

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
CAMPUS URUGUAIANA
FACULDADE DE FILOSOFIA CIÊNCIAS E LETRAS

CLAUDIA DA CAMARA CANTO VASCONCELLOS

**EJA E CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES CIDADÃS NO
UNIVERSO ESCOLAR DA EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Uruguaiana

2007

CLAUDIA DA CAMARA CANTO VASCONCELLOS

**EJA E CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES CIDADÃS NO
UNIVERSO ESCOLAR DA EJA NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Trabalho de Conclusão apresentado como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia Séries Iniciais, pelo curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da PUCRS, Campus Uruguaiana.

Orientadores: Selito Durigon Rubin

Marilda Regina Motta Potter

Rudi Albino Hermann

Uruguaiana

2007

Dedico esta monografia a minha mãe.

Exemplo de força e dignidade.

Lição de vida e de amor.

AGRADECIMENTOS

Aos orientadores e demais professores: pela orientação carinhosa, pela presença amiga, pelo exemplo.

Aos colegas: pelas lições de vida e amadurecimento.

À família: pelo incentivo diário, pela luta compartilhada, pela confiança que depositaram em mim. Esta vitória é um sucesso coletivo, construído pelo sonho de muitos. Sem vocês, nada teria sido possível.

Não há receita já pronta para servir em todas as circunstâncias, mas existem idéias, experiências e inovações que podem ser utilizadas com a condição de que aprendamos a escutar e a refletir juntos.

Koïchiro Matsuura, Diretor-Geral, UNESCO.

RESUMO

A educação e a cidadania são direitos fundamentais inerentes à condição humana. Devem ser efetivados e estendidos de forma abrangente e indistinta a todas as pessoas. Em vista desta certeza, o trabalho monográfico, a seguir, examina as reais contribuições das metodologias utilizadas pelos educadores da EJA, em Uruguaiana, para a elaboração de vivências cidadãs em sala de aula como forma de colaborar para que estas se estendam à realidade social dos sujeitos que nela se encontram. Para tal, associa a pesquisa de caráter qualitativo etnográfico, descrita nos Capítulos I e III, à revisão teórica da produção intelectual existente a respeito do tema, presente no Capítulo II. Os resultados obtidos durante a pesquisa, constantes dos Capítulos IV e V, oferecem uma ótica crítica a respeito dos resultados da ação educativa nesta modalidade de ensino.

“Palavras-chave”: Cidadania. Educação. Educação de Jovens e Adultos.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Especificidade do educando jovem e adulto	31
Tabela 2 - Participantes da pesquisa	65

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	09
1.1	RELEVÂNCIA DO ESTUDO	10
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA	12
1.2.1	Objetivo geral	12
1.2.2	Objetivos Específicos	12
1.3	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	13
2	PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	13
2.1	O SENTIDO DA CIDADANIA, SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO MUNDIAL E A INTER INFLUÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NOS DIAS ATUAIS	13
2.2	EJA E CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES CIDADÃS NO UNIVERSO ESCOLAR DA EJA DO ENSINO FUNDAMENTAL	23
3	METODOLOGIA	35
3.1	ABORDAGEM DA PESQUISA	35
3.2	QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA	36
3.3	PARTICIPANTES DA PESQUISA	36
3.4	COLETA DE DADOS	37
3.4.1	Entrevista Semi-Estruturada	37
3.4.2	Observação	37
3.5	ANÁLISE DE DADOS	38
3.5.1	Processo de Análise	38
3.5.2	Etapas da Análise de Conteúdos	38
3.5.3	Categorias Emergentes	39

4	RESULTADOS	40
4.1	A COMPLEXIDADE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA NOS MOVIMENTOS DE INTERAÇÃO HUMANA.....	40
4.2	O AMBIENTE SOCIAL E CULTURAL COMO AGENTE SINALIZADOR PA- RA A AÇÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA	43
4.3	A ADEQUAÇÃO DO PLANEJAMENTO DO EDUCADOR E DA ESCOLA COMO INSTRUMENTOS DE VIABILIZAÇÃO DE RESULTADOS POSITIVOS	49
5	CONCLUSÃO	58
	REFERÊNCIAS	61
	APÊNDICE A - Caracterização dos sujeitos integrantes da pesquisa	65
	APÊNDICE B - Roteiro de observações realizadas nas escolas	66
	APÊNDICE C - Roteiro de entrevistas semi-estruturadas	68

1 INTRODUÇÃO

A crescente industrialização e qualificação tecnológica, presentes nos processos da sociedade global, exigem do grande contingente brasileiro da classe popular, uma formação educacional básica que o capacite a um domínio mínimo sobre a cultura formal.

Tal demanda, aliada a políticas internacionais¹ que vinculam a ajuda econômica ao cumprimento de metas educacionais e humanitárias, exemplificam alguns dos propósitos que têm impulsionado ações no sentido de intensificar a inserção social dos brasileiros evadidos do processo de escolarização regular.

Em nosso País, porém, muito antes de representar o reconhecimento de um direito inerente à condição humana, o acesso à Educação de Jovens e Adultos foi, e muitas vezes ainda é, um instrumento político a serviço da sociedade capitalista.

Apesar da luta de personalidades como Paulo Freire, os avanços nesta área tardam a serem universalizados de forma integrada à realidade social dos educandos, dificultando, desta forma, suas possibilidades de inclusão e interatividade sócio-histórica qualitativa.

Amparados nesta percepção e visando propor uma reflexão abrangente sobre a contribuição das propostas metodológicas desenvolvidas pelos educadores da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental, para a efetiva qualificação das experiências de cidadania, em sala de aula, este processo investigativo se apresenta, a partir de agora, em três etapas essenciais:

Etapa I, descrita no Capítulo II: Revisão teórica, construída em duas fases, trata a respeito da produção intelectual de autores de áreas afins ao tema investigado, associada ao delineamento do panorama atual da problemática e ao detalhamento de questões sobre suas origens, propósitos, perspectivas e influências na vida de cada ser humano a quem se destina.

Na primeira fase desta etapa: O SENTIDO DA CIDADANIA, SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO MUNDIAL E A INTER INFLUÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NOS DIAS ATUAIS, será discutido, sob o ponto de vista de diversos autores e instituições, a concepção que se têm, hoje, a respeito de cidadania, bem como sobre a real

¹ Previstas por órgãos como ONU, UNESCO e Banco Mundial no intuito de reforçar a identidade nacional e cultural de cada País, fomentando uma cultura de paz e tolerância a nível mundial.

função da educação no movimento de estruturação deste valor e do sentido de integração e paz mundiais. Busca-se, para tanto, determinar as percepções teóricas, existentes no momento, sobre até que ponto a educação escolar deverá colaborar para a edificação de cidadãos capazes de interagir, proveitosa e associativamente, aprimorando seu crescimento pessoal e garantindo o desenvolvimento harmônico e sustentável da sociedade local e mundial.

Por fim, a segunda fase: EJA E CIDADANIA: A construção de ações cidadãs no universo escolar da EJA no Ensino Fundamental direcionará a reflexão particularmente a esta modalidade de ensino, apoiando-se na pormenorização de seu histórico de implantação, em suas metodologias e princípios norteadores e, ainda, no pensamento de educadores, técnicos e órgãos envolvidos na criação de seus processos pedagógicos e metodológicos, querendo, com isso, inferir a amplitude da intervenção, por ela desencadeada, nas representações internas de seus usuários acerca da cidadania, enquanto direito, e da vivência, na sala, enquanto ponto de partida, de valores de inclusão e pertencimento sócio-culturais.

Etapa II, verificada nos Capítulos I e III: A verificação “*in loco*” das representações e práticas pedagógicas utilizadas pelos educadores da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental.

Etapa III, observada nos Capítulos VI e V deste trabalho monográfico: Um comparativo entre tais práticas e os avanços qualitativos verificados, por educandos e demais atores educacionais envolvidos no processo, em suas diferentes ações cidadãs dentro da sala de aula, enquanto ponto de partida para uma vivência cidadã mais abrangente.

1.1 RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O estudo sobre o espaço de estruturação de cidadania, oferecido pelas práticas metodológicas da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental, tem sua importância justificada pela constatação recorrente de que o sistema educacional brasileiro, da forma como está sendo conduzido hoje, apresenta severas dificuldades em atingir os objetivos propostos para a educação do novo milênio, em relação a esta etapa de ensino.

Metas como as de erradicação do analfabetismo, com o resgate dos cidadãos que se encontrem à margem do processo educacional e da promoção da pessoa, através de seu desenvolvimento integral e de sua inserção, atuante e qualitativa, aos movimentos políticos, históricos, culturais, sociais e produtivos da sociedade à qual pertencem, devem ser constantemente perseguidas. Porém, neste momento, percebem-se importantes dificuldades na efetivação destas propostas.

Um contexto educacional deficitário, como o que se observa atualmente no País, interfere negativamente, de forma prática e diária, no universo sócio-histórico de brasileiros como os que não tiveram acesso à educação na idade própria ou os que trazem consigo significativas distorções entre idade e série durante seu percurso escolar.

Ainda, a dissociação entre as representações culturais da escola, enquanto instituição emblemática da cultura formal, e dos educandos, em sua narratividade comunitária, ocasionam uma ruptura importante nas inter relações e na aproximação entre estas duas esferas de saber fazendo com que, para o público característico da Educação de Jovens e Adultos, seguidamente, a escola não represente uma organização integrada à sua vivência e capaz de promover melhorias em sua qualidade de vida e em suas experiências com a cidadania.

Pela representatividade da educação, enquanto instrumento de promoção do IDH², da marca social excludente, acarretada pela desistência em aprender e do contexto díspar encontrado em termos de educação no Brasil atual, acredita-se que seja de primordial significação uma investigação reflexiva sobre os processos metodológicos utilizados por esta modalidade de ensino e seus resultados na efetivação de vivências cidadãs em aula.

Procura-se, portanto, através do conhecimento de suas peculiaridades e inter relações, determinar em qual medida estes instrumentos estão vinculados à realidade do seu público alvo e quanto contribuem para que os objetivos de aprimoramento de uma vivência cidadã em sala sejam realmente atingidos.

Acredita-se, assim, ser essencial, através deste estudo, colaborar para o aprofundamento da análise crítica sobre o resultado das ações pedagógicas efetivadas por esta modalidade de educação oferecendo, aos que dele tomarem conhecimento, questionamentos contundentes para que se (re) construam alternativas pedagógicas efetivamente promotoras de

² Índice de Desenvolvimento Humano.

habilidades reflexivas, discursivas e interventoras, que preparem os educandos da EJA para uma vivência cidadã autônoma e participativa na escola e na sociedade.

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Compreender as características e a adequação dos insumos pedagógicos oferecidos aos educandos, pela ação do educador da EJA do Ensino Fundamental, à construção e desenvolvimento, em sala de aula, de atitudes e posicionamentos onde se possa verificar a vivência e a participação cidadã.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Investigar a ação metodológica desenvolvida por educadores da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental no município de Uruguaiana.
- Relacionar as propostas detectadas aos objetivos estabelecidos para a educação na atualidade e à realidade sócio-cultural dos alunos.
- Recolher a percepção que os educandos têm sobre a ação pedagógica do seu educador, bem como sobre a influência desta ação em relação a seu crescimento pessoal e sua experiência prática de vida.
- Dimensionar as características e a adequação da intervenção formal do educador junto aos alunos no sentido de favorecer a construção e o desenvolvimento de atitudes, em sala de aula, onde se perceba a vivência do exercício da cidadania.

1.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

As práticas metodológicas, desenvolvidas pelos educadores da EJA no Ensino Fundamental, contribuem para que o aluno desenvolva posturas de participação cidadã em sala de aula?

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O SENTIDO DA CIDADANIA, SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO MUNDIAL E A INTER INFLUÊNCIA ENTRE EDUCAÇÃO E SOCIEDADE NOS DIAS ATUAIS

Segundo Houwaiiss (2006) cidadania significa: “1. qualidade ou condição de cidadão, 1.1 condição ou dignidade de quem recebe o título honorífico de cidadão, 2. condição de pessoa que, como membro de um Estado, se acha no gozo de direitos que lhe permitem participar da vida política”.

Freire (2003) estende este conceito defendendo que cidadania também é resultado da assunção entre sujeitos, individuais e culturais, de relações horizontais, dialógicas e interativas, que, permeadas pela ética crítica, proporcionem, aos mesmos, a oportunidade de troca de aprendizados e a possibilidade de construir-se na construção alheia.

Gentili (2000, p.144 a 147 citando Kymlicka e Norman³) relata que:

A cidadania pode ser pensada e analisada em duas dimensões: como condição legal e como atividade desejável.

Como condição legal, a cidadania é reconhecida como pertencente a uma comunidade política na qual os indivíduos são portadores de direitos. Os direitos configuram a cidadania ao mesmo tempo em que tornam o indivíduo cidadão no marco de um conjunto de instituições que garantam sua efetivação. [...].

Definida como atividade desejável, a cidadania exige uma dimensão mais substantiva e radical. A partir desse ponto de vista, a posse de direitos deve combinar-se com uma série de atributos e virtudes que fazem dos indivíduos

³ KYMLICKA, Will; NORMAN, Wayen. El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. La Política. Revista de estudios sobre el Estado y la sociedad. Barcelona: Paidós, 1997.

cidadãos ativos em consonância e mais além do que a lei lhes concede. O exercício da cidadania se vincula, assim ao reconhecimento de certas responsabilidades derivadas de um conjunto de valores [...].

No Brasil, porém, o histórico da edificação deste sentido de pertencimento e de sociedade qualitativa das necessidades inerentes à pessoa, foi, e continua sendo, marcado por lutas intensas entre agrupamentos polarizados pelo capital financeiro que buscam demarcar espaços de convivência.

De um lado, a elite econômica do país reluta em ceder poder de decisão e participação às camadas populares, pretendendo, com tal posicionamento, dar continuidade ao histórico poderio de manipulação e controle, exercido desde a época imperial. De outro, o segmento social popular, ainda em processo irregular de organização desde a redemocratização política ocorrida na década de 80, cobra espaços de participação mais efetivos e melhorias em diversos setores de apoio à vivência e convivência humana tais como: saúde, habitação, saneamento, alimentação e educação.

Organismos internacionais, preocupados com a qualidade da convivência global, têm apontado a existência de relações contundentes entre a deficiente experimentação, pelo indivíduo, do sentido de cidadania e o aumento de tensões sociais, territoriais e culturais, potencialmente capazes de desencadear conflitos em nível de relações comunitárias, nacionais e mundiais.

Segundo levantamento da UNESCO (2004, p.52):

Desde o início do atual decênio, uma série de conferências chamou a atenção do mundo sobre problemas internacionais cruciais. Após a Conferência Mundial sobre a Educação para Todos: responder às necessidades educativas fundamentais (Jomtien, Tailândia, 1990) ocorreram a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento (Rio de Janeiro, 1992), a Conferência Mundial sobre os Direitos do Homem (Viena, 1993), a Conferência Internacional sobre a População e o Desenvolvimento (Cairo, 1994), a Cúpula Mundial para o Desenvolvimento Social (Copenhague, 1995), [...]. Em todas aquelas ocasiões, os dirigentes mundiais manifestaram a expectativa de que a educação ofereça às competências e à criatividade dos cidadãos o meio de exprimir-se. A educação tem sido considerada como um elemento indispensável de uma estratégia para apoiar os mecanismos do desenvolvimento sustentável.

Como conseqüência das análises sociais, empreendidas por tais organismos de controle e ajuda mundial, percebe-se que a cidadania e a educação, pilares de formação humana, promovem-se, integram-se e interagem mutuamente evoluindo de forma complementar na qualificação da vida humana em sociedade e pontuando o avanço e desenvolvimento desta última segundo a importância dispensada, por governantes e indivíduos, a tais indicadores.

