil adulto em outras escolas, dizendo: *“Então era realmente uma busca muito grande e um período de muita satisfação de quem trabalhou nas escolas com esse público porque cada dia era um ganho, era um significado diferente para essas pessoas, a gente saía*

todos os dias gratificados, feliz por ter preparado uma aula, pela aula ter dado certo, enfim pelos diálogos que os alunos traziam...".

Os adultos que desejavam concluir a escolarização obrigatória e que encontravam na EJA essa possibilidade foram se formando e seguindo outros caminhos. Alguns chegaram à universidade, outros se conformaram com as habilidades de leitura e escrita que a fase da alfabetização oportunizou, mas não demorou muito tempo para as classes de EJA inverterem sua composição: de uma maioria de adultos, para uma maioria de jovens e do sexo masculino.

O estudo desenvolvido por Stecanela e Panizzon (2013, p. 28), sobre a juvenilização da EJA, evidencia que, no ano de 2007, "o grupo formado por alunos entre 15 e 18 anos representava 34% do total de alunos da EJA, enquanto o grupo formado por alunos acima de 18 anos (18 e 21; entre 21 e 25; entre 25 e 29; entre 30 e 39; acima de 40), representava 66%". Chamou atenção ao fato de que, em apenas cinco anos, ocorreu uma inversão da curva, visto que em 2012 "o grupo de alunos entre 15 e 18 anos representava 62% do total de alunos da EJA, e o grupo de adultos acima dos 18 anos representava 38%".

No que se refere ao recorte de gênero, o estudo de Stecanela e Panizzon (2013, p. 31), informa que a tendência se repete em termos de Brasil, sendo acompanhada também no Rio Grande do Sul. Em termos nacionais, no mesmo período (2007-2012), ocorre: a) um decréscimo nas matrículas da EJA na ordem de 32% para 27% em adultos masculino e de 42% para 38% em adultos femininos; b) e um crescimento na ordem de 9% para 12% para jovens do sexo feminino e de 17% para 27% para jovens do sexo masculino.

Destarte, o tema gerador, na dinâmica em que vinha sendo orientado, não dava mais conta do novo público. De acordo com uma ex-diretora de escola: "[...] aquilo que se propôs naquele momento estava atendendo uma determinada parcela da sociedade e estava dando sim resultado. Havia modificação do limite explicativo das pessoas, mas talvez o grande pecado

tenha sido esse, ela (a rede temática) não teve essa mobilidade, ela não se modernizou, ela não buscou atualizar este conteúdo, eu digo conteúdo para formar a rede temática, ela não acompanhou o desejo do jovem. Eu acredito que naquele formato de trabalho que se tinha era um formato atraente porque as pessoas viam ali um atendimento das suas necessidades, se discutia aquilo que se vinha buscar na escola e quando a EJA se juvenilizou isso se perdeu e se quebrou. Aí entra a questão da infraestrutura, da macroestrutura que se trabalhava com os adultos, ela não casou com os jovens. Ela deixa de ter importância porque eles não faziam essa leitura, ela não tinha esse significado e foi ali a grande lacuna que ficou. Por isso a rede temática deixou de ter aquele significado porque a essência dela era muito pura tinha uma essência muito boa, ela fazia com que as pessoas fizessem o ponto e o contraponto. Ela trazia a visão da pessoa, do senso comum e trazia o pensamento científico, a realidade para a modificação da sua atitude frente aquele tema gerador, aquela questão geradora”.

Além do exposto, sobre o quanto a juvenilização da EJA contribuiu com o esgotamento do tema gerador, os relatos sobre o vivido dão conta de que começava a haver conflitos na convivência entre as duas gerações numa mesma sala de aula. Muitos adultos desistiam de frequentar as aulas, pois não concordavam com a forma como os jovens se comportavam na escola e como se relacionavam com os professores e colegas adultos. A narrativa de uma aluna adulta com 35 anos evidencia os conflitos que se desenhavam: *“No primeiro dia de aula que eu tive, eu fui para outra sala aqui, né? E era tudo adolescente. Aí eu estava tão entusiasmada que na hora eu pensei assim: acho que é meu primeiro e último dia, porque eu não vou conseguir estudar né, porque era só bagunça, né?”.*

Observando a situação se repetir por vários anos, uma das escolas optou por organizar uma turma de múltiplos denominada “TM”, que reunia alunos de diferentes níveis e era frequentada por uma maioria de adultos e por alguns jovens considerados mais calmos ou cordatos. Para isso, a escola precisou rever seus tempos, redistribuindo os períodos dos

componentes curriculares, ou seja, não mais dois componentes de 90 minutos por noite, mas voltada aos quatro componentes curriculares por noite em períodos de 45 minutos. A justificativa se pautou pela ausência frequente dos alunos às aulas e, sendo apenas uma vez por semana, se faltasse numa disciplina por duas semanas, perderia 50% das aulas do mês, dificultando os registros da avaliação e a própria aprendizagem.⁹

Diante do quadro instalado e dos reflexos do esgotamento do tema gerador explicitados, várias escolas optaram por outros caminhos, redirecionando a metodologia para os projetos de trabalho ou similares e, em alguns casos, revendo a distribuição da carga horária. Muitas experiências de EJA acabaram indo na carona da proposta que a escola definia para o ensino diurno. Outras trocaram as nomenclaturas, desenharam outras formas de análise da realidade e mantiveram a postura, seguindo a organização do trabalho de sala de aula segundo os três momentos do planejamento indicados pela metodologia dialógica: Estudo da realidade (ER); Organização do Conhecimento (OC); e Aplicação do Conhecimento (AC). O dizer de um coordenador pedagógico expressa: *“Eu sempre digo assim: independente se é rede, se é projeto, é a postura do professor. Se é uma postura de diálogo, de estudo, de considerar a realidade, oferecer subsídios, conhecimento e ajudar na autoestima, na autonomia, então eu acredito que a postura do professor, independente se é rede ou projeto é o agir do professor que vai... (provocar a mudança)”*.

Para aqueles professores que haviam abraçado a proposta da metodologia dialógica de forma intensa e responsável, estudando os seus pormenores e os experimentando em sua

⁹ Para maiores detalhes sobre a proposta consultar: FERRONATO, Alexandre; STECANELA, Nilda. A EJA e seus tempos: espacialidades e temporalidades. In: SEMINÁRIO DIÁLOGOS COM A EDUCAÇÃO: DESAFIOS DA EJA CONTEMPORÂNEA, 2013, Caxias do Sul. *Anais...* Caxias do Sul: Educus, 2013. Disponível em: <<http://ucsobservatorios.com.br/>>. Acesso em: 21 fev. 2015.

atuação docente, a mudança para projetos, como voto vencido na escola, *“não foi sem sofrimento”* conforme relata uma articuladora e ex-professora da EJA.

Os entendimentos do que seja o trabalho por meio de projetos de trabalho são múltiplos, assim como múltiplas são as formas de transformar o conhecimento científico em conhecimentos escolares e esses em saberes *da e para* a vida. Talvez estejam sendo protagonizadas múltiplas EJAs, cada escola com sua trajetória e com sua especificidade mantendo, no entanto, pelo menos, um importante elo unificador: a organização curricular por Totalidades do Conhecimento.

O Regimento Padrão *“disciplinava uma série de coisas”*, conforme nos relatou uma ex-professora. O legado dos *“tempos de ouro” da EJA* ficaram com as pessoas que o viveram, nos documentos que algumas, apenas algumas, escolas arquivaram. A assunção e a multiplicação da postura dialógica, talvez, tenha sido a maior herança daqueles tempos, pois, *“[...] a gente, acaba agregando, não tem como, a gente traz alguns elementos depois para a nossa prática, independente de que metodologia está usando. Por exemplo, essa organização da aula, naqueles três momentos – estudo da realidade, análise da realidade, depois aplicação do conhecimento – essas coisas a gente traz porque foi muito forte essa nossa formação, exatamente porque a gente estudava bastante e aprofundava. [...] Talvez a metodologia pudesse ter dado muito mais que ela deu, se a gente tivesse conseguido aprofundar mais [...] e nesse aprofundamento até ampliar essas possibilidades”*. (Ex-professora).

