

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**

**TEMPOS E ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE SABERES DE ALUNOS  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

**CASSILDA SALETE PRIGOL**

**São Leopoldo**

**2006**

**CASSILDA SALETE PRIGOL**

**TEMPOS E ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE SABERES DE ALUNOS  
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação de Mestrado apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação da  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

**Orientadora:** Dr<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer

**São Leopoldo**

**2006**

# FOLHA DE APROVAÇÃO

CASSILDA SALETE PRIGOL

## TEMPOS E ESPAÇOS DE PRODUÇÃO DE SABERES DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Dissertação de Mestrado em Educação Universidade do Vale do Rio dos Sinos,  
Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aprovado em 04 de outubro de 2006.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr<sup>a</sup> Edla Eggert – UNISINOS

Dr<sup>o</sup> Nilton Bueno Fischer - UFRGS

ORIENTADORA Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer

P945 t Prigol, Cassilda Salete

Tempos e espaços de produção de saberes de alunos  
da educação de Jovens e Adultos (EJA)/ Cassilda Salete  
Prigol – 2006

186f . ; enc . ; 30cm

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do  
Rio dos Sinos , 2006

1. Educação de Jovens e Adultos. 2 .Educação  
conhecimento

CDU : 374.

Catálogo na publicação  
Bibliotecária: Ema Subtil dos  
Anjos – CRB 10/484.

## DEDICATÓRIA

Ao meu pai, Jandir Prigol (*in memória*): na sua simplicidade e coerência foi exemplo de vida na construção de meus saberes, e porque tive a oportunidade de alfabetizá-lo. Um incentivador na busca e na luta para a construção dos sonhos de cada filho.

À minha mãe, Maria Prigol: no seu jeito simples soube transmitir saberes e valores que permanecem.

Aos meus irmãos Ercilda Lussani e Nivercildo Prigol: os quais foram e continuam sendo sempre os meus melhores incentivadores e apoiadores no processo da construção do saber.

Aos meus sujeitos de pesquisa: que se tornaram, ao longo do tempo, pessoas especiais para mim, através de suas histórias de vida, de seus sonhos, de suas buscas.

Às Irmãs Franciscanas de Maria Auxiliadora, Congregação a qual pertenço: pelo espaço de tempo disponibilizado e pela permissão dada a minha escolha pessoal para a realização deste sonho que julguei ser possível realizar.

A toda a Comunidade Educativa do Colégio São José: pela paciência em todas as minhas saídas; e são os grandes responsáveis pelos desafios colocados no tempo e no espaço do trabalho que realizo (no processo dinamizador que é uma direção de escola).

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus: pela vida que Ele me concedeu desde o momento de minha concepção.

Aos meus pais: que permitiram que eu viesse ao mundo e me mostraram os caminhos para a busca e a construção dos saberes.

À Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora: que me proporcionaram, tempo, recursos e espaços de vida para a realização deste sonho.

Ao Conselho Diretor da Escola; Ana Maria Smozinski, Irmã Sidônia Weschenfelder, Cleci Luisa Lovera, Anelise Brod, Mara Rodrigues Terra e Ivania Nogaro... Um obrigada especial a cada uma de vocês.

À Comunidade religiosa do Colégio São José: souberam entender as minhas ausências e até afastamento de alguns serviços fraternos para que eu pudesse dedicar tempo ao trabalho de pesquisa e construção da dissertação.

À iniciativa das instituições UNISINOS e URI: pela ousadia em criar o Mestrado Minter.

Ao professor e doutor Arnaldo Nogaro, que sempre esteve pronto em fornecer livros e abrir caminhos para que a construção da dissertação fosse concretizada.

Aos meus seis sujeitos da pesquisa, Rute, Bacco, Moisés, Batalhadora, Crusoé e Essência, que me ajudaram direta ou indiretamente nesta pesquisa com seus saberes adquiridos ao longo da história e que a escola os ajudou para a certificação destes saberes.

Aos colegas mestrandos e doutorandos da UNISINOS, que além da partilha de vida e da situação em que cada um se encontrava, aprendemos e construímos saberes em conjunto, partilhando da mesma orientadora.

À Ruth Aparecida Viana da Silva e Mateus: pelo trabalho de correção e revisão.

A todos os que direta, ou indiretamente, estiveram comigo nessa caminhada: o meu reconhecimento e agradecimento sincero.



## GRATIDÃO ESPECIAL

À professora e doutora Maria Clara Bueno Fischer:

que soube abraçar o projeto por mim proposto com todo o seu ser e toda a sua alma;

que muitas vezes foi professora, conselheira e amiga;

que sempre esteve atenta à situação pessoal em que me encontrava;

que não mediu esforços para me ajudar;

que soube ser guia na construção deste trabalho, mostrando a estrada, oferecendo pistas e dicas, mas deixou que eu fizesse a caminhada e pudesse desvendar os tempos e espaços dos saberes dos alunos da Educação de Jovens e Adultos;

que soube respeitar a minha individualidade;

Por isso: que Deus lhe proteja e abençoe sempre.



*O que permanece, de um texto, não é o que está escrito, mas aquilo que ele faz pensar.*

[Rubem Alves]

## RESUMO

Esta dissertação é o resultado de uma pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. A pesquisa situa-se no campo de estudos, trabalho e educação e apresenta como objeto de reflexão a produção de saberes de alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Para o desenvolvimento do trabalho optou-se pela pesquisa qualitativa, priorizando a investigação de tempos e espaços de produção de saberes de alunos de uma escola particular de Erechim – RS. Buscou-se a fundamentação teórica em autores como Paulo Freire, Bernard Charlot, Fernando Savater, Miguel Arroyo e outros que serão citados ao longo do presente trabalho. Ressalta-se, assim, que os espaços de produção de conhecimento estão além da instituição escolar e precisam ser considerados principalmente na educação de adultos. Considerar a experiência de vida, os saberes adquiridos no ambiente social e no local de trabalho de cada aluno, faz com que o aprendizado sistemático escolar ganhe uma nova dimensão e um novo sentido; ou seja, aproxima-se a escola da vida do educando, dando um sentido à aquisição do saber como uma ferramenta possibilitadora de compreensão e compromisso com a realidade que faz parte da vida do aluno. É nesse sentido que a presente pesquisa objetiva contribuir com os estudos que vem sendo realizados sobre a produção e legitimação de saberes dos alunos da Educação de Jovens e adultos.

**Palavras-chaves:** educação de jovens e adultos; legitimação de saberes do trabalho; espaços de produção de conhecimento.

## ABSTRACT

This dissertation is the result of a master's degree research accomplished in a Post-graduation Program in Education at Vale do Rio dos Sinos University (UNISINOS). The research places in the field of studies work and education and presents as reflection purpose the production of students' acquirements of Education for Youth and Adults (EJA-Educação de Jovens e Adultos). To develop this work it was decided by a qualitative research, prioritizing the investigation of time and space of students' acquirements in a private school in Erechim-RS. It was searched a theory foundation in authors like Paulo Freire, Bernard Charlot, Fernando Savater, Miguel Arroyo et al, who will be quoted along this work. Thus, it is emphasized that the spaces of knowledge production are beyond the school institution and need to be considered mainly in Education of adults. Considering life experience, acquired knowledge in social environment and work place of each student, gives to the school systematic learning a new dimension and a new meaning; that is, it approaches the school to the learner's life, giving a new sense to knowledge acquisition as a tool that makes possible the understanding and the compromise with the reality that is constituent of the student's life. Therein, this research aims to contribute to the studies about production and legitimization of acquirements that are being accomplished of the students at Education for Youth and Adults.

**Keywords:** Education for Youth and Adults, legitimization of work acquirements, spaces of knowledge production.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	17
1 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....	23
1.1 HISTÓRIA DE VIDA DA PESQUISADORA NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA .....	30
1.2 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	39
1.2.1 <i>Conclusões gerais sobre o questionário aplicado</i> .....	46
1.2.2 <i>Relato das visitas ao ambiente de trabalho dos sujeitos da pesquisa</i> .....	60
2. TEMPOS E ESPAÇOS DOS SUJEITOS DE PESQUISA .....	71
2.1 O COLÉGIO SÃO JOSÉ: TEMPO E ESPAÇO INSTITUCIONAL DO ACONTECER A EJA .....	71
2.1.1 <i>Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora</i> .....	72
2.1.2 <i>Assim surgiu o Colégio São José:</i> .....	75
2.2 ERECHIM: OUTRO TEMPO E ESPAÇO DE PRODUÇÃO DA EXISTÊNCIA .....	85
2.3 TEMPO E ESPAÇO DO TRABALHO .....	97
3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL .....	103
3.1 MARCOS HISTÓRICOS DO DESENVOLVIMENTO DA EJA NO BRASIL .....	101
3.2 QUEM SÃO OS ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA .....	116
4. CONCEPÇÃO DE TRABALHO.....	122
5. REFLEXÕES ACERCA DO CONHECIMENTO .....	134
5.1 O CONHECIMENTO E A RELAÇÃO COM A SUA CONSTRUÇÃO .....	146
5.2 A ESCOLHA PELA BUSCA DO CONHECIMENTO.....	154
5.3 CONCEPÇÕES SOBRE O CONHECIMENTO SEGUNDO OS SUJEITOS DE PESQUISA .....	157
5.4 CONHECIMENTO COMO UM PROCESSO INTER-RELACIONAL .....	160
5.5 A ESCOLA E OS SABERES DOS EDUCANDOS .....	168

5.6 SONHOS QUE SE PROJETAM A PARTIR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....	170
CONCLUSÃO.....	175
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO .....	17783

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1: Questionário aplicado aos entrevistados.....	26
GRÁFICO 1: Por que parou de estudar?.....	39
GRÁFICO 2: Por que voltou a estudar?.....	41
GRÁFICO 3: O que significar estar na escola.....	44
FOTO 1: Horta cultivada pelos internos onde trabalha Bacco.....	58
FOTO 2: Trabalhos desenvolvidos pelas mulheres do grupo de Rute.....	59
FOTO 3: Ambiente de trabalho de Batalhadora.....	60
FOTO 4: Ambiente de trabalho de Moisés.....	62
FOTO 5: Trabalho de decoração realizado por Essência.....	64
FOTO 6 Ambiente de trabalho de Crusoé.....	65
FOTO 7: Visão geral do Colégio São José.....	69
FOTO 8: Sala de aula da EJA, mãe e filho estudam na mesma sala.....	79
FOTO 9: Grupo de formandos da EJA do Primeiro Grau no corredor da Escola (2003).....	80
FOTO 10: Alunos da EJA pesquisando na Biblioteca.....	81
FOTO 11: Alunos da EJA em palestra.....	82
FOTO 13: Foto do Município de Erechim.....	94

TABELA 1: Número dos Alunos por profissão.....	96
GRÁFICO 4: Percentual dos Alunos por profissão.....	96



## INTRODUÇÃO

Os saberes são, pois, considerados como referências fiáveis e indispensáveis para uma evolução “objetiva”, para uma prática “eficaz” ou para um comportamento “adequado”. Eles constituem uma espécie de cofre de tesouros onde se pensa poder descobrir, à medida das necessidades, as idéias, as instruções de uso, as receitas que nos ajudarão a sair de um mau caminho ou a melhorar uma das dimensões do nosso saber-viver (JOSSO, 2000, p.97).

A presente pesquisa insere-se na temática das relações entre a educação escolar e os conhecimentos que o aluno já domina e, de forma especial, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente no que se refere à questão dos saberes formais e não-formais, bem como aos processos de inclusão e exclusão social.

Busca-se desenvolver a presente reflexão a partir dos saberes produzidos pelos jovens e adultos trabalhadores, educandos do Colégio São José de Erechim-RS, que durante o processo de Educação de Jovens e Adultos (EJA) puderam partilhar os saberes acumulados ao longo de suas vidas e estabelecer uma relação entre os saberes desenvolvidos na EJA com a vida cotidiana (isso poderá ser observado especialmente no que se refere ao trabalho profissional desenvolvido pelos sujeitos de pesquisa após o EJA).

Objetiva-se, assim, pela presente investigação, contribuir com iniciativas assumidas em busca da formação de indivíduos capazes de se perceberem como pessoas vivas, construtoras da história na sociedade em que vivem, principalmente no quesito de formação humana.

Assim, buscou-se conhecer, através do depoimento dos entrevistados, os saberes, especialmente os não escolares, na trajetória de vida de alunos da EJA do Colégio São José de Erechim-RS. Isso no intuito de contribuir de forma mais efetiva com a construção qualificada da EJA, especialmente na Região do Alto Uruguai, destacando-se esta cidade de Erechim. Para tal, a pesquisadora pesquisou e visitou os espaços onde aconteceram os saberes escolares e não escolares na trajetória de vida de alunos da EJA do Colégio São José de Erechim-RS.

Nessa caminhada, foi imprescindível a valorização da longa experiência que os sujeitos da aprendizagem apresentaram, revelando-se uma experiência carregada de saberes produzidos em suas histórias de vida. E, como afirma JOSSO (2004, p. 95), “as histórias de vida, ao longo da existência, põem em cena peregrinações para que o autor se sinta e viva ligado a outrem”. Isso pode ser percebido no item sobre o relato das visitas realizadas pela pesquisadora no ambiente de trabalho dos sujeitos da pesquisa.

Em se tratando especificamente da EJA em Erechim e região, procura-se enfatizar a importância sobre a questão dos saberes que o aluno dessa modalidade de ensino traz consigo desde o momento de sua chegada à escola, o tempo que aí permanece como também a ampliação destes saberes na escola e para o seu dia-a-dia.

Pode-se afirmar que a pergunta central que perpassou toda a pesquisa consiste-se em: *que saberes o aluno da EJA possui, que saber ele constrói, ele utiliza este saber no seu trabalho?* Foi também o objeto de preocupação do trabalho, porque a escola continua sendo um sonho para muitos dos alunos da Educação de Jovens e Adultos.

De forma geral, a pesquisa contribui para um desvendar, um reconstruir e um re-significar a história de produção de saberes de jovens e adultos da EJA. Foi interessante observar como eles se sentem seres portadores de saberes que a sociedade local e, muitas vezes, a própria escola, desconhecem.

Do ponto de vista teórico, destaca-se a riqueza do trabalho desenvolvido por Paulo Freire e sua visão humanística do mundo. Ou seja, em suas obras ele revela que a escola é um local de troca de saberes e de afetividade; um local onde educador e educando se encontram para uma tarefa de educação que é conjunta. Esse pensador aponta para a necessidade do diálogo e da reflexão entre os sujeitos que ocupam o espaço escolar. Valoriza o ser humano como um todo, como um cidadão e como sujeito de sua própria história e da história coletiva da humanidade. Essa afirmativa pode ser comprovada nas entrevistas com os educandos da EJA, que se perceberam portadores de um saber próprio, o qual foi valorizado pela escola e pelos professores que, de uma certa forma, foram percebidos pelos entrevistados como auxiliares na ampliação e valorização desse conhecimento. Além disso, perceberam-se também como transmissores desse conhecimento a gerações futuras.

Quando se tematiza as questões referentes aos saberes, aborda-se indistintamente as questões relacionadas ao conhecimento. A preocupação da pesquisadora centra-se no conceito de saberes e não naquele de conhecimento. Entende-se que o conceito de saberes parece ser mais específico, menos amplo e por manifestar de maneira própria as formas de relação com o mundo do trabalho, da experiência cotidiana e pessoal dos alunos.

Embora os dicionários definam saber e conhecimento como sinônimos é preciso que se tenha presente a expressão de FIDALGO (2000), de que o conhecimento é utilizado quando se quer referir ao saber científico ou ao saber formalizado, socialmente legitimado. E, do ponto de vista comum, os saberes são tomados com um sentido pejorativo, como se trouxessem consigo uma importância menor, ou seja, de menor relevância.