Hasquin⁴, (2001 para a UNESCO, 2001, p.53), posiciona-se a este respeito da seguinte maneira:

Em geral o desenvolvimento individual e o desenvolvimento coletivo foram privilegiados, isoladamente, enquanto eles constituem um todo indissociável em nosso mundo atual. O primeiro conceito remete ao advento da sociedade do conhecimento; por sua vez, o segundo abrange a educação para a cidadania. [...] A escola é o primeiro espaço onde se desenrola a aprendizagem da solidariedade e dos direitos e deveres que ligam cada indivíduo aos outros. Apesar de não ser possível decretá-la, a cidadania pode ser suscitada.

Associada à cidadania, a educação, enquanto bem público e direito fundamental da pessoa humana, deve, conseqüentemente, guardar consigo o propósito de contribuir para o crescimento sustentável, ético e produtivo da sociedade e de cada um de seus integrantes individualmente.

Getili (2000, p.143) se expressa a respeito deste tema da seguinte maneira: “O século XX deixou, entre outros, um legado fundamental: a educação da cidadania, assim como os direitos que a garantem, são um requisito fundamental para a consolidação e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e democrática”.

Segundo a UNESCO (2003, p.48): “[...] o reconhecimento do vínculo existente, necessariamente, entre educação, coesão social e desenvolvimento sustentável, constitui um avanço decisivo para a elaboração de um plano educativo que diz respeito a todo o planeta”.

A percepção é de que, na presente conjuntura, a elaboração deste plano educativo deva promover, *à priori*, a capacitação das multiplicidades humanas para que busquem, de forma autônoma e coletiva, caminhos associativos e de aperfeiçoamento autopoieticos, críticos e reflexivos capazes de fazer com que se desenvolvam, integralmente, em aspectos constitutivos essenciais do ser tais como: o biológico, o psicológico, o intelectual e o espiritual, criando-se, conseqüentemente, alternativas de vida em conjunto melhor fundamentadas na ética, na criatividade, na proficuidade e na dignidade. Preservando patrimônios culturais, formas de vida e meio ambiente.

Adams (1996, p.34) fundamenta esta posição, pormenorizando a contribuição da ação escolar para a conquista de tais objetivos, indicando que:

O sentido da escola é, pois, contribuir no processo de transformação social, instrumentalizando, junto com outras forças criadoras de novos valores e práticas solidárias, as classes populares, para que estas assumam a conquista da cidadania plena. Contribuir, enfim, para construir uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente democrática e culturalmente plural.

⁴ Hervé Hasquin, Ministro Presidente da Comunidade Francesa da Bélgica em 2001.

Porém, a vivência diária da realidade educacional pública, no Brasil e em muitos outros países, nos revela um quadro muito diferente de tudo o que está sendo proposto até o momento.

A inquietante sensação de que a educação, enquanto processo social e humanizador e a instituição escolar, enquanto veículo privilegiado deste processo, falham excessivamente na necessária proposta de contribuir para a formação de um ser humano que se pretenda mais sujeito de suas escolhas e solidariamente integrado a sua época.

Ampliando-se a observação à situação social de inúmeros países, é possível caracterizar este dilema, não apenas como uma dificuldade de ordem nacional de Estados, econômica e socialmente subdesenvolvidos, mas como uma deficiência da aldeia global em instituir parâmetros que priorizem a humanização dos atores envolvidos nos processos educacionais e o desenvolvimento de suas qualidades éticas e solidárias como forma de criar alternativas de relações humanas mais equilibradas e menos violentas.

A cada dia delinea-se, mais fortemente, a discrepância existente entre o aumento do acesso e da manipulação de informações técnico-científicas e o elevado nível de violência moral, intelectual e física entre pessoas e povos, que adotam atitudes e valorações éticas geradoras de desagregação nas identidades culturais, morais e espirituais de famílias e sociedades.

Cardona (2000, p.322) apresenta uma crítica contundente neste sentido quando aponta que:

É certo que a escola não pode ser responsabilizada por todos os problemas sociais, mas tem uma grande possibilidade e compromisso de influenciá-los [...]; os que contaminam sem piedade o planeta, os que exploram os outros enriquecendo a si próprios, os que desperdiçam ou roubam o dinheiro público, os que traficam ilegalmente, os que mantêm governos autoritários, os que assassinam ou defendem a morte de outras pessoas se formaram em nossas escolas, liceus e universidades. Por acaso não há aqui uma enorme contradição e distância entre a escola e sua função social e cultural?

Uma dedução possível, com o estabelecimento de tais associações, é a de que educação e formação humana, individual, diversa e comprometida, infelizmente, ainda são itens que ocorrem de forma bastante dissociada.

Hoje se observa que a instituição escolar, apesar de ser uma das responsáveis por transmitir a herança cultural e a escala de valoração da humanidade, enfrenta dificuldades importantes na formação de identidades suficientemente éticas e capazes de perpetuar valores,

com respeito à individualidade do ser e à possibilidade de opção ideológica, religiosa e sexual.

Transpondo-se esta percepção para situações de vida diária, é possível notar que esta também se aplica a nossas relações comuns sendo, pois, capaz de justificar a cultura de estranhamento do outro com a qual a sociedade se move hoje e que contribui para fundamentar um modelo social tão excludente e arraigado em preconceitos como o brasileiro. Modelo este que é legitimado e disseminado nas escolas.

Sobre este tema a UNESCO (2003, p.19) alerta que:

As possibilidades de conhecer o “outro” são cada vez mais numerosas, mas, simultaneamente multiplicam-se os perigos que ameaçam a identidade e levam ao retraimento em si mesmo, a proteção do “eu”. Em princípio, sinônimo de abertura, a mundialização ameaça impor, em escala planetária, a uniformidade cultural que, por sua vez, ameaça à diversidade de culturas. Neste caso, as populações têm tendência a retrair-se em sua identidade e nacionalidade; assim as conseqüências inevitáveis de tal atitude são a intolerância e a rejeição às outras culturas.

Perrenoud (2001, p.35) aprova a necessidade de superar-se o sentido uno no ato de educar referindo-se ao desafio da educação para o Terceiro Milênio com estas palavras:

Atualmente, esperamos que essa escola ofereça a todos uma mesma cultura básica. Como conciliar essa exigência de igualdade com a diversidade dos interesses, das aptidões, das formas de espírito? [...] A complexidade insere-se, como acabamos de dizer, na própria natureza da relação educativa e dos sistemas de ensino. No entanto ela é uma invariante? Onde se agrava hoje em dia, nos fatos ou nos espíritos?

A reflexão trazida de forma pertinente, por humanistas e teóricos, discute a ineficiência das propostas educacionais em vigor e a dificuldade em se promover uma associação entre estas e as vivências diárias de educadores, educandos, especialistas da área e comunidade em geral, em que se busque resgatar a valoração dos princípios éticos do homem, desenvolvendo uma postura de tolerância nas relações que efetivamente substancialize o processo de aquisição do conhecimento, (re) significando-o ética e solidariamente.

Em relação a tais objetivos o Marco de Ação de Dakar⁵, (2000 citado pela UNESCO, 2003, p.29/30) recomenda que:

[...] O avanço em direção à “Educação para Todos” deve ser acelerado para que possam ser realizados os objetivos nacionais e internacionais de redução da pobreza e para que cessem de crescer as desigualdades no âmago da sociedade e entre os países. O Marco de Ação de Dakar coloca a ênfase não só no acesso ao ensino, mas, sobretudo, na qualidade necessária dessa educação em relação às necessidades dos indivíduos, comunidades e Nações; ele volta a afirmar que a educação não é apenas um direito humano fundamental, mas também a chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade no seio dos países e no mundo.

⁵ Fórum Mundial da Educação, Dakar, Senegal, Abril de 2000.

Com vistas a estas proposições, a escola brasileira, apesar da urgência já apontada, ainda atua com procedimentos insuficientes e, muitas vezes, incapazes de desenvolver no educando a cultura de busca e a postura comprometida e curiosa frente às situações que se farão necessárias à sua formação ao longo da vida.

Por todos estes motivos, parece plausível que se discuta a dicotomia entre a educação e historicidade sócio-cultural comunitária como um dos principais determinantes do fracasso em nosso sistema educacional.

Neste sentido, observa-se que a maioria absoluta das decisões que influenciaram a história da educação pública formal no Brasil jamais esteve sob a jurisdição prioritária de especialistas em educação ou professores voltados, essencialmente, ao seu objeto natural de ação: a comunidade e seus integrantes.

Muito ao contrário, os atores dos diversos segmentos sociais e políticos que elaboram e viabilizam a educação brasileira, continuam restringindo, a mais das vezes, a tarefa de educar na de garantir que a ascensão: intelectual, social, econômica e política, da qual esta instituição é instrumento prioritário, não se estendam a todas as camadas da população.

Restringe-se, com este procedimento, seu indiscutível poder de formação humana e social à incumbência menor de garantir mão-de-obra sem identidade e “mão de governo” voltada a interesses do sistema estabelecido.

Tais interesses estão freqüentemente implícitos na postura morosa e, por vezes, descomprometida com a qual os órgãos públicos brasileiros se articulam na prática de impulsionar garantias educacionais complementares ao acesso tais como permanência e aproveitamento e contribuem para o estremecimento de relações entre a cultura formal, da qual a escola é emblemática, e a narratividade sócio-cultural própria do universo comunitário onde esta mesma gravita.

Para a UNESCO (2004, p.15/16):

A implantação desse modelo de “Estado Mínimo” vem reduzindo drasticamente os investimentos públicos nas políticas de educação, saúde, previdência e habitação, áreas reconhecidas como fundamentais para compensar as desigualdades sociais decorrentes do perverso “livre jogo das forças do mercado”.

É evidente a ineficiência continuada do Estado em responsabilizar-se pelos direitos educacionais, entendidos, estes, como formação inicial de qualidade, aceleração de estudos, resgate da correta associação entre idade e série, melhores condições de infra-estrutura escolar, material didático-pedagógico adequado às características do alunado, treinamento e

aperfeiçoamento dos recursos humanos e, ainda, programas de assistência médica, oftalmológica, psicossocial e alimentar a educandos carentes.

Estes quesitos, se desatendidos, fomentam estremecimentos nas relações entre a escola desamparada pelo poder público e a comunidade onerada por um serviço de baixa qualidade.

Ratificando esta realidade Abreu (1996, p.194) observa que:

Na realidade, a ausência de política é também uma política. Talvez das mais perversas, pois transfere, em maior ou menor grau, para a comunidade de cada escola: professores, funcionários, alunos, pais, a responsabilidade pela organização e qualidade do serviço público ali oferecido. [...] Desta forma, ao administrar uma rede desigual e ao não formular uma política clara para garantir padrões mínimos de qualidade em todas as escolas o poder público deixa de cumprir o papel, tão repisado nos discursos oficiais de equalizador das oportunidades educacionais.

Paro (2000, p.06) complementa esta problemática da seguinte maneira:

No Brasil, de uma maneira muito evidente, as atitudes das pessoas frente aos espaços públicos, como posse do governo, são algo que existe internalizado em todos nós. A percepção comum entre nós é assim: aquilo que é público não é meu e mesmo que também não seja efetivamente do Estado, é uma questão dele. [...] as pessoas depedram trens, destroem telefones públicos, vandalizam escolas e, no entanto, nunca fizeram a mesma coisa com um campinho de futebol [...] porque as pessoas do lugar os fizeram e os assumem como se fossem delas e não como sendo de uma instância alheia "de governo".

Verifica-se que, em nosso País, o desajuste de expectativas entre a escola e a comunidade, acerca do produto efetivo do ato de educar, vem sendo discutido e questionado, mais efetivamente, desde a década de 60.

As insistentes tentativas de Freire no sentido de consolidar uma educação popular, enriquecida com práticas pedagógicas mais significativas e contextualizadas, são exemplos característicos desta busca por aproximação entre as culturas praticadas em campos de ação socialmente diferenciados, integrando-as e promovendo-as complementarmente.

O reconhecimento da educação como instrumento privilegiadamente capaz de contribuir na construção de seres humanos com características emocionais e psicológicas, saudáveis e pertencentes, preparados para atuar como protagonistas de sua história, deve estar permanentemente presente como preceito condutor de uma proposta de assunção de atitudes que tragam maior abertura e flexibilização às estruturas estatais públicas e às decisões gestacionais e metodológicas das escolas em relação à própria forma de compreender a participação comunitária em suas demandas.

O entendimento de Freire (1993, p.75) sobre este caminho inovador associa-se, perfeitamente, às idéias aqui defendidas quando este declara que:

O que quero deixar claro é que um maior nível de participação democrática dos alunos, dos professores, das professoras, das mães, dos pais, da comunidade local, de uma escola que, sendo pública, pretenda ir tornando-se popular demanda estruturas leves, disponíveis à mudança, descentralizadas.

Com esta fala, Freire indica que a impostergável aproximação entre as ações educacionais e as demais formas de aprendizado e desenvolvimento humano dentre os quais: os movimentos do terceiro setor, famílias, igreja e comunidade, são, frequentemente, impedidas pelo engessamento de políticas educacionais e por “representações particulares” presentes no imaginário dos responsáveis pelas administrações escolares e pelas decisões de ordem metodológica e curricular.

Ficam, pois, claramente perceptíveis, as dificuldades enfrentadas pelas escolas para modernizar suas estruturas e agregar iniciativas que busquem a complementação vivencial, necessária à aprendizagem dos educandos, de maneira efetiva e eficaz.

Ainda sobre esta questão, Paro (2000), verifica que muitas instituições escolares inviabilizam o acesso e a participação do seu entorno comunitário ao privilegiar uma organização curricular arrogante, tradicional e autoritária que atua favorecendo conhecimentos formais e factuais desprovidos de significação no contexto vivencial dos educandos e que não possuem condições de capacitá-los para que respondam aos desafios propostos pela vida concreta e prática fora dos muros escolares.

Sobre a dificuldade em popularizar o conhecimento que a educação, de modo geral, apresenta no momento, Hernández (1998, p.13) preconiza:

É preciso transgredir a incapacidade da escola para repensar-se de maneira permanente, dialogar com as transformações na sociedade, nos alunos e na própria educação (...), construir uma nova relação educativa baseada na colaboração na sala de aula, na escola e na comunidade. Na não marginalização do saber dos excluídos, na construção de um novo sentido de cidadania que favoreça a solidariedade, o valor da diversidade, o sincretismo cultural e a discrepância.

Apesar de algumas intenções incipientes, manifestadas por escolas de ideologia progressista, ainda persistem fortes empecilhos para que esta, enquanto instituição, consiga reformular sua maneira de agir e avizinhar-se, gradativamente, da vivência cultural particular da comunidade que educa.

Paradigmas sociais, carregados de estereótipos e preconceitos, frequentemente saturam as ações e representações pessoais dos indivíduos envolvidos no dia-a-dia escolar. Esta realidade nos mostra que a escola continua não sendo considerada como um sistema vivo, integrado e adaptado à comunidade, mas como um elemento público que atua distanciadamente e muitas vezes provoca rupturas importantes na estruturação das identidades

peçoal e social dos educandos. Conduz-os, desta forma, à margem dos processos de sua sociedade e reforça, ainda mais profundamente, o sentimento de exclusão do qual estes seres humanos são vítimas.

A ação intencionalmente dualista da educação, da forma como está curricularmente organizada na maioria das escolas públicas da nossa realidade, interfere na dinâmica social e assume caráter de mantenedora de “*status quo*”, figurando entre as preocupações de Silva (2001).

Ao discutir questões sobre a valorização do multiculturalismo crítico e a aproximação entre diferentes expressões culturais este autor denuncia a intenção do currículo tradicional de que se perpetue a diferenciação de culturas que forja identidades sem senso crítico, passivas e ajustadas segundo as necessidades do sistema.

Silva (2001, p.15) reflexiona que: "no fundo [...] do currículo está, pois, uma questão de identidade [...] já que [...] a cada um destes modelos de "ser humano" corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo".

Sacristán (1998) complementa este dado informando que não há uma homogeneização de conhecimentos que defina claramente quais habilidades são mais significativas ou que devam ser priorizadas. Este autor acredita que as diferenças indicam que a identidade e a intenção do sistema se traduzem na realidade diária da escola e da comunidade. Manifestam-se no significado que cada um dá ao conhecimento proposto, sempre sob um ângulo diverso e único, de acordo com cada sujeito.