O convite deixado por Freire (1997) para assunção da autonomia em nossa docência se mostra contraditório no vivido e no percebido pelos professores. Índícios dessa autonomia, alienada (ou não), se mostram na revisão das propostas pedagógicas das escolas, no ano de 2008, um momento em que tiveram oportunidade de rever suas práticas e de fundamentar suas escolhas. O resultado foi migração da metodologia dialógica para a organização do ensino com base nos Projetos de Trabalho, sendo que apenas três escolas

mantiveram 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, muito embora o perfil dos mesmos recebesse uma descrição generalizante de jovens e adultos trabalhadores, pessoas em processo de exclusão social; ex-alunos da escola regular em defasagem (idade/série), entre outras questões. O jovem como sujeito sociocultural ainda não era tematizado, exceto e com raras exceções, em palestras oferecidas aos professores da EJA.

Muito provavelmente, se o abandono não se mantivesse presente ao longo da trajetória da EJA, os elementos anteriormente mencionados não teriam ganhado o tom de uma crise de sentidos instalada em determinado momento, na EJA municipal. A crise é decorrência da necessidade de mutação, mas se essa não for enfrentada, se converterá em crise. Outro elemento observado foi a dificuldade que os professores das áreas do conhecimento, nas Totalidades Finais, tinham em trabalhar a partir da realidade e de atender aos conceitos mínimos de cada componente curricular. 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 ser pré-requisitos às suas disciplinas.

Embora a interdisciplinaridade estivesse presente no discurso, os componentes curriculares seguiam a classificação clássica, ou seja, incluíam: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística, Educação Física, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História e Geografia. Da mesma forma, a carga horária reproduzia as influências da escola regular com quatro períodos de aula por noite, intercalados com um intervalo e precedidos da oferta de jantar, sem flexibilidades para os períodos em que a indústria local

exigia horas extras e/ou que o comércio estendia seu horário, ou ainda, nos tempos da colheita no meio rural.

Um último aspecto que se observou na trajetória da EJA municipal e que se coloca para esta reflexão refere-se aos referenciais Curriculares da Rede Municipal de Caxias do Sul, construídos com a participação de todos os professores em 2009. Embora alguns resistissem em atender ao convite da Smed para darem suas contribuições, o documento foi publicado em 2010, com um perfil que acolheu o trabalho com a realidade do aluno, mas que centrou 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 esse 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.

Este capítulo procurou descrever o vivido, tendo as palavras dos sujeitos que viveram a EJA como matéria-prima. O recurso às narrativas orais vem complementar a descrição e análise realizadas no capítulo anterior. O vivido narrado nas entrevistas mostra as culturas que foram sendo assumidas, abandonadas, substituídas, construídas. Talvez sejam culturas de EJA ecoando sobre a necessidade de tematização do percebido nas políticas e nas práticas da EJA em Caxias do Sul.

Aspectos históricos e culturais da EJA: dimensões do percebido

A observação da trajetória 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.

A tentativa de sistematizar os ecos das políticas e das práticas da EJA vividas na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul é o propósito deste capítulo, no intuito de combinar a análise do percebido, presente nas palavras dos interlocutores empíricos envolvidos na EJA, com as contribuições dos interlocutores teóricos acessados na fundamentação do proposto.

Dizendo de outro modo, entre as múltiplas dimensões que a reflexão sobre as políticas e as práticas de EJA evocaram, no exercício reflexivo que a pesquisa oportunizou, nos deteremos em observar, a partir da narrativa das experiências vividas, as apropriações praticadas pelos atores da EJA, conferindo acento aos marcadores identitários que emergiram nas representações construídas, e os relacionando à produção do conhecimento que dialoga com o até aqui exposto.

Da parte dos professores pode-se evidenciar pelo menos cinco aspectos, que têm implicação nos sentidos atribuídos à experiência na EJA:

- a) a *distinção* conferida e percebida por fazerem parte de um grupo diferenciado de professores, no conjunto da RME de Caxias do Sul, que teve um investimento na formação continuada, estudando e organizando coletivamente as práticas docentes em horário de trabalho;
- b) a *identificação com uma proposta curricular* que problematizava as concepções do grupo e as conectava aos princípios da educação popular;
- c) o *saudosismo* dos “tempos de ouro” da EJA composta por uma maioria de adultos;
- d) as *dificuldades no trabalho com a diversidade* no momento em que a EJA mudou o perfil devido ao processo de juvenilização; e
- e) a *necessidade da presença de uma mediação externa*, seja da mantenedora, seja da academia, pois a assunção da autonomia pela escola com EJA tornava-se difícil devido às fortes influências advindas das práticas da escola regular.

Da parte dos alunos, especialmente dos ex-alunos, o convite à evocação de memórias de um tempo em que cursavam aulas na EJA reflete também pelo menos cinco sentidos escolhidos para tematização. Eles parecem estar muito mais voltados ao processo de socialização vivido no espaço da escola com EJA do que ao aparato de relações que as setas das redes temáticas construídas a partir dos temas geradores, desafiavam. O percebido narrado nas palavras dos alunos volta-se, de modo geral, aos seguintes aspectos:

- a) associação da escola com um *processo de socialização* ampliada, para além da família e do mundo do trabalho;
- b) projeção da *conquista da certificação* visando a melhores posições no mundo do trabalho e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida;

- c) *aprendizagem de conteúdos escolares*, especialmente aqueles do campo da Matemática e da Língua Portuguesa para, respectivamente, lidar melhor com os desafios do cotidiano, ajudar os filhos nas tarefas escolares (mais presente nas mulheres), ler e escrever melhor, aprender a falar corretamente e se expressar em público,
- d) *aprendizagem de atitudes de cortesia* nas relações interpessoais; e
- e) entendimento da proposta da *EJA como aceleração do tempo*.

Sem a intenção de forçar uma categorização, embora correndo o risco de um aligeiramento, talvez se possa associar o conjunto de aspectos relacionados ao percebido pelos professores, aos seus dilemas no processo de *constituição da docência na EJA* e àqueles relacionados ao percebido pelos alunos, aos seus movimentos em direção à sua *constituição como sujeitos de direitos*, elementos que serão desenvolvidos na sequência. Certamente, há entrelaçamentos entre os ecos de ambas as formulações – constituição da docência pelos professores e constituição como sujeitos de direitos pelos alunos – com relações de interdependência contribuindo na configuração social que se efetiva na relação pedagógica vivida na EJA, porém, para fins dos desenvolvimentos que seguem, eles serão tomados em separado.

A constituição da docência na EJA

A identificação do professor da EJA passou por um processo intenso de negociação, afetada por aspectos internos e externos a cada professor e a cada grupo de escola, atravessados pelas expectativas voltadas ao perfil de professor que a nova proposta de EJA requeria; pelas imagens e identidades ligadas à escola regular; pelo jogo de aprender a ser professor *da* e *na* EJA; pelo exercício da docência vinculada aos princípios da educação popular; pelos distanciamentos socioculturais em relação às

comunidades nas quais as escolas estavam inseridas; pelo processo de diferenciação em relação aos demais professores da rede de ensino a que pertenciam; pela vivência de uma organização curricular filiada a uma concepção diversa daquela que até então haviam experimentado, entre outras.

Aprendemos com Paiva (2011, p. 111-129), a partir da inspiração em Manoel de Barros (1993), que os desafios da EJA exigem uma “didática da invenção”, convidando-nos a fazermos-nos professores cotidianamente.

O processo de fazer-se professor na EJA passou pela tomada de consciência sobre a importância do trabalho com a diversidade, aspecto bastante sublinhado nas narrativas dos professores. Embora a diversidade tenha se feito presente nos contextos educativos, foi a partir do aprofundamento dos princípios do diálogo freireano que os professores começaram a prestar atenção aos aspectos socioculturais que compõem a vida cotidiana da comunidade do entorno da escola onde trabalham e das trajetórias de vida de seus alunos, sejam eles jovens ou adultos.

Os dizeres de Paiva alentam que o percebido pelos professores de Caxias do Sul transita também em outras esferas das políticas e das práticas de EJA, pois a especificidade do projeto local é ressonância de um projeto mais amplo, que envolve políticas nos níveis estadual, nacional e internacional, evidenciando distanciamentos entre políticas e práticas. Na reflexão empreendida pela autora, sobre a EJA em tempos de VI Confitea, “A EJA tem ensinado, a cada um de nós, que a diversidade é o ponto de partida para pensar qualquer ação e [...] não apenas o pensar a diversidade, mas o vivê-la no cotidiano”. (PAIVA, 2011, p. 117).

A acolhida da diversidade sociocultural como princípio norteador do trabalho pedagógico foi uma tônica evidenciada nas dimensões do concebido, constantes nos documentos referidos e analisados no primeiro capítulo desse livro. Ao mesmo tempo, os tensionamentos oriundos da experiência com a diversidade na sala de aula e na escola indicam os esforços que demandam “tornar possível o impossível”. (PAIVA, p. 117).