Acatando a sugestão de FIDALGO (2000), a intenção da presente pesquisa foi a de reconhecer e dar importância aos saberes, incluindo aqui suas adjetivações: saber popular, saber da experiência, saber formal, saber cotidiano, saber fazer, saber prático, dentre outras.

A escola trabalha muito mais amparada no conceito do conhecimento e no sentido do saber formal apoiado nas diferentes disciplinas, do que de saber. Ela é um espaço de legitimação do saber instituído, A preocupação desta pesquisa está em mostrar que o aluno vive e interage num universo de saberes, mas não no sentido atribuído pela escola. Estes saberes são aprendidos através da incorporação que é feita pelo aluno no cotidiano e em todas as suas relações, seja no mundo do trabalho, seja na família, seja em outros fazeres da vida diária.

O uso desses saberes permite ao aluno responder às necessidades do mundo do trabalho, das suas demandas diárias. No entanto, a certificação dos mesmos passa por instituições legitimadas socialmente para este fim, como é o caso da escola. Portanto, obter a certificação escolar nem sempre significa ampliar os próprios saberes ou agregar maior qualidade àqueles que já se possui. As organizações e empresas esperam da escola essa função, reconhecendo seu credenciamento para isso. Sabendo disso, o aluno recorre à escola para que ela seja a mediadora entre ele e o mundo do trabalho.

O aluno da EJA, ao passar pela escola, encontra uma prática didática, metodológica e política já posta e legitimada, que lhe dá uma abertura e um trânsito diferenciados no mundo do trabalho e em outros espaços onde vive e, que não os encontraria, se não tivesse passado pela escola. Neste sentido, o peso do credenciamento da escolarização é um requisito para a competição no mercado de trabalho. Por outro lado, a escola pode ter uma função mais ampla e legitimar os saberes oriundos das práticas cotidianas para afirmar o sujeito na sua autonomia e integralidade para além de uma visão estreita de certificar para a empregabilidade.

Além da presente introdução, a presente pesquisa procura aprofundar melhor a temática até agora exposta da seguinte forma: o primeiro capítulo aborda a questão dos caminhos e descaminhos da construção da pesquisa, no qual, a pesquisadora parte da trajetória pessoal na construção da pesquisa para, então, falar sobre os sujeitos da pesquisa e os instrumentos metodológicos adotados. No segundo capítulo, prioriza-se os tempos e espaços dos sujeitos da pesquisa. No capítulo posterior, destaca-se a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no

Brasil, dando destaque especial para os alunos da EJA envolvidos na presente pesquisa. No quarto capítulo, estabelece-se uma reflexão acerca do conhecimento, inclusive da concepção apresentada pelos entrevistados e, busca-se também, uma fundamentação teórica para as reflexões desenvolvidas. No capítulo cinco, a pesquisadora aborda a concepção de trabalho dos sujeitos de pesquisa e como isso influencia no processo de aquisição do conhecimento destes sujeitos. Por isso, a importância do tema desenvolvido no sexto capítulo: *o conhecimento como um processo inter-relacional*. Em seguida, no sétimo capítulo, faz-se uma abordagem sobre a escola e os saberes dos educandos, apontando os sonhos projetados em relação à Educação de Jovens e Adultos no espaço pesquisado. Finalmente, apontam-se algumas conclusões que se parecem mais com desafios que permanecem nessa busca contínua do processo de aquisição de conhecimento e produção de saberes. E, ao final, encontram-se as referências bibliográficas utilizadas e que viabilizaram a execução da presente pesquisa.

## 1 CAMINHOS E DESCAMINHOS DA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

O caminho inicial para um pesquisador parece ser o de colocar-se como quem sabe pouco e é detentor de poucas verdades. Não há como ter toda a verdade sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), principalmente porque a caminhada de conhece-la é um processo contínuo e vivencial. Assim, sem a pretensão de se saber tudo, os entrevistados, sem mesmo o saber, sugeriram o processo deste trabalho quando um deles afirma: “o conhecimento se constrói ao longo da vida; seja na rua, na escola, nos grupos, nos movimentos sociais e onde quer que a gente esteja; então nossa vida será um eterno conhecer e aprender” (32 anos).

Nos procedimentos adotados também não se pretendeu dizer a última palavra sobre a EJA, porque a cada dia que passa descobrem-se novos saberes. Talvez o leitor encontre aqui coisas simples, mas que passaram pelas mãos da pesquisadora como algo que lhe chamou a atenção, tornou-se marco e mereceu destaque no presente trabalho.

Nas entrevistas, percebeu-se que os sujeitos da pesquisa revelaram que, com o tempo, as pessoas começam a distinguir o conhecimento científico, da construção de saberes populares. É justamente essa dicotomia que se pretende trabalhar na EJA, já que se defende aqui o ato de conhecer como um adentrar nas experiências vivenciadas pelo educando, buscando compreender e descrever o que acontece com cada um, seja no trabalho ou no estudo; seja em casa ou em tudo aquilo que a pessoa realiza. Isso porque a vivência diária, o próprio fato do existir já

é também saber e busca. E é este o saber que a pesquisadora foi construindo e reconstruindo ao longo da caminhada e realização deste processo.

O tempo da pesquisa foi uma viagem no tempo. Aí se revisou desde as escolhas pessoais até aquelas que envolvem o trabalho como parte integrante do processo dinâmico na escola onde a pesquisadora atua. Entrelaçou-se, assim, ação pessoal com a de outros sujeitos históricos que, repletos de sonhos e aspirações, se lançam à grande jornada de busca, que é a construção de saberes, norteadores de sua trajetória como seres humanos.

Enquanto se realizava a pesquisa, percebeu-se que houve um resgate de memórias do contexto histórico, tendo presente que os sujeitos da pesquisa são seres humanos que carregam consigo um memorial histórico do ambiente que os cercam: seja o escolar, seja o da fábrica, do hospital, da farmácia, dos diversos modos de decorações ou o das pessoas com quem se envolvem no dia-a-dia.

A busca em fontes bibliográficas fez parte do processo de construção da pesquisa para atingir tais objetivos; auxiliou na definição do suporte teórico e na busca de ações concretas referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal, optou-se por autores como Paulo Freire, Bernard Charlot, Fernando Savater, Miguel Arroyo e outros que serão citados ao longo do trabalho.

A utilização da máquina fotográfica durante a visita ao trabalho dos entrevistados para ilustrar o trabalho com os sujeitos da pesquisa foi de grande serventia. De acordo com CIAVATTA (2002, p.31), isso ajuda porque “reconhece a memória como fonte de conhecimento, de identidade coletiva e de capacidade para



projetar o futuro.” Ele vê a fotografia como registro de parte da história que é capaz de constituir por si só um princípio de memória.

O fato de ilustrar essa dissertação com fotografia não é para trabalhar a memória dos sujeitos pesquisados, mas como recurso de buscar o espaço de trabalho de cada um dos sujeitos entrevistados. A fotografia aqui servirá como auxílio para a visualização do local de trabalho, o espaço da escola e da cidade.

O ambiente escolhido para a pesquisa foi o Colégio São José, de Erechim-RS, com alunos da EJA.

Para facilitar o desenvolvimento da pesquisa, dividiu-se em cinco categorias a entrevista realizada. A partir destas categorias, propôs-se a problematização através de uma base teórica construída com a revisão de literatura, inserindo as percepções e falas dos sujeitos da pesquisa e também a contribuição pessoal e observação como pesquisadora.

É uma pesquisa qualitativa. E teve como objetivos a investigação dos saberes dos alunos egressos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Colégio São José, de Erechim-RS, e a identificação do uso desse saberes na vida cotidiana dos educandos. A pesquisa restringiu-se a um grupo de seis alunos, sendo três homens e três mulheres.

LÜDKE (1986) enfatiza que a pesquisa qualitativa supõe o contato direto do pesquisador com a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo. O pesquisador mantém um contato estreito e direto com a

situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente. O material obtido na pesquisa qualitativa é rico em descrições de pessoas, situações e acontecimentos. Além disso, inclui as entrevistas e depoimentos; as citações usadas com frequência são para subsidiar uma afirmação ou esclarecer um ponto de vista.

Na pesquisa qualitativa não há necessidade de definir um grande número de sujeitos a serem entrevistados, uma vez que, nessa modalidade de pesquisa, a opção é pela profundidade. É possível o pesquisador interagir com cada participante, perguntando ao entrevistado o que ele pensa e sente; tudo isso através de um diálogo interativo de ambos.

Observou-se, ao realizar a entrevista propriamente dita, o quanto as pessoas são diferentes umas das outras em seu ser, em seu pensar e em seu agir. A cada entrevista feita, era uma descoberta, uma lição de vida que se expressava em cada pessoa. São jovens ou pessoas de mais idade, todos com desejos, com sonhos, com ânsia de viver e de buscar ainda mais saberes do seu trabalho, da sua profissão, tendo presente os projetos e os sonhos de cada um.

Os temas evidenciados na pesquisa qualitativa visaram alguns pontos. A saber: a) a identificação, pelos entrevistados, dos saberes significativos produzidos por eles ao longo das suas vidas (na família, na interação com a comunidade, no trabalho); b) a identificação dos saberes que eles consideram significativos e que são desenvolvidos pela escola e pela EJA, em especial, para a construção de suas existências e no mundo do trabalho; c) O que os entrevistados entendem por conhecimento; d) o que eles entendem por trabalho no seu dia-a-dia.

No que diz respeito à fundamentação teórica, ressalta-se que a pesquisa busca consistência em pensadores como FREIRE (1994), para quem o pesquisador se identifica como um ser histórico, que vai banhar-se no grande rio que é a realidade. Com base nesse enfoque, os sujeitos da pesquisa são integrantes de um espaço real que é a escola. Em ambas as realidades, os protagonistas vão deixando marcas e sinais de vida e construindo mais vida onde forem atuar no mundo do trabalho. Além disso, Freire enfatiza que o próprio pesquisador é sujeito da pesquisa.

JOSSO (2004) destaca que trabalhar a história de vida de um sujeito, a partir de suas vivências significativas, permite que se conheçam os próprios recursos e fragilidades. Permite ao pesquisador desenvolver uma sensibilidade biográfica em relação às pessoas com as quais se ocupa, podendo melhor compreender suas situações de vida; acolhê-las como pessoas que possui uma história significativa, uma experiência de trabalho no mundo social em que estão envolvidas.

Com SAVATER (2004), a história da vida é feita de escolhas que vão acontecendo no cotidiano. Eis por que essas idéias dão suporte à pesquisa, já que os sujeitos escolhidos, um dia, também tiveram de fazer determinadas escolhas, como, por exemplo, deixar de estudar para ajudar na sobrevivência de sua família. Posteriormente, num momento mais favorável, a própria escolha passa por um processo de avaliação e, como resultado, outra escolha foi realizada. E, nas palavras do referido autor, “agir, em essência, é escolher, e escolha consiste em combinar adequadamente conhecimento, imaginação e decisão” (SAVATER, 2004, p. 37).

O autor supracitado estabelece também um diálogo sobre a origem do conhecimento, pois esse autor traz elementos da filosofia que são fundamentais para o que se pretende mostrar. Ele frisa a idéia de que “a filosofia nunca é o desfecho definitivo que nos permite sair de dúvidas, mas o agulhão que nos lança a elas, permitindo que vivamos com inteligente dignidade, na falta de certezas absolutas” (p.17).

E, para entender a relação singular dos sujeitos com o saber, busca-se em CHARLOT (2000) a fundamentação necessária. Esse autor frisa que no fazer pedagógico deve-se considerar a história particular de cada aluno, dado que ele é o aprendiz e é um ser humano original e, portanto, estabelece uma relação singular com o saber.

Outrossim, conhecer a trajetória de vida dos jovens e adultos envolvidos nesta pesquisa - vida pessoal, sonhos, desejos e medos-, foi, então, de fundamental importância para atingir os objetivos propostos pela pesquisadora.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, dois deles foram entrevistados em suas casas; os outros fizeram questão de vir até a escola.

As entrevistas foram realizadas com seis alunos da Educação de Jovens e Adultos que já concluíram seus estudos no Colégio São José de Erechim, os quais foram visitados no local de trabalho de cada um.

A pesquisadora fez a gravação da entrevista de cada (para a qual teve o consentimento de cada entrevistado). Em seguida, transcrevia-se a entrevista para facilitar a análise dos dados obtidos.

Primeiramente, procurou-se ter presente quais eram os objetivos reais da pesquisa. Para facilitar a compreensão dos objetivos, fez-se um quadro para identificar melhor o que cada um dos entrevistados disse ao longo da entrevista. Bem como foram surgindo outras perguntas espontâneas que foram sendo necessárias para socializar o diálogo que estava sendo estabelecido.

#### Quadro 1: Questionário aplicado aos entrevistados

A) IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	B) IDENTIFICAÇÃO DOS SABERES	C) COMPREENSÃO DO QUE OS ENTREVISTADOS ENTENDEM POR CONHECIMENTO	D) O QUE ELES ENTENDEM POR TRABALHO NO SEU DIA A DIA
RUTE	+ Que tipo de saber você possuía antes de chegar à EJA?	+ O que é o conhecimento?	+ O que é para você trabalho?
MOISÉS	+ Como você descreveria o antes, o durante e o depois da EJA?	+ Onde a gente encontra o conhecimento?	+ Como é a sua relação com a vida e com o trabalho?
BACCO	+ O que você aprendeu sozinho, sem a interferência de ninguém?	+ Você se sentia possuidor de conhecimento sem estar na escola?	+ Como você sente o próprio corpo durante o trabalho?
CRUSOÉ		+ De onde vem o conhecimento que você utiliza no trabalho?	+ Como você vê o trabalho e a escolarização?
ESSÊNCIA		+ Você se desafia a buscar, conhecer, ampliar seu conhecimento?	
BATALHADORA			

## 1.1 História de vida da pesquisadora na construção da pesquisa

Para começar, é preciso ousar e arriscar. Colocar-se a caminho. E, por mais que aquilo que se julga ser o essencial, o verdadeiro, as coisas não acontecerem da forma como se deseja ou se planeja, mesmo assim é preciso tocar em frente, como afirma a música de Almir Sater:

Ando devagar porque já tive pressa e levo esse sorriso, porque já chorei demais. Hoje me sinto mais forte, mais feliz quem sabe, eu só levo a certeza de que muito pouco eu sei, eu nada sei.

Conhecer as manhas e as manhãs, o sabor das massas e das maçãs, é preciso amor pra poder pulsar, é preciso paz pra poder sorrir, é preciso a chuva para florir.

Penso que cumprir a vida seja simplesmente, compreender a marcha, e ir tocando em frente, como um velho boiadeiro levando a boiada, eu vou tocando os dias pela longa estrada eu vou, de estrada eu sou.

Todo mundo ama um dia, todo mundo chora, um dia a gente chega, no outro vai embora. Cada um de nós compõe a sua história, e cada ser em si, carrega o dom de ser capaz, e ser feliz.

Ando devagar porque já tive pressa, e levo esse sorriso porque já chorei demais. Cada um de nós compõe a sua história, e cada ser em si carrega o dom de ser capaz, e ser feliz.

Ao realizar uma pesquisa, todo o ser do pesquisador entra em ação. Parece que, automaticamente, ocorre um processo de auto-pesquisa, já que ele caminha também para dentro de si, e assim, vai se auto-formando, elaborando saberes, criando conceitos, normas, revendo o próprio ser. Marie-Christine Josso (2004) afirma que ao entrevistar o processo também é o mesmo, pois, estabelece-se um contato com histórias de vida de cada um dos entrevistados que passam a fazer parte da história do entrevistador.