Savater (2000) se reúne ao debate quando examina a categorização entre os conhecimentos pontuando que a oferta de uma formação cultural consistente não deve prescindir de nenhuma forma de conhecer, mas sim aproveitar as peculiaridades de cada área para o desenvolvimento harmonioso entre habilidades mentais, emocionais e relacionais dos educandos.

Também Hernández (1998, p.35) sugere que o esclarecimento abrangente da sociedade a respeito da inadequação de uma proposta educacional autoritária, desenvolvida de maneira modeladora e isolada, é imprescindível para que consigamos estender e popularizar, definitivamente, princípios de uma educação humanizada, integral, transpessoal e promotora. Sobre esta ação o autor comenta que:

O informe da OCDE⁶ (1995) assinalava, com respeito à educação, que: "A rápida mutação da economia e da técnica torna inútil uma formação orientada exclusivamente para a formação profissional, já que a evolução dos conhecimentos e das técnicas e a própria transformação das empresas torna rapidamente obsoleto o seu conteúdo". Além disso, a grande diversidade de estruturas familiares e a composição pluricultural das sociedades industrializadas se opõem a um conceito das escolas como entidades homogêneas. Diante desse panorama o papel do sistema educativo consistiria em ajudar cada aluno a adquirir uma série de saberes e competências gerais básicas, educar-lhes a capacidade de adaptar-se a mudança, e, sobretudo, a aptidão e o gosto por aprender e reaprender durante toda sua vida.

Coll (1999, p.01) integra o grupo de autores que defendem a necessidade de vinculação entre a prática escolar, os conhecimentos sociais dos educandos e sua realidade imediata. Em assessoria dada durante o processo de elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais no Brasil, Coll levou à discussão a contextualização curricular e a inclusão de temas como cidadania, ética e pluralidade cultural.

Segundo este autor:

O problema continua sendo o de contextualizar, o de considerar as exigências sociais e isto não se refere tanto aos conteúdos concretos - digamos, de como se formulam os problemas - mas sim, ao sentido que se dá ao ensino [...] e este sentido é determinado pelas necessidades sociais [...] e pela [...] reflexão sobre se realmente tudo aquilo que hoje faz parte dos currículos, nos diferentes países, é realmente o que o cidadão necessita e, portanto, aquilo que deve ser assegurado em uma formação para todos.

Os autores citados consideram, em consenso, que a combinação de ações entre os diferentes segmentos sociais envolvidos na educação deva estar aliada ao resgate da postura da escola pela busca constante de desenvolvimento pleno para as habilidades humanas universais como a capacidade crítica e reflexiva de julgamento, a convivência, a aceitação e estima própria e do outro enquanto pessoa de igual valor, fazendo-as interagir, como forma de subsidiar a implantação de propostas educacionais coerentes e compatíveis à viabilização da elaboração da identidade pessoal e social do aluno e de sua comunidade de forma sólida.

A UNESCO (2003, p.47) representa, pertinentemente, o quadro reflexivo aqui delineado caracterizando que:

Aprender a viver junto visa a vários objetivos e apresenta diversas facetas, em particular: a aquisição de conhecimentos, valores e atitudes necessárias para o exercício de uma cidadania ativa; a preparação para a vida profissional, concebida como um meio de entrar na sociedade e fornecer-lhe sua contribuição; a tomada de consciência das interdependências globais e da possibilidade de gerenciar positivamente a diversidade; a promoção dos valores éticos e da solidariedade como meio de lutar contra a exclusão, e, portanto contra a violência, etc.

⁶ Organization de Coopération et de Développement Économiques _ Genève

2.2 EJA E CIDADANIA: A CONSTRUÇÃO DE AÇÕES CIDADÃS NO UNIVERSO ESCOLAR DA EJA DO ENSINO FUNDAMENTAL

A modalidade de educação proposta pela EJA é caracterizada, em amplo espectro, como a aquisição de conhecimentos de caráter formal e/ou informal, que reúne inúmeras variáveis de experiências, resultantes do convívio socializado de indivíduos produtores de cultura e que estão subordinadas a um determinado tempo e espaço e a condicionantes sócio-históricas particulares.

A Declaração de Hamburgo (1997, p.19 e 20) preconiza, a este respeito que:

A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. [...] Engloba todo o processo de aprendizagem formal ou informal, onde as pessoas [...] desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

Deve pretender dentre tantas habilidades: o desenvolvimento da participação comunitária; a vivência cidadã; a inclusão cultural; a ação pró-ativa: atuante e participativa nos processos do trabalho e a adoção de uma postura de paz, tolerância e repúdio aos preconceitos e discriminações.

Em relação aos ideais que devem ser perseguidos, nesta modalidade de ensino, a Declaração de Hamburgo (1997, p.20) prevê que:

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, [...] deverão desenvolver [...] a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promovendo a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que encontram à frente.

Transpondo, porém, tais considerações para o universo prático da Educação de Jovens e Adultos em nossa sociedade logram-se caracterizações de um quadro de incisiva deficiência que vem acompanhado de um importante descompasso em termos do produto qualitativo do ato de educar. Contexto este que se estende desde sua estruturação enquanto proposta educacional pública.

No Brasil, o histórico de implementação de veículos que impulsionassem o acesso da população adulta a este direito comprova que a conquista desta prerrogativa cidadã se deu bem antes em favor das elites do governo e do capital financeiro do que como proposta de

legitimação deste direito enquanto prerrogativa de desenvolvimento humano, sendo, pois, influenciada por diferentes movimentações políticas no decorrer das décadas.

Motivado pelas necessidades políticas e financeiras do País de agregar a grande leva de população que saía do campo em busca da oferta de trabalho nos centros urbanos, recentemente industrializados e qualificá-la como massa eleitoral que integralizasse a unidade nacional e respaldasse suas decisões, o Governo Federal buscou, a partir da década de 30, associar a composição da educação elementar pública brasileira com ações que previam a alfabetização da massa de adultos evadidos de suas comunidades de origem e do processo de escolarização formal.

Segundo Ribeiro (2001, p.19):

A educação básica de adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30, quando finalmente começa a se consolidar um sistema público de educação elementar no País. Neste período, a sociedade brasileira passava por grandes transformações, associadas ao processo de industrialização e concentração populacional em centros urbanos. A oferta de ensino básico gratuito estendia-se consideravelmente, acolhendo setores sociais cada vez mais diversos.

Já neste início de ordenação, percebia-se, de forma contumaz, a imputação social negativa do adulto analfabeto, chegando-se, durante este período, a responsabilizá-los como elementos engendrados de atraso econômico, social e cultural para o País.

Entre as décadas de 40 e 60, várias iniciativas foram concretizadas, apesar de suas limitações de ordem reflexiva e inclusiva, no sentido de impulsionar a alfabetização da população adulta analfabeta do Brasil.

Dentre tais proposições, podem-se destacar como principais: a Campanha de Educação de Adultos, em 1947; as iniciativas independentes ligadas ao Movimento de Educação de Base da CNBB⁷ e aos CPC's⁸ vinculados à União Nacional dos Estudantes. Todos no início dos anos 60. Ainda, o Plano Nacional de Alfabetização no início de 1964.

A Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (2006, p.19) resume o posicionamento pedagógico presente nestas quatro décadas com as seguintes colocações:

Historicamente na EJA, várias tendências definem diferentes perspectivas: até os anos 40, é uma extensão da educação formal, de forma compensatória e complementar; nos anos 50, é vista como educação de base, como desenvolvimento comunitário; nos anos 60 como educação libertadora, conscientizadora, bem como educação funcional, aquela que prepara mão de obra produtiva.

⁷ Confederação Nacional dos Bispos do Brasil.

⁸ Centros de Cultura Popular.

A concepção libertadora, característica dos primeiros anos da década de 60, foi idealizada e coordenada pelo educador Paulo Freire e trouxe a primeira grande metamorfose aos paradigmas que afixavam a proposta metodológica da educação de adultos impulsionando, com efeito, a discussão sobre a necessidade de que se estabelecesse uma correspondência entre cidadania e educação enquanto valores complementares e concomitantes. Ribeiro (2001, p.23) avalia esta concepção diferenciada da seguinte maneira:

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. [...] Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base dos adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los. Além dessa dimensão social e política, os ideais pedagógicos que se difundiam tinham um forte componente ético, implicando um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura.

Porém, a partir do advento político do Ato Institucional Nº 5⁹, o A.I.5, houve um significativo retrocesso, acompanhado de um importante esvaziamento no nível reflexivo das práticas educacionais que vinham se avolumando, até então, como produtos coordenados derivados do pensamento politizado de Paulo Freire.

Como resposta repressora do Estado, em 1967, surge o MOBREAL: Movimento Brasileiro de Alfabetização. Ele legitima o ambiente de repressão ideológica com uma proposta de alfabetização conservadora e controlada pelo Estado e persiste durante toda a década de 70, fundamentando, até 1985, iniciativas derivadas tais como o PEI, Programa de Educação Integrada.

Sobre ação pedagógica proposta pelo MOBREAL, Ribeiro (2001, p.26) esclarece que:

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobreal reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências do início dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se à alfabetização a partir de palavras-chave, retiradas “da vida simples do povo”, mas as mensagens a elas associadas apelavam sempre ao esforço individual dos adultos analfabetos para sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa.

Com o processo de (re) democratização desfraldado no início dos anos 80, os movimentos populares, que continuavam se propagando de forma isolada, clandestina e paralela durante o período militar, voltaram a se organizar e reiniciaram suas atuações, interrompidas pelos “anos de ferro”, reanimando as concepções e ensinamentos de Freire sobre uma educação popular libertadora.

⁹ Ato federal que sustentou o golpe militar e instaurou a ditadura de Getúlio Vargas no Brasil em 1964.

Ainda nesta retomada, a ação freiriana se caracteriza como diferencial ideológico e pedagógico em relação ao pensamento instaurado no momento histórico.

Dá-se partida, por conseguinte, a partir dos anos 90, a uma ação continuada de “erros e acertos” que vem determinando, até hoje, avanços e retrocessos na efetivação da garantia da educação básica para todos.

Ribeiro (2001, p.33) denuncia que:

No âmbito das políticas educacionais, os primeiros anos da década de 90 não foram muito favoráveis. Historicamente, o Governo Federal foi a principal instância de apoio e articulação das iniciativas de educação de jovens e adultos. Com a extinção da Fundação Educar, em 1990, criou-se um enorme vazio em termos de políticas para o setor. Alguns estados e municípios têm assumido a responsabilidade de oferecer programas na área, assim como algumas organizações da sociedade civil, mas a oferta ainda está longe de satisfazer a demanda.

A efetivação de políticas sociais públicas consistentes em relação à EJA engatinha, ainda hoje, em conseqüência das freqüentes intervenções de ordem política, financeira e ideológica que engessam o desejado estreitamento de relações entre educação, políticas públicas, cidadania e vivência ética.

Pode-se assinalar, dentre estas influências a intervenção de fatores financeiros externos ao campo da educação tais como as contingências do mercado de trabalho, as prerrogativas de uma sociedade capitalista e neoliberal e a escassez de monitoramento de informações a respeito desta modalidade de ensino.

Sobre esta questão, Di Pierro (2003, p.06) esclarece que:

O monitoramento de políticas educativas não é tarefa simples. No caso brasileiro, a organização federativa do Estado, a extensão territorial, a população numerosa e a densa rede de instituições governamentais e não-governamentais que intervêm na esfera pública tornam esse empreendimento particularmente complexo. Uma das dificuldades é a escassez e a dispersão dos registros sobre as iniciativas da sociedade civil no campo educativo.

Ainda, as políticas públicas que organizam em bases legais tais ações educativas são freqüentemente alvo de ressalvas, controvérsias e avaliações divergentes:

Muitos dos órgãos públicos, responsáveis por tais determinações, buscam mascarar o contexto deficitário do respaldo oferecido, dissociando-o da realidade vivenciada nas escolas e apresentando-o através de conotações eufemísticas e mascaradas. Cury (2005, p. 239) relata no Parecer nº CEB/CNE 11/2000 que:

A Educação de Jovens e Adultos representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Nela adolescentes, jovens, adultos e idosos poderão atualizar conhecimentos, mostrar habilidades,

trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. [...]A EJA é uma promessa de qualificação de vida para todos.

Ainda no Parecer nº CEB/CNE 11/2000, Cury (2005, p. 231) pontua que:

[...] A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à, nem domínio da leitura e escrita como bens sociais, na escola ou fora dela [...] Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.

A UNESCO (2004, p.98/99), no entanto, fazendo referência a conclusões do I ENEJA (1999) ¹⁰ manifesta-se a respeito com a seguinte avaliação:

No que se refere à EJA, podemos afirmar que a Constituição de 1988 representou um avanço, na medida em que, pelo seu Artigo 208, Parágrafo 1º, o Ensino Fundamental foi consagrado como direito público subjetivo, fazendo a inflexão da perspectiva de política compensatória para a visão de educação como direito. Entretanto, a LDB de 1996 apresenta um retrocesso, particularmente no Artigo 38, quando se refere à EJA, fundamentalmente, como “cursos e exames supletivos”, retomando, assim, a ênfase na perspectiva compensatória.

Esta instituição categoriza, ainda, que (2004, p.20):

A ausência de políticas públicas mais efetivas de médio e de longo prazo conduz à fragmentação, dispersão e descontinuidade dos programas da EJA. Configurando antes programas de governo que políticas de Estado, as iniciativas vinculadas à EJA mostram-se particularmente vulneráveis à descontinuidade político-administrativa [...]. Ocupando lugar secundário nas políticas educacionais.

Di Pierro (2003, p.10) relembra que:

[...] a partir de 1995, o governo federal optou por priorizar a oferta de Ensino Fundamental para crianças e adolescentes. Para isso, restringiu o financiamento da educação para jovens e adultos por meio do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF): recorrendo à prerrogativa de veto do Presidente da República, o governo anulou um inciso da Lei 9.424, aprovada pelo Congresso em 1996 regulamentando o Fundo, que permitia computar as matrículas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos nos cálculos do FUNDEF. Esse veto desestimulou, estados e municípios, a investirem na educação de jovens e adultos.

Esta autora ainda informa que (2003, p.12 a 14 e 28):

O Ministério da Educação sempre teve um importante papel na coordenação nacional e na indução de políticas públicas de alfabetização e educação básica de jovens e adultos. Nos últimos [...] anos, porém, [...] o MEC perdeu sua capacidade de coordenação desse campo. [...] A partir da segunda metade da década de 1990, a participação do governo federal na escolarização de jovens e adultos foi marcada por intervenções focalizadas ou de caráter compensatório, destinadas a atender prioritariamente as regiões mais pobres do País. O Ministério da Educação manteve as funções de regulação e controle das ações descentralizadas de educação de jovens e adultos. Isso foi feito por meio da fixação de diretrizes e referenciais curriculares nacionais da instituição de exames nacionais para certificação e pela criação de programas de formação de educadores. [...] Com a posse do novo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, no início de 2003 foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual o MEC contribuirá financeiramente com

¹⁰ Encontro Nacional de Educação de Jovens e adultos, Rio de Janeiro, 1999.

órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e organizações sem fins de lucro que desenvolvam ações de alfabetização. O programa também compreende o incentivo à leitura e à difusão de livros para recém-alfabetizados.

Apesar desta realidade, o movimento de busca e produção de novas formas e instrumentos de se outorgar, a esta modalidade de ensino, características potencializadoras dos valores e prerrogativas cidadãs dentre os quais: a inclusão, a promoção da postura atuante e interventora do aluno e a recuperação de sua estima e cidadania não se extinguíram.

Organizações sociais, ligadas ao terceiro setor, e instituições encarregadas de promover e garantir os direitos humanos estão discutindo este tema e buscando chegar, cada vez com mais efetividade, a tais objetivos.

Sobre a impulsão em relação à EJA, ocorrida durante a Década da Alfabetização das Nações Unidas¹¹, a UNESCO (2004, p.43) pontua que:

Durante esta década, a educação de adultos sofreu profundas transformações, experimentando um forte crescimento na sua abrangência e na sua escala. Em sociedades baseadas no conhecimento, que estão surgindo em todo o mundo, a educação de adultos e a educação continuada têm-se tornado uma necessidade, tanto nas comunidades como nos locais de trabalho.