Os estudos de Furlani (2009), envolvendo dois movimentos de reestruturação curricular desenvolvidos em Florianópolis,¹⁰ contribuem com uma perspectiva analítica sobre o dito. Inspirados na autora, ousamos dizer que o processo de reorientação curricular efetivado na Rede Municipal de Caxias do Sul, com ênfase na análise da realidade centrado nos aspectos voltados ao olhar sobre as classes sociais e ao desenvolvimento econômico, pode ter contribuído para o silenciamento da discussão sobre os aspectos culturais, deixando a diversidade na invisibilidade. Formulamos isso com base na indagação feita por Furlani: “Como um currículo baseado num referencial que coloca a classe social como atributo identitário central, pode considerar e contemplar, no seu currículo, o entendimento de diversidade?” (p. 160). Para observar a diversidade que transversaliza o currículo escolar, Furlani (2009) sugere que outros marcadores identitários devam ser considerados para além da classe social.

Essa dimensão analítica coopera para a compreensão do perfil dos temas geradores e das redes temáticas construídas, no período em que a reestruturação curricular pela via do tema gerador freireano orientava os suportes teórico e metodológico da EJA em Caxias do Sul e forneciam argumentos que permitiam interpretar o “esgotamento” dos temas geradores evidenciado nas narrativas dos entrevistados.

Em outra direção, tendo as mudanças metodológicas efetivadas nos regimentos das escolas de EJA, a contar de 2008,

¹⁰ (a) O Movimento de Reorientação Curricular (MRC) protagonizado na gestão de Sérgio Grando (PPS), então participante da gestão da “Frente Popular”, no período de 1992 a 1996, cujo fundamento teórico filiava-se ao materialismo histórico-dialético combinado com os princípios da Psicologia social e da Pedagogia histórico-crítica; (b) O Movimento de Reorganização Didática (MRD), protagonizado no período em que Ângela Amin (PPB) foi prefeita da capital catarinense, vinculada à gestão “Capital da Gente”, cuja discussão remetia à implementação de novas possibilidades metodológicas, envolvendo a pesquisa e a interdisciplinaridade, culminando na assunção da proposta de organizar a ação pedagógica a partir de Projetos de pesquisa, tendo como principal orientação as publicações de Hernández (1998).

migrado para modos de fazer ancorados na Pedagogia de Projetos, o foco do trabalho passou a ser pautado nos princípios da organização curricular por competências, embora se suspeita que as escolas e os professores não tivessem consciência disso, pois combinaram fundamentos das duas perspectivas curriculares, caracterizando o que Santos (2011) tematiza como sendo “discursos híbridos” que atravessam políticas e práticas cotidianas da EJA. A esse respeito, Santos produz uma importante reflexão sobre a produção de propostas curriculares nacionais da EJA, consideradas como conhecimento oficial, chamando atenção para as questões culturais, políticas e econômicas que compõem os textos do currículo escolar, envolvendo relações de poder negociadas nas políticas de currículo, destacando que “a apropriação dessas políticas por parte das escolas não é homogênea e imediata”. (p. 168).

Ao recorrer ao conceito de recontextualização advindo de Bernstein, Santos (2011) refere pelo menos dois movimentos do que denomina ser uma “mediação didática”: o que acompanha a produção das propostas curriculares oficiais e “aquele situado entre o saber a ser ensinado e o saber escolar praticado, em ação”. (p. 168). As narrativas descritas e analisadas nos capítulos anteriores indiciam o hibridismo e o contraditório que acompanharam os dois movimentos de reestruturação curricular da EJA municipal, conferindo as interpretações efetivadas.

Deslocando a discussão para outra perspectiva, mas não dissociada das que até o momento se referiu podemos dizer que a trajetória dos professores da EJA da rede de ensino estudada, constituiu-se em sintonia com o processo de efetivação do direito à educação, buscado em vista das recomendações acordadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, na Constituição Brasileira de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Embora em suas narrativas não apareçam de maneira direta questões relacionadas ao direito à educação ou ao sujeito de EJA como um sujeito de direitos e cujas reflexões voltem-se muito mais para os modos de fazer cotidiano na escola com

EJA, pode-se afirmar que as reivindicações por uma mediação externa ou pela retomada da identidade coletiva da EJA municipal aconteciam transversalizadas por esses princípios.

Talvez o peso na garantia da aprendizagem, e num curto espaço de tempo, tenha direcionado os professores a focarem suas práticas nos modos de fazer, numa concepção muito mais aproximada de EJA como política compensatória, do que como possibilidade de educação ao longo da vida, conforme informa estudo realizado por Fischer e Stecanela (2014). Em caráter mais amplo, evoca-se Di Pierro (2014) e suas problematizações sobre os alarmantes diagnósticos acerca da situação educacional brasileira atual, afirmando que “para suprir demanda social tão extensa, a oferta de oportunidades de formação para a população jovem e adulta é reduzida, marcadamente urbana e escolarizada, e moldada pelo paradigma pedagógico compensatório, cuja inadequação à cultura e às condições de aprendizagem dos destinatários resulta em elevados índices de abandono escolar”. (DI PIERRO, 2014, p. 41).

Reduzir as finalidades da EJA e converter suas práticas numa forma de “recuperar o tempo perdido”, ainda consoante Di Pierro, “configura uma violação dos direitos educativos construídos socialmente e consagrados na legislação”, ao mesmo tempo que é também um desafio às políticas educacionais. (p. 41).

Em consonância com as advertências de Di Pierro, recorre-se às afirmativas de Soares (2011, p. 286), pois, segundo ele, “o reconhecimento do “Direito à Educação” se concretiza no direito a aprender por toda a vida, o que implica que parcelas expressivas da população mais adulta tenham acesso a um processo de formação que lhes considere como sujeitos [...]”. Cabe lembrar, ainda, segundo informa Soares (2011), que foi somente em 1997, durante a V Confitea realizada na Alemanha, que a concepção de educação como processo de formação ao longo da vida foi assumida, caracterizando um marco histórico e teórico, “superando as ideias de suprimento e de educação compensatória presentes nas conferências anteriores”. (p. 280).

Coadunando com o importante significado que a V Confitea assumiu no campo da EJA no Brasil, vale lembrar que a reestruturação curricular da EJA de Caxias do Sul acontecia no mesmo período e iniciava seus primeiros passos, ainda sob fortes influências das concepções anteriores. Entendem-se, dessa forma, as fronteiras borradas entre a concepção de educação ao longo da vida, entremeada com práticas voltadas a tomar a EJA como reparação de uma lacuna na escolarização.

Por fim, é importante registrar que a constituição da docência na EJA se fez mediante o “legado da educação popular”. A esse respeito, Giovanetti (2011, p. 244) lembra que a intencionalidade da educação, na perspectiva da educação popular envolve “um processo de formação humana que visa contribuir para o processo de mudança social”. A autora refere, ainda, que jovens e adultos das camadas populares, atores privilegiados da EJA, constroem em seus percursos de vida “uma autoimagem marcada pela falta e pela negatividade”, associando a categoria “humanidade roubada”, cunhada por Paulo Freire. Isso produz tensionamentos nas práticas docentes da EJA, pois o compromisso em reverter um quadro de exclusão naturalizado pelas desigualdades sociais exige uma negociação permanente com o tipo de docente que se é e que se quer ser. O contraditório estabelecido entre a concepção da EJA como “recuperação do tempo perdido” e o compromisso com os princípios da educação popular conferem à constituição da docência na EJA o “processo de identização” mencionado por Melucci (2004), como sendo um movimento autorreflexivo a respeito de nós mesmos. Desse modo, a flexibilidade, a multiplicidade e o inacabamento são fundamentais na constituição identitária dos sujeitos e, associando ao até aqui exposto, na constituição da docência na EJA.

A constituição do sujeito de direitos na EJA

A especificidade humana, social e cultural dos tempos da vida reconhecidos como tempos de direitos, uma afirmação adaptada de Arroyo (2011), inspira a imersão nesse tópico, com

o objetivo de olhar para os ecos das narrativas dos ex-alunos da EJA e para os sentidos que atribuíram à experiência de escolarização tardia. No conjunto de suas palavras, na evocação de memórias sobre os tempos das aulas na EJA, encontram-se associados os alertas que nos faz Arroyo (2011, p. 21) sobre a necessidade de reconfiguração da EJA, pois, segundo o autor, “a finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida”.