Ou seja, isso se transforma em um caminhar *para dentro*, revendo a própria existencialidade; é um revelar-se para os outros, para o papel em branco e para e pela tela do computador, porque é nele que serão desvendadas, jogadas, escritas e rabiscadas as histórias que aí são partilhadas. Histórias essas que expressam alegrias, ternuras, sofrimentos, angústias, certezas e incertezas. Enfim, um contínuo processo de construção e reconstrução de saberes, os quais, às vezes, revelam-se mais ou menos significativos, mas, repletos de sentidos.

Assim parecem ser os saberes. Saberes construídos sem consciência explícita; saberes buscados pela exigência de vida, de profissão e de ideologias. Escolhas feitas, simplesmente por necessidades, por desejo, pelo querer.

Saberes adquiridos, formados, interpelados. Simplesmente saberes. Os saberes evidenciam o nível de consciência humana, o nível de busca, de interação e de conceitos que são criados ao longo da vida de cada ser humano. Parece que o interior da pessoa é uma espécie de “tesouro” a ser desvelado. É necessário ter as janelas abertas para que outros possam desvendá-lo, conhecê-lo e pesquisá-lo.

Quanta vida foi se ampliando e emergindo ao longo do tempo, através de histórias, conhecimentos, saberes buscados, construídos e engendrados como próprios.

Assim foram se revelando os sujeitos entrevistados, que, por vezes, também se colocavam como quem não era possuidor de saberes; porém, aos poucos percebiam o conhecimento que carregavam consigo há muitos anos.

Talvez seja essa a maior dádiva que alguém pode receber neste mundo: descobrir-se como possuidor de saberes e perceber que toda a existência é pouca para poder admirar a grandeza de tal maravilha.

Toda essa preciosidade da vida humana se mostra nas várias possibilidades e nos diversos modos que se tem para torná-la história. A Educação de Jovens e Adultos pode se transformar numa dessas possibilidades.

Parece que Deus, quando pensou a vida humana, tinha presente, antes de tudo, um ser humano que iria vivê-la como alguém que fosse feliz por existir da maneira como Ele havia pensado.

O homem carrega a sua luz dentro de si, e também a sua noite. Nasceu para compreender as coisas. É por isso que a razão multiplica nele as interrogações. Esta curiosidade é mais do que um querer-saber. É um querer-compreender. Pois recusa submeter-se ao decreto dos fatos pesados e esmagadores. Interroga o mundo porque quer transformá-lo. Interroga os outros porque se supõe penetrar no mistério deles, a fim de ajudá-los a viver. Interroga a si mesmo por que tem de viver a existência que recebeu e tecê-la segundo a sua própria arte (CHARBONNEAU).<sup>1</sup>

Nesse sentido, pesquisar faz parte do aprender a SER. Todo ser humano busca em si sua realização pessoal em vista de um vir a ser. Estar no mundo impregnado do desejo de aprender - aprender a ser, a fazer e a construir. Ser aprendizes de si mesmos.

Essa é, pois, a razão pela qual a pesquisadora permite-se este espaço para desvelar e verbalizar um pouco da história de vida na construção da pesquisa. Isso

---

<sup>1</sup> CHARBONNEAU. *Crônica da Solidão*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU), 1984.



porque sempre houve a necessidade de se fazer escolhas ao longo da vida para se chegar até o presente momento.

Considerar que se conhece, se aprende e se pensa, e que, sendo assim, se realiza a pesquisa com todo o corpo, com as sensações, com a emoção, com a intuição, com a gestualidade, com a imaginação, e não apenas com a razão (CHARLOT, 2001, p.73).

Mesmo assim é difícil registrar as infinitas aprendizagens construídas desde o momento da concepção. É uma história que foi sonhada, edificada, lapidada e repintada. Nesse processo foram traçadas metas, construídos saberes, realizadas escolhas. Marcas ficaram. Essas aquisições tiveram como suporte não somente a formação acadêmica, mas, também - talvez principalmente-, as experiências de vida. Como lembra JOSSO (2004, p. 12), “a consciência nasce quando interpretamos um objeto com o nosso sentido autobiográfico, a nossa identidade e a nossa capacidade de anteciparmos o que há de vir”.

Além do conhecimento centrado na escola existem outros saberes fora dela que não estão legitimados. Eles existem e possuem roupagem própria, características peculiares, a modo dos artistas que não buscam muitas vezes na escola o talento que possuem e de que estão impregnados.

É JOSSO (2004, p. 265) quem conduz a uma reflexão nesse sentido:

Como todo e qualquer ser humano, os artistas vivem das suas heranças e alimentam com elas a imaginação, mas tentam igualmente trabalhar a partir das suas sensibilidades e da escuta atenta da sua vida interior para descobrirem outras vias de expressão, novas perspectivas, pontos de vista inéditos, formas inesperadas, materiais novos. Esta escuta do sensível e do imaginário está também profundamente articulada com uma afetividade que é muito valorizada e que, por vezes, parece ser a mola e a dinâmica indispensáveis a uma articulação feliz entre o sensível e o imaginário. A

sobrevalorização da criatividade arrasta-os para um caminho, muitas vezes solitário, que se apresenta como a garantia e o preço a pagar pela emergência da sua singularidade.

E, no caso da pesquisadora, um primoroso exemplo habita sua memória e a surpreendeu sempre:

Sempre me surpreendeu a simplicidade do meu pai. Enquanto ele arava a terra, sempre me motivava a aprender... a contar utilizando pequenas pedras encontradas aleatoriamente.

Teria ele se baseado em algum manual didático para repassar tamanha sabedoria? (PRIGOL, Cassilda. *Registros pessoais de minhas memórias*).

Para a sociedade da época, talvez este genitor não passasse de um indivíduo analfabeto<sup>2</sup>, desprovido de cultura mais elaborada. Contudo, analisando o fato com a lucidez que lhe é devida, esse saber se confirmou para a pesquisadora com uma consistência muito grande, pois foi um saber enraizado no concreto, estribado na natureza, num espontâneo ato de vida humana.

E quando viria a escola?

Nós, que estamos na universidade, que atitude devemos ter em relação a esses saberes do histórico? O problema é que, a partir do momento em que somos universitários, professores, formadores nós nos sentimos como "portadores da missão" de manipular o concreto (SCHWARTZ, 2003, p.31).

Não haveria necessidade de lembrar que é preciso retomar o enredo da história pessoal da pesquisadora. Porém, também em sua trajetória chegou o tempo

---

<sup>2</sup> Analfabeto "não é uma pessoa que vive à margem da sociedade, mas um representante dos estratos dominados da sociedade". (Glossário sobre as obras de Paulo Freire, p.5)

de ir à escola. Mas o que viria a ser isso? Que desafios seriam enfrentados nesse novo “capítulo”? Difícil é descrever a emoção no primeiro dia de aula, o encontro com pessoas novas, ambiente desconhecido... Mais adiante, o começar a rabiscar, desenhar, traçar as letras, descobrir palavras, aprender o saber “bancário”, entrar em contato com o mundo letrado.

A construção do conhecimento no modelo *bancário*, criticada exemplarmente por Paulo Freire, por sua função limitante, já provocou reflexões em épocas anteriores. ROUSSEAU (1992), no século dezoito, em seu trabalho “Emílio”, falava claramente sobre as intenções da sociedade em “treinar” suas crianças para um dia delas se servir, tornando a aprendizagem um instrumento limitador.

Freqüentar a escola passou a ser uma vontade constante para a pesquisadora. A ida e o retorno para casa eram cheios de surpresas. Caminhar quatro quilômetros era, ao mesmo tempo, uma aventura gostosa e um solilóquio de incertezas: “será que vou conseguir?” Mas a sacola de pano, “testemunha cotidiana dos meus segredos e inseguranças”, também carregava a certeza de que seria possível, pois tantos outros já haviam passado por isso – “inclusive meus irmãos” - e saíram vencedores.

Em contato com os entrevistados, muita coisa já acontecera diferente da experiência pessoal da pesquisadora. Eles tiveram que deixar de estudar para poder trabalhar, sustentar a família; depois veio o casamento e os filhos.

Nesse confronto, a pesquisadora sentiu-se privilegiada. Não precisou abandonar a escola; apesar de, com o tempo, precisar abandonar os pais para

buscar mais estudos e ao mesmo tempo trabalhar para o sustento, já que os pais não dispunham de recursos para que ela pudesse simplesmente estudar e não precisar trabalhar.

Foi nesse tempo que busquei um trabalho que me desse sustentabilidade também no futuro. Então, em 1981, cursei o Magistério. Tinha o grande desejo de ser professora, pois sempre me encantou “ensinar aos outros”. O Curso descortinou inúmeras possibilidades de realização. O sonho, a busca e a leitura eram uma constante. Fomos desafiadas a ler inúmeras obras de Paulo Freire e de Gramsci, dentre outras. “Medo e Ousadia,” de Paulo Freire, foi o livro que desencadeou em mim, definitivamente, um processo de busca do conhecimento, do novo, do que transforma (PRIGOL, Cassilda. *Registros pessoais de minhas memórias*).

As idéias contidas nas obras de Paulo Freire foram instigando a pesquisadora a um questionar a prática educativa, impulsionando-a a repensá-la e, além disso, a entender as classes populares.

Essas leituras fizeram “ferver”, mexer, desconstruir idéias, triturar pensamentos, abrir janelas para um novo conceito de saber - aquele que cada um constrói e possui - e abrir as portas para um novo mundo do conhecimento, repensando o porquê de ser professor.

Nesse caso, ser professor não é ensinar aos outros, mas recompor e construir novos saberes necessários para cada ser humano em desenvolvimento em seu tempo histórico. Graças a esse embasamento, a pesquisadora foi construindo um novo conceito sobre educação e ampliando a visão de mundo e de ser humano.

Rubem Alves, em um de seus pensamentos, afirma que “Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais <sup>3</sup>”.

Com a consciência de que o tempo não pára e passa cada vez mais rápido. De que são tantas as coisas que seduzem o ser humano, chega-se a pensar que o querer *gulosamente* comer de tudo o que a vida oferece no jantar da existência é uma atitude desaconselhável. Mesmo no terreno das inúmeras informações e formações é preciso garimpar, selecionar, degustar com morosidade aquilo que se conquista e aquilo que se deseja ser em essência.

Assim, continuando a viagem pelo tempo, em 1995, segundo a pesquisadora, “alguém escolheu por mim a desafiante tarefa de dirigir uma escola no centro da cidade de Erechim, freqüentada por alunos de classe média”.

SAVATER (2004) afirma que todos estão determinados a fazer escolhas, pelo fato de nascer humano e, em conseqüência, por força da tarefa infundável de ter de escolher constantemente. Ou seja, é preciso fazer uma escolha dos meios juntamente com os fins. Além disso, não se deve esperar a salvação de outrem, mas sim conhecer bem o fato de que as escolhas feitas de forma errada não favorecem a plenitude humana, conseqüentemente, atrofia a liberdade da pessoa. Assim, o problema da escolha é um problema de toda a vida. E parece que a questão da aquisição do conhecimento faz parte do grupo das opções que cada ser humano deve fazer ao longo de sua existência.

---

<sup>3</sup> ALVES, Rubem. Prefácio do livro: *A alegria de Ensinar*. 2000

Bernard Charlot, em seu livro “Da relação com o saber”, fala como deve ser a relação professor aluno quanto ao saber:

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Existem outras maneiras, entretanto, para alcançar os mesmos objetivos. Procurar o saber é instalar-se num certo tipo de relação com o mundo; mas existem outros. Assim, a definição do homem quanto sujeito de saber se confronta com a pluralidade das relações que ele mantém com o mundo (CHARLOT, 2000, p. 60).

Nesse sentido, como a pesquisadora esteve muito tempo atuando em movimentos sociais, grupos, era preciso trazer para este espaço os trabalhadores, as pessoas que necessitavam de mais uma oportunidade. Foi então que, no ano de 2000, o desafio da criação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) pareceu uma missão que precisava ser assumida. Assim, em 2001, a EJA tornou-se uma missão concreta na história de vida do Colégio São José em Erechim-RS.

Os alunos da EJA são trabalhadores e trabalhadoras de firmas, desempregados, empregadas domésticas, indígenas, agricultores, agentes de saúde, adolescentes, entre tantos outros.

Enquanto marco referencial em relação à EJA, o Colégio São José se propõe a ultrapassar as barreiras do conhecimento acumulado para um conhecimento ampliado. Um saber além do espaço escola, necessário para se alçar vôos mais ousados; que possa alimentar a força da esperança e o desejo de alcançar o inconstante, o ilimitado, o desbravado. Dar significado para aquilo que cada um almeja construir, carregado de singularidade própria. Um saber que vai se realizando na interação com outros sujeitos e com o ambiente. E, porque respaldado na consciência do impermanente e do inacabado, ele vai se construindo ao longo de

toda a vida. Todo ser humano é um construir-se através da interação na sucessão de fatos no tempo.

## **1.2 Os sujeitos da pesquisa**

Os alunos que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio São José de Erechim são trabalhadores de firmas, empregadas domésticas, merendeiras de escolas, jovens que evadiram de outros colégios por causa de problemas diversos (drogas, álcool etc.), e, ainda, por desempregados que buscam, através da escola, uma chance de melhorar suas condições de conseguir um emprego.

Os dados trabalhados nos parágrafos seguintes resultam de um questionário que surgiu da necessidade de se buscar um parâmetro, algo que justificasse a pesquisa e o por onde deveria se começar; ou seja, o que deveria trazer presente no trabalho que se pretendia desenvolver. Partindo desse princípio, observou-se a abertura de vários horizontes de busca e construção de saberes, os quais foram norteando também as leituras, os autores que se buscou para a construção de conceitos e para o embasamento das teorias que se julgavam importantes na trajetória de elaboração do trabalho e da própria vida pessoal da pesquisadora.

Por isso, considerou-se importante colocar os resultados deste questionário neste texto, pois os dados são relevantes para o presente trabalho. São “retalhos na

construção da grande colcha”, que é a pesquisa como um todo. Além disso, é possível situar os seis sujeitos com quem se realizou as entrevistas num conjunto mais amplo de público de EJA.

#### **a) Questão 1: Por que parou de estudar?**

Em primeiro lugar, procedendo a uma análise dos dados obtidos para esta questão, verificou-se que das 94 respostas<sup>4</sup>, 38, ou seja, em torno de 40%, apresentou, como causa primeira para a interrupção dos estudos, a necessidade de trabalhar para prover o auto-sustento ou para complementar a renda familiar. Isso pode ser comprovado pela forma como se expressa um dos alunos entrevistados:

Parei de estudar porque meu pai exigiu que todos tínhamos que trabalhar para nos sustentar (47 anos).

Em segundo lugar, aproximadamente 17% alegou a questão da distância entre a casa até a escola mais próxima, somada à falta de meios de locomoção, que aparece como motivo responsável pelo abandono dos estudos na época adequada.

O motivo que me levou a parar foi a distância. Morava na agricultura, e ir até a cidade não era possível. Eu necessitava ajudar meus pais na agricultura. Não havia transporte (50 anos).

---

<sup>4</sup> Foram aplicados 360 questionários para os alunos da EJA do colégio São José de Erechim.