Muitos são os desafios a serem vencidos nesta década para que o sujeito usuário da EJA desfrute desta modalidade de ensino de maneira abrangente. Estão entre eles os determinantes emocionais ligados aos sujeitos dentre os quais figuram: a rotulação social negativa do atraso escolar, a auto-imagem defasada pelo histórico de fracasso, o sentimento de inadequação e a discriminação em relação ao ambiente escolar de forma geral. Ainda, a proposta autoritária de conhecimentos pouco expressivos a um público que ainda não domina a cultura formal com desenvoltura e a ineficácia, desta mesma, em garantir a permanência dos cidadãos o tempo suficiente para uma formação inicial de qualidade.

Para Ribeiro (2001, p.30):

Ocorre também a redução dos interesses ou necessidades educativas dos jovens e adultos ao que lhes é imediato, enquanto sua vontade de conhecer vai muito além. Perde-se assim a oportunidade criada pela situação educativa de se ampliarem os instrumentos de pensamento e a visão de mundo dos educandos e educadores. [...] Na alfabetização, o exercício mecânico de montagem e desmontagem de palavras e sílabas vai se sobrepondo à construção de significados; os problemas matemáticos dão lugar à memorização dos procedimentos das operações.[...] Produz-se assim uma dissociação entre os momentos de "leitura de mundo", quando os educandos são chamados a analisar, comparar, elaborar, e os momentos de "leitura da palavra", quando os educandos devem repetir, memorizar e reproduzir.

¹¹ Lançada em 13 de Fevereiro de 2003 na sede das Nações Unidas em NY.

Por outro lado, inumeráveis são as discussões que vêm se articulando no sentido de subsidiar qualitativamente tais ações educacionais. Apesar dos empecilhos e deficiências, de toda ordem, enfrentados no sentido de suscitar um encaminhamento com maior abrangência reflexiva, humanização e questionamentos o cenário atual não está totalmente estagnado.

Busca-se, com estas discussões, promover a importância humanitária da educação dentro da sociedade e valorar sua representatividade em termos de inclusão, pertencimento, estima, respeito e aceitação para a história pessoal de cada cidadão excluído.

A Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos¹² (1997, citada pela UNESCO, 2004, p.41), preconiza sobre o assunto que:

[...] Apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A efetiva participação de homens e mulheres em cada esfera da vida é requisito fundamental para a humanidade sobreviver e enfrentar os desafios do futuro.

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. [...] Além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

Por todo o exposto aqui, parece ser imprescindível que os movimentos de educação informal e o sistema educacional público brasileiro voltem seus olhares, de forma mais detalhada e comprometida, ao contingente de cidadãos, jovens e adultos, que se encontram afastados do processo de escolarização, de socialização, de participação social e política e de atuação comunitária.

É preciso que tais indivíduos sejam valorizados e incentivados a se reintegrarem ao percurso escolar, sendo, ainda, esclarecidos sobre os reais benefícios, em termos de qualidade de vida, trazidos pelo reingresso.

De acordo com levantamento próprio acerca da situação presente na educação brasileira para jovens e adultos a UNESCO (2004, p.20) categoriza que:

Essa modalidade de ensino padece da falta de profissionais qualificados, de materiais didáticos específicos e de espaços físicos adequados, problemas estes agravados pela discriminação dos cursos e alunos por parte dos dirigentes das unidades educativas e pela ausência de um processo sistemático de acompanhamento, controle e avaliação das ações desenvolvidas.

Peluso (2003, p.39 a 41) complementa esta informação reflexionando sobre o tema da seguinte forma:

¹² Estruturada na V Conferencia Internacional sobre Educação de Adultos _V CONFITEA, Hamburgo, Alemanha, Julho de 1997.

As medidas propostas para a modalidade de ensino com adultos acabam sendo diluídas com outra categoria excluída da escola regular, isto é, o jovem. Há uma distinção a fazer entre o jovem e o adulto que se fundamenta na especificidade das circunstâncias de vida de cada fase de desenvolvimento destes grupos etários, bem como diferenças quanto aos interesses e expectativas de cada um. A política expressa nos dispositivos legais [...] parece ser uma forma de atenuar a pressão da sociedade sobre aqueles alunos que têm sido excluídos da escola regular por estar em distorção na relação idade /série.[...] Nesse sentido imaginar que o educando jovem estará sendo mais bem atendido estando juntamente com os adultos, é promover tanto a exclusão dos jovens quanto a dos adultos de um processo educativo comprometido com a finalidade da educação e com a emancipação social.

De acordo com o pensamento desta autora, os indivíduos que recorrem à Educação de Jovens e Adultos, por sua diversidade de origem, mostram-se através de narrativas específicas, compostas de desafios árduos e particulares, já que se percebe uma enormidade de motivações responsáveis por este reingresso no processo de escolarização formal.

Dentre estas motivações, seguidamente figuram as que são oriundas de uma conscientização pessoal a respeito das vantagens trazidas pelo desenvolvimento competente da habilidade de se apropriar, de forma desenvolvida e qualitativa, do código letrado formal, uma vez que, tal habilidade atua enquanto fator de grande impulsão para a maioria das relações entre os sujeitos e destes com o mundo moderno.

Acerca de tal força motriz, Ortiz (2002) revela que existe uma diferenciação importante, e a categoriza em duas grandes vertentes essenciais, de igual valor e de interação permanente.

A primeira grande ação motivadora é a aquisição de autonomia traduzida, esta, em um maior e mais eficaz entendimento, crítico e reflexivo, a respeito dos fatos e acontecimentos que compõe seu cotidiano. Ainda, um melhor usufruto da língua, o que lhes traria conseqüente ganho na independência e na valorização pessoal em seu meio de convivência.

Dentre as motivações que integram o segundo grande eixo impulsionador da busca pela educação na escola estão: a mobilidade social, traduzida pela aquisição de melhor qualidade de vida, pela entrada no mercado de trabalho ou pela conquista de um emprego melhor.

Ribeiro (2001, p.42) confirma esta diferenciação com as seguintes palavras:

Com base na experiência ou em pesquisas sobre o tema, sabemos que os motivos que levam os jovens e adultos à escola referem-se predominantemente às suas expectativas de conseguir um emprego melhor. Mas suas motivações não se limitam a este aspecto. Muitos se referem também à vontade mais ampla de "entender melhor as coisas", "se expressar melhor", de "ser gente", de "não depender sempre dos outros". Especialmente as mulheres, referem-se muitas vezes também ao desejo

de ajudar os filhos com os deveres escolares ou, simplesmente, de lhes dar um bom exemplo.

Ainda a respeito da heterogeneidade de sujeitos, presente na Educação de Jovens e Adultos, Peluso (2003) pontua que os usuários da modalidade de ensino oferecida pela EJA apresentam diferenças substanciais entre si no tocante a interesses, expectativas e motivações e problematiza a diferenciação entre tais expectativas e narratividades.

Segundo esta autora, (2003, p.40): “Há uma distinção a fazer entre o jovem e o adulto que se fundamenta na especificidade das circunstâncias de vida de cada fase do desenvolvimento destes grupos etários, bem como diferenças quanto aos interesses e às expectativas de cada um”. Através da tabela: Especificidade do Educando Jovem e Adulto (2003, p.42), a autora procura determinar uma análise contextual onde se pudessem visualizar, concretamente, algumas das grandes diferenças existentes na caracterização do público usuário da Educação de Jovens e Adultos em relação à suas motivações e expectativas.

Tabela 1 – Especificidade do educando jovem e adulto:

Educando Jovem	Educando Adulto
<p>Dificuldade do jovem para continuar os estudos: O mundo da escola é diferente do mundo do aluno; a formação de grupos é uma marca, influenciando as decisões dos jovens.</p>	<p>Dificuldades do adulto em frequentar a escola ou em continuar seus estudos: Motivos: a) proibição dos pais; por morar muito distante da escola; por não haver escola no local; por ter se casado; e) por ter tido filhos; f) por ter que trabalhar para ajudar no sustento da família g) por desinteresse pessoal; g) pela proibição do marido, ou i) por razões internas da escola, como fracassos repetitivos.</p>
<p>A evasão escolar: A saída da escola pode significar a diferença entre a sobrevivência pessoal e familiar; o trabalho é uma necessidade imediata.</p>	<p>O retorno aos estudos: Da mesma forma como as circunstâncias referidas puseram obstáculos à vida escolar do adulto, são elas que na fase adulta farão certa pressão para se retornar à escola.</p>

A relação entre a escola e o trabalho:	A relação entre a escola e o trabalho:
A educação profissional é utilizada como estímulo prático para a prática social e produtiva, de forma a se opor à realidade da marginalidade e da exclusão social.	O educando adulto tem sido pressionado a iniciar ou completar a sua escolaridade em função das exigências do mercado de trabalho. Em virtude disso, os alunos adultos muitas vezes se angustiam, pois as oportunidades educacionais oferecidas a eles nem sempre são compatíveis com as suas necessidades imediatas.
O autoconceito do jovem:	O autoconceito do adulto:
O aluno julga tudo saber, característica dessa fase do desenvolvimento da pessoa.	O autoconceito do educando adulto, em virtude de sua história de vida, costuma ser baixo, repleto de estigmas e rótulos.
A aprendizagem na visão do jovem:	A aprendizagem na visão do adulto:
A escola não é significativa para o aluno.	Se o aluno não aprende, a responsabilidade é dele e não do professor.
A perspectiva do professor: é preciso arrumar atividades práticas para o aluno, pois ele costuma apresentar problemas de disciplina.	A perspectiva do professor: é preciso suprir os conteúdos escolares que o adulto "não teve".

Fonte: Peluso; Teresa Cristina Loureiro. **Diálogo & Conscientização:** alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. 2003. 140 p.

Na concepção elaborada pela autora podemos perceber, com clareza, a dificuldade existente em se agregar, qualitativamente, estes dois grupos sócio-históricos heterogêneos em torno de uma aprendizagem significativa.

É imperioso, portanto, que se tenha presente que a esperada motivação por parte dos educandos só se dará quando for subsidiada por uma melhoria na qualificação e na significação das metodologias utilizadas para o trabalho com este público particular.

Segundo a Declaração de Hamburgo (1997, citada pela UNESCO, 2004, p.42/43), tal exercício deverá estar em consonância com objetivos maiores de aprimoramento e promoção humana sustentados, pela UNESCO, com as seguintes palavras:

Os objetivos da Educação de Jovens e Adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades. [...] É essencial que as abordagens referentes à educação de adultos estejam baseadas no patrimônio cultural comum, nos valores e nas experiências anteriores de cada comunidade, e que estimulem o engajamento ativo e as expressões dos cidadãos nas sociedades em que vivem.

Ribeiro (2001, p.29) apadrinha este conjunto de idéias afirmando que "... no caso da educação de adultos, talvez fique mais evidente a inadequação de uma educação que não interfira nas formas de o educando compreender e atuar no mundo".

Para que se traduzam tais objetivos em termos de prática pedagógica, o método concebido por Paulo Freire para a alfabetização popular ainda é o mais defendido por autores e educadores que buscam uma prática com maior interatividade, horizontalidade e contextualização.

Ribeiro (2001, p.23) esclarece o posicionamento ideológico de Freire informando que:

Paulo Freire criticou a chamada educação bancária, que considerava o analfabeto pária e ignorante, uma espécie de gaveta vazia onde o educador deveria depositar conhecimento. Tomando o educando como sujeito de sua aprendizagem, Freire propunha uma ação educativa que não negasse sua cultura, mas que a fosse transformando através do diálogo.

Brandão (1986) detalha que o Método Paulo Freire estabelece-se a partir de etapas bem caracterizadas e propõem um movimento relacional concomitante entre a alfabetização, o letramento e a capacidade de julgamento reflexivo do indivíduo, considerando-o como sujeito produtor e detentor de cultura, autônomo e ativo.

Na etapa preparatória, o educador pesquisa a realidade do grupo a que se propõe alfabetizar, através da interpretação e da discussão de situações expressas em gravuras que se reportem a vivências importantes para aquela comunidade, salientando, sempre, o papel do sujeito próprio, dono de uma cultura digna e significativa em seu ambiente comunitário.

Dentre o vocabulário identificado como socialmente representativo para os educandos são selecionadas palavras que contenham as dificuldades ortográficas e que serão a base da alfabetização.

Tais palavras são exploradas em seu sentido dentro do contexto social, sendo, por último, analisadas em sílabas e depois (re) combinadas para formar novas palavras.

Associado a alfabetização, o letramento é desenvolvido através da discussão sobre temas geradores, vinculados ao sentido das palavras, que aprofundariam as questões reflexivas e de debates, se possível preparando-os para atividades associativas de intervenção comunitária.

A esta rica metodologia podem-se acrescentar algumas reflexões importantes sobre a atitude ideológica do educador tais como as pontuadas por Gentile (2006):

Você deve entrar em sala sem preconceitos. [...] Para atender bem a turma identifique quem são e o que fazem seus alunos antes de começar o trabalho pedagógico, disponha mesas e cadeiras de forma a facilitar o diálogo, [...] valorize as habilidades dos estudantes, sua profissão e produções, elogie a capacidade de pensar e construir idéias, principalmente quando alguém demonstrar que se sente incapaz ou inseguro [...] e [...] mantenha a turma atenta usando o diálogo e debates.

Finalmente, e de forma conseqüente às impressões até aqui referendadas, amparadas, todas, na produção intelectual das diferentes organizações, dos teóricos, dos educadores e das personalidades envolvidas com a educação de adultos, já citadas, constrói-se a compreensão de que uma educação que se pretenda proveitosa à realidade vivencial do público adulto deve, antes de tudo desenvolver uma prática humanizada e participativa, que contribua para o desenvolvimento harmônico, integral e abrangente de cidadãos portadores de direitos e, antes de tudo, de seres humanos possuidores de alma.

3 METODOLOGIA

3.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Tendo este processo investigativo optado por compreender o fenômeno educacional, dentro de um contexto social que o subordine e sob uma ótica que privilegie a elaboração compartilhada e comprometida da cidadania, por meio dos contextos metodológicos utilizados durante as ações pedagógicas, observando-as em suas diferentes variantes e influências, opta-se pela Pesquisa Qualitativa Etnográfica.

Por sua característica exploratória, afeita a processos humanos e sociais, a Pesquisa Qualitativa proporcionará, através de uma amostragem circunscrita, o conhecimento e a reflexão interpretativa, não somente fundamentada em aspectos mensuráveis, sobre a natureza do fenômeno investigado.

Segundo Chizzotti (1998, p.79), a pesquisa de caráter qualitativo presta-se com vantagens à análise de temas educacionais, visto que, para este autor:

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; [...].O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Mattos (2001) avalia esta escolha quando referencia sobre as vantagens de se utilizar a abordagem etnográfica na compreensão de fenômenos educacionais, em suas representações éticas e cidadãs, da seguinte forma:

A etnografia como abordagem de investigação científica traz algumas contribuições para o campo das pesquisas qualitativas que se interessam pelo estudo das desigualdades e exclusões sociais: primeiro, por preocupar-se com uma análise holística ou dialética da cultura, isto é, a cultura não é vista como um mero reflexo de forças estruturais da sociedade, mas como um sistema de significados mediadores entre as estruturas sociais e a ação humana; segundo, por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais.

3.2 QUESTÕES NORTEADORAS DA PESQUISA

- A prática educativa dos educadores da EJA fundamenta a construção da cidadania dos educandos?
- Qual ótica de cidadania é incentivada pela ação educativa dos professores da Educação de Jovens e Adultos?
- Os educadores utilizam, em sua ação pedagógica, metodologias que incentivem a vivência da cidadania em sala de aula?
- Que fatores podem contribuir para que este processo de construção na escola obtenha, ou não, o sucesso esperado?

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Foram selecionadas, no perímetro urbano do município de Uruguaiiana, como integrantes deste processo investigativo, três escolas de mantenedoras públicas, escolhidas aleatoriamente, desde que disponibilizassem, oficialmente, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental.