Conquanto a conquista da certificação acompanhe quase todas as narrativas construídas na pesquisa, os ex-alunos apontam à importância do processo de socialização que viveram nas escolas com EJA. Nas palavras de um ex-aluno, situado na faixa etária dos 35 aos 39 anos, o destaque atribuído à experiência foi *“a questão do convívio com as pessoas!”*. Reforçando o que nos diz Arroyo sobre os tempos da vida, o ex-trabalhador do campo menciona ainda: *“Muitas vezes tu tá isolado. É só trabalho e casa. Eu tinha colegas de Minas, de São Paulo, tinha gente que vinha de tudo que era lugar. Então tu troca culturas. Tu muda, abre a cabeça da pessoa, tu conhece, troca ideias, culturas”*.

O depoimento de um casal, morador e trabalhador do campo e situados na faixa etária dos 50 aos 59 anos, complementa as vinculações da experiência na EJA para além da escolarização, fortalecendo as relações comunitárias e as amizades. Conforme reflexão da esposa: *“Assim... é que nem nós falamos, foi pego um pouco assim direto as matérias e feito novas amizades, um monte de amigos, diversos amigos que a gente tem”*. Nos complementos do marido: *“É, por exemplo, essa Fulana aí que a gente estudou junto... sempre morando perto, nunca... (falavam). Daí, veio uma amizade que tá louco! A gente agora ficamos amigos dentro de... um grupo. [...] E isso, já foi... já foi uma coisa boa, né? Que é uma pessoa que, a gente morando no mesmo lugar, a gente nunca falava. Ah, é gente boa que também eu quero andar, gente boa a Fulana, né?”*.

A vinculação da EJA à possibilidade de melhorar a qualidade de vida é insuficiente para detalhar as implicações dessa experiência nas trajetórias de cada ex-aluno participante da pesquisa. A qualidade referida pode ser entendida como mais possibilidades de escolhas diante do mercado de trabalho, mas não só. Às relações familiares e de vizinhança também são agregadas competências sociais experimentadas ou vindas à consciência nos percursos pela escola de EJA. As palavras de uma ex-aluna, situada na faixa etária entre 40 e 49 anos, aproxima sentidos ao expressar: *“A EJA me proporcionou isso: eu ter uma qualidade de vida e, de repente, uma situação que eu pudesse ter oportunidades melhores do que eu teria se não tivesse concluído”*.

A certificação dessa ex-aluna oportunizou um trabalho cujo critério exigia o Ensino Fundamental como escolarização mínima, mas também alimentou o diálogo familiar e contribuiu para a qualidade das relações no interior da própria família e para perceber suas próprias conquistas. Segundo suas palavras: *“Eu sempre tô lendo, sempre procuro, tipo assim... Minha filha tá fazendo os trabalhos da faculdade, eu sempre tento entender o que que é, como que é, porque eu acho que, assim, nunca é tarde pra aprender. E estudo é uma coisa que ninguém te tira. Tu tem um carro, beleza! amanhã, se tu bate, tu perde, mas os estudos tu vai sempre ter pra ti, ninguém te tira. É sempre o conhecimento pra ti, sabe? Tudo o que tu aprender é uma coisa que tu vai levar a vida inteira. Tu pode ficar pobre, tu pode ficar rico, que isso ninguém vai te tirar. É a única coisa que tu tem pra ti. [...] Tu pode tropeçar na vida e cair, que o conhecimento vai tá contigo”*.

A descoberta da importância do *saber mais*, para *ser mais* confere a essa ex-aluna o sentimento de estar usufruindo um direito, mesmo que tardiamente, e a identifica como sujeito de direitos. Mesmo assim, sublinhadas as contribuições da EJA em seus percursos, essas não acontecem desconectadas de seus percursos de vida e com seu *“estoque de conhecimento à mão”*, mencionado por Schutz (1979).

A contribuição com o processo de escolarização dos filhos é outro elemento que emerge das percepções dos ex-alunos, conferindo segurança e consciência do seu papel no desempenho positivo decorrente. Para a jovem mãe, na faixa dos 30 aos 34 anos, a insegurança com o início da escolarização da filha coincide com as aprendizagens conquistadas na sua própria escolarização e se converte em senso de participação nos percursos da filha: *“Eu pensava assim, a minha guria recém estava começando a estudar e como eu ia ensinar ela a fazer os temas? Como eu ia ajudar ela a fazer os temas, se eu não lembrava mais como fazia nada? E aí eu voltei a estudar, mais por mim, com certeza... E agora eu ajudo muito ela e graças a Deus, até hoje, ela está no quinto ano já e nunca tirou uma nota ruim, sempre nota boa, ela já ganhou medalha, prêmio de ser uma boa aluna, dedicada. Enfim... Nossa! Pra mim, é um orgulho!”*.

Outra ex-aluna da EJA, situada na faixa de 50 a 59 anos, refere o processo de regulação e de autorregulação que estar frequentando a escola lhe proporcionou, refletindo em seus modos de ser nos ambientes doméstico e comunitário: *“[...] até o meu jeito de ser, mudou bastante! Parecia que eu era mais nervosa (explosiva, reativa). Mais eu não tinha a paciência que eu tenho agora, lá em casa, com a minha filha. Eu aprendi até a lidar melhor em casa, com a família, assim, com os vizinhos”*. Os meandros do cotidiano da EJA, tornado possível de observar por meio das palavras dos seus atores, possibilitam um olhar para além do que as políticas públicas ou as práticas docentes são capazes de capturar, a exemplo das narrativas anteriormente expressas.

Por vezes, os sentidos atribuídos à experiência na EJA coincidem com as concepções divulgadas nas políticas e adotadas nas práticas cotidianas da EJA, como é o caso a compreensão da modalidade como aceleração de estudos: *“Em termos, assim, de aprendizagem, de conteúdo, eu acho que na EJA é um pouco mais rápido, tu tens que pegar mais, digamos assim, forçado. Mais forçado, por que... é mais condensado, bastante informação, mas não deixa de ter a qualidade”*. (ex-aluna, 40-49 anos).

Na mesma medida, a escolarização concentrada num tempo condensado é acolhida como potencialidade, conforme evidenciam as palavras de outra ex-aluna, situada entre 30 e 34 anos: *“É, mais rápido, dá pra adiantar um ano todo, porque, senão, eu ia perder o ano todo, porque entre trabalhar e cuidar do filho não teria como, né? Não teria feito”*. O fato da organização curricular da EJA concentrar aulas de segunda à quinta-feira, também foi destacado em várias narrativas, como forma de preservar a sexta-feira, dia de encontro para planejamento dos professores, sem aulas e, portanto, um tempo para dedicação à família, às tarefas domésticas e, também, às atividades da escola.

O entendimento da EJA como abreviação dos conhecimentos escolares também é mencionada por um ex-aluno, pertencente ao recorte etário dos 35 aos 39 anos: *“A questão assim o conteúdo que eles te passam é bem... digamos assim, eles não vão te passar, como numa escola normal que tu vai pegar todo o conteúdo. Ali, eles vão selecionar o mais importante, né? Vão te passar aquilo que é o básico. Na escola regular tu, além de ter um longo prazo, tu vai fazer um ano de uma série só. Ali (na EJA) tu tá com seis meses fazendo praticamente todo o período. Então, eles vão resumir muito do que é o conteúdo inteiro e vão te passar”*.

A relação pedagógica é destacada em todas as entrevistas, como um ponto que deu segurança para não desistir no primeiro dia. A atmosfera de interatividade oportunizada pelos princípios do diálogo e pelo respeito aos saberes do *outro* acompanha as entrelinhas das narrativas, como evidencia um ex-aluno (35-39 anos): *“Primeiro dia que eu entrei na sala eu fiquei meio envergonhado. Mas foi coisa do dia. Lá eu percebi que todos estavam pela mesma situação minha. Daí isso já familiarizou, já estava em casa praticamente”*. A identificação com uma geração, cujo direito à educação não foi garantido, possivelmente pela negligência de tantos outros direitos, alenta uma segurança em estarem juntos com os semelhantes.

Muitas vezes, a autoimagem da incapacidade em aprender fora dos calendários considerados normais gera receio em procurar uma escola de EJA. Outras vezes, limita a experiência na EJA pautada pela mera busca de certificação. Outros atores sociais são envolvidos na operação de desconstrução dessas imagens, a exemplo da família, do grupo de pares, da escola: *“Olha a experiência que eu tive, foi que eu me surpreendi mesmo! Porque eu tinha medo de não conseguir aprender mais, de não conseguir entender, porque eles sempre me apoiavam a voltar estudar e eu sempre tinha medo, até porque tinha a guria pequena, e aquela coisa toda, e o trabalho, e eu tinha muito medo de não conseguir. E aí, quando ela começou a estudar, aqui também (mesma escola onde a mãe estudou e trabalha atualmente), que ela estuda hoje aqui também, aí ela dizia: ‘- Mãe olha lá as professoras da noite!’. Aí eu vim aqui e comecei a conhecer o pessoal. E aí eu peguei e me inscrevi. E daí comecei a estudar e foi muito bom, era só de segunda à quinta, não é?”* (ex-aluna, 40-49 anos).