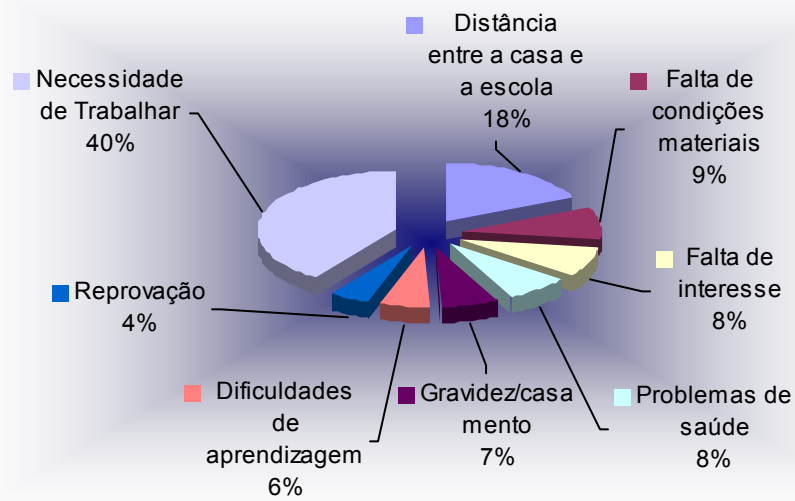
A falta de condições de ordem material e pessoal responde por 8,5% do levantamento realizado, sendo esta, portanto, a terceira causa que motivou os entrevistados a pararem de estudar.

Aparecendo como o quarto motivo - 7,4% - aparece empatado: a falta de interesse e de vontade dos inquiridos e problemas de saúde seus ou dos familiares.

Um quinto item que justifica o abandono das aulas em tempo propício, segundo este levantamento, foi a gravidez e o casamento. E, em pé de igualdade - correspondendo ambos a aproximadamente 6,4% - vem, a imaturidade do adolescente ou jovem na ocasião, gerando inviabilidade e despreparo para fazer escolhas acertadas.

Dos 94 alunos que responderam à pergunta apresentada, em torno de 5,3% apresentou como razão para a cessação dos estudos, o fato de não dispor de condições intelectuais para acompanhar e/ou entender os conteúdos escolares. Outros 4,2% apontaram a reprovação de que foram alvo. Estes dois motivos correspondem ao sexto e sétimo lugares na ordem das respostas dadas.

No Gráfico 1, poder-se-ia resumir as informações acima explicitadas para melhor visualizar os dados obtidos:



**GRÁFICO 1: Por que parou de estudar?**

Explicitados os percentuais da pesquisa a respeito das razões pelas quais os jovens da EJA abandonaram a escola em tempo hábil, cabe agora apontar algumas considerações preliminares, a saber:

1. Como era de se esperar, tendo em vista que a coleta de informações tomou por base alunos do ensino noturno e, na maior parte, de classe social, até certo ponto, carente de recursos materiais, os resultados apontam a necessidade de trabalhar como fator número um pela ruptura da educação escolar regular.
2. Outra observação de importância: quase um quinto dos alunos que responderam ao questionário apresentou o problema da dificuldade de acesso à escola com base na falta de transporte escolar. (Vale lembrar que os alunos representados aqui moravam ou moram em pequenas

localidades do interior). Contudo, a análise deste dado não seria verdadeira se não se considerasse a necessidade de o jovem agricultor ajudar com o seu trabalho na subsistência familiar, pelo menos durante um turno, motivo pelo qual o meio de locomoção diário se faz premente.

3. E, por fim, conforme parecer dos que responderam ao questionário, as dificuldades de aprendizagem, com a conseqüente reprovação, adquire grande relevância na evasão das salas de aula de um contingente expressivo de alunos (5% dos estudantes em idade escolar).

#### **b) Questão 2: Por que voltou a estudar?**

Na primeira questão foram apontadas as principais razões do abandono escolar em tempo regular pelos alunos da EJA do Colégio São José, do Ensino Fundamental e Médio. E, neste segundo momento, serão apresentados os principais motivos que os trouxeram de volta à escola.

O questionário mostra com clareza que a grande maioria dos 105 alunos que responderam à pergunta – aproximadamente 80% - afirma buscar melhor emprego e salário.

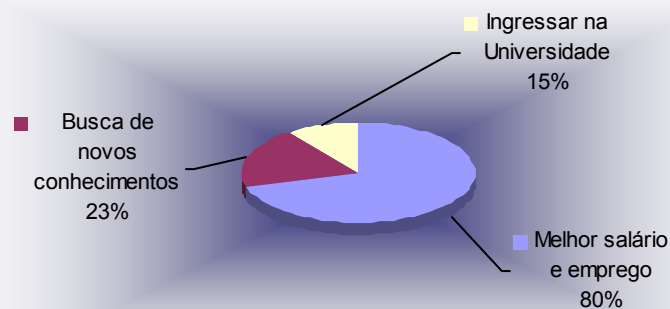
Voltei porque quero ter mais uma chance de conseguir um trabalho melhor (39 anos).

A segunda razão aponta para a busca de conhecimentos, de cultura, de informações novas e realização pessoal - em torno de 23%.

Voltei porque preciso de conhecimentos para crescer como pessoa e profissionalmente. Para ter mais cultura (27 anos).

A possibilidade de ingresso no curso superior, objetivo manifestado por 15,2% dos entrevistados, encerra a relação das justificativas em vista das quais voltar a estudar se tornou necessário.

Com base nos números mostrados a respeito da questão “Por que voltou a estudar”, poderia ser realizada uma leitura sobre as causas que impulsionaram uma atitude pró-continuidade. É o que pode ser observado no gráfico abaixo e que se comentar nos parágrafos seguintes.



**GRÁFICO 2: Por que voltou a estudar?**

A busca por melhoria salarial, que aparece na primeira posição, induz a inferir que se tem a mentalidade de que “estudar rende dinheiro”. Portanto, quem

não estuda está fadado a não ter trabalho e/ou não ter um bom salário; desta forma, fica marginalizado e sem acesso aos bens da cultura. Por outro lado, e de acordo com os processos de modernização que estão ocorrendo no dia a dia, um mínimo de conhecimento e cultura é necessário para se desempenhar o trabalho de forma efetiva e eficaz.

Num segundo plano, a busca de conhecimento para a realização pessoal - em torno de 23% - é um dado que corresponde a objetivos mais elevados e que, por conseguinte, impulsiona o ser humano a superar seus limites e a desenvolver seu potencial qualitativo e criador.

Chegar à Universidade, embora o percentual não seja tão expressivo (15%), mostra que, apesar das inúmeras dificuldades enfrentadas pelo aluno da EJA, ampliar o conhecimento e habilitar-se para usufruir possibilidades culturalmente mais enriquecedoras é um anseio que motiva a sua volta ao estudo.

### **c) Questão 3: O que significa estar na escola?**

Este questionamento ganha importância porque, a partir dele, a escola (educação) pode pensar sobre sua tarefa na mudança do homem e da sociedade.

Pelo presente questionário, 40% dos alunos da EJA envolvidos responderam buscar na escola a realização de seus sonhos e a conquista de seus objetivos.

Realizar o meu sonho que era o de concluir o segundo grau, para mim é uma conquista e vitória (27 anos).

Dos 105 questionários respondidos, 34% dizem encontrar, pela escola, respostas para os anseios de realização interior e de felicidade.

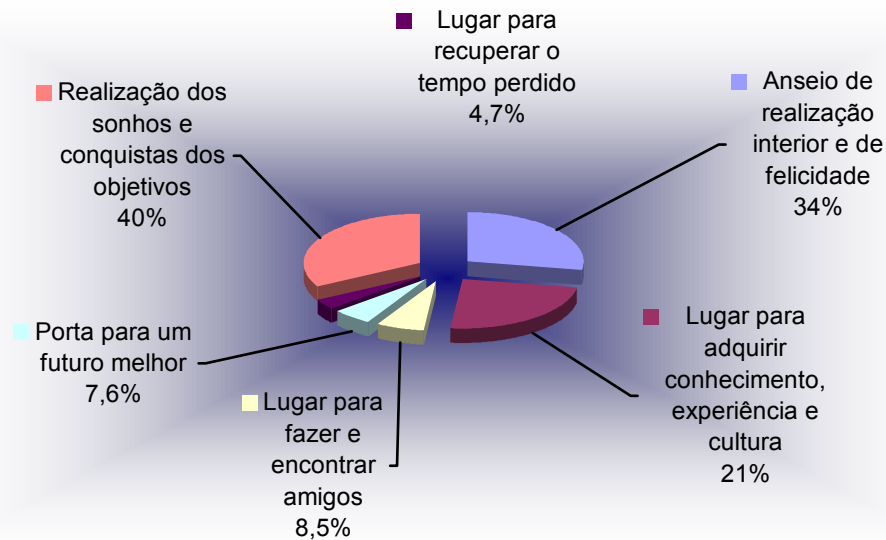
É dar um passo a mais em minha vida porque depois poderei cursar a faculdade de Engenharia Civil e ter uma vida estável, fazendo o que eu gosto, sendo mais independente (23 anos).

Em ordem de importância, 21% apontaram a escola como o lugar ideal para o ganho de experiência, de cultura e de conhecimento.

O ambiente propício para fazer e encontrar amigos, para crescer como pessoa, foi apontado por 8,5% dos alunos como uma razão que justifica sua estada na escola.

Finalmente, 7,6% e 4,7% disseram ser a escola, respectivamente, a porta que abre para um futuro melhor e o espaço de reaver o tempo perdido.

Os dados acima explicitados e apresentados de forma sintética no Gráfico 3 sugerem alguns comentários que são relevantes para o momento.



**GRÁFICO 3: O que significa estar na escola?**

A escola é o espaço através do qual ainda é possível sonhar. E mune o indivíduo de ferramentas para a realização de seus sonhos, através do desenvolvimento de seu potencial, via desencadeamento do processo que o leva a pensar.

É alentador conferir que 34% dos questionários respondidos vêem na escola o ponto gerador de realização íntima e de felicidade, pelas possibilidades que desvenda para o indivíduo como ser social e espiritual.

A escola vista como lugar ideal para a construção de conhecimentos, cultura e experiência, resposta dada por 21%, é um aspecto que vem fortalecer a idéia de que a instituição escolar é necessária, porque, colabora, de forma prioritária, para exercitar e desenvolver laços de solidariedade e de enriquecimento mútuo. Isso

porque possibilita a convivência com os diferentes e com as diversas culturas, ali representados de forma muito particular.

Voltar à escola significa viver novamente, aproveitar as oportunidades de aprendizagem que deixei para trás. Saber nunca é demais. Voltar a estudar foi a melhor opção que fiz. Estou muito feliz (46 anos).

### **1.2.1 Conclusões gerais sobre o questionário aplicado**

A análise sobre a coleta de informações aqui expostas faz nascer uma reflexão: o trabalho foi o motivo preponderante na decisão de abandonar a escola. Mas, em contrapartida, e também tendo como suporte os dados obtidos, surge o questionamento: até que ponto a escola tem o “poder” de devolver ao indivíduo a habilitação para o exercício de um trabalho que lhe traga dignidade e realização?

Destaca-se a referência - feita por quase um quarto dos alunos que responderam ao questionário - quanto ao fato de a escola ser um espaço para trocas e enriquecimento mútuo, ou seja, para a vivência dos valores fundamentais, valores esses essenciais para a vivência e dignidade do ser humano. E não resta dúvida de que embora os problemas sociais interfiram no fazer da educação, ainda assim, a educação escolar tem o privilégio de marcar a diferença e fazer acontecer uma sociedade eticamente melhor.

Uma das alunas da EJA assim se manifestou durante a solenidade de formatura:



Nós, alunos da EJA, queremos agradecer primeiro a Deus. Se nós vencemos, alguém esteve conosco. Se nada conseguimos, Ele continua junto de nós. Queremos agradecer também à direção, vice-direção, secretaria, coordenação, portaria. A todos os que, de uma maneira ou outra, nos ajudaram durante a nossa caminhada e souberam auxiliar em todos os momentos.

Nós, do terceiro ano, temos o privilégio de concluir o nosso Segundo Grau aqui nessa escola São José. Para nós, além de escola, é uma família, que nos acolheu com os braços abertos. Para muitos de nós, parecia impossível chegar até aqui. Hoje não é mais um sonho, mas uma realidade.

Queremos agradecer também aos nossos queridos pais. De vocês, nós recebemos o tesouro mais precioso do universo: a vida. O carinho da sua voz, a esperança de seu sorriso, o conforto da sua lágrima, o brilho do seu olhar, que hoje é tão grande por cada um de nós. A vocês, pais presentes e ausentes, não menos que com justiça, dedicamos esta vitória.

Agradecer o que ficou lá em casa esperando paciente as palavras amigas, o incentivo constante na busca pelo nosso ideal, o amor, o sorriso franco, o carinho, a compreensão. Hoje, eu gostaria que vibrassem comigo, não porque venci, mas porque, juntos, vencemos mais este desafio. E que diante dos próximos, Deus permita estarmos juntos para, mais fortes, podermos enfrentá-los.

Queremos agradecer a todos os professores. Queremos dizer que ser mestre não é apenas lecionar, ensinar; não é apenas transmitir matéria. É fazer como vocês fizeram conosco, ser bons amigos, guias, companheiros; e caminharam junto. Transmitirem os segredos dos conhecimentos. Por vocês, nós, estudantes, temos carinho, admiração e profundo respeito. O nosso muito obrigado!

Hoje, nós estamos nascendo de novo. Mas não necessitamos de mãos protetoras, mas de mãos que colham os frutos e as sementes por nós plantadas.

Aos colegas, nas páginas da saudade, estão gravadas desavenças, reconciliações, cochichos ao pé do ouvido, rodinhas de colegas, compreensão mútua. Cada folha, uma história. Cada momento, uma alegria. Não é um adeus, nem uma despedida. Somente um até breve. Na primeira derrota, não desanime. Fica o desejo de boa sorte. Fica a vontade de lutar e vencer. Fica o desejo de ser feliz (Doris Consolata Soares, 2005).

Ainda em relação aos sujeitos entrevistados do Colégio São José de Erechim são seis, os quais já concluíram os estudos e atuam no mundo do trabalho.

Optou-se por dar-lhes um nome fictício para que não sejam identificados. Antes de dar o nome a cada, procurou-se assumir uma atitude de “contemplação”; ou seja, pensar em cada um, em cada uma e dar-lhe um pseudônimo que combinasse com o estilo pessoal e que revelasse o ser de cada um. Cada um deles sabe o seu pseudônimo e o que significa.

Por isso, os sujeitos da pesquisa podem ser assim apresentados:

- 1- *Rute*: Mulher bíblica que vai respigar, colher as espigas que caem, que se perdem na colheita do trigo para com isso sustentar seus filhos. *É criativa, dinâmica, não fica parada. É criativa, dinâmica, não fica parada, é uma líder positiva na comunidade e nos grupos que atua.*
- 2- *Bacco*: Deus do vinho e da vegetação, que mostrou aos mortais como cultivar as videiras e fazer vinho. *É persistente, dinâmico, desafiador, vai em busca daquilo que quer. Estudioso, desafiador.*
- 3- *Moisés*: Personagem bíblico que liderou o povo hebreu no caminho da libertação, passagem do Mar Vermelho. *É líder, persistente, dinâmico, criativo, possuidor de uma força de vontade incrível, possui muita garra e determinação.*
- 4- *Crusoé*: Era um jovem sonhador, se engaja em um navio aos 18 anos, sonhava com novas terras, correr o mundo. Seu navio é colhido por uma tempestade e naufraga. Toda tripulação morre, com exceção do jovem, que se refugia numa ilha deserta. Lá ele se defronta com as dificuldades,

constrói o seu próprio barco para poder sair de lá. Encontra suas próprias saídas. *Persistente, dinâmico, estudioso, leitor, está sempre indo além, busca saídas para as novas escolhas que lhes são colocadas como desafios.*

5- *Essência*: É o que dá o cheiro ao perfume. *Persistente, influência “exalante” no grupo, pessoa capaz de auscultar-se, vai em busca de ideais que lhe são propostos, possuidora de muita garra e determinação.*

6- *Batalhadora*: Defensora de idéias; esforça-se para conseguir o que quer. *Luta pela vida, por ideais que se propõem, busca seu próprio sustento e o sustento de sua família.*

A escolha destes seis sujeitos deve-se ao fato de serem alunos que marcaram a escola pelo seu dinamismo, pelo seu jeito de ser; e também devido às suas histórias e experiências de vida, que foram se tornando significativas para a pesquisadora. E, os critérios utilizados foram: trabalhadores que atuam diretamente na economia do município - nos diversos setores da indústria, comércio, saúde, prestação de serviços e na alimentação; inserção no mundo do trabalho; questão de gênero - três homens e três mulheres; o próprio diálogo realizado com cada um na escola.