Em função da restrição do público a que esta modalidade se destina, bem como da heterogeneidade do mesmo foram escolhidas, em cada escola participante desta averiguação, duas turmas de educandos para observação e contato, sem a preocupação de fixar delimitação de idade, gênero, raça e classe social.

Para as entrevistas, foram eleitos, ao acaso, seis educadores, sendo dois de cada escola e um de cada turma observada, com formação pedagógica mínima de nível médio, tempo de exercício docente mínimo na EJA de três anos. Não houve restrição em relação a gênero, condição sócio-econômica, faixa-etária ou estado civil.

Os pormenores em relação à identificação dos participantes da pesquisa encontram-se no Apêndice A deste trabalho monográfico.

3.4 COLETA DE DADOS

3.4.1 Entrevista Semi-Estruturada

As entrevistas foram elaboradas e realizadas dentro de uma ótica semi-estruturada.

Tal escolha trouxe consigo a vantagem de facultar ao entrevistador o aproveitamento do inusitado e do imprevisto, característicos dos contatos humanos, prestando-se como roteiro orientador passível de alterações e reforços.

Tiveram o intuito recolher a interpretação, a vivência pessoal e as representações ideológicas dos educadores selecionados para a pesquisa a respeito de questões importantes para o delineamento deste processo de investigação.

Foram conduzidas de modo a proporcionar aos entrevistados a possibilidade de discorrer livremente sobre sua experiência docente, conhecimentos e experiência pessoal a respeito de tópicos relacionados aos objetivos da pesquisa, permitindo, portanto, variações, complementações e o acréscimo de diferentes óticas sem deixar de oferecer uma orientação segura sobre aspectos que deveriam, essencialmente, ser abordados pelo entrevistador durante o seu desenvolvimento.

O roteiro inicial utilizado durante estas entrevistas figura no Apêndice C desta compilação.

3.4.2 Observação

O modelo de observação escolhido foi o da observação direta em virtude da postura de não intervenção previamente escolhida e assumida durante todas as sessões de observação nas escolas e nas salas de aula.

Pretendeu-se, com tais observações, à aproximação com o universo de vivências práticas das instituições e dos educadores investigados, contextualizando suas práticas metodológicas dentro de uma realidade, de um tempo e espaço sócio-históricos.

Foram concretizadas, em doze sessões de três horas cada, através do estabelecimento de contato com o cotidiano das escolas e com a ação dos personagens envolvidos no processo, tendo seus registros sido organizados em Diário de Campo após cada sessão.

As observações realizadas nas escolas seguiram o roteiro constante do Apêndice B.

3.5 ANÁLISE DE DADOS

3.5.1 Processo de Análise

Para analisar os dados coletados durante as observações e entrevistas optou-se pelo método de tratamento convencional Análise de Conteúdo.

Chezzotti (1998, p.98/99) ampara esta escolha quando detalha que:

O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas. [...] Esta técnica procura reduzir o volume amplo de informações contidas em uma comunicação a algumas características particulares ou categorias conceituais que permitam passar dos elementos descritivos à interpretação.

3.5.2 Etapas da Análise de Conteúdo

A técnica escolhida foi efetivada através de dois momentos sendo os quais: leitura vertical e leitura horizontal de dados.

Num primeiro momento, a leitura vertical, ou seja, leitura integral e recorrente de cada uma das entrevistas e dos relatórios do Diário de Campo proporcionou um conhecimento inicial e abrangente sobre os dados coletados.

Em seguida, esta etapa foi complementada pela leitura horizontal de cada uma das questões onde se pôde verificar a regularidade de dados e idéias presentes em mais de uma entrevista absorvendo as diferentes óticas e dimensões das questões levantadas durante as mesmas.

Da síntese das idéias obtidas e da triangulação entre entrevistas, pressupostos e observações, chegou-se às categorias abaixo elencadas.

3.5.3 Categorias Emergentes

Como produto do processo de coleta, análise, interpretação e tratamento dos dados obtidos, acima descritos, definiram-se três categorias que pretendem oferecer uma ótica condensada a respeito de quesitos essenciais levantados por esta investigação.

São elas:

- A complexidade do processo de construção de cidadania nos movimentos de interação humana.
- O ambiente social e cultural como agente sinalizador da ação escolar na construção da cidadania.
- A adequação do planejamento do educador e da escola como instrumentos de viabilização de resultados positivos.

4 RESULTADOS

4.1 A COMPLEXIDADE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE CIDADANIA NOS MOVIMENTOS DE INTERAÇÃO HUMANA

A cidadania é um valor que vem acompanhando a humanidade através dos séculos.

Muito valorizada na Grécia, onde os gregos reuniam-se para praticar seu poder de decisão, este sentimento de pertença comprometida tem determinado os rumos da história humana em grandes atos mundiais como o nacionalismo ariano extremista dos alemães da Era de Hitler ou pequenos acontecimentos diários, porém de conseqüências não menos importantes, como o cuidado com a água e a sustentabilidade do espaço onde se vive.

Ribeiro (2001, p. 203) esclarece que:

Originalmente, o termo designava os direitos civis e políticos (liberdade de expressão, de crença e igualdade perante a lei). Ao longo da história, o conteúdo da idéia foi se ampliando, incluindo direitos trabalhistas e sociais, conquistados graças à luta dos trabalhadores e à ação política de partidos progressistas. Atualmente, esse conceito designa o conjunto de direitos e obrigações estabelecidos entre o indivíduo e o Estado. Referir-se a alguém como cidadão traz implícita a idéia de que é uma pessoa livre, portadora de direitos e deveres assegurados por lei, em igualdade de condições para todos. Essa ampliação é resultado das lutas pela universalização de direitos, que podem se traduzir em direitos civis (liberdade de ir e vir, de imprensa, de pensamento e crença, direito à propriedade e à justiça), direitos políticos (participação no exercício do poder como eleitor ou como integrante de instâncias de poder) e direitos sociais (direitos a um mínimo de bem-estar econômico, de participar da herança social e de ter uma vida digna de acordo com os padrões sociais estabelecidos).

A necessidade de pertença, segundo Pisandelli (2007, citando Maslow,¹³ 1970), é uma das condições essenciais para o desenvolvimento saudável do ser humano. Podemos percebê-la manifesta, dentre outras situações, na vivência da cidadania, entendida de forma abrangente enquanto atitude de: participar, integrar, escolher e estar comprometido com os acontecimentos que influenciam seu modo de vida e de seu grupo.

Esta experiência de pertencimento deve, portanto, estimular um modo de pensar e agir que seja autônomo, crítico e reflexivo e, ainda, ser capaz de direcionar as decisões de um grupo para o domínio do coletivo, desautorizando a ação arbitrária e unilateral de quaisquer de seus integrantes em benefícios exclusivos, próprios ou de algumas pessoas.

¹³ Maslow, A. *Motivation and Personality*. Harper & Row, 1970.

Segundo Gentili (2000, p.147):

[...] pensada como prática desejável, como aspiração radical de uma vida emancipatória, a cidadania se *constrói* socialmente, como um espaço de valores, de ações e de instituições comuns que integram os indivíduos, permitindo seu mútuo reconhecimento como membros de uma sociedade.

[...] os valores e as atitudes que definem a cidadania são resultado de uma ação social em movimento constante, no qual os consensos e dissensos se sobrepõem de forma complexa [...].

O fato é que, em termos de exercício de cidadania, o povo brasileiro, assim como o uruguaianense, é ainda um iniciante.

Vinda de uma recente ditadura política, nossa sociedade, apesar a ação, cada vez mais atuante, das organizações civis ainda busca espaços de ação para promover este valor com equidade, vinculando-o a prerrogativas essenciais do ser humano e estendendo-o a todos indistintamente.

Esta categoria referenda, portanto, à complexidade do processo individual de construção da cidadania.

Nela, estarão sendo discutidas as percepções dos sujeitos entrevistados acerca da influência de fatores particulares a cada pessoa no desenvolvimento deste processo gradual de autoconstruir-se cidadão tais como: o amadurecimento pessoal, o conjunto de situações vivenciadas, o sistema de valores validado pelo indivíduo, seus usos costumes, contextos sociais e culturais nos quais interage, bem como a ordem de forças que neles prevalece.

No tocante à influência deste conjunto de determinantes, os educadores informam que a Educação de Jovens e Adultos, em nossa cidade, atende a grupos polarizados em termos de experiência com cidadania.

Segundo eles, enquanto muitos dos jovens que freqüentam a EJA estão saindo do ensino regular diurno trazendo consigo problemas que evidenciam vivências sociais inadequadas que envolvem violência, delinqüência, inadaptação social e desinteresse, a população de usuários com mais idade retorna à escolarização na busca de resgate do tempo e dos direitos perdidos.

Conseqüentemente, enquanto o primeiro grupo vê-se negado em suas necessidades e dificuldades, sendo excluído pelo sistema escolar de uma vivência efetiva da cidadania; o segundo considera esta modalidade de ensino como uma possibilidade de retorno aos processos sociais, produtivos e políticos, amparados por maior e melhor entendimento de suas inter relações.

Segundo a educadora A da Escola I em depoimento a respeito da realidade conflitada, trazida por muitos jovens egressos do ensino regular: "Eles saem do diurno porque não se acertam mais. Eles já rodaram e não se dão com os colega que são mais novo. Na aula ficam separado e não querem participar. Eles acham que na EJA ninguém vai "pegá no pé deles" "por causa da idade".

Esta dualidade apresenta interferências significativas na maneira pela qual o processo de edificação de cidadania será elaborado, diferenciadamente, por tais indivíduos em sala de aula.

Durante observação realizada na Escola I foi possível perceber nitidamente esta diferenciação. Segundo os professores os incidentes acontecidos na escola envolvendo conflitos entre alunos, ou destes com os professores, bem como casos de lesão ao patrimônio da instituição são, na maioria das vezes, creditados aos alunos oriundos do diurno. (Nota de Diário de Campo).

Os educadores lembram que, em virtude da elaboração deste valor estar condicionada ao acúmulo de experiências, é comum que a postura de cidadania seja mais claramente percebida nos educandos com mais idade e maior experiência com os processos sociais do seu grupo. Este contexto de amadurecimento leva-os, inclusive, a valorizar mais a educação enquanto instrumento de esclarecimento e de acesso a uma melhor qualidade de vida.

Segundo a professora B, Escola I:

Meus melhores alunos são os mais velhos que vem estudar porque querem arrumar um emprego. Eles prestam atenção. Os mais novos, que saíram do diurno, não tão muito interessados. Às vezes saem da aula ou ficam dias sem vir. Daí a coordenadora manda a FICAI¹⁴ para os menores de 18 anos ou um chamamento para os já maiores.

A percepção de que o processo de construção de cidadania demanda a ação conjunta e sistemática de vários segmentos da sociedade está fortemente caracterizada nos depoimentos da grande maioria dos entrevistados, e é reiterada por Chalita (2001, p.119) quando este reflexiona que: "... A cidadania não é um direito" solitário "".

Apesar das falas referenciadas, até então, indicarem que a escola é espaço privilegiado para tal construção, os atores entrevistados também apontam para o fato de que a ação escolar, de forma isolada, é insuficiente para que se construa uma vivência de cidadania

¹⁴ Instrumento de chamada à frequência das escolas, usado como documentação a ser apresentada no Conselho Tutelar.

abrangente, visto que este valor se solidifica com aportes de diferentes situações além dos muros escolares, exigindo amadurecimento e coordenação, ao longo da vida, de ações e pensamentos conflitantes em vista do bem comum.

A respeito desta complexidade, Chalita (2001, p. 125 e 127) reflete que:

A convivência humana, que de certa forma é bastante abrangente, refere-se aos vizinhos, aos amigos, ao clube, aos contatos que contaminam positiva ou negativamente, a personalidade que se encontra em formação. [...] Os movimentos sociais e as organizações da sociedade civil são muitas e de naturezas diferentes: o partido político, entidades não governamentais, clubes de serviço, são oportunidades que apresentam chances de profundo aprendizado [...] Trata-se do exercício da vida social, fundamental à raça humana - animal político.

Também sobre este aspecto, Fernandes (2000, p.438) acredita que:

A formação para a cidadania não se obtém através de uma disciplina. A cidadania não é um saber especializado. A cidadania é uma concepção de vida, um dever-ser que organize a nossa visão do mundo e dos homens, do presente e do passado. A cidadania tem a ver com o nosso modo de querer imaginar o futuro.

Fica claro, portanto, que tal processo de elaboração demanda contribuições de todas as esferas de convivência do ser, enquanto político e social, sendo, desta forma, improdutivo e inviável que se deposite sobre a escola, isoladamente, a tarefa de proporcionar espaços de estruturação do sentimento de cidadania capazes de transformar os que dela participam, em sujeitos atuantes e comprometidos com sua história.

4.2 O AMBIENTE SOCIAL E CULTURAL COMO AGENTE SINALIZADOR PARA A AÇÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Caracterizando a cidadania, enquanto valor em processo que, sendo desencadeado pelo coletivo, opera mudanças individuais em cada ser humano de forma gradual e determinada, segundo as vivências pelas quais este mesmo passou, percebe-se que, nesta complexidade, há inegável interferência do ambiente sociocultural no qual tais experiências se dão.

Ouariti ¹⁵(2001, para a UNESCO 2001, p.91) afirma que: "[...] a educação, no sentido amplo, não se limita à missão da escola, mas também à das autoridades e da sociedade

¹⁵ Najib Zerouazli Ouariti, Ministro do Ensino Superior e da Pesquisa Científica, Marrocos, 2001.

em geral. [...] Somente o diálogo pode garantir a adequada implicação entre todos os parceiros e as partes envolvidas na educação"

Segundo Palinkas ¹⁶(2001, para a Unesco 2001, p.91):

A função das escolas é importante e complexa. No entanto, elas só conseguirão desempenhá-la corretamente se cooperarem, também, com outros agentes sociais: os pais, as associações sociais, os estabelecimentos de saúde e outros parceiros do tecido social circundante. A educação [é], em particular, capaz de promover a coesão social; entretanto, além de medidas governamentais necessárias e de um financiamento suficiente, deve ser organizado o diálogo social.

Assim, nesta categoria, se procura inferir quais elementos, presentes no ambiente social do aluno da EJA, são potencialmente capazes de interferir no desenvolvimento e na qualificação de ações cidadãs dentro do espaço escolar.

É indiscutível que a convivência em um ambiente comunitário e, principalmente, familiar que valorize e promova, com dialogicidade e equidade, os direitos e as liberdades inerentes ao ser humano, contribuirá para que os sujeitos que dele participam desenvolvam-se sob uma orientação ética e cidadã.

A respeito desta influência potencializadora Chalita (2001, p.127) nos informa que:

A vida familiar é o primeiro contato do cidadão com o mundo, o exemplo materno e paterno, a alimentação e os sons recebidos do mundo externo, os mitos, medos, ambições, o aprendizado da linguagem... Esse processo continua por toda a vida, mesmo que as relações familiares mudem, não há como negar que por toda a vida se carrega a estrutura básica obtida na formação da infância que se dá, fundamentalmente, na família.

A vivência qualificada da cidadania no espaço comunitário e familiar subsidia as ações dos sujeitos no espaço escolar de forma crítica e reflexiva.

No entanto, a realidade comunitária e, seguidamente, familiar que são vivenciadas pelos usuários da Educação de Jovens e Adultos, em Uruguaiana, apresenta-se com características muito diversas.

O abandono precoce da escolarização, motivo basilar da oferta da EJA em nossa sociedade, já preconiza que, neste espaço social, os direitos e prerrogativas do cidadão não foram devidamente promovidos e efetivados.

A realidade sociocultural da maioria dos alunos que se servem da Educação de Jovens e Adultos, no município, caracteriza-se, pois, como sendo o de um espaço social conflitado e desatendido que estende suas influências ao ambiente escolar, o qual, para Santos

¹⁶ Jozsef Palinkas, Ministro da Educação, Hungria, 2001.