Os ecos das narrativas recortados do material empírico nos levam a refletir sobre o acento dado pelos adultos (ex-participantes da EJA), muito mais voltados aos modos de conviver e de ser do que de conhecer e de fazer. Essa percepção nos leva a sublinhar as ênfases que Miguel Arroyo (2011) coloca na necessidade de reconfiguração da EJA na direção dos processos de humanização e para além da concepção das carências escolares.

O desejo latente de uma participação comunitária ativa, proferindo discursos ou assumindo funções representativas, encorajou o ex-aluno, situado na faixa etária dos 50 a 59 anos, a buscar na EJA a possibilidade de desenvolvimento das competências associadas à comunicação verbal: *“Porque eu gostaria de pegar o microfone e sair falando, assim, sem ter o receio, sem se atrapalhar, sem nada... [...] Só que pra se expressar sem uma folha, sem ler é complicado, e eu não tenho ainda. Não me sai nada, pra mim falar, assim, sem...sem ler, e eu gostaria... Bah... tanto de conseguir chegar assim, fazer um discurso vamos dizer, né? Mas chegar ali na frente e fazer um*

discurso ali, um discurso que tem fundamento e não esse discurso que onde se nota logo quem tem estudo, quem não tem. E eu gostaria tanto, mas eu tento ler todo dia um pra ver... (se consigo)”.

O mesmo ex-aluno nomeia as aprendizagens das competências sociais na qualificação das relações sociais e no mundo do trabalho. Para ele, aprender a falar melhor contribui com a escolha das palavras adequadas para comunicar os sentimentos, uma orientação, uma decisão: *“Só que falta muito conhecimento, bastante do estudo, né? Não pode chegar em qualquer...qualquer situação aí, é isso e aquilo. Tem que ter o chegamento certo pra não prejudicar ninguém...E também, tu tem as coisas das palavras, tu não pode ser um grosseiro, né? Tem muitas palavras que...que é a mesma... que quer dizer não ou dizer sim. [...] Sem ofender, porque se tu não tem o conhecimento, tu usa palavras, a primeira coisa (que vem à cabeça) e vai acabar ofendendo. A gente, ninguém gosta de ser ofendido. [...] Então, uma que a gente gosta de ser bem tratado e, outra, a gente também gosta de tratar as pessoas bem”.*

O processo civilizador que acompanha a experiência na EJA transcende o que os dados estatísticos conseguem registrar e alcançam sentidos atribuídos que somente a escuta atenta dos efeitos manifestos em cada trajetória específica permite. Por isso, a alusão de Arroyo para o fato de que “a EJA continua sendo vista como uma política de continuidade na escolarização” (2011, p. 23) e sua denúncia para o perigo desse reducionismo, ou seja, de continuar olhando os jovens e os adultos da EJA pela lógica das carências escolares. Numa perspectiva mais ampla, o autor refere que os jovens e os adultos, tomados em seus percursos sociais, nos limites e nas possibilidades que os acompanham, poderão ser reconhecidos como sujeitos de direitos humanos, aproximando-se da garantia do direito à educação.

O saber de experiência feito, referido por Freire (1997), não fica na porta da escola quando jovens e adultos retornam aos estudos. Ao contrário, as negatividades e positivities de suas trajetórias de vida os acompanham e, “quando voltam à

escola, carregam esse acúmulo de formação e de aprendizagem”. (ARROYO, p. 25). Portanto, é pertinente e atual os dizeres de Arroyo sobre a necessidade de ruptura da ótica das carências escolares. Para o autor, “as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política” (2011, p. 25).

Ao finalizar esse item do presente capítulo, na observação dos ecos das narrativas de ex-alunos sobre suas experiências na EJA, convém ainda situar que esses interlocutores empíricos acompanharam o movimento de reconfiguração da proposta curricular da modalidade, na esfera pública municipal, organizada por Totalidades do Conhecimento. Suas palavras sugerem como receberam a proposta e como se apropriaram dela, atribuindo sentidos entrelaçados com suas próprias trajetórias de vida, com ênfases muito mais nos modos de ser e de conviver do que nos modos de conhecer e de fazer. Portanto, o realce dado por Arroyo para a importância da consideração dos tempos da vida, como uma dimensão central no trabalho na EJA, é evidenciado na reflexão empreendida pelos ex-alunos, cujas palavras acabamos de observar. Mais do que a complexidade do trabalho pedagógico com os temas geradores, ou com as competências projetadas na Pedagogia de Projetos, ficam as coisas simples que a escola organiza, como, por exemplo, a Festa Junina, na qual uma ex-aluna adulta protagonizou o papel de noiva no casamento caipira, fato destacado como uma das lembranças mais significativas dela em relação à escola de EJA: *“Eu me lembro que eu era a noiva do casamento caipira daquele ano. Nossa! Muito divertido!”*. (ex-aluna, 30-34 anos).

Esse conjunto de depoimentos avigora o fato de que “não é por acaso que a letra *E* de EJA não é de ensino, mas de educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2011, p. 38). O legado da Educação Popular, portanto, se faz presente também nesta perspectiva, conforme nos relembra o autor da afirmação, pois, “já nos anos 60, a Educação Popular pensou a formação do povo como educação, não apenas como ensino” (ARROYO, 2011, p. 38).

Agrupamos neste capítulo o que consideramos dois importantes marcadores identitários, respectivamente, nas trajetórias dos interlocutores professores e dos interlocutores alunos: a constituição da docência e a constituição do sujeito de direitos na EJA. O percebido relativo à reflexão desencadeada pela pesquisa associa-se ao que denominamos de aspectos históricos e culturais da EJA em Caxias do Sul, pois a experiência vivenciada foi significada pelos aspectos relacionados à história desta modalidade na Rede Municipal de Ensino, de modo especial, nas duas propostas curriculares evidenciadas nas dimensões do concebido, mas, também, agregou as trajetórias de cada ator social que dela fez parte, carregando as dimensões culturais presentes ou desencadeadas em seus percursos, conferindo a singularidade do vivido.

Considerações finais

As relações entre os registros do concebido, do vivido e do percebido com a categoria *culturas de EJA*, observada na dinâmica das trajetórias da EJA em Caxias do Sul, compõem os desafios para a tessitura das considerações finais deste livro.

Acompanhar as três dimensões descritivas e analíticas apresentadas, em cada um dos capítulos, nos mobiliza a associar o processo com o debate desencadeado por Vidal e Schwartz (2010) a respeito do conceito de culturas escolares e a observá-las com a especificidade da Educação de Jovens e Adultos, ousando caracterizá-las como *culturas de EJA*.

Embora haja uma multiplicidade de abordagens para tomar as culturas escolares como categoria analítica, nos encoraja a referir à presença de *culturas de EJA* – em processos de negociação, produção e deslocamentos – no âmbito da trajetória da EJA de Caxias do Sul. Nossa afirmação se ancora nas três funções da escola que o debate de Vidal e Schwartz (2010) recuperam da produção do conhecimento a respeito das culturas escolares, evidenciadas a partir das mutações empreendidas “nos modos de conceber a relação da escola com a cultura” (p. 18), ou seja, as funções de: *transmissão* de cultura, *produção* de cultura e *convivência* de culturas no espaço escolar. As autoras salientam que no entrecruzamento destes modos de ver a escola e sua relação com a cultura – seja pela função de transmissão, de reprodução ou de convivência – a escola passa a ser estudada como fenômeno cultural, suas práticas começam a ser descritas em busca de “captar os significados atribuídos a ela pelos sujeitos”.

No caminho percorrido na pesquisa, olhamos para o interior da escola de EJA, descrevemos e analisamos suas concepções, escutamos e analisamos suas dinâmicas, escutamos e analisamos os sentidos atribuídos à experiência por parte dos seus atores.