É JOSSO (2004) que afirma que as histórias de vida, ao longo da existência, põem em cena peregrinações para que o autor se sinta e viva ligado a outrem. Por isso, os sujeitos da presente pesquisa adquiriram muita importância na trajetória de vida da pesquisadora, de maneira singular, por meio de suas histórias

peçoais, de suas marcas, de seu jeito de ser, do entorno que existe na vida de cada um deles.

Não restam dúvidas de que a autora supracitada é uma pensadora inigualável. Inspiradora da construção da história de vida dos sujeitos que voltam à escola e que são lembrados nessa pesquisa.

Os desejos, as expectativas, os sonhos e a ânsia de aprender não podem ser ignorados, pois compõem o material mais precioso para a educação. Contemplá-los neste estudo foi a oportunidade que o Universo propiciou. Cabe, pois, um gesto de gratidão à Vida. Além disso, todos os que participaram dessa trajetória merecem destaque. Contudo, há que se considerar e respeitar determinados limites impostos pelo tempo. E não se evadir do objetivo do presente trabalho.

Como lembra JOSSO (2004, p. 165),

Caminhar com os outros passa, pois, tanto por um saber-caminhar consigo, em busca do seu saber-viver, sabendo que cada encontro será uma ocasião para se aperfeiçoar ou de infletir, até mesmo de transformar o que orienta o nosso ser-no-mundo, o nosso-ser-dentro-do-mundo, o nosso ser-com-o-mundo num paradigma da fragmentação, de uma abertura ao desconhecido, na convivência consigo, com os outros e com os universos que nos são acessíveis. É uma busca que visa despertar-se para uma existencialidade que não se satisfaz com os *prêts-à-porter* sociais e culturais, uma existencialidade capaz de reconhecer os limites de qualquer epistemologia.

Destaca-se, aqui, que os sujeitos de pesquisa têm histórias singulares. A pesquisadora conhece cada um deles porque sempre teve a oportunidade de parar para conversar informalmente nos corredores da Escola. Durante essas conversas, sentia confiança da parte deles em colocar sua situação de vida, em falar de seus

problemas, de suas angústias, dificuldades, bem como de suas alegrias, de seus sonhos, de seus desejos. Eles se revelaram sem medo, sem amarras. Isso tudo é surpreendente. Nas entrelinhas ou de forma explícita, o desejo de busca e de concretização de sonhos parece ser o roteiro de vida de todos.

Sobre os sujeitos da pesquisa, podem-se destacar os seguintes aspectos:

- 1) *Rute* (67 anos): é uma pessoa muito alegre, despojada, disposta. Desejosa de agradar os professores, a coordenação e a direção, sempre traz para a Escola pequenos agrados, como exemplo, a carapinha<sup>5</sup>. Sempre foi muito preocupada com o aprendizado. Queria que o professor lhe explicasse o conteúdo uma ou duas vezes para que pudesse entender e interagir na sala de aula. Tinha muitas dificuldades, mas era consciente delas. Dizia: “Os jovens que estão comigo sabem mais do que eu.” Seguidamente, perguntava se iria passar.

Sobre a vida profissional, Rute é merendeira em uma Escola Estadual da cidade e membro do Clube de Mães da mesma escola. Já fazia 50 anos que não estudava. Porém, voltou aos bancos escolares cheia de esperança e desejo. Na conversa inicial, mencionou dois motivos principais que a fizeram retornar: um deles, a proximidade temporal para a aposentaria que, segundo a Lei do Funcionário Público, se tivesse o segundo grau completo, trocaria de nível, aumentando, com isso, o seu salário. Em conseqüência, aposentar-se-ia em melhores condições. O segundo motivo: Rute foi uma pessoa que, apesar do pouco estudo, sempre buscou se aperfeiçoar, tanto em cursos de

---

<sup>5</sup> Carapinha: Amendoim doce.

artesanato quanto de formação, como o de informática, por exemplo. Ainda afirmava: “Com certeza, irei aproveitar imensamente esta oportunidade, porque nunca é tarde para buscar o conhecimento e o crescimento pessoal!”

Atualmente, pensa em fazer vestibular e continuar seus estudos. Quer fazer Educação Física.

2) *Bacco* (45 anos): chegou à Escola e não havia mais vaga para a EJA - Ensino Fundamental. Na conversa com ele, foi explicado que não era mais possível colocar nenhum aluno na sala, pois não havia espaço. Ele insistiu que queria permanecer do lado de fora da porta, pois, para ele, bastaria ver o professor e ouvir as explicações. Foi reafirmado que isso não seria possível. Mas ele insistiu para que fosse assim.

Foi-lhe permitido que freqüentasse. Estava desempregado, e ninguém lhe dava emprego, pois não completara nem o Ensino Fundamental. Tinha também a doença do alcoolismo, assim, também foi encaminhado para um grupo de recuperação. A pesquisadora o acompanhava, em horário de aula, para as reuniões. Ele, aos poucos, foi se recuperando. A Escola o ajudou, além disso, a encontrar um emprego na cidade vizinha de Barão de Cotegipe. Atua até no Hospital onde foi empregado, como alguém que aconselha e encaminha outras pessoas dependentes de álcool ou drogas. Hoje ele é um grande colaborador da Escola. Vem para dar palestras e ajudar pessoas dependentes de álcool. *Bacco* está sempre disponível para ajudar.

Sentiu-se muito orgulhoso em poder colaborar com o presente trabalho.

*Moisés* (44 anos). Veio até a Escola com outros oito colegas, solicitando que se fizesse um desconto na mensalidade maior. Em contrapartida, pelo atendimento ao pedido, eles trariam mais gente, colegas seus, para estudarem. E assim foi acordado. Naquela ocasião, vieram, da mesma empresa, quarenta funcionários. Todos diziam que esse aluno, o Moisés, era um líder positivo no setor em que trabalhava. Moisés relatou, em uma entrevista de rotina na escola, que seu chefe havia dito em reunião que as pessoas que não gostassem do seu emprego não necessitariam estudar. Mas quem realmente gostasse e precisasse daquele emprego, teria de buscar o estudo. E foi a partir desse fato que ele reuniu os colegas e, com muita coragem, veio até a Escola para buscar ajuda, pois ouviu falar que no São José as pessoas eram “humanas” e não pensavam somente no dinheiro, mas promoviam os alunos. Explanando sobre sua passagem pela Escola, ele falou que seus pais ganhavam pouco; e os filhos tiveram de trabalhar desde cedo para melhorar a renda familiar e garantir a sobrevivência.

Quando questionado sobre a importância do estudo, Moisés respondeu que “sem estudo não somos nada; que o aprendizado é tudo na vida de uma pessoa. Os que têm estudo vão atropelando os outros no caminho, que ficam para trás, embora tenham anos de experiência na firma onde trabalham”.

Uma grande aspiração de Moisés era concluir o Ensino Médio e cursar uma faculdade.

Perguntado se havia alguma preocupação ou medo em relação à escola, ele disse que “tendo Deus no coração, não devemos ter medo de nada. Com Ele, nada vai nos limitar”. E, quando foi lhe perguntado sobre o que era necessário para uma pessoa ter sucesso na vida, Moisés respondeu que o estudo é um fator preponderante. Além disso, é preciso ter dedicação, olhar sempre para frente, ter sonhos e ambições.

Sobre o que significa trabalho, ele respondeu: “É consequência de nosso sustento, de nossa vida. É a sobrevivência e a razão de nosso viver”.

Em relação à EJA, diz que sempre se sentiu entrosado na turma, bem como na sociedade. “Acho que a EJA é uma excelente idéia, porque assim mais pessoas como eu podem ter essa feliz oportunidade na vida”.

Como aluno, Moisés foi sempre um líder positivo. Organizava os jantares da turma e fazia questão da presença dos professores, da Direção, da Coordenação, bem como das famílias de cada um dos colegas. Ele sempre dizia: “Minha família precisa ver que eu tenho um grupo significativo de amigos que me valorizam”.

- 3) *Crusoé* (32 anos): fazia parte da turma do Moisés. Trabalha em outra firma, a Intecnial<sup>6</sup>, como montador. Era também um aluno muito preocupado com o seu aprender. Mostrava muito interesse pela leitura. Solicitava indicações de livros e era assíduo freqüentador da biblioteca. Lia também jornais e revistas para se manter sempre bem informado. Perguntado sobre a importância do

---

<sup>6</sup> Firma produtora de autopeças, para a produção de cabines, turbinas. É uma das maiores empresas do Brasil em produção metal mecânica. Produtora de equipamentos do óleo de soja.



estudo, ele respondeu que era o essencial. “Estudo é conhecimento, é busca. Ele também ajuda no trabalho da gente”. Ao lhe perguntar por que voltara a estudar, ele afirmou que foi devido ao entusiasmo que o filho de quatro anos manifestava ao voltar da escola: “Papai, é tão bom ir para a escola”!

Também esclareceu que a sua decisão de estudar se deu através do desejo de desenvolver conhecimento, gerando qualificação profissional, que é uma exigência das grandes empresas. “Meu projeto é continuar os estudos e fazer uma faculdade de Engenharia Mecânica Industrial”. Também dizia que seu sonho era continuar estudando; e comprar sua casa.

E, o que significa o trabalho? Ele respondeu que exercer uma profissão era essencial para a vida de uma pessoa. “Se a gente não trabalha, a gente não tem nada na vida”. Após a conclusão do Ensino Médio, ele foi promovido a chefe de setor. Como consequência, o seu ganho também cresceu. E ele veio até a Escola para falar de sua promoção e de sua felicidade.

- 4) *Essência* (29 anos): sempre feliz, realizada, trazia para a Escola sua filhinha, pois não tinha com quem deixá-la. Seu esposo trabalhava à noite. A menina era o encanto e a graça da turma. Essência foi aluna da primeira turma da EJA da Escola. Ela organizou toda a formatura e, juntamente com seus colegas, preparou uma festa magnífica. Até cascata de fogos ela conseguiu! Era muito determinada. Passou nas firmas e lojas para pedir dinheiro e organizou tudo: jantar e decoração. A escola não precisou se preocupar com nada, exceto com o protocolo de colação de grau. Ela trabalha com decoração de festas e casamentos. Sempre via a escola como um local de

encontro com amigos e colegas; como um lugar de alegria, de busca. Via na escola o caminho aberto para a faculdade. Gostava muito das pessoas envolvidas no processo escolar. Ela tanto gostava que fez com que os funcionários da limpeza fossem para a festa de formatura, onde foram homenageados efusivamente. Falou-lhes que as suas presenças, embora ocultas e simples, eram essenciais para o bom andamento e a agradabilidade da escola.

Fala com consistência sobre o quanto a escola a ajudou no processo e condução de maior busca. Já fez vestibular de Artes Plásticas na Universidade de Passo Fundo – UPF. É categórica em afirmar que foi a escola que a incentivou nesta busca constante.

- 5) *Batalhadora* (33 anos): há muito tempo ela trabalhava na limpeza da escola. Depois, mudou de cidade. Mais tarde, voltou a Erechim-RS, e começou a trabalhar como faxineira. Buscou a EJA. Comentou que sem o Ensino Médio era difícil conseguir um trabalho, pois em todos os lugares onde se dirigia para pedir emprego, todos perguntavam sobre o grau de escolaridade. E ela sempre era recusada. Chegava à escola com muito entusiasmo; dedicava-se. Foi também uma das alunas da primeira turma da EJA. Muito amiga de Essência, formavam um belo grupo. E era prazeroso estar com elas em sala de aula. Batalhadora, era solteira e morava com seus pais. Falava de sua família com alegria. Adorava os pais, por quem tinha um carinho e zelo enorme. Na época, a escola havia feito o convênio com a ACIE<sup>7</sup> através do

---

<sup>7</sup> Associação de Comércio e Indústria de Erechim.

qual Batalhadora conseguiu um trabalho como balconista em uma farmácia da cidade. A moça assumiu a tarefa com tamanha garra e determinação que continua trabalhando lá até o presente momento.

Como afirma JOSSO (2004, p. 89),

A vida humana apresenta-se, pois de forma ininterrupta, nesta dialética do bem-estar e do sofrimento. É no incessante retorno deste “jogo de ioiô” que emerge uma posição existencial mais ou menos ativa para tentar uma saída, se ela for pensada como possível, e para ir à descoberta de uma nova maneira de “governar” a própria existência, nova maneira essa considerada a melhor para amortecer os impactos, muitas vezes perturbadores, dessa dialética.

Assim, desde o início do curso da EJA aqui na escola, essas histórias contadas pelos alunos chamavam a atenção. E foi a partir daí que a pesquisadora começou a estabelecer relações entre a experiência de vida com a construção do conhecimento.

Tendo, então, a oportunidade de realizar o Mestrado e de posse da leitura das obras de JOSSO (2004), surgiu o tema para a presente proposta.

Segundo o que dizem os autores citados ao longo do presente trabalho, e vai se confirmando nas narrativas dos alunos, a escola pode ter um sentido “real”. E esse sentido deve estar centrado também no prazer que o ato de aprender deve proporcionar. Aliada ao prazer e ao sentir-se bem está a atividade intelectual. Para CHARLOT (2000), resolvendo essas questões, subjacentes ao já exposto, tudo estará praticamente resolvido. O sentido de ir à escola, o prazer de estar nela e a

atividade intelectual a ser desenvolvida são pontos primordiais para que o processo educativo aconteça.

### **1.2.2 Relato das visitas ao ambiente de trabalho dos sujeitos da pesquisa**

Destaca-se aqui a boa receptividade que a pesquisadora teve no local de trabalho de cada aluno, bem como nas casas onde realizou as entrevistas. Mesmo os que vieram para a escola, também se destacam o prazer e a alegria dos entrevistados que, prontamente, atenderam ao pedido de virem até à escola e conversar para ajudar na elaboração da pesquisa. Colocavam como sendo algo muito importante o fato da pesquisadora ter lembrado de cada um deles. Quando convidados por telefone perguntavam: “por que eu fui escolhido?”

Na visita ao trabalho de Bacco, a pesquisadora foi muito bem recebida. A recepcionista do hospital sabia da chegada da pesquisadora e logo a encaminhou para a sala onde iria acontecer uma reunião do grupo acompanhado por Bacco. Nesta reunião, cada um dizia seu nome e quanto tempo estava sóbrio. Quanto à presença da pesquisadora, Bacco avisou: “esta pessoa vai se apresentar no final, porque ela tem um objetivo em estar aqui”. Ele conduziu a reunião, fazendo com que cada um dissesse o que havia sentido durante a semana, bem como os que estavam internados no hospital.

Estavam presentes na reunião: uma assistente social, uma psicóloga, e um psiquiatra, porém quem conduziu o processo de discussão foi Bacco. O que se

passou nesta reunião foram partilhas de histórias de vida. Uma pessoa afirmou: “o meu passado eu não esqueço; eu levo como um espelho retrovisor”.