(2000, p.131), neste momento, compartilha com a sociedade a vivência de uma situação de crise. Segundo este autor:

A escola não escapa à crise institucional, pois surge como lugar de explosão dos conflitos sociais. O sistema escolar está em crise, não tem resposta para explicar e ensinar a viver em uma situação de crise das oportunidades de ganhar a vida [...] Resulta desse processo uma relação ambígua com a instituição escolar, exigida como meio de profissionalização e transmissão de conhecimento e de valores da cidadania, mas entrecortada pela violência estrutural das sociedades contemporâneas.

Berger (2001, p.08) pormenoriza este dado informando que:

O fracasso escolar, a crise de identidade profissional do professor, relatos sobre a violência na escola, a indisciplina, o desrespeito, o desinteresse, a falta de sentido para o estudo, o desânimo, o negativismo são dados concretos a partir dos quais podemos aferir que existe um estado geral de insatisfação e descrença crônico que se expressa tanto no comportamento do professor, como no dos alunos e da escola como um todo.

Gómez¹⁷ (1995, p.102 citado por Horikawa 2001, p.15) particulariza a dificultada ação docente neste cenário incerto quando informa que:

O professor intervém num meio ecológico complexo, num cenário psicossocial vivo e mutável, definido pela interação simultânea de múltiplos fatores e condições. Nesse ecossistema o professor enfrenta problemas [...] que, quer se refiram a situações individuais de aprendizagem ou a formas de comportamento em grupo, requerem um tratamento singular, na medida em que se encontram fortemente determinados pelas características situacionais do contexto e pela própria história da turma enquanto grupo social.

De acordo com os educadores consultados a respeito das dificuldades enfrentadas pelo professorado, no desenvolvimento de uma cultura cidadã dentro da sala de aula, constata-se, claramente, que muitos dos empecilhos citados advêm, de forma global, dos modelos sociais excludente, autoritários e discriminatórios no qual vivemos, e de modo particular, dos espaços de convivência social e cultural dos alunos que são legitimados por este modelo e influenciados pelo respaldo financeiro do qual o aluno desfruta.

Outro aspecto importante, levantado pelos participantes da pesquisa, aponta para o pequeno espaço de experiência e construção deste diferencial no qual se configura a ação da escola em contrapartida à vida diária deste aluno. Para muitos dos educadores ouvidos, seguidamente ocorre de a escola nem ao menos dispor de tempo hábil para acompanhar o amadurecimento de seus educandos em relação a este valor, pois inúmeros deles abandonam este percurso escolar alternativo muito rapidamente.

¹⁷ GÓMEZ, Angel I. Pérez. O Pensamento prático do professor – a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). 2ª ed. **Os Professores e a sua Formação**, Lisboa: Nova Enciclopédia, Publicações Dom Quixote, 1995

Para eles, nestes casos, as noções de cidadania construídas durante o tempo de contato com a escola, acabam por diluírem-se em uma vivência social fragilizada e pela necessidade primária do indivíduo de aceitação e de ajuste ao grupo em que convive.

A educadora B da Escola III confirmou este posicionamento. Segundo ela:

Nem sempre vejo no meu aluno o resultado da minha aula. Às vezes passa um ano, dois e eu fico sabendo, pelos colegas, de alguma coisa que aquele aluno disse ou fez, um trabalho que conseguiu..., e, então eu lembro que aquilo foi discutido na sala de aula. Aí eu fico orgulhosa, mas não é sempre que acontece.

Durante as observações realizadas nas escolas ficou comprovado o indicativo, levantado pelos educadores, de que a condição sócio-cultural familiar e comunitária do aluno determina seu acesso à educação, e condiciona, com isso, a construção dos alunos em termos de cidadania.

Foi observado que, dentre as turmas pesquisadas, o maior acesso à escolarização ainda é o do grupo dos solteiros, com menor nível ou sem encargos familiares e responsabilidades com os filhos. Mesmo dentre o grupo dos casados, formal ou informalmente, os que estão na escola são os que têm menos filhos: apenas 20% da população de usuários das turmas de EJA analisadas têm entre quatro e cinco filhos. (Nota de Diário de Campo).

Para a professora A, da Escola I, uma das educadoras que defendeu os posicionamentos mais imbuídos de conservadorismo: "Não adianta ensiná cidadania pra os alunos. Eles saem daqui e esquecem. Picham o muro do colégio e são eles que entram aqui e levam as coisas da escola, de noite. No ano passado aconteceu uma vez, levaram a merenda que é deles mesmo pra vender".

Tais representações acerca da interação entre escola e sociedade e da incapacidade de ação da instituição, e sua própria, enquanto mediadora do processo para que se altere qualitativamente este contexto, comunicam-se claramente na sua prática em relação aos alunos.

Durante as observações realizadas em seu momento de aula, pôde-se verificar que ela opta por uma metodologia tradicional, comunicada verticalmente e que inviabiliza a construção coletiva, em sala, de ações autônomas, críticas, reflexivas e, por isso, cidadãs. (Nota de Diário de Campo).

Questionada sobre este mesmo tema a educadora B, ainda da Escola I, disse: "Eu tento fazê com que o aluno entenda, mas é difícil. Tirando os mais velho que vem porque

querem mesmo aprendê, os outros não se importam. Muitos tão metidos com drogas ou prostituição, aí vêm mais pra dizer que estudam por causa do Conselho".

Para esta educadora: "É muito difícil conseguir que nosso aluno melhore suas ações sobre cidadania, pois eles têm dificuldade de entender um benefício que não seja imediato".

As observações realizadas nas escolas confirmam este depoimento.

Ficou constatado que, nos grupos de alunos consultados, a percepção sobre a utilidade da educação remonta, essencialmente, ao fator econômico. Conquistar um emprego ou um aumento foi lembrado como segundo motivo em 60% das respostas enquanto que o prazer em estudar, caracterizado pela aprendizagem de novos conhecimentos foi lembrado em apenas 25% das respostas. (Nota de Diário de Campo).

Ficou implícito nos depoimentos dos profissionais envolvidos com a educação o grande nível de descrédito em relação à capacidade isolada da escola de alterar qualitativamente o nível de cidadania presente nas ações dos educandos em sala.

Segundo eles, a ação escolar, no contexto atendido pela EJA, em relação à cidadania, é prejudicada pelo ambiente onde o aluno vive. Os educadores relatam que, muitas vezes, os moradores da comunidade vivem a partir de valores diferenciados dos que a escola prega e que estes não dão à escola a importância que ela tem.

Esta percepção exemplifica-se de forma concreta no ambiente social onde algumas das escolas analisadas atuam: com localizações menos centrais, sem acesso pela rede de ônibus no período noturno ou segurança para este acesso. Foi relatado que, algumas vezes, as escolas têm sua rotina perturbada por eventos de roubo, violência, brigas na saída da aula, grupos "esperando" os alunos etc. (Nota de Diário de Campo).

Santos (2000, p.135 citando Guimarães¹⁸ 1998, p.223/224) analisa esta problemática pontuando a intervenção do ambiente social nos valores escolares e a resposta dos alunos a esta intervenção da seguinte maneira: "[...] as regras do mundo da rua se intrometem na vida escolar de forma direta [...], em função da necessidade de [...] se [...] buscar, nas regras de convivência com o meio imediato, sua própria condição de sobrevivência".

Santos (2000, p.133) propõem, ainda, uma análise mais aprofundada do contexto vivenciado pelos atores envolvidos no processo educacional da EJA com as seguintes palavras:

¹⁸ GUIMARÃES, Eloisa. **Escola, galeras e narcotráfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1998.

Na sociedade brasileira, há um espaço social marcado por um desencontro entre a instituição escolar e as particularidades das populações [...] expressando uma situação na qual o tecido social é grandemente afetado, produzindo uma imensa fragmentação social como resultado da não implementação dos direitos sociais para a maioria da população.

Frente a tantas questões, Santos (2000, p. 136) resume a relação delicada que fundamenta a construção da cidadania nas escolas com as seguintes colocações: "Reencontramos a escola como ponto de explosão da crise econômica, social, política e cultural, e como lugar de expressão do ressentimento social".

Apesar da forma menos assertiva, a maioria dos educadores consultados nas instituições pesquisadas indica o ambiente empobrecido como sinalizador negativo na construção, por parte dos alunos, de atitudes mais cidadãs na vivência escolar.

No Conselho de Classe acompanhado na Escola III foram discutidos, pelos professores, vários tópicos que, segundo eles, contribuem para o insucesso escolar na tarefa de ajudar os alunos a construírem ações mais comprometidas e cidadãs e que estão sendo originados no ambiente social. Estão entre eles:

- Alto nível de infreqüência e evasão dos alunos, que, nesta escola, chega a 60% em relação ao número de matrículas feitas no início do ano.
- As vivências desorientadas e inconseqüentes da sexualidade, que atingem principalmente o público feminino, trazendo gravidez, prostituição e conseqüente abandono ou desinteresse pelos estudos.
- A postura violenta de alguns alunos e as brigas na saída da escola. Questão esta principalmente relacionada ao público masculino e que leva, também à evasão.
- Roubo de bicicletas e assaltos na volta para casa.
- Situação de carência extrema, doenças próprias ou familiares. (Nota de Diário de Campo).

Segundo os educadores da Escola II, todos estes eventos diminuem as perspectivas dos alunos em relação à própria vida fazendo com que eles não percebam a utilidade do estudo para sua vida prática imediata.

A escola e os professores então, desautorizados, tem muita dificuldade em reverter a motivação do aluno para que este queira assumir seu processo de desenvolvimento em relação à cidadania e transformar suas atitudes em ações mais comprometidas.

Levando-se, ao acompanhamento do orientador da pesquisa, a percepção contraditória de que é onde há mais necessidade, que existem, pelo mesmo motivo, menores condições de êxito, ficou melhor delineado o fato de que a escola desenvolve, em relação à construção, pelo aluno, de ações cidadãs, uma influência orientada pelo ambiente social onde o mesmo interage.

Acredita-se, portanto, de forma conseqüente às situações que foram discutidas até agora, que a ação da escola é incapaz de subsidiar, por si só, a construção de vivências cidadãs por parte dos alunos visto que esta instituição não oferece aos mesmos toda a gama de vivências necessárias a uma efetiva vivência deste valor.

Em relação à possibilidade de que esta construção ocorra no ambiente escolar é preciso considerar a complexidade intrínseca desta vivência e a influência da sinalização encontrada no ambiente social, caso este não complemente a ação da escola.

Cabe à instituição escolar, portanto, o papel de oferecer um diferencial de autocondução positivo e que se oponha aos eventuais modelos negativos vivenciados pelos alunos em sua realidade sociocultural, reorientando-os à busca de novas alternativas de convivência e valoração pessoal.

4.3 A ADEQUAÇÃO DO PLANEJAMENTO DO EDUCADOR E DA ESCOLA COMO INSTRUMENTOS DE VIABILIZAÇÃO DE RESULTADOS POSITIVOS

A Escola III, enquanto instituição, foi a que apresentou uma visão mais progressista e libertadora em relação à possibilidade de construção de cidadania na prática pedagógica escolar. A partir do depoimento dos educadores desta escola foi possível delinear a terceira categoria da pesquisa, a qual estará sendo discutida a partir deste momento.

Os educadores consultados na Escola III externaram, em seus depoimentos, o crédito dado à capacidade da educação em viabilizar a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Para a educadora B, Escola III:

Vale a pena ver o esforço dos aluno pra aprender e melhorar de vida. Muitos vêm cansados do trabalho, mas querem aprender. Acho que é porque eles sabem que precisam do estudo para ser alguém e não ficar passando trabalho. [...] Estes eu sempre ajudo mais porque eu vejo que eles valorizam o estudo.

Mayor¹⁹ (1997 citado pela Declaração de Hamburgo, 1997, p. 19) corrobora o posicionamento destes educadores com a seguinte mensagem:

A educação é um instrumento estratégico indispensável para o desenvolvimento humano durável. É uma ferramenta. Mas é, sobretudo, um direito de cada um, o direito de se tornar um cidadão ativo e criativo. Aprender é, enfim, uma alegria, pois vivenciamos com isso um sentimento de liberdade, de abertura e de autonomia. Uma vez experimentada a alegria de aprender, a gente não esquece nunca mais: ela se repete e se reproduz ao longo de toda a vida; ela não se esgota jamais.

Para a FAFE²⁰ (2007 p.15): “A escola pode ter um papel fundamental na construção de valores de ética e de cidadania que auxiliem os membros que ali convivem a pautar a sua vida pessoal e coletiva no respeito pelas diferenças provocadoras de exclusão”.

Sobre esta possibilidade Chalita (2001, p.119) antecipa resultados positivos dizendo que, neste caso: “A educação para a ética prepara o ser humano para o equilíbrio de aceitar que não devem prevalecer as vontades individuais e que o bom senso determinará o ponto consensual”.

Berger (2001, p.10) reafirma este paradigma reflexionando que:

Pensamos que a escola deve encarar com seriedade o seu potencial educacional para formar o cidadão que assuma uma atitude de responsabilidade criativa diante de si mesmo, do planeta, da cultura e da sociedade, com condições de enfrentar material e espiritualmente as questões que a crise global contemporânea coloca. Ainda que tal processo talvez se consuma fora da escola, esta é ainda um local no qual ele deve ser iniciado.

Amparada, portanto, na importância da prática educativa para a consolidação de posicionamentos imbuídos de cidadania, esta categoria questiona o tipo de dados, curriculares e ideológicos, que são transmitidos aos alunos, buscando esclarecer a influência destes no desenvolvimento de ações cidadãs na escola.

Em relação a este aspecto da prática educativa a Educadora I da Escola II destoa do pensamento político-pedagógico tradicional, defendido pela instituição em que atua, quando reflexiona que: "A escola pode e deve interferir na realidade do aluno. Pra mim só com estudo e que esta juventude vai melhorá nas atitudes e na vida deles”.

¹⁹ Frederico Mayor, Diretor Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1997.

²⁰ Fundação de Apoio à Faculdade de Educação _ Universidade de São Paulo. Brasil.

Sobre esta afirmação a UNESCO (2005, p.16 e 17) afirma que a educação e, particularmente, a alfabetização no caso de jovens e adultos, realmente determinam positivamente a trajetória dos sujeitos. De acordo com esta instituição:

A alfabetização confere um vasto conjunto de benefícios a indivíduos, famílias, comunidades e nações.[...] Os primeiros são benefícios humanos, profundamente ligados à auto-estima de um indivíduo, à sua confiança e à sua autonomia. [...] Existem também os [...] benefícios culturais [...] por meio do desenvolvimento de habilidades de reflexão crítica [...].Os [...] benefícios sociais são potencialmente grandes: as mulheres que participam de programas de alfabetização têm mais conhecimentos sobre saúde e planejamento familiar, e a probabilidade de essas mulheres adotarem medidas preventivas de saúde, como vacinações, ou de procurarem ajuda médica para elas mesmas ou para seus filhos é maior [...] também [...] É mais provável que pais formalmente educados – seja por meio da educação escolar formal ou de programas para adultos – mandem seus filhos à escola e os ajudem em seus trabalhos escolares.[...] Sendo que ainda há o retorno econômico.

Annan²¹ (2003, em relatório para a UNESCO, 2003, p.51) complementa esta informação garantindo que a educação, de modo geral, e a alfabetização:

A alfabetização é de importância crucial para a aquisição, por todas as crianças, jovens e adultos, de habilidades essenciais para a vida, que os capacitem a enfrentar os desafios que eles podem vir a encontrar na vida, representando um passo essencial para a educação básica, que consiste num meio indispensável para a participação efetiva nas sociedades e nas economias do século 21.

Seguindo a mesma linha dos posicionamentos ideológicos defendidos pela UNESCO, os educadores da Escola III acreditam ser possível reverter, ou pelo menos amenizar, a situação de impotência, muitas vezes experimentada pela ação escolar na busca por diferenciais de elaboração de posturas cidadãs nos alunos.

Para a Educadora B da Escola III:

Com certeza é possível porque todo o ser humano é um ser político. O que ta faltando é um bom encaminhamento pra isso aí. É..., é..., é encaminhar de forma adequada através de um planejamento, de uma metodologia, de uma proposta, de uma concepção de trabalho que leve ao despertá o aluno pra isso aí porque todo o ser humano ele é político então ele é um ser crítico. Só ta faltando estímulo adequado prá potencializá isso aí.