Numa análise célere, deixamos transparecer que o olhar dos professores para a experiência na EJA pudesse estar mais voltado para os *modos de conhecer* e *modos de fazer* que se entremeavam aos seus *modos de ensinar*, assim como, os *modos de ser* e *modos de conviver* estivessem com mais força no olhar dos alunos. Contudo, nesta retomada, talvez possamos associar que as *culturas de EJA* se constituíram no entrelaçamento das três funções da escola anteriormente citadas, à medida que a tentativa de transmissão das concepções presentes nos documentos orientadores, ou nos programas de governo, foi transformada pelas práticas cotidianas e significada pela convivência entre os diferentes atores que fazem/fizeram parte da experiência, mediados pelo conjunto de elementos que compõe a materialidade do mundo escolar na EJA, sem desconsiderar as dimensões humanas inerentes ao processo. Dizendo de outra maneira, é possível que os modos de sentir a experiência narrados pelos alunos sejam reflexos dos modos de fazer dos seus professores que, por sua vez, significam os modos de conceber os modos de conhecer, conforme foram apropriados dos documentos orientadores do trabalho pedagógico. O inverso também pode ser verdadeiro, à medida que a presença da diversidade nas salas de aula da EJA tenha produzido modos de fazer, ancorados no compromisso com os modos de conhecer e conceber que a proposta metodológica desafiava, tornando a experiência acentuada pelos modos de ser e conviver.

As *culturas de EJA* que procuramos evidenciar no texto se aproximam dos conceitos desenvolvidos por Dominique Julia (2001, p. 10-11) e Antonio Viñao Frago (1995, p. 69), sobre o conceito de cultura escolar.¹¹ Na experiência analisada, as

¹¹ Dominique Julia desenvolve o conceito de cultura escolar, no singular, sendo essa “[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a

culturas de EJA se compuseram das orientações legais e políticas das propostas curriculares, acompanhadas dos modos de apropriação dos sujeitos que dela fizeram parte, das resistências e ressignificações que as representações construídas imprimiram às práticas e, também, dos deslocamentos efetivados nos sentidos atribuídos nas trajetórias dos professores e dos alunos, evidenciados nos marcadores temporais, conceituais e identitários sinalizados ao longo do texto.

Acrescentando reflexões, podemos afirmar que as considerações finais deste livro se misturam com a conclusão temporal do projeto matriz que o acolheu, a partir das prorrogações autorizadas no seu processo de execução, completando três anos e meio de intenso processo de formação, observação de políticas e práticas, reflexão e sistematização.

A EJA municipal já não reflete o mesmo retrato que tínhamos quando: gestamos e redesenhamos o projeto, entre dezembro de 2008 e dezembro de 2010; iniciamos as primeiras formações em 2011; obtivemos os primeiros registros sobre os desafios contemporâneos da EJA em 2012; conhecemos os resultados das primeiras pesquisas realizadas sobre o cotidiano da EJA na Serra Gaúcha em 2013, tanto pela equipe do projeto, quanto pelos professores e futuros professores da EJA participantes da formação.

ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). [...]”. (JULIA, 2001, p.10). Por sua vez, preferindo tomar o conceito no plural, Antonio Viñao Frago (1995, p. 69) afirma “Y sí, es cierto, la cultura escolar es toda la vida escolar: hechos e ideas, mentes y cuerpos, objetos y conductas, modos de pensar, decir y hacer. Lo que sucede es que en este conjunto hay algunos aspectos que son más relevantes que otros, en el sentido de que son elementos organizadores que la conforman y definen. De entre ellos elijo dos a los que he dedicado alguna atención en los últimos años: el espacio y el tiempo escolares. Otros no menos importantes, como las prácticas discursivas y lingüísticas o las tecnologías y modos de comunicación empleados, son ahora dejados a un lado”. (FRAGO, 1995, p. 69).

Os retratos ganharam novas imagens e o olhar emitido para elas também mudaram, não somente porque novos atores entraram em cena, mas também, pela presença da pesquisa, da reflexão sobre a prática, da problematização e da sistematização dos ecos do concebido, do vivido e do percebido. Exemplo disso pode ser o emprego atual, por parte dos professores e da gestão das políticas de EJA da região, da expressão 'juvenilização' para referir um diagnóstico que até então era nomeado como "o problema da EJA são os alunos mais novos". Na expressão "os alunos mais novos", um duplo processo de negação ou de invisibilidade do jovem se fazia presente: a sua homogeneização na figura do aluno e a desconsideração da geração juventude. Interessante observar que no ano de 2015, o tom da formação dos professores da EJA municipal tomou as culturas juvenis como foco no planejamento das práticas cotidianas das escolas com EJA e no processo de construção dos conceitos estruturantes que transversalizam a organização curricular desta modalidade de ensino. É possível perceber que o enfrentamento da diversidade avança em sinais de concretização.

Talvez, os descolamentos de uma proposta centrada na Educação Popular para uma proposta que toma a escola regular e o trabalho voltado ao desenvolvimento de competências como referência, justifiquem a ausência de Paulo Freire nos regimentos construídos a partir de 2008. As culturas juvenis adentram a escola por volta deste período ou um pouco antes, porém, o jovem como sujeito sociocultural não é referido nos textos orientativos das práticas. As inquietações com a presença do jovem na escola de EJA protagoniza processo que levou muitos anos para ser lapidado até que ocorresse a nomeação da palavra 'jovem' no sentido de geração e com uma característica específica.

Por outro lado, podemos nos perguntar se, com as novas exigências e com os deslocamentos evidenciados, não será o adulto que passará a ser a categoria sociocultural subsumida?

E o que dizer do recorte de gênero? O estudo de Stecanela e Panizzon (2013) problematiza a juvenilização e apresenta as

tendências desse processo mostrando através dos números que são os jovens do sexo masculino que têm o maior índice de procura, tomadas uma série de cinco anos, entre 2007 e 2012. Será que os estudos de gênero se farão presentes no debate sobre a EJA municipal? A menor presença das mulheres na EJA, sejam jovens ou adultas, indica que elas têm propensão maior para a escolarização na escola regular ou que estão distanciadas dos processos educacionais, ou seja, em maior proporção fora da escola?

Outros aspectos poderiam ser desenvolvidos, a exemplo: da formação continuada; da organização dos tempos na EJA em termos de ano letivo sintonizado com a escola regular; da importância de uma EJA diurna para as mulheres ou para os jovens “emancipados” da escola regular; da discussão das práticas e das culturas escolares da escola regular, pois o fracasso desta vem alimentando as matrículas da EJA; ou, talvez, o fato de chegar a quase 95% de garantia de acesso à população em idade escolar, segundo a obrigatoriedade da legislação brasileira, poderia indicar a transitoriedade desta modalidade de ensino?

O grande vilão e protagonista da reconfiguração da EJA municipal, desde o tempo do noturno regular, ou seja, a evasão, continuou presente e com esta designação. Talvez, com novos olhares e com a diversidade sendo de fato acolhida e fazendo valer os princípios do legado da educação popular e, como alerta Fávero (2011, p. 31), ao invés de evasão e abandono pudesse ser introduzido o conceito de interrupções.

Outro aspecto que a pesquisa chama atenção é a percepção de uma cultura distanciada da preocupação com a análise dos processos, dos relatórios e dos dados relacionados ao concebido e ao vivido, tanto no âmbito das escolas, como no âmbito da gestão das políticas educacionais de EJA. A sistematização de ambos – concebido e vivido – permite a produção e estimulação do percebido e, através dele, a possibilidade de redefinição de caminhos. Os ecos do concebido, narrado no vivido e no percebido apontaram o diagnóstico da diversidade. Um dos aspectos desta diversidade, a juvenilização, passou a ser

acolhido na programação das políticas educacionais locais no ano de 2015, através de uma formação continuada pautada pelos desafios contemporâneos da EJA no cenário local, considerando que novos atores indicam a necessidade de novas práticas. Tantos outros aspectos da diversidade permanecem na latência, conforme já referido, relacionados às questões de gênero, EJA em escolas do meio rural, EJA em prisões, indicando lacunas a serem problematizadas.

Um diálogo mais aproximado entre as esferas estadual e municipal também poderia ser um sinalizador de latências, demandantes de novas agendas de pesquisa e de formação.

Ainda, algumas tentativas de articulação do concebido e do vivido no cenário local com as políticas e práticas em nível nacional e internacional foram efetivadas pela presença de consultoria qualificada, pela promoção do debate relacionado a outros contextos, ou ainda pela circulação em eventos científicos de expressão na pós-graduação brasileira e europeia. No entanto, a experiência acumulada e a militância da EJA, de Caxias do Sul, chama no mínimo, por uma presença mais efetiva em cenários mais amplos. O conjunto de publicações que o Projeto “Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea”, disponibilizado em formato impresso e em *E-book*, entregue à Secadi e partilhado com a comunidade escolar e científica, esta última associada ao GT 18 da Anped, compõem tentativas de dar-se a ler e de acolher a crítica.