No final Bacco pediu que a pesquisadora se apresentasse e dissesse o motivo de estar ali no grupo.

Após a reunião, Bacco conduziu a pesquisadora para que ela conhecesse toda a unidade de saúde destinada aos dependentes químicos. Aí foi possível observar os trabalhos desenvolvidos por eles: cultivo da horta, jardim, cuidado de seus apartamentos, limpeza; enfim, foi possível visualizar o trabalho realizado por Bacco naquela unidade de saúde.



**FOTO 1: Horta cultivada pelos internos do hospital**

Foi uma experiência única. A emoção bate só em pensar naquele aluno da EJA – para o qual não havia mais vaga - que pediu para que o deixasse ficar pelo menos na porta, pois ele “só queria enxergar o professor”. E hoje, a pesquisadora estava ali diante dele: conduzindo um grupo e fazendo estas pessoas perceberem o quando a vida é importante, e por isso não deve ser destruída.

Aqui é possível salientar que o conhecimento supera limites. Vai além; constrói vidas; recupera pessoas. Ver Bacco falando às pessoas, fazendo paralelos de como é a vida, o que é preciso para se viver melhor, ter uma vida digna e com saúde, foi como abrir uma porta para vislumbrar a grande importância da EJA na vida do brasileiro.

Na fotografia a seguir, pode-se perceber um pouco do fruto do trabalho realizado pelas pessoas que recebem o apoio de Bacco.

Na visita que a pesquisadora fez à Rute, em seu trabalho com o clube de mães, pode-se dizer que ela foi espetacular. A entrevistada já esperava na porta da escola. As mulheres estavam reunidas fazendo bolacha para vender; o resultado da venda era para pagar dois fornos elétricos que compraram para fazer bolachas e ajudar a escola.



**FOTO 2: Trabalhos desenvolvidos pelas mulheres do grupo de Rute**

Ensinaram a pesquisadora a fazer as bolachas e lhe deram a receita (além de darem também um pouco da bolacha para a pesquisadora levar para casa). Quando se perguntou sobre o trabalho de organização das mulheres, elas responderam que a Rute é uma pessoa muito dinâmica, que sempre tem uma novidade para ensinar para as mães: tricô, crochê, doce... A cada quarta-feira (dia em que se reúnem) “a gente faz coisas diferentes; lemos artigos sobre saúde, como a gente se cuidar e viver melhor, como educar bem nossos filhos, ser uma pessoa equilibrada, enfim, tantos assuntos que nos ajuda a viver e a sermos melhores”.

Aqui também foi possível obter a confirmação de saberes que estão sendo passados não só concretos como no caso do crochê, mas, também de outros saberes que vão sendo passados adiante.

Na visita a uma outra entrevistada – Batalhadora – a acolhida e a recepção de todos os atendentes foi muito significativa. A chefia da farmácia foi muito atenciosa e apresentou a importância de um trabalho científico, salientando o quanto era positivo o fato de a Batalhadora ter sido a escolhida para ajudar neste trabalho.



**FOTO 3: Ambiente de trabalho de Batalhadora**

Após mostrar a farmácia – que é uma das maiores de uma rede de farmácias que existe na cidade de Erechim - foi possível observar a presença de pelo menos sete atendentes naquele ambiente. Constantemente havia pessoas que ali entravam para comprar remédio, verificar pressão, comprar cosméticos e outras mercadorias que a farmácia dispõe.

Já com Moisés, na Empresa de ônibus “COMIL” foi possível conversar e rever os outros colegas dele que foram alunos da EJA no Colégio São José. Aí pode ser observado um pouco da montagem do ar condicionado (do qual a pesquisadora não entendia nada, mas ao mesmo tempo pensava naquilo que Moisés havia dito durante a entrevista, dos diversos tipos que existem, de quanto tempo ele estava fazendo isso). Um dos colegas dele disse: “sabe o Moisés é um dos primeiros, ele sabe mais que o nosso chefe”. Mais uma vez veio a confirmação daquilo que ele havia dito na entrevista. Outro falou: “Ele nos ajuda muito a gente, nos explica, tem paciência”. Isso tudo ia acontecendo, fluindo livremente, sem que a pesquisadora precisasse fazer perguntas às pessoas (mesmo ela estando acompanhada de uma pessoa da firma).

Moisés estava de férias, porém se dispôs a acompanhar a pesquisadora em todo o processo da montagem do ar condicionado; explicava dizendo os nomes das peças e como era a sua montagem. Ele fez questão de mostrar desde a entrada do material na firma ao processo de montagem do ar até o momento em que o ônibus estivesse pronto; ou seja, todo o processo. Ressalta-se que Moisés não podia usar o uniforme porque estava em férias.



Quem não acompanha o processo não imagina o que existe por detrás daquela “roupagem” bonita que é um ônibus.



**FOTO 4: Ambiente de trabalho de Moisés**

Moisés disse que a Comil já está colocando ar condicionado quente e frio. A pesquisadora comentou que quando viajava de ônibus notava que se faz frio o ar é quente e se é quente o ar é frio. Moisés logo explicou: “não!!!! O que existe de quente é calefação, que é um processo totalmente diferente, é todo montado com água, no radiador.”.

O entrevistado ainda teve o cuidado de relatar todo o processo de cuidado que existe em cada setor; cada um é responsável pela limpeza, alegando que “a gente cobra entre a gente para que haja limpeza”. Não existe nenhum funcionário para limpeza, até mesmo os banheiros são eles que limpam.

Foi possível observar um grande número de mulheres existente neste trabalho, que de certa forma parece predominantemente masculino. Questionadas

sobre como encaravam este trabalho, elas responderam; “ Eu gosto muito disso, e se não gostasse batalharia para conseguir outro.”

Falando com Moisés, ele disse que 50% das pessoas que trabalham no setor dele são mulheres.

Os funcionários gastam cerca de três horas (em dois) para montar um ar condicionado. E, aquele que vem com motor da Volkswagen é mais difícil, pois requerem toda a desmontagem do motor e a remontagem; assim, nesta situação, a montagem é de cinco a seis horas.

No trabalho de Essência, a pesquisadora procurou comparecer enquanto ela estava com um grupo montando o cenário de uma formatura. Percebia-se aí a sincronia que existia na montagem e organização artística de cada pano, de cada arranjo, onde ficava melhor. O trabalho era feito em equipe: “o que você acha disso, o que pensa disso, onde fica melhor isso que a turma pediu; isso pode aqui, isso não pode?”, ou seja, uma sincronia em cada um deles.

Quando perguntado sobre de quem era a idéia de criar este grupo para a montagem de festas, ornamentações, a resposta veio logo: “da Essência, ela tem jeito para este trabalho” (um dos rapazes que estava montando o cenário). A equipe conta com a presença de dois rapazes e duas mulheres. Existe uma sincronia entre eles, uma alegria, brincadeiras.

Quando questionados sobre como se sentiam trabalhando neste ramo, todos disseram que se sentiam bem, e que financeiramente também se realizavam.



**FOTO 5: Trabalho de decoração realizado por Essência**

O que foi possível observar é que Essência possui uma dinamicidade e uma alegria natural. Como ela bem afirmou: “Já imaginou, Cassilda, eu numa faculdade de artes?! Ninguém me segura!”.

E como foi com Crusoé? Foi preciso agendar antecipadamente com o setor de Segurança do Trabalho. A pesquisadora recebeu todas as dicas de como deveria estar vestida e como se portar dentro da empresa.

Chegando à fábrica Intecnial, Crusoé estava aguardando a pesquisadora. Logo, ela já recebeu os óculos de proteção e o crachá de identificação. Começou-se a visita e Crusoé foi relatando o que era produzido ali, mostrando o processo que ocorria desde a entrada do ferro na fábrica, como é cortado, a evolução, a fabricação de materiais, como a estrutura para a usina aeólica de Osório, tanques para a fabricação de azeite, estrutura para receber os container dos navios, a pintura

das peças; onde ficam as peças depois de prontas, o cuidado com o corpo para não se machucar. Ou seja, foi possível ter uma visão de todo o processo sofrido pelo ferro até se transformar em produto utilizado pela sociedade.

Crosoé relatou também todo o trabalho que é feito no setor em que ele trabalha. “Se a empresa calcula 2200 horas para fazer uma determinada peça, e ele conseguir fazer em menos horas, ele sabe que vai com isso vender mais, porque a fábrica é mais rápida, com isso a empresa contrata mais gente e nós vamos nos tornando conhecidos, porque a empresa é conhecida mundialmente. Ela foi construindo um nome.”

Ele mostrou a sala e disse que “quando começou na empresa pensava que um dia queria ser chefe de setor; não queria ficar sendo soldador a vida inteira, e a fábrica me deu oportunidades para que eu pudesse crescer, tanto que hoje estou onde estou, mas eu não me acomodo, eu me desafio para mais.”



**FOTO 6: Ambiente de trabalho de Crusoé**

Falou que a empresa perdeu a concorrência de um projeto, e muito material que havia já sido fabricado ficou jogado ao relento sem saber o que é que iriam fazer com aquilo. Então a fábrica colocou para o setor dele dar um redimensionamento àquele material, ele usou a seguinte expressão: “Nos deram um grande abacaxi, mas com a ajuda dos meus colegas, e da área da engenharia, nós vamos descascar, triturar, e fazer sair um suco muito bom”.

A pesquisadora encontrou dificuldade para tirar fotografias, porque a empresa não permite que se fotografe as máquinas lá existentes, porém foi possível fotografar algo em que Crusoé ajudou a construir que é parte da estrutura, da usina de energia aeólica de Osório.

Acredita-se que exista um fio condutor em tudo isto que está sendo elencado, tendo em vista que se procura, ao longo do trabalho, ver a trajetória da pesquisadora, bem como dos sujeitos de pesquisa. Assim, a própria caminhada como pesquisadora já é algo que vai se constituindo como um espaço de vida, bem como o tempo e a vida de cada entrevistado.

Além deste espaço de vida, há o espaço-escola que é um fator importante desta trajetória que foi se constituindo na caminhada de cada sujeito.

Há ainda o espaço da cidade, que também tem incidência dentro da pesquisa a realizada, porque é neste cenário histórico que acontece a escolarização ou não dos sujeitos envolvidos neste processo de construção da pesquisa.

A própria questão do trabalho, como um princípio educativo, quer queira ou não, envolve os sujeitos pesquisados por estarem diretamente ligados a ele.

Cada aspecto ressaltado aqui vai evidenciando um processo de caminhada histórica que necessita ser trilhada para se chegar a conceitos, concepções e construção de saberes que também foram sendo construídos na pesquisa.. Assim, os personagens e atores principais dessa construção - os sujeitos pesquisados - foram se tornando especiais dentro do processo de construção desta dissertação.

Por isso, fica evidente a construção e produção de saberes tanto da pesquisadora quanto dos sujeitos de pesquisa.

## **2. TEMPOS E ESPAÇOS DOS SUJEITOS DE PESQUISA**

### **2.1 O Colégio São José: tempo e espaço institucional do acontecer a EJA**

Como já citado anteriormente, os estudantes da EJA, em sua maioria, são trabalhadores de firmas da cidade de Erechim: mas também há desempregados, indígenas, trabalhadores em geral. Em vista dessa realidade, a escola proporciona a esse aluno uma espécie de desconto no pagamento. Ele preenche uma ficha sócio-econômica e, a partir desses dados, lhe é conferido um desconto, que varia conforme a situação de cada um. Essa é uma das formas através da qual a escola aplica a filantropia<sup>8</sup>. Há alunos que, em vista de suas carências, pagam somente o material que lhes é fornecido e outros, cujo ônus é integral, por serem economicamente favorecidos.

O Colégio São José é uma instituição de ensino particular, com fins filantrópicos, pertencente à Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora, Província Imaculada Conceição, mantida pela ASSEC – Associação Educacional e Caritativa, com sede e foro em Passo Fundo, Rio Grande do Sul, Brasil.

---

<sup>8</sup> Desconto que é dado aos alunos pelo motivo de que não possuem condições para pagar a mensalidade. É uma prática utilizada para contemplar esses alunos na escola, dando-lhes uma oportunidade.



**FOTO 7: Visão Geral do Colégio São José – Erechim-RS**

### **2.1.1 Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora**

A Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora teve seu início no dia 19 de junho de 1888, data em que a Irmã Maria Bernarda Bütler, religiosa de vida monástica<sup>9</sup>, pertencente ao Convento de Maria Hilff, de Altstätten, Suíça, atendendo à súplica de D. Pedro Schumacher, bispo da Diocese de Portoviejo, Equador, partiu, com seis jovens para o serviço missionário naquela região tão necessitada. A presença de religiosos na Diocese era ainda muito pequena. A educação era um dos grandes clamores e necessidade daquele povo abandonado de tudo. “Una que outra escuela destartalada, eso era todo. La falta de comunidades docentes privada al pueblo de la educación, el Pastor decidió pedir auxilio” (BURIN, 2000, pp..31-32).

<sup>9</sup> Vida monástica significa vida em claustro. Convento de vida fechada. Conforme Mini-dicionário, Ruth Rocha, 2001.



Irmã Maria Bernarda Bütler e suas companheiras partiram de seu Convento no dia 19 de junho de 1888, com destino a Chone, no Equador. Nos desígnios da Providência, esse passo deu início a uma nova Família Religiosa na Igreja, dedicada à glória de Deus e à caridade misericordiosa com as pessoas. Por estar a superiora à frente do pequeno grupo, a Irmã Maria Bernarda Bütler foi considerada Fundadora da nova Congregação, denominada Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora.

Ela saiu de um convento fechado (clausura) para uma vida diferente, para entrar em contato com o povo, sentir o seu clamor, ajudar as pessoas que necessitavam, pois Bernarda não concordava com uma vida sem perspectivas, sem ação, sem participação. Ela renunciou a tudo aquilo que lhe cabia por direito, saiu apenas com a roupa e com a passagem para ir ao Equador. A religiosa quebrou os esquemas, superou barreiras e se pôs à tarefa com coragem e determinação.

Em Chone, no Equador, as Irmãs deram início ao trabalho missionário na Educação. Abriram uma escola de ensino elementar, cujas condições eram muito precárias. Nos primeiros tempos, as religiosas tiveram dificuldade no domínio da língua espanhola, idioma falado em Chone. Na escola, não havia bancos, nem recursos de quadros e livros. Ensinavam a leitura, a escrita e a aritmética. Tinham como objetivo promover a fé, ensinar a religião e anunciar a Palavra de Deus. Muito atentas às necessidades da época e do local onde viviam, as irmãs ensinavam as meninas a tecer, a costurar, além de lhes repassar conhecimentos. As irmãs tinham sólida formação pedagógica e, como verdadeiras filhas de São Francisco, o “frade sempre alegre”, ensinavam às pequenas (alunas) cantos e brincadeiras divertidas.

Reinava tal alegria e, às vezes, tanto alvoroço naquele mundo infantil que a casa ressoava.

Quanto ao ensino, o terreno era propício. A essas crianças e jovens sobrava vontade e desejo de aprender. Os pais também tinham sincera confiança na escola, o que era demonstrado pela atenção e carinho.

O método de ensino que as Irmãs empregaram foi o do pedagogo Celestino Benz, de Marbach, Cantão de Saint Gallen, na Suíça. A esse benemérito educador deve-se a gratidão por haver preparado as Irmãs, dando-lhes formação pedagógica e garantindo, assim, que o ensino que ministravam, graças a esse método, estivesse dentro dos parâmetros educacionais exigidos na época.