A este respeito o Educador A da mesma escola comenta:

É importante o estudo pros aluno. Sempre falo com eles que pra eles melhorarem de vida precisam estudar e vir nas aula. A ... a matemática vai ir com eles pela vida toda então eles têm que aprender. A matemática é uma matéria difícil então eu tento que eles entendam pra depois aplicá. É difícil manter a atenção do aluno daí eu sempre falo da importância do estudo na vida dele. E que pra participá da sociedade tem que estudar.

Ainda de acordo com os educadores desta escola, a ação educacional poderá obter êxito nestes contextos se estiver associada ao ambiente comunitário, sendo legitimada por este

²¹Kofi Annan, Secretário-Geral da ONU, 2003.

ambiente e amparada por um adequado planejamento: ideológico e curricular, seja por parte do educador, seja por parte da escola enquanto organismo.

Berger (2001, p. 112) acredita que:

Aplicada na dimensão pessoal e na visão de Escola, a idéia de conceber a escola como um todo, um organismo vivo estabelece um princípio de organização e interdependência entre todos os elementos constitutivos, que pode ser assim expresso "Eu sou parte do Todo e o Todo me constitui". O sentimento de "pertencer", fazer parte, estar incluído, traz consigo o sentimento de ser reconhecido, de confiança, de serenidade e também de responsabilidade pessoal pela qualidade das relações interpessoais e grupais da escola em todos os segmentos [...].

Gentili (2000, p.143) considera pertinente esta reflexão quando pontua o tema da seguinte maneira:

Que a educação, a cidadania, o direito, a sociedade, a justiça e a democracia se vinculam entre si, ninguém tem dúvida; o problema é como o fazem, sobre quais fundamentos se define tal vínculo, que tipo de educação se relaciona com que tipo de cidadania, de direito, de sociedade, de justiça ou de democracia.

Ribeiro (2001, p.15) contribui com esta análise caracterizando a questão da seguinte forma:

Qualquer projeto de educação fundamental orienta-se, implícita ou explicitamente, por concepções sobre o tipo de pessoa e de sociedade que se considera desejável, por julgamentos sobre quais elementos da cultura são mais valiosos e essenciais. O currículo é o lugar onde esses princípios gerais devem ser explicitados e sintetizados em objetivos que orientem a ação educativa.

As proposições atuais em termos de educação consideram relevante que a organização curricular adotada na prática educativa incentive experiências no sentido de consolidar um modelo de convivência mais democrático, compartilhado, participativo e comprometido.

Segundo a UNESCO (2005, p.28):

Um currículo relevante é propício a melhores resultados de aprendizagem. O currículo deve respeitar as demandas dos alunos e em suas diferentes circunstâncias. É necessário que se tenha sensibilidade à experiência cultural do aluno adulto, à sua língua e à sua experiência de vida. [...] Métodos participativos centrados nos alunos são essenciais para adultos. A pedagogia crítica assegura que, para ocorrer o verdadeiro aprendizado, as vozes dos grupos marginalizados têm que ser ouvidas e incluídas de forma completa no processo de aprendizagem.

De acordo com as orientações da FAFE (2000, p. 04):

Aprender a ser cidadão e cidadã é, entre outras coisas, aprender a agir com respeito, solidariedade, responsabilidade, justiça, não-violência; aprender a usar o diálogo nas mais diferentes situações e comprometer-se com o que acontece na vida da comunidade e do país. Esses valores e essas atitudes precisam ser aprendidos e desenvolvidos [...] e, portanto, podem e devem ser ensinados na escola.

Segundo Gentili (2000, p.144): “Uma boa educação da cidadania seria aquela que consegue articular desafios que não são antagônicos; o exercício "responsável "e" competitivo "no campo da política e da produção”.

Também a este respeito, Hernández (1998, p.28 e 29) defende que o ideal em termos de organização curricular seria que esta pudesse estar baseada em processos de produção e manipulação do conhecimento (re) significado pela realidade do aluno. Para ele:

O ensino da interpretação seria a parte central de um currículo que adota um enfoque para a compreensão, onde se tenta enfrentar o duplo desafio de ensinar os alunos a compreender as interpretações sobre os fenômenos da realidade, a tratar de compreender os "lugares" desde os quais se constroem e assim “compreender a si mesmos”.

Silva (2001, p. 16) alerta para a necessidade de que a escolha curricular seja feita de forma dialógica e partilhada visto que, para este autor: "Currículo é também uma questão de poder. [...] Privilegiar um conhecimento é uma operação de poder”.

Todos estes autores consideram de fundamental importância que se efetive uma real e comprometida reflexão, nos meios escolares, acerca dos dados que serão passados aos alunos, bem como em relação às construções ideológicas que estes conhecimentos incentivam em relação ao preconceito, à discriminação, à exploração e subjugação do outro e ao tratamento estereotipado dado aos papéis sociais, sendo consensual a idéia de que é imperativo vincular uma ação docente libertadora à assunção, pela escola, de uma organização curricular significativa e atualizada para que se consiga, com isso, oferecer uma educação que realmente construa ações e pensamentos comprometidos e cidadãos.

A Educadora B da Escola III completa esta posição com o seguinte depoimento:

A questão ta em sistematizar, em sistematizar um processo educacional que o aluno seja o agente dentro deste processo onde haja a contribuição, onde ele seja o elemento construtor desta proposta porque se for um trabalho onde ele não esteja envolvido não vai demonstrá o interesse. O interesse tu não coloca nele, sai dele e tu tem que estimulá através de um processo bem delineado, sistematizado para que haja este envolvimento e o interesse do aluno.

Sobre esta vinculação, a FAFE (2007, p.06) se manifesta com as seguintes orientações:

No campo da educação, entende-se que para promover uma educação ética e voltada à cidadania deve-se partir de temáticas significativas do ponto de vista ético, propiciando condições para que os alunos e alunas desenvolvam sua capacidade dialógica, tomem consciência de seus próprios sentimentos e emoções e desenvolvam a capacidade autônoma de tomada de decisão em situações conflitantes do ponto de vista ético/moral.

Gentili (2000, p.154) aponta um caminho viável a estes objetivos quando reflexiona que:

[...] a formação da cidadania supõe a possibilidade de criar espaços educativos nos quais os sujeitos sociais sejam capazes de questionar, de pensar, de assumir e também, é claro, de submeter à crítica os valores, as normas e os direitos morais pertencentes a indivíduos, a grupos e a comunidades, inclusive os seus próprios.

No entanto, a realidade escolar na qual interagimos indica que o preceito de valorização à cultura local, ao valor do debate e à narratividade sócio-histórica dos educandos não recebe a importância com a qual deveria ser analisada, sendo recorrentemente observado que muitas escolas, dentre as quais algumas das pesquisadas, ainda orientam sua ação pedagógica em bases autoritárias e isoladas.

Um exemplo deste comportamento é o depoimento da Educadora B da Escola II.

Para ela:

Eu venho dar a minha aula. Se eles quiserem tem que se esforçar. O professor não vai dar tudo prontinho. Eles que têm que buscar. O que acontece é que o aluno é desdeixado. Ele não procura nada aí fica esperando tudo do professor, né?
Não adianta dar murro em ponta de faca com aluno que não quer nada com nada. Ficam entrando e saindo aula ou fumando na entrada e no banheiro. Saem daqui e esquecem tudo o que a gente falou na aula. Não dão importância.

A educadora A desta escola, quando questionada em relação a esta dificuldade, apresentou posicionamentos contrários ao de sua colega de forma bastante contundente. Segundo ela: "Até aqui na escola tem professor que não ta preocupado com a aprendizagem dos alunos. Eles vêm, dão a aula e vão embora. Fazem o deles e ta pronto. Aí os aluno não respeitam ele. Fazem bagunça e incomodam. O aluno sente quando o professor não é amigo dele e revida com falta de respeito".

A UNESCO (2005, p.28) denuncia que: "A norma, [...], continua a ser uma abordagem formal concentrada em habilidades básicas que enfatiza o alcance de proficiência em leitura, escrita e aritmética em um espaço de tempo pré-determinado."

Acerca desta realidade de distanciamento entre currículo e vivência comunitária e sobre a dificuldade em se estabelecer um clima de trabalho propício à aprendizagem, referendada por diversos dos educadores consultados, Paro (2000, p.13) comenta que:

Muitos usuários se sentem diminuídos em seu autoconceito, o que os afasta da escola para não verem seu amor-próprio constantemente ferido. Outros conseguem perceber o preconceito com que são tratados, o que pode contribuir para também afastá-los quando eles sentem que não há condições de diálogo com a escola.

Ribeiro (2001, p.29 e 30) relata que, em termos de metodologia, este distanciamento se manifesta da seguinte maneira:

Um princípio pedagógico já bastante assimilado entre os que se dedicam à educação básica de adultos é o da incorporação da cultura e da realidade vivencial dos educandos como conteúdo ou ponto de partida da prática educativa. [...] A análise das práticas, entretanto, mostra as dificuldades de se operacionalizar esse princípio.

[...] Na passagem para o trabalho específico de leitura e escrita ou matemática, torna-se mais difícil garantir a natureza significativa e construtiva das aprendizagens. Na alfabetização, o exercício mecânico de montagem e desmontagem de palavras e sílabas vai se sobrepondo à construção de significados; os problemas matemáticos dão lugar à memorização dos procedimentos das operações. Muitas vezes, com a intenção de simplificar as mensagens, já que se trata de uma iniciação à cultura letrada, os textos oferecidos para leitura repetem a mesma estrutura e estilo, expondo uma visão unilateral dos temas tratados.

Durante as observações realizadas nas escolas, os alunos foram questionados a respeito dos temas de trabalho trazidos pelos professores para a sala. A referência feita é a de que, entre os temas mais discutidos, figuram os que se enquadram essencialmente no âmbito do conhecimento isolado tais como: cópia, leitura, resolução de contas e problemas. Conversas sobre saúde e higiene foram lembradas em segundo lugar, sendo seguidas sobre as questões envolvendo o bairro ou a cidade. Apenas em último lugar foram referendados temas sobre a vivência de direitos e deveres do cidadão. (Nota de Diário de Campo).

Segundo alguns dos educadores consultados durante a pesquisa, a solução para este contexto contraditório entre prática e teoria reside na qualidade e na adequação dos planejamentos trazidos para a sala. São eles que irão viabilizar as chances de êxito do educador, mesmo que este atue em contrapartida a um ambiente sociocultural empobrecido e fragilizado.

Para a educadora B da escola III:

Eu acredito assim, se a proposta ela for bem delineada e bem efetivada, automaticamente vai estar envolvendo o aluno e despertando nele o interesse, porque se a proposta for com o objetivo de hãããã... envolver ele como centro do processo educacional, né, envolvendo ele dentro do seu contexto, dentro de uma realidade, dentro de um mundo [...] que ele seja o agente desta transformação, deste mundo vai automaticamente despertá o interesse dele. O 'X' da questão é que esta proposta seja realmente delineada e efetivada de acordo com o objetivo da EJA.

A educadora A da Escola II defende esta sintonia quando salienta que: “Se o professor escolher assuntos que chamem a atenção do aluno fica mais fácil ele acompanhar as aulas. Nas minhas aulas fico sabendo muitas coisas sobre a vida do meu aluno com os hap's que eles fazem em aula”.

Além do currículo, outro ponto importante a ser analisado é a interação pessoal entre os sujeitos que participam e integram o ambiente escolar.

A FAFE (2000, p.04) reconhece a importância dos relacionamentos e das representações humanas no processo educativo quando esclarece que:

Outro aspecto importante desse processo é o papel ativo dos sujeitos da aprendizagem, estudantes e docentes, que interpretam e conferem sentido aos conteúdos com que convivem na escola, a partir de seus valores previamente construídos e de seus sentimentos e emoções.

Sobre este tema a FAFE (2000, p.06) ainda ressalta que: “A convivência democrática na escola supõe diálogo, ação cooperativa e participação ativa de toda a comunidade escolar na busca por soluções e encaminhamentos para os conflitos cotidianos e a construção de valores de ética e cidadania”.

No entanto, o contato com a ação educativa, nas sessões de observação pontuou um quadro onde, em sua maioria, as relações se apresentam verticais, o discurso assumido é o legitimado por nosso sistema neoliberal e preconceituoso e a metodologia, por consequência, bastante tradicional.

Segundo a informação dos alunos consultados as metodologias mais utilizadas pelos educadores são, em ordem de frequência: as aulas expositivas, presentes em 95% das respostas; os trabalhos em grupo, lembrados em 75% das respostas dos alunos; as apresentações de trabalhos realizados, presente em 25% das respostas; os debates, lembrados em 15% das respostas, e, por fim, a solicitação de opiniões aos alunos quanto às técnicas e metodologias a serem utilizadas em sala, presentes em, apenas, 5% das respostas. (Nota de Diário de Campo).

Gentili (2000, p.149) repudia as relações tradicionais, caracterizadas por estes depoimentos com a seguinte reflexão: “[...] não se pode educar para a autonomia através de práticas heterônimas, não se pode educar para a humanidade a partir de práticas autoritárias e não se pode educar para a democracia a partir de práticas autocráticas”.

De acordo com os dados obtidos durante a pesquisa, e expostos até o momento, foi possível inferir a caracterização de um contexto metodológico e relacional bastante deficiente e pouco eficaz nas salas de aula analisadas.

Os procedimentos utilizados pelos educadores não facultam aos alunos oportunidades de experimentar as habilidades de interação e comunicação que fundamentam a elaboração do exercício da cidadania.

Antes disso, as aulas são conduzidas com distanciamento e estagnação de papéis e centram sua prioridade na comunicação de conteúdos, deixando em segundo plano o desenvolvimento das habilidades de convivência e de uma cultura de aceitação, diálogo, paz e tolerância no ambiente educativo.

Como resultado, os alunos sentem-se desmotivados a acompanhar as aulas, voltando-se novamente à evasão como forma de salvaguardar sua identidade e afastar-se de um processo educativo sem significação.

Pichón- Rivière (1998) analisa esta situação de desvinculação, descomprometimento e distanciamento como sendo resultado da falta de interação grupal entre os integrantes desta célula. Para este autor somente com a integração e o mútuo reconhecimento entre os integrantes do grupo haverá possibilidade de a tarefa a ser desempenhada ser levada a cabo qualitativamente.

Aplicando-se a teoria deste autor a realidade observada nas escolas pode-se afirmar então, que, somente com o reconhecimento e a valorização de todos os integrantes da escola, em seus valores, experiências culturais e formas de comunicação, será possível aumentar o comprometimento destes em relação à tarefa educativa qualificando, assim, os resultados da ação de educar construindo cidadania.

5 CONCLUSÃO

Conseqüente ao objetivo principal desta pesquisa, que se propôs à compreensão de um fenômeno social, em suas variantes e inter influências, a partir da ótica de seus integrantes, as questões que serão apresentadas em seguida, enquanto resultados do processo, não apresentam características conclusivas, fechadas ou deterministas.

Antes disso, tais idéias caracterizam a sistematização de um processo investigativo reflexivo de onde se buscou lançar olhares indagadores e críticos sobre a construção da cidadania através das práticas pedagógicas dos educadores da Educação de Jovens e Adultos no município de Uruguaiana e que esteve, constantemente, condicionado há um tempo e um espaço particular, sendo, pois, desaconselhável sua generalização incondicional.

Os insumos práticos e teóricos recolhidos nos diversos momentos da efetivação desta pesquisa assinalam um conjunto de indicativos que representam o posicionamento de um grupo social específico a respeito de um determinado objeto de conhecimento e, portanto, devido à inconstância das representações e interações humanas, podem sofrer modificações a qualquer momento.

O trabalho realizado possibilitou um maior conhecimento sobre as variantes econômicas, emocionais, ideológicas e relacionais que interferem e orientam a construção, em sala de aula, deste complexo valor que é a cidadania, bem como permitiu inferir, dentro do universo analisado, de que modo a escola e seus educadores fundamentam esta construção em seus ambientes de trabalho.