Por fim, cabe destacar que a composição das fontes, a forma de sua organização e o diálogo com a teoria exigiram atenção vigilante para situar os resultados da pesquisa no contexto de sua produção, com a adoção de postura cuidadosa e afastada do julgamento. Não tivemos a pretensão da generalização, no entanto, almejamos interlocução com outros casos, protagonizados em outros espaços e tempos, de modo a dinamizar a investigação social e o diálogo científico. Ficam aqui alguns retratos que projetam algumas imagens que as lentes do momento permitem visualizar. Outras tantas podem emergir e dar seguimento, complementando o aqui expresso, contrapondo ou apresentando outros modos de ver e sentir a experiência.

Referências

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 4ª Edição. Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2011 (Estudos em EJA). (p. 19-50).

ALBERTI, Verena. Fontes orais, 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).

BARROS, Manoel. *O livro das ignorâncias*. Rio de Janeiro: Record, 1993. Coleção Mestres da Literatura Brasileira e Portuguesa.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwasko (orgs.). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

BISINELLA, Patrícia Borges Gomes. Trajetórias de egressos da EJA na transição para o ensino superior: um estudo a partir do Prouni (Caxias do Sul, 2005-2014). Projeto de Pesquisa. *Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul*. 2014.

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.

CONRADO, Bruna. Observando práticas, tecendo conceitos: um estudo sobre as culturas de EJA em Caxias do Sul (1998 – 2012). Dissertação de Mestrado. 126p. Programa de Pós-Graduação da Universidade de Caxias do Sul. 2015.

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.

FÁVERO, Osmar. Políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: SOUZA, José dos Santos SALES, Sandra Regina (orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora: Edur, 2011. (p. 29-48).

FERRONATO, Alexandre STECANELA, Nilda. *A EJA e seus tempos: espacialidades e temporalidades*. In: Seminário Diálogos com a educação: desafios da EJA contemporânea, 2013, Caxias do Sul. Anais do Seminário Diálogos com a educação: desafios da EJA contemporânea. Caxias do Sul: Educs, 2013. Disponível em: <<http://ucsobservatorios.com.br/>>. Acesso em: 21 fev 2015.

FISCHER, Nilda STECANELA, Nilda. A formação continuada em EJA: reflexões acerca do diálogo freireano e da prática reflexiva do professor. In: Nilda Stecanela; Delcio Antonio Agliardi; Edi Jussara Candido Lorensatti. (Org.). *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. 1ed. Caxias do Sul: Educs, 2014, (p. 41-57).

FRAGO, Antonio Viñao. Historia de La educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. *Revista Brasileira de Educação*. p. 63-82, set./dez.1995. (p. 63-83).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Madalena. Observação, registro e reflexão. *Instrumentos Metodológicos I*. 2ª Ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1996.

FURLANI, Jimena. EJA: um olhar sobre o currículo e as práticas docentes. In: SILVA, Cristiani Bereta da. (org.). *Histórias e trajetórias de jovens e adult@s em busca de escolarização*. Florianópolis: Udesc, 2009 (p.153-163).

GANDIN, Danilo. *A prática do planejamento participativo*. Petrópolis: Vozes, 1994.

GIOVANETTI, Maria Amélia G. A formação de educadores de EJA: o legado da educação popular. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma (orgs.). *Diálogos na Educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 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, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, maio/ago. 2000.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista de História da Educação*, n.1, p. 9-44, jan./jun. 2001.

MARTINS, José de Souza. *A sociabilidade do homem simples*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MELUCCI, Alberto. *O Jogo do Eu*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise Textual Discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos em tempos de VI CONFITEA: por “uma didática da invenção”. In: SOUZA, José dos Santos; SALES, Sandra Regina. *Educação de jovens e*

adultos: políticas e práticas educativas. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011. (111-129).

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

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

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva do ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib (org). *Ousadia no diálogo: interdisciplinaridade na escola pública*. São Paulo: Loyola, 1997.

QUADROS, Simone Cardoso de. Interfaces da docência a partir do articulador pedagógico na EJA (Caxias do Sul -1998/2012). Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul. 2015.

SANTOS, Enio Serra dos. A produção de propostas curriculares nacionais de EJA e os desafios da prática docente. In: SALES, Sandra Regina (orgs.). *Educação de jovens e adultos: políticas e práticas educativas*. Rio de Janeiro: NAU Editora: EDUR, 2011. (p. 29-48).

SCHUTZ, Alfred. *Fenomenologia e relações sociais*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. (p. 72-76).

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.

SILVEIRA, Clarissa; STECANELA, Nilda. A educação de jovens e adultos veiculada na imprensa de Caxias do Sul (1950-2012).

In: STECANELA, Nilda; AGLIARDI, Delcio Antônio; LORENSATTI, Edi Jussara Candido. *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. Caxias do Sul: Educs, 2014, p. 103-122.

STECANELA, Nilda. A metodologia de ensino na Educação Básica. In: Stecanela, Nilda, More, Marisa Matilde, Ebs, Rita Tatiana (orgs.). *Fundamentos da práxis Pedagógica. Pedagogia*. v. 2. Caxias do Sul, RS: Educs, 2005. (p. 201-232)

STECANELA, Nilda; PANIZZON, Mateus. A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural. Juventude urbana, culturas e EJA – *Cadernos de EJA*, n. 2. 1 ed. Caxias do Sul: Educs, 2013, p. 13-49.

STECANELA, Nilda (org.). Fundamentos de EJA. *Cadernos de EJA n. 1*. 1. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013a. 138p. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_1_fundamentos.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

STECANELA, Nilda (org.). Juventude urbana, culturas e EJA – *Cadernos de EJA n. 2*. 1. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013b.

Disponível em <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_2_juventude.pdf> Acesso em: 19 mar. 2015.

STECANELA, Nilda (org.). Ler e escrever na EJA: práticas interdisciplinares – *Cadernos de EJA*, n. 3. 1. ed. Caxias do Sul: Educs, 2013c. 157p.

Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_3_ler_escrever.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

STECANELA, Nilda (org.); AGLIARDI, Delcio Antônio (org.) ; LORENSATTI, Edi Jussara Candido (Org.). *Ler e escrever o mundo: a EJA no contexto da educação contemporânea*. 1. ed. Caxias do Sul: Educs, 2014. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/ler_escrever_o_mundo_EJA.pdf>. Acesso em: 19 mar. 2015.

STECANELA, Nilda. Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 36. 2013f, Goiânia. *Anais...* 2013. Rio de Janeiro: Anped, 2013. p. 1-17.

Seminário Diálogos com a educação: desafios da EJA contemporânea, 2013, Caxias do Sul. LORENSATTI, Edi Jussara Candido. PANIZZON, Mateus (Coord.). Anais do Seminário Diálogos com a educação: desafios da EJA contemporânea. Caxias do Sul: EDUCS, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.

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.

VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (org.). Sobre cultura escolar e história da educação: questões para debate. In: VIDAL, Diana Gonçalves; SCHWARTZ, Cleonara Maria (orgs.). *História das culturas escolares no Brasil*. Vitória: Edufes, 2010. (p.13-35).

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

Anexos

Anexo A – ROTEIRO PARA SAÍDAS A CAMPO

Nome: _____

Data do nascimento: ____/____/____ Estado civil: _____

Quantas pessoas moram na casa: _____

Local do nascimento: _____

Endereço: _____

Quando chegou em Caxias do Sul: _____

Veio por motivo de trabalho ou estudo: _____

Onde trabalha (emprego fixo ou temporário): _____

Teria vontade de voltar a estudar? _____

Até que série estudou? _____

Quando veio para este bairro? _____

Por quê? _____

Qual a sua opinião sobre o bairro, em relação a:

Transporte: _____

Saneamento: _____

Esgoto: _____

Água: _____

Luz: _____

Saúde: _____

Lazer: _____

Escola: _____

Vizinhança: _____

Qual a importância da escola na vida de uma pessoa? _____

Em sua opinião:

As mudanças ocorridas no bairro nos últimos anos modificaram a rotina dos moradores?

O que mudou?

O que precisa ser feito para melhorar a vida na comunidade?

Você gostaria de participar de alguma atividade que trouxesse melhoria para a comunidade?

Você conhece as associações existentes na comunidade? (Amob, cooperativa, Clube de mães, CTG, CPM, Centro Comunitário, etc.)

OBSERVAÇÕES:

Na sociedade atual, como vejo o relacionamento entre:
Pais x filhos:

Homem x mulher:

Amigos ou colegas:

Professor x aluno:

Irmãos:

Jovens:

Cite um valor importante na sua vida:

Se você fosse fazer um filme de sua vida, que projeção você colocaria nele:

Qual a importância da escola na vida de uma pessoa?