Rapidamente, ganharam as missionárias a confiança de todos. Por essa razão, sentavam-se, não somente crianças, mas também adultos e anciãos para aprender. Muitos chegavam de longe. Não faltaram famílias das localidades próximas que transferiram sua residência para Chone com o fim de matricular seus filhos na escola das missionárias suíças.

Com base no que foi relatado, conclui-se que, já naquela época, existia a Educação de Jovens e Adultos, mas de forma muito original e sem formalidades.

Lamentavelmente, por causa da perseguição religiosa que ocorreu nesse País, após sete anos de trabalho com educação, a Irmã Maria Bernarda e suas companheiras, já em maior número, tiveram de fugir do Equador. E foram recebidas

pelo Bispo D. Eugênio Biffi, em Cartagena, cidade portuária da Colômbia. A partir dessa cidade, a Congregação se estendeu nesse País e logo em outros.

Foi assim que no ano de 1911 chegaram as primeiras religiosas da Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora ao Brasil, estabelecendo-se, inicialmente, em Óbidos, no estado do Pará, onde se dedicaram à obra evangelizadora, principalmente através da educação escolar. Do Pará, a Congregação chegou ao Rio de Janeiro e daí, em 1920, ao distrito de Três Arroios, no Rio Grande do Sul, local onde foi instalado um Colégio.

### **2.1.2 Assim surgiu o Colégio São José:**

Os breves dados acima expostos ajudam a compreender as origens do Colégio São José, que há oito décadas estabeleceu raízes na próspera terra de Erechim, região gaúcha do Alto Uruguai.

Com a presença das Irmãs em Três Arroios, formou-se, em Boa Vista do Erechim, uma “Comissão Pró-Colégio” que, após árduo labor, conseguiu concretizar a vinda das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora para esta cidade. Tal “comissão” era constituída pelo Padre Carlos Schwergschlager, por Aquiles Caleffi, Saulle Pagnoncelli, Carlos Mantovani e Demenciano Beniter.

Assim, no longínquo ano de 1923, em meio a muitas lutas políticas que sacudiam as coxilhas e ecoavam nas matas do Rio Grande do Sul, chegavam, quase despercebidas, à então Vila de Boa Vista do Erechim, três valorosas Missionárias. Traziam uma mensagem de paz e esperança, simbolizada na importante tarefa educativa - a de educar a infância e a mocidade - que, no futuro, deveria plasmar o mosaico social, espiritual e econômico da nossa terra. Eram as Irmãs: Rosa Holenstein, Maria Bernardina Renn e Coleta Holenstein.

A escola teve seu início numa pequena casa alugada, situada na rua Osvaldo Aranha, onde hoje funciona um posto de gasolina (Fênix), em frente à antiga rodoviária. Como as atividades iniciaram no dia 19 de março de 1923, dia de São José, recebeu o nome de Colégio São José. Sua primeira diretora foi a Irmã Bernardina Renn.

Quatro anos depois, devido à exigüidade do espaço, o Colégio transferiu-se para uma casa residencial, onde hoje estão “Lojas Grazziotin”, na Avenida Maurício Cardoso.

Finalmente, no dia 7 de setembro de 1927, em meio a festejos populares, foi inaugurada a nova casa de madeira. As Irmãs se instalaram, então, em prédio próprio, na rua Cesário de Matos, atualmente Rua Pedro Álvares Cabral, onde se localiza ainda hoje.

De ano a ano, as matrículas foram crescendo e o Colégio continuou ampliando suas instalações para atender à demanda.

Em 1935, foi construído o prédio para o Jardim da Infância. Nesse ano, os Irmãos Maristas fundaram, na cidade, o Colégio Nossa Senhora Medianeira e, em acordo de cooperação mútua, a partir da terceira série primária, os meninos passavam a freqüentar aquele estabelecimento.

O Colégio São José funcionou como escola primária até os princípios de 1942, quando foi aberto também o curso Ginásial, como seção feminina do ginásio Nossa Senhora Medianeira.

Em maio de 1945, foi lançada a pedra fundamental para o novo prédio de alvenaria, cuja primeira parte foi inaugurada em 24 de abril de 1948. Nesse mesmo ano, pela Portaria número 110, o Colégio São José recebeu reconhecimento oficial pelo MEC (Ministério de Educação e Cultura) e passou a chamar-se Ginásio São José. E, a partir de então, passou a funcionar independentemente do Ginásio Nossa Senhora Medianeira.

O ano de 1956 assinalou outro salto de qualidade na história do Colégio São José: foi criada a Escola Normal<sup>10</sup>. Aí, as futuras professoras foram construindo seus saberes, seus conhecimentos. Em recente artigo no jornal<sup>11</sup>, uma das Irmãs da Congregação, ex-diretora da Escola, comentou a respeito da criação do Curso Normal e da filosofia educacional aí desenvolvida.

---

<sup>10</sup> Conforme Lei 4.024/61 – 5.692/71 A Escola Normal, criada em 1880, correspondia à formação de profissionais que atuariam no ensino primário, ao mesmo tempo que representava a iniciativa de expansão do nível de escolaridade no País, baseado na necessidade de desenvolvimento urbano e de industrialização. O primeiro modelo de Escola Normal Superior pública foi instituído em São Paulo, com duração de dois anos, o que o diferenciava das demais áreas cujos cursos eram de quatro anos. No entanto, essa proposta de ensino superior não se concretizou, fazendo com que a formação dos profissionais da educação não avançasse para o nível superior, ficando apenas na tentativa.

<sup>11</sup> Jornal Diário da Manhã – 1998, p.24.

Um ano marcante será o de 1956, quando criamos o curso de Magistério. E como tínhamos internato, recebíamos muitas moças que vinham dos arredores de Erechim, de Getúlio Vargas e até de Santa Catarina fazer o Curso Normal. E é com este curso que adotamos uma metodologia diferenciada. As alunas recebiam no início do mês, determinada tarefa com prazo de 15 dias para a conclusão. Elas trabalhavam de forma independente. As professoras ficavam à disposição das alunas nos horários das aulas. Depois do tempo estipulado elas expunham seus trabalhos para os professores e colegas. (POSSAPP, 1998, p.24).

Em 1957, foi fundado o Conservatório de Música “Francisco Manuel da Silva”, que foi devidamente autorizado pela SEC (Secretaria de Educação e Cultura). Nele eram ministrados cursos de piano, violino, cítara, harpa, acordeão, guitarra e flauta, formando, para a Cidade e o País, excelentes profissionais nessa bela arte. Nele se organizou também o grupo do Orfeão, que solenizava as festas cívicas, religiosas e culturais do Colégio. Mais tarde, foi fundado também o Coral Misto São José, que elevou ainda mais o nome de Erechim, não só na região, mas neste imenso País.

A fim de ampliar as oportunidades de formação, o Colégio São José, ao longo dos anos, segundo possibilidades e interesses, ofereceu, para as senhoras mães, alunas e pessoas interessadas, cursos diversos, como: bordado, pintura em tela e em tecido, artes aplicadas, costura, culinária, balê, ginástica olímpica e outros. Ademais, o salão de esportes e as dependências do Colégio estiveram sempre abertos para sediar eventos culturais, sociais, desportivos e religiosos, prestando um grande serviço à comunidade erechinense, à região e ao Estado.

O ano de 1963 marcou para sempre a história do Colégio. No final de agosto, eram intensos os preparativos para as solenidades da Semana da Pátria.

Mas, quem iria supor que o dia 7 de setembro de 1963 seria tão triste como foi? Quem teria imaginado que o desfile e as festividades não se realizariam?

No dia 5 de setembro, às seis horas, como de costume, na capela do Colégio, iniciaram a Santa Missa, sem que ninguém jamais suspeitasse que fosse a última realizada nesse mimoso recinto. Exatamente na hora do Ofertório, um sinistro crepitar inquietou a comunidade orante. Todos trocaram olhares interrogativos. Logo alguém gritou “fogo”! E esse eco retumbou, estarrecendo os fiéis. As labaredas saltavam pelo telhado da pequena parte da casa, que ainda era de madeira. Ninguém mais ficou na capela. O celebrante interrompeu a Santa Missa. E, em menos de duas horas, o fogo havia devorado o grande prédio do Colégio São José.

A consternação foi geral. Mas o povo dizia para as Irmãs: “Nós reedificaremos o Colégio em pouco tempo”. Nessa triste e inolvidável ocorrência, as Irmãs puderam ver o quanto eram estimadas em Erechim e quanto significava o Colégio para a comunidade.

Em poucos dias, criou-se uma comissão composta de senhores abnegados e altruístas, prontos para organizar o projeto de reconstrução. Essa comissão era composta pelos seguintes membros: o Pároco, Padre Tarcísio Utzig; os senhores Oscar Abal, Romeu Madalozzo, Hermínio Macherin, Ir. Maria Imelda, Ir. Guiomar Zambenedetti. A comissão se reunia todos os sábados para estudar os meios mais adequados para adquirir fundos e dar conta do trabalho semanal. O povo da localidade, das cidades vizinhas, do Estado e até de outros Estados colaborou com donativos. Diversas entidades promoveram eventos em benefício da obra. Os Irmãos Maristas organizaram uma festa, e dos lucros obtidos, 50% eles os

destinaram ao Colégio São José. Da mesma forma procedeu o Seminário Diocesano, que doou para a reconstrução metade do lucro advindo da Romaria de Nossa Senhora de Fátima.

No mesmo dia do incêndio, uma comissão de professores do Colégio Estadual Professor Mantovani, por iniciativa própria, se encarregou de obter, junto à Secretaria de Educação e Cultura, a permissão para o Colégio São José concluir o ano letivo, ocupando o prédio novo do Colégio Estadual, que estava pronto, mas ainda sem mobílias. Nesse estabelecimento público, passaram a funcionar os cursos Colegial, Normal e Ginasial. O Curso Primário do turno da manhã ocupou as salas do Colégio Industrial, hoje Escola Estadual Haidée Tedesco Reali. O segundo turno do Primário funcionou no Colégio Nossa Senhora Medianeira, dos Irmãos Maristas, que chegaram, inclusive, a suspender suas atividades extraclasse para acolher as alunas do Colégio São José. A Escola da Igreja Episcopal Instituto Barão do Rio Branco ofereceu quatro salas, que não foram ocupadas, pois as necessidades já estavam supridas. Muito nobre o gesto de solidariedade de todas essas pessoas e Instituições da cidade de Erechim.

Tudo isso possibilitou que, já no ano seguinte, 1964, sobre os escombros, surgisse, radiante, uma parte reconstruída do Colégio, onde funcionaram as aulas dos cursos Colegial<sup>12</sup>, Normal, Admissão<sup>13</sup> e Ginasial<sup>14</sup>. Parte do Curso Primário estava instalado em um Grupo Escolar, anexo ao Colégio São José.

---

<sup>12</sup> Colegial segundo Decreto Lei nº4.244 de 09 de abril de 1942, O Curso Colegial, como curso secundário, terá a duração de, no mínimo, três anos.

<sup>13</sup> Admissão eram exames que permitiam o ingresso no curso secundário conforme Lei nº 4.244 /42.



Em 1965, o número de alunos matriculados superava 1400.

Em 26 de maio de 1967, pela Portaria número 12.169, a Escola recebeu o nome de Centro Educacional São José. No ano seguinte, o Secretário de Estado dos Negócios da Educação e Cultura concedeu autorização para o funcionamento do curso Secundário Colegial e aprovou o Regimento proposto.

Em toda a sua história, esta Instituição Educativa atuou inspirada em princípios cristãos e franciscanos. A Congregação Franciscana Missionária de Maria Auxiliadora, como se percebe desde seu início, assumiu a educação como um dos campos específicos de seu apostolado missionário, inspirada nos ideais do Evangelho, a exemplo de São Francisco de Assis e de sua Fundadora, hoje Beata Maria Bernarda Bütler.

Em sua filosofia educacional se lê:

A comunidade do Colégio São José assume o processo educativo inspirado nos ideais evangélicos. Visa favorecer o desenvolvimento integral da pessoa humana, reconhecida como criatura de Deus, irmã dos outros, dotada de potencialidades próprias, a fim de que viva a sua fé, encarne princípios de igualdade, justiça, liberdade e solidariedade, assuma sua missão e se comprometa na construção de uma sociedade nova (Conforme AGENDA ESCOLAR do Colégio São José, 2006).

É neste espaço que hoje funciona a EJA, uma opção da Congregação das Irmãs Franciscanas Missionárias de Maria Auxiliadora.

---

<sup>14</sup> Ginásial segundo Decreto Lei nº4.244 de 09 de abril de 1942, art. 3º, terá a duração de quatro anos, e destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário.



**FOTO 8 – Sala de aula da EJA, sendo que à frente está a mãe e o filho lado a lado em sala de aula.**

“Deveríamos ter todo o tempo do mundo para ouvir suas longas histórias e eles para ouvir as nossas. Além do mais, precisamos de longos e sossegados dias de reflexão para entender sua complexa trama. Entendê-los para ajudá-los a entender-se. Somos profissionais do conhecimento, inclusive do conhecimento dos educandos, dos sentidos e sem-sentidos de suas trajetórias. Não é suficiente sermos expertos nos saberes de nossas áreas e sermos ignorantes dos significados sociais, humanos de suas vidas” (ARROYO 2004, p.84 e p.86).

Com um grupo de pessoas que pensa diferente, e acredita que o trabalhador necessita de uma formação diferenciada, como também porque, não dizer, da legitimação do seu saber através de um documento, a Congregação supracitada, propôs-se a criar o curso da EJA. Uma grande expectativa, pois sempre foi um desejo trazer para dentro da escola o trabalhador; aquele que necessita, talvez, de um certificado para continuar em seu emprego, para receber uma

remuneração maior, para realizar o grande sonho de sua vida o de estar na escola e concluir seus estudos.



**FOTO 9- Grupo de formandos do EJA - Primeiro Grau, no corredor da escola (2004).**

Enfatiza-se, ainda, que o Colégio São José tem como meta a construção da pessoa como um todo, e não somente transmitir a informação. Razão por que inseriu no seu currículo a disciplina de Formação Humana, da qual os alunos não são obrigados a participar. O que chama a atenção é que ninguém falta; os alunos se fazem presentes porque são realizadas dinâmicas de grupo, relatos de problemas e de dificuldades.

Os sujeitos de pesquisa ressaltaram esse diferencial da escola, sentiram que a escola procura “promover” o aluno, dando-lhe condições para que ele vá e busque outras alternativas sem medo, mas com determinação.



**FOTO 10 - Alunos da EJA fazendo pesquisa na biblioteca**

Charlot, 2001 enfatiza que considerar que se conhece se aprende e se pensa, e que, sendo assim, se realiza a pesquisa com todo o corpo, com as sensações, com a emoção, com a intuição, com a gestualidade, com a imaginação, e não apenas com a razão. É aqui que reside a troca de saberes entre os alunos da Educação de Jovens e Adultos, são em momentos de interação de grupos, através da pesquisa que vai se dando a ampliação dos saberes e a solidificação dos mesmos.



**FOTO 11 – Palestra aos alunos da EJA**

## **2.2 Erechim<sup>15</sup>: outro tempo e espaço de produção da existência**

A construção deste texto se respaldou em dados obtidos no Arquivo Histórico de Erechim e em livros, revistas, jornais, documentos variados, bem como em conversas informais com pessoas conhecedoras do assunto ou, mesmo, moradores antigos que acompanharam a evolução histórica da cidade.

La ciudad, no es solo un conjunto de personas, casas y comercios. La ciudad alberga fenómenos placenteros y dolorosos, ventajas y desventajas, privilegios y discriminaciones. Genera flujos y reflujos de intercambios de información y materias primas. Introduce energía para mover sus máquinas, iluminarse, calentarse. Produce desechos y sentimientos y valores que no se pueden medir. Inspira poemas y canciones (BERNET, 1997, p. 87).