Não obstante à transitoriedade destas inferências, ficou claramente delineado que a escola, enquanto instituição, e seus educadores, em sua ação docente, apesar de sua importância significativa, não são capazes de determinar que a cidadania seja construída e vivenciada por cada um de seus educandos, concluindo-se, com tais impressões que a grande complexidade deste processo individual impede que ele seja outorgado arbitrariamente por quem quer que seja.

Compreendida esta máxima, defende-se que cabe aos educadores, a tarefa de proporcionar aos educandos uma ação docente diferenciada: que disponibilize e medie a relação do sujeito com o conhecimento necessário para que se ampliem e qualifiquem

criticamente as construções do sujeito a respeito da compreensão dos processos sociais e do espaço global do qual fazem parte.

A tal esclarecimento é indispensável que se associe o exemplo qualificado do educador de uma vivência prática e coerente de cidadania que sirva de fonte de desacomodação para os alunos e possa encaminhar o questionamento crítico destes a suas ações e representações pessoais, levando-os a romperem com velhos paradigmas e estereótipos e adotarem novas concepções, atitudes e posicionamentos coerentes com este novo entendimento.

Ainda que sejam criados, nas salas de aula espaços para o livre exercício da dialogicidade, da interatividade, da tolerância, da solidariedade e do autocomprometimento com os rumos do próprio desenvolvimento. É preciso preparar os alunos para o exercício solidário e responsável da cidadania na escola e nos demais espaços de convivência humana nos quais venham a interagir.

Neste movimento interativo, as influências do ambiente do sujeito, são, sobremaneira, importantes. Apesar de não serem deterministas, tais influências oferecem uma indicação consistente a respeito do respaldo que será disponibilizado ao sujeito para que ele concretize sua elaboração pessoal de cidadania ao longo da escolarização e da vida.

É sabido que, quanto menor for o respaldo com o qual o indivíduo poderá contar em seus espaços sociais, tanto menores serão as chances de que ele ponha em risco sua sobrevivência no grupo desafiando-o a estabelecer uma nova ordem, assim como tanto maior será a resistência oferecida por este mesmo grupo em relação à possibilidade da quebra de paradigmas proposta pelo sujeito.

É imperioso, deste modo, que se compreenda e considere a influência apresentada pelo ambiente sócio-histórico do educando como instrumento para que se obtenha sucesso na ação pedagógica em relação à estruturação da cidadania, aproveitando a experiência do aluno em sua realidade para elevá-los a patamares mais complexos de conhecimentos e autocondução .

Ao considerar-se, criticamente, porém, a contribuição trazida por este processo de pesquisa, é possível afirmar que o grande mote deste exercício foi o da quebra de paradigmas com os quais a investigação foi iniciada.

Os princípios educativos e a relação, estabelecida pelos educadores, entre teoria e prática, inferidos durante a revisão teórica realizada antes da etapa de campo mostraram-se definitivamente diversos da realidade que está sendo vivenciada pelas escolas.

As práticas pedagógicas analisadas durante a pesquisa, em sua maioria, não oferecem os subsídios necessários à esperada construção e ao exercício, pelos alunos, da cidadania de forma abrangente.

O trabalho realizado pelos educadores analisados encontra-se, em sua maioria, no sentido de abordar a cidadania enquanto condição legal, através de um discurso tradicional e de um enfoque conteudista da prática educativa. O tema gerador do processo de cidadania, neste enfoque, é a efetivação do direito legal ao acesso à educação e o tratamento teórico dado a temas como: direitos e deveres do cidadão ou processos eleitorais. Todos eles, comunicados de maneira fragmentada e isolada.

Ações no sentido de favorecer uma experiência de cidadania qualificada enquanto atividade desejável, em que o sujeito compartilha, dialógica e horizontalmente, com o educador as bases pelas quais será conduzido seu processo de aprendizagem, não foram verificadas.

A verticalidade e o autoritarismo com que são definidos os indicativos orientadores da prática pedagógica nas escolas de EJA impedem que tal experiência se concretize de maneira dinâmica e eficaz.

Com tais pressupostos é plausível que se afirme que os objetivos nacionais e internacionais previstos para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos no município de Uruguaiana não vêm sendo contemplados na íntegra, sendo a ênfase dada aos aspectos quantitativos de acesso à educação. Tal deficiência deve-se, em muito, à influência oferecida pelo modelo social instaurado no momento: com seus paradigmas estereotipados e representações preconceituosas que fomentam rupturas no tecido social e geram a exclusão e o conflito na interação entre seus integrantes.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Marisa. A escola possível e a merenda escolar. In: FISCHER, Nilton Bueno (Org.); FONSECA, Laura Souza; FERLA, Alcindo Antonio. **Educação e Classes Populares**. Porto Alegre: Mediação, 1996. (Coleção Cadernos de Autoria).
- ADAMS, Telmo. Contribuição da escola na luta pela cidadania. In: FISCHER, Nilton Bueno (Org.); FONSECA, Laura Souza; FERLA, Alcindo Antonio. **Educação e Classes Populares**. Porto Alegre: Mediação, 1996. (Coleção Cadernos de Autoria).
- BERGER, Maria Virgínia Bernardi. **Educação Transpessoal: integrando o saber ao ser no processo educativo**. 2001. 382 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001. Disponível em: <http://www.libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000220314>. Acesso em: 01 Out. 2006.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é método Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1986. 113 p. (Coleção Primeiros Passos).
- CARDONA, Ramón Moncada. Convivência escolar e convivência cidadã. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de educação, 2000. 520 p.
- CHALITA, Gabriel Benedito Issaac. **Educação: a solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 2001. 267 p.
- CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998. 163 p.
- CIDADANIA. In: DICIONÁRIO Houaiss, Rio de Janeiro. Não paginado. Disponível em: <<http://www.dicionariohouaiss.com.br/index2.asp>>. Acesso em: 03 Out. 2006.
- COLL, César. **A Reforma Curricular Brasileira** [02 jun.1999]. Entrevistadores: Jean Lauand e Elian Alabi Lucci. Barcelona. Não paginado. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/cesarcoll.htm>>>. Acesso em: 23 Set. 2006.
- CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V: 1997, Hamburgo, Alemanha. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI; UNESCO, 1999. 67p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em 13 Nov. 2007.
- CURY, Carlos Roberto Jamil (Rel.). Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - Parecer nº CEB/CNE 11/2000. In: Silva, Margarete Leal (Ed.). **Concurso Magistério: apostila completa**. Santa Cruz do Sul: Instituto Padre Réus; UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul - Pró Reitoria de Extensão e Relações Comunitárias, 2005. 491 p.
- DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 2006. 288 p.

DI PIERRO, Maria Clara (Coord.). **Seis Anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Os Compromissos e a Realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003. 32p. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/components/com_booklibrary/ebooks/seisanoseja.pdf>. Acesso em 14 Nov. 2007.

FAFE – FUNDAÇÃO DE APOIO À FACULDADE DE EDUCAÇÃO - USP. (Org.) **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade: inclusão e exclusão social**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 4 v.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

_____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez, 1993. 119 p.

FERNANDES, Rogério. A escola cidadã e o questionamento da história. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de educação, 2000. 520 p.

GENTILE, Paola. Educação de Jovens e Adultos. **Nova Escola**, São Paulo, Nov. 2003. Não paginado. Disponível em: <http://www.novaescola.abril.com.br/ed/167_nov03/html/encarte.htm> Acesso em: 15 Nov. 2006.

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, José Clóvis et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de educação, 2000. 520 p.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 150 p.

HORIKAWA, Alice Yoko. **As Representações e a Prática Pedagógica Transformadora: uma análise do discurso da e sobre a sala de aula**. 2001. 227 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001. Disponível em: <http://www.pucsp.br/pos/lael/lael-inf/teses/tese_alicehorikawa.zip> Acesso em: 03 Abr. 2006.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. **Revista Espaço**, nº 16, São Paulo, Jul. a Dez. 2001. Não paginado. Disponível em: <http://www.ines.org.br/paginas/revista/Abordag_etnogr_para_Monica.htm>. Acesso em: 07 Nov. 2006.

MORIN, Edgar. **O mestre tem obrigação de formar**. [27 jun. 2000]. Entrevistador: Viviane Viana. Rio de Janeiro: Jornal O Dia. Não paginado. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.pro.br/entremori.htm>> Acesso em 03 Set. 2006.

ORTIZ, Mara Fernanda Alves. **Educação de Jovens e Adultos: um estudo do nível operatório dos alunos**. 2002. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000248391>> Acesso em: 23 Out. 2006.

PARO, Vitor Henrique. A comunidade e a participação na escola. In: RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Educação. Caderno Temático 4: **Relações de poder na escola e na sociedade, interpessoais, de trabalho, de família-escola, escola-comunidade, escola e diferentes organizações da sociedade**. Porto Alegre: Secretaria de Educação, 2000, 25 p. (Coleção Constituinte Escolar).

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogo & Conscientização**: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. 2003. 140 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000299004>> Acesso em: 19 Out. 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar**: agir na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001, 208 p.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. **O processo grupal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

PISANDELLI, Glória Maria Veríssimo Lopes. **A Teoria de Maslow e sua relação com a educação de adultos**. Não paginado. Disponível em: <<http://www.psicologia.org.br/internacional/pscl50.htm>>>. Acesso em: 25 Out. 2007.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Biblioteca Central Ir. José Otão. **Modelo de Referências Elaborado pela Biblioteca Central Irmão José Otão**. Não paginado. Disponível em: <http://www.pucrs.br/biblioteca/modelo.htm>. Acesso em: 03 Out. 2007.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. (Coord.) **Educação para Jovens e Adultos**: Ensino Fundamental: Proposta curricular-1º segmento. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: MEC, 2001. 239 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/propostacurricular/primeirosegmento/propostacurricular.pdf>> Acesso em: 28 Set. 2006.

RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. Secretaria de Educação. Departamento Pedagógico, Divisão de Educação de Jovens e Adultos. **Diretrizes Político-Pedagógicas**: ressignificando a educação de jovens e adultos. Porto Alegre: DEJA/DP/SE, 2003-2006. 120 p.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. 352 p.

SANTOS; José Vicente Tavares dos. Os limites da cidadania no espaço escolar, em tempo de globalização (por uma explicação sociológica da violência na escola). In: AZEVEDO, José Clóvis et al. **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Universidade / UFRGS / Secretaria Municipal de educação, 2000. 520 p.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. 267 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. 154 p.

UNESCO, Brasil. **Aprender a viver juntos: Será Que Fracassamos?** Brasília: UNESCO, IBE, 2003. 124 p. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001313/131359por.pdf> . Acesso em: 21 Ago.2006.

_____. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea -1996-2004.** Brasília: UNESCO, MEC, 2004. 210 p. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001368/136859por.pdf>>. Acesso em: 17 Out. 2006.

_____. **Alfabetização como liberdade.** Brasília: UNESCO, MEC, 2003. 72 p. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001303/130300por.pdf>. Acesso em: 10 Nov. 2007.

_____. **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos.** Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p. – (Coleção educação para todos; 3). Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001432/143238por.pdf>> Acesso em: 01 Nov. 2007.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar- Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação.** Dakar: Senegal – 26 a 28 de Abril de 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. 70 p. Disponível em: <
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 20 Out. 2007.

_____. **Educação para todos: alfabetização para a vida: Relatório Conciso: relatório de monitoramento global de Educação para Todos _ EPT 200** Brasília: UNESCO, 2005. 36 p. Disponível em:
< <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270por.pdf>>. Acesso em: 19 Set. 2007.

APÊNDICE A – Caracterização dos sujeitos integrantes da pesquisa

TABELA 2 - Participantes da pesquisa

	Escola I	Escola II	Escola III
Instituição Escolar	Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada no subúrbio do perímetro urbano da cidade. Dispõe de recursos físicos para a complementação e qualificação do ensino. Não dispõe de segurança própria e não tem acesso pela rede de ônibus à noite.	Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada na área central do perímetro urbano da cidade. Dispõe de recursos físicos para complementação e qualificação do ensino. Dispõe de segurança dentro da escola e tem acesso pela rede de ônibus à noite.	Escola Estadual de Ensino Fundamental localizada na área central do perímetro urbano da cidade. Dispõe de recursos físicos para complementação e qualificação do ensino. Dispõe de segurança dentro da escola e tem acesso pela rede de ônibus à noite.
Público Alvo	Formado por turmas de classe popular compostas por sujeitos de gênero, raça, crença, idade e nível cultural diversificados.	Formado por turmas de classe popular compostas por sujeitos de gênero, raça, crença, idade e nível cultural diversificados.	Formado por turmas de classe popular compostas por sujeitos de gênero, raça, crença, idade e nível cultural diversificados.
Educador A	Educadora, 38 anos, sexo feminino, casada, um filho. Formação superior em Pedagogia. Tempo de experiência na EJA de cinco anos.	Educadora de 28 anos, solteira, sem filhos. Formação Superior em Letras. Tempo de atuação na EJA de três anos.	Educador de 48 anos, casado dois filhos. Formação Superior em Matemática. Tempo de experiência na EJA de seis anos
Educador B	Educadora, 44 anos, solteira, sem filhos. Formação Superior em Pedagogia. Tempo de experiência na EJA de sete anos.	Educadora, 55 anos, casada, três filhos, Formação superior em Pedagogia. Oito anos de atuação na EJA.	Educadora, 37 anos, casada, dois filhos. Formação superior em História. Cinco anos de atuação na EJA.

APÊNDICE B - Roteiro de observações realizadas nas escolas:

1 Dados de identificação:

- Instituição.
- Endereço.
- Modalidades de ensino oferecidas.
- Turnos.

2 Itens observados no meio físico:

- Dimensões do edifício e sua localização na comunidade.
- Muros e vedações ao redor da escola.
- Características dos terrenos circundantes.
- Rede de transporte disponível.
- Ordenação do espaço e aspecto geral da escola: temperatura, insolação, ventilação, luminosidade e acessibilidade.
- Existência de benfeitorias: quadras, serviço de merenda, salas temáticas, biblioteca.

3 Itens relativos ao meio econômico, social e cultural onde a escola atua:

- Composição socioeconômica da escola e suporte econômico da comunidade.
- Principais problemas enfrentados pela escola atualmente.
- Composição racial da escola e a associação desta composição com a realidade comunitária:

4 Especificidades do ambiente humano:

- Diferentes categorias profissionais existentes na escola e suas tarefas.

- Existência e tipo de formação oferecido aos profissionais.
- Motivações encontradas pelos profissionais para estarem na escola e as representações destes em relação ao seu trabalho.
- Existência e natureza de queixas e motivos de realização entre os educadores.
- Explicação adotada para bons e maus resultados entre os estudantes.
- Como o educador relaciona sua prática com seus objetivos.
- Tipo de comunicação estabelecida entre e com os estudantes.
- Preocupação da escola com o conhecimento do ambiente familiar do aluno e o tratamento dado a estas informações.
- Tipo, forma e frequência da comunicação entre escola e estudantes.
- Qual o tipo de desempenho acadêmico valorizado na escola.

APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas semi-estruturadas:

1 Público Alvo: Educadores da EJA.

2 Identificação do Educador:

- Idade:
- Estado Civil:
- Filhos:
- Formação:
- Área de atuação:
- Tempo de atuação:

3 Questões Iniciais:

- O que tu achas de trabalhar com a Educação de Jovens e adultos?
- De qual maneira entendes que a EJA pode contribuir para melhorar a vida do aluno?
- Na tua opinião, quais as metodologias que mais se adequam a proposta da EJA?
- Tu tens ajuda para trabalhar com a diversidade, a inclusão e a realidade social dentro da sala de aula? Tu te sentes segura?
- Como tu costumavas acompanhar o avanço na aprendizagem dos teus alunos?
- Acreditas que a ação da escola pode melhorar a cidadania dos alunos? De que maneira?
- Pra ti, como o exemplo ou o trabalho do professor interfere no desenvolvimento crítico dos seus alunos?
- Na tua opinião, qual a importância da EJA e do teu papel para a vida do teu aluno?