Anexo B – PANORAMA DAS ESCOLAS COM EJA – 1998-2013

Escola/Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
Américo Ribeiro Mendes					EJA											
Angelina Sassi Comandulli					EJA											
Arnaldo Ballvé					EJA											
Basilio Tzencoco			PROEJA	PROEJA	EJA											
Caldas Junior					EJA											
Dolaines S. Angeli					EJA											
Engº Dario Granja Sant'Ana																
Engº Mansueto Serafini																
Eríco Veríssimo					EJA											
Frei Ambrósio Tonledo					EJA											
Guernio Zugno					EJA											
José Protázio Soares de Souza					EJA											
Luiz Covolan					EJA											
Machado de Assis					EJA											
Padre João Schiavo					EJA											
Papa João XXIII					EJA											
Paulo Freire*					PROEJA	EJA										
Prefeito Luciano Corsetti					EJA											
Pres. Castelo Branco					EJA											
Pres. Tancredo Neves					PROEJA											
Renato João Cesa					EJA											
Rosário de São Francisco					EJA											
Santa Corona					EJA											
Santa Lucia					PROEJA											
São Vitor					EJA											
Senador Teotônio Villela					EJA											
Vereador Marciel Pisoni					EJA											
Total	1	2	3	5	18	18	17	19	17	19	19	19	18	18	17	17

*A escola chamava-se EMEF Loteamento Popular Mariani e ofencia PROEJA em 2001, em 2002, passou a chamar-se EMEF Paulo Freire e ofertar a modalidade EJA.
Fontes: Secretaria de Educação de Caxias do Sul, Inep.

Anexo C – RELAÇÃO DE VIDEOAULAS

VIDEOAULA 01

Título: Aula inaugural com Sérgio Haddad

Tempo: 57 minutos

Data: Setembro de 2011

Objeto: Palestra com Prof. Dr. Sérgio Haddad na aula inaugural dos cursos de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão em EJA.

Histórico da produção da obra: a aula inaugural para 270 professores dos cursos de Extensão, Aperfeiçoamento e Especialização para atuação na Educação de Jovens e Adultos, proferida pelo professor Dr. Sérgio Haddad, resultou num material completo sobre a EJA no país. Foi gravado no auditório do Bloco A, da Universidade de Caxias do Sul.

VIDEOAULA 02

Título: Diálogos com Sérgio Haddad

Tempo: 33 minutos

Data: Setembro de 2011

Objeto: Bate-papo sobre o panorama da EJA contemporânea e os seus desafios.

Histórico da produção da obra: com cinco questões, a apresentadora entrevista um pesquisador referência em EJA no Brasil, no estúdio de TV da Universidade de Caxias do Sul.

VIDEOAULA 03

Título: Diálogos com Edla Eggert

Tempo: 28 minutos

Data: Maio de 2012

Objeto: Bate-papo sobre a EJA e o mundo do trabalho.

Histórico da produção da obra: a apresentadora entrevista a Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos sobre como as relações com o mundo do trabalho têm sido abordadas na EJA. A entrevista foi realizada nos estúdios da UCSTV.

VIDEOAULA 04

Título: EJA e o mundo do trabalho

Tempo: 43 minutos

Data: Maio de 2012

Objeto: Palestra com Prof. Dra. Edla Eggert sobre pesquisas envolvendo EJA, mundo do trabalho, educação popular e gênero.
Histórico da produção da obra: a palestra para os 270 alunos do projeto foi gravada no auditório do Bloco J, na Universidade de Caxias do Sul e apresenta a pesquisa “Tramas do ensinar e do aprender”.

VIDEOAULA 05

Título: Diálogos com a educação: políticas e práticas de EJA

Tempo: 1 hora e 30 minutos

Data: Junho de 2012

Objeto: Apresentação das dinâmicas de cinco instituições de ensino que trabalham com EJA, na Serra Gaúcha.

Histórico da produção da obra: professores e diretores de cinco instituições de ensino relatam suas experiências, propostas pedagógicas e expectativas sobre a Educação de Jovens e Adultos para alunos do curso de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão em EJA. A gravação ocorreu no auditório do Bloco E, da UCS.

Videoaula 06

Título: Seminários de observação: EJA e a educação do olhar

Tempo: 60 minutos

Data: Julho de 2012

Objeto: Bastidores de uma disciplina do Curso de Especialização em EJA com carga horária de 50 horas/aula.

Histórico da produção da obra: a responsável pela produção e gravação das videoaulas acompanhou os bastidores dos sete encontros da disciplina que aconteceu na Universidade de Caxias do Sul e em locais como praças e zona urbana do município. Esta videoaula mostra como os três professores administraram uma forma diferente de ministrar aula, na perspectiva da educação do olhar da observação, concebendo a cidade como currículo.

VIDEOAULA 07

Título: Diálogos com a educação: EJA e diversidade

Tempo: 58 minutos

Data: Novembro de 2012

Objeto: Apresentação das dinâmicas de três instituições de ensino que trabalham com a diversidade na EJA, no RS.

Histórico da produção da obra: professores de três instituições de ensino relatam suas experiências, propostas pedagógicas e desafios sobre a EJA Indígena, a inclusão em EJA e EJA na residência do

aluno, tendo como público alvo os discentes do curso de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão em EJA. A gravação ocorreu no auditório do Bloco E, da UCS.

Videoaula 08

Título: Ler e escrever na EJA: tarefa cotidiana

Tempo: 1 hora e 6 minutos

Data: Dezembro de 2012

Objeto: Bastidores de uma disciplina do Curso de Especialização em EJA com carga horária de 120 horas/aula.

Histórico da produção da obra: a responsável pela produção e gravação das videoaulas acompanhou as aulas ministradas por cinco professoras durante um semestre, as reuniões de acompanhamento das aulas, além de três escolas onde os projetos dos alunos foram aplicados. O foco da videoaula está no trabalho interdisciplinar e nas interfaces do diálogo entre as áreas do conhecimento. As gravações foram feitas nas dependências da Universidade de Caxias do Sul e em três escolas.

VIDEOAULA 09

Título: Trajetórias de sujeitos de EJA: a voz dos professores

Tempo: 45 minutos

Data: Maio de 2013

Objeto: Depoimentos de professores sobre suas vivências em EJA, desafios, dificuldades de percurso e expectativas.

Histórico da produção da obra: entrevista com quatro professores de EJA, que relatam, de forma resumida, histórias de suas vivências nesta modalidade de ensino. Aspectos da metodologia de ensino na EJA, os desafios da juvenilização da EJA e a EJA carcerária são abordados na videoaula. As gravações aconteceram no estúdio da UCSTV.

VIDEOAULA 10

Título: Trajetórias de sujeitos de EJA: a voz dos alunos

Tempo: 19 minutos

Data: Maio de 2013

Objeto: Depoimentos de alunos e ex-alunos sobre suas vivências em EJA, desafios, dificuldades de percurso e expectativas.

Histórico da produção da obra: entrevista com dois ex-alunos e um atual aluno de EJA, que relatam, de forma resumida, histórias de suas vivências nesta modalidade de ensino, suas percepções sobre

a experiência na EJA e os seus projetos de futuro. As gravações aconteceram no estúdio da UCSTV.

VIDEOAULA 11

Título: Práticas afirmativas em EJA

Tempo: 50 minutos

Data: Maio de 2013

Objeto: Testemunhos de práticas afirmativas em EJA (Totalidades Múltiplas, a EJA Indígena, A EJA na residência do aluno, a EJA no Ensino Médio).

Histórico da produção da obra: entrevista com quatro professores de EJA, que relatam, de forma resumida, práticas afirmativas para esta modalidade de ensino, a exemplo de: mudanças curriculares com os tempos da EJA; as especificidades da EJA indígena; as especificidades da EJA no Ensino Médio; as especificidades da EJA no meio rural com o professor ministrando aulas na casa do aluno. As gravações aconteceram no estúdio da UCSTV.

Realização



Ministério da
Educação



Apoio



“Estamos entendendo que a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento da especificidade dos jovens-adultos com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia... Virá do reconhecimento de sua vulnerabilidade histórica e das formas complicadas em que se enredam essas trajetórias humanas com suas trajetórias escolares. Entretanto virá, também, de um olhar atento à própria história da educação de jovens e adultos”.

Miguel González Arroyo (2011, p. 30)

ISBN 978-85-7061-765-1



9 788570 617651