---

<sup>15</sup> As informações que serviram de base para construir este panorama da cidade foram coletadas nas seguintes fontes: ZAMBONATTO, Aristides Agostinho: Os meus Erechim: Erechim, São Cristóvão, 1997; CASSOL, Ernesto. Histórico de Erechim – Passo Fundo - Editora Berthier –1979 ; NETO, Antônio Ducatti: O Grande Erechim e sua história. Porto Alegre. Grafosul – 1981

Eis um fator preponderante: aprender com a cidade, a cidade de Erechim, cenário desta pesquisa.

Na perspectiva de compreender melhor o ambiente que envolve o universo pesquisado, faz-se necessário conhecer a história, a economia, a política, as etnias que compreenderam o quadro histórico de Erechim, tendo em vista que os sujeitos também ajudaram a protagonizar essa história, que se expressa em um tempo passado, um tempo presente e um tempo futuro.

Erechim constitui-se de um espaço urbano<sup>16</sup>. Segundo PESAVENTO (1980), a partir da segunda metade do século XIX, o espaço urbano no Rio Grande do Sul adquiriu maior relevância. Com o movimento de transações comerciais e instalações das primeiras fábricas, algumas cidades, lentamente, foram transformando-se em centros urbanos e em espaço preferencial de atuação do capitalismo. Para esses centros urbanos, no final do século passado, dirigiram-se muitos homens, mulheres e crianças à procura de trabalho.

FERRARA (1990, p. 6) afirma que,

Ao olharmos a cidade, identificamos sinais: o estilo das habitações, o traçado das ruas, a localização dos prédios, o nome dos logradouros, entre outros [...]. As transformações econômicas e sociais deixam, na cidade, marcas ou sinais, que contam uma história não-verbal. Estas marcas ou sinais podem ser observados através dos valores, dos usos, hábitos, desejos e crenças que nutriram, através dos tempos, o cotidiano dos homens que habitaram um determinado lugar.

---

<sup>16</sup> Segundo Roberto Lolato Corrêa, em sua obra: *O espaço urbano*, a cidade é considerada um espaço e constitui-se no diferentes usos da terra. Cada um deles pode ser visto como uma forma espacial: as áreas, o centro da cidade, as atividades comerciais, de serviços e de gestão, as áreas industriais, as áreas residenciais distintas em termos de forma e conteúdo social, de lazer, entre outras. Além desta organização espacial da cidade, o espaço urbano é considerado fragmentado e articulado, reflexo e condicionante social, um conjunto de símbolos e campo de lutas. É assim a própria sociedade em uma de suas dimensões, aquela mais aparente, materializada nas formas sociais (p.9).



A região do Alto Uruguai, onde se instalou a colônia de Erechim, situa-se no estado do Rio Grande do Sul e faz divisa com Santa Catarina através do rio Uruguai. Segundo NOGARO (2002), essa região foi a última porção do território gaúcho a ser incorporada ao processo de produção capitalista e de exploração colonial. O Estado foi o principal responsável por desencadear essa expansão, criando a colônia de Erechim em 1908. Dois anos depois, com a vinda dos colonizadores, inicia-se o conseqüente povoamento.

Os primeiros habitantes da região do Grande Alto Uruguai eram caçadores nômades primitivos e viveram há dez mil anos. Mas, muito antes de o Estado incentivar a vinda do imigrante, a grande Erechim concentrava as tradições indígenas dos Caingangues (Kaingang)<sup>17</sup>.

Depois de um tempo, os donos da terra perderam seus espaços porque aqui chegaram os bandeirantes paulistas<sup>18</sup>. Na posse da terra, as bandeiras

---

<sup>17</sup> CAINGANGUES (Kaingang): A etno-história dos caingangues explicita que este foi um povo numeroso, pertencente cultural e lingüisticamente ao tronco Jê. Vários historiadores mencionavam a presença dos caingangues com nome de Cuaianá, no período da colonização. Por volta de 1628, Montoya mencionava os Gualachos (que não falavam guarani e que viviam na bacia do rio Tibagi, hoje reconhecida como a região dos caingangues). BECKER: Ítala Basile, 1983.

Os Kaingang ou Caingangue, ou ainda Kanhgág, são um povo indígena do Sul do Brasil. Sua língua pertencente à família linguística Jê, do Tronco Macro-Jê. Sua cultura desenvolveu-se à sombra dos pinheirais (*Araucaria brasiliensis*), ocupando a região sudeste/sul do atual território brasileiro. Há pelo menos dois séculos sua extensão territorial compreende a zona entre o Rio Tietê (SP) e o Rio Ijuí (norte do RS). No século XIX seus domínios se estendiam, para oeste, até San Pedro, na província argentina de Misiones. Atualmente os Kaingang ocupam cerca de 30 áreas reduzidas, distribuídas sobre seu antigo território, nos Estados meridionais brasileiros de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, com uma população aproximada de 29 mil pessoas. Os Kaingang então entre os cinco povos indígenas mais populosos no Brasil.

<sup>18</sup> Para os bandeirantes o índio passou a ser mercadoria de exportação para outras capitâneas da Colônia. Ajudados pela rede fluvial do Tietê, que permitia a comunicação com a Bacia Platina, os bandeirantes, interessados nos lucros que o tráfico indígena lhes proporcionava, rumaram para as missões organizadas pelos jesuítas espanhóis nos atuais Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. As missões tornaram-se o alvo favorito das bandeiras apesadoras, por abrigarem um grande número de nativos já aculturados. Sem armas, acostumados à vida sedentária e ao trabalho agrícola, eram muito valorizados como mão-de-obra adequada às exigências da colonização. As missões do Guairá, situadas no atual Estado do Paraná, foram as primeiras a ser atacadas. Em 1629, uma enorme bandeira comandada por Manuel Preto e Antônio Raposo Tavares, composta por 900

dizimaram e empurraram os índios, cada vez mais, para o norte. Da relação opressor e oprimido nasceu o caboclo errante, afeiçoado ao nomadismo, povoador deste solo e instrutor dos muitos imigrantes.

Segundo estudos realizados pela Eletrosul, o território que se constitui hoje a vasta região do Alto Uruguai já era habitada há, pelo menos, dez mil anos. Nos últimos três séculos, esse espaço foi ocupado pelos grupos indígenas: Caingangues, Botocudos<sup>19</sup> e Guaranis<sup>20</sup>, constituindo-se como os primeiros atores desta história.

Em 1904, o vasto território erechinense, sob a jurisdição de Passo Fundo, começou a ter demarcado seus limites geográficos. Um cuidadoso levantamento foi realizado, cursos dos rios foram observados, estradas, estudadas, e lotes de terra, discriminados.

---

mamelucos, 2.000 índios e 69 paulistas, destruiu as missões da região, aprisionando os índios e expulsando os jesuítas. Nos anos seguintes, os padres ergueram as missões de Itatim, ao sul do atual Estado do Mato Grosso do Sul, e do Tape, no centro do atual Rio Grande do Sul, que foram, também, destruídas após vários ataques, forçando a retirada dos jesuítas para a margem direita do Rio Uruguai. Calcula-se em 60 mil o número de índios capturados pelos bandeirantes nos ataques às missões jesuítas (HISTÓRIA DO BRASIL. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/historia/modulo01/tema54.html>. Acesso em: 10 jun. 2006).

<sup>19</sup> BOTOCUDOS: Também chamados Aimoré pertenciam a um grupo não-tupi que vivia do sul da Bahia ao norte do Espírito Santo e região do vale do rio Doce.. Ainda há Botocudos nas bacias dos Rios Mucuri, Pardo e Doce. Em maior número na época das primeiras incursões do branco, eram conhecidos pelo apelido de botocudos derivado do uso que faziam de botoques, acessórios que na verdade eram peças arredondadas, as vezes até de grandes dimensões, que fixavam nos lóbulos das orelhas e nos lábios, conferindo-lhes aparência particularmente assustadora. Também se caracterizavam por sua violência. Em várias citações consta que tinham o costume da antropofagia, atacando aldeias dos puris ou goitacases, seus adversários tradicionais, ou caravana de viajantes e até fazendas dos sesmeiros, incendiando o que encontravam no caminho (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Botocudos>. Acesso em 14 jun.2006).

<sup>20</sup> GUARANIS: Os Guarani, enquanto identidade étnica, constituem através de sua totalidade, ainda nos dias de hoje, uma das maiores etnias indígenas do Brasil e da América do Sul. No início do século XVI, época dos primeiros contatos com os conquistadores europeus, a população Guarani provavelmente chegava ao número de 1.500.000 a 2.000.000 de pessoas, ocupando juntamente com outros grupos étnicos, em relações mais ou menos amistosas, uma faixa territorial que tinha como limites orientais o sul e o leste do atual estado boliviano até a faixa central da Argentina, e como limites ocidentais, o litoral sul do Estado de São Paulo, no Brasil, até as terras circunvizinhas à foz do Rio da Prata, abrangendo, desta forma, a totalidade dos territórios meridionais brasileiros, bem como os atuais estados nacionais do Uruguai e do Paraguai (Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Guaranis>. Acesso em 14 jun.2006).



Quatro anos mais tarde, o então presidente do Estado, Carlos Barbosa Gonçalves, instalou a Colônia Nova de Erechim; mais precisamente em seis de outubro, com a sede em Capo Erê.

A estrada de ferro do Rio Grande do Sul a São Paulo que, no início do século atravessava regiões despovoadas e cobertas de matas virgens, foi a responsável pelo surgimento de várias cidades ao longo de seu percurso. E foi assim que, em 1908, se originou o povoado de Paiol Grande, ocupado, inicialmente, por 36 pioneiros, entre imigrantes europeus e outros vindos das “colônias velhas” (Caxias do Sul) pela estrada de ferro.

Essa ferrovia permitiria a vinda dos imigrantes, serviria para importar e exportar produtos e para comunicações telegráficas; no entanto, o objetivo primordial era a segurança nacional. As disputas territoriais e políticas entre Brasil e Argentina demandavam medidas de proteção. A ferrovia se constituiu, por muitos anos, no único meio de transporte e em um instrumento de desenvolvimento da colônia (NOGARO, 2002, p. 35).

A inauguração da estação ferroviária em agosto de 1910, foi um marco na história de Erechim. Pelos trilhos do trem chegaram os imigrantes europeus e colonos das antigas terras velhas. A sede da Colônia passou a ser Paiol Grande. A população cresceu rapidamente. Da derrubada das matas de pinheiro, surgiram as moradias, as oficinas, as casas de comércio e as pequenas capelas.

Em 1918, Erechim deixou de ser distrito de Passo Fundo, tornando-se município. Inicialmente, foi chamado de Paiol Grande e depois, sucessivamente, de Boa Vista, Boa Vista de Erechim, José Bonifácio e, finalmente, Erechim.

O nome “Erechim” é de origem tupi-guarani e significa “campo pequeno”, provavelmente porque os campos da região eram cercados por muitas florestas. NOGARO (2002), em seu livro, aponta que, desde o início, muitos agentes participaram na construção da história de Erechim e da produção do espaço urbano.

O termo “agentes” é utilizado por CORRÊA (1987, p. 11). Segundo ele,

O espaço urbano capitalista é um produto social, resultado de ações acumuladas através do tempo e engendradas por agentes que produzem e consomem espaço. São agentes sociais concretos atuando sobre um espaço abstrato. E a ação desses agentes sociais leva a um constante processo de reorganização espacial.

Sabe-se também que, dentre os imigrantes europeus, quatro etnias aqui se estabeleceram: os alemães, os italianos, os poloneses e os israelitas. Em sua maioria, vinham em busca de uma vida melhor.

Na área cultural, os alemães contribuíram com a construção do primeiro cinema mudo de Erechim e com o Centro Cultural 25 de Julho (espaço este destinado à educação, à arte e à cultura).

Muitos imigrantes italianos vieram diretamente da Itália, especialmente da região de Vêneto. As “Terras Velhas”, hoje municípios de Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Antônio Prado, contribuíram grandemente no processo de imigração italiana em Erechim e região.

As primeiras famílias italianas chegaram a Erechim por volta de 1910, através da estrada de ferro. Dentre esses pioneiros, destaca-se Atilio Assoni, que instalou o primeiro engenho de serra e construiu a primeira casa de alvenaria.

Houve também a chegada de imigrantes israelitas a esta região. Os primeiros colonos judeus vieram instalar-se por volta de 1911, na Fazenda de Quatro Irmãos, hoje município.

Também os imigrantes poloneses vieram para Erechim. E eles se destacaram na atividade agrícola, sendo os pioneiros na criação de uma cooperativa chamada Sociedade Agrícola Tadeu Kosciusko. Não faltaram, contudo, no meio deles, artesãos, comerciantes, pequenos industriais, notadamente os moageiros. A etnia polonesa da região, hoje, se destaca mundialmente através do grupo folclórico polonês de Erechim, o JUPEM<sup>21</sup>.

Um outro aspecto a ser lembrado é que a história de Erechim mostra que houve escravos na cidade de Passo Fundo, e muitos deles e seus descendentes deslocaram-se para o Alto Uruguai, antes mesmo da vinda dos imigrantes europeus e dos imigrantes das Terras Velhas chegarem nessa cidade.

---

<sup>21</sup> JUPEM: Com o objetivo de difundir a cultura polonesa surgiu, em 06 de maio de 1968, o JUPEM: Juventude Polonesa de Erechim. Deu-se esta denominação porque, no início, o grupo era composto somente por descendentes de poloneses. Gradativamente juntaram-se descendentes de todas as etnias. Teve como fundadores o Pe. Valenty Nowacki e a Ir. Wanda Szymła que para receber, em Erechim, o Delegado do Primaz da Polônia reuniram crianças e jovens e começaram a ensaiar cantos e danças polonesas. Em 9 de outubro de 1968 foi a sua primeira apresentação: homenagem ao então Delegado, o Bispo Dom Wladyslaw Rubin que veio ao Brasil para atender os imigrantes poloneses. Os primeiros conhecimentos que começaram a entusiasmar o grupo de jovens para cantar e dançar o Folclore Polonês, vieram dos acampamentos Polono-Brasileiros e a seguir dos acampamentos de Grupos Folclóricos Poloneses - chamados Engrufopóis. O Jupem também passou a participar de eventos culturais, cívicos e religiosos no município e região, inicialmente seguindo normas do Escotismo. O objetivo era conduzir as crianças e jovens no folclore, cultura e amizade. Cantando e dançando eles descobriam os seus talentos, e começavam a valorizar e conhecer a tradição e a boa formação. Maiores informações, no site do Grupo Folclórico Polonês de Erechim: [www.jupem.com.br](http://www.jupem.com.br).

A produção agrícola, aliada à exploração da madeira e de outras riquezas naturais, como a erva-mate, impulsionaram a ocupação do território erechinense até as margens do rio Uruguai.

Observa-se, nos escritos, que desbravar a nova terra era o objetivo dos pioneiros, que iniciaram os trabalhos de demarcação do futuro município. Devido ao clima, parecido com o europeu, continuaram afluindo imigrantes a esta região.

Na época da colonização, foi instaurada a chamada “COMISSÃO DE TERRAS<sup>22</sup>”, que exercia papel preponderante no desenvolvimento do município. Essa Comissão era responsável pelo serviço de legitimação de posses, pela divisão de lotes, discriminação das terras de domínio público, organização das plantas, estradas e caminhos vicinais, como também pelo povoamento da terra. Fazia também o cadastramento de imigrantes, a construção de hospedagens e abertura de caminhos. Encarregava-se, além disso, de fornecer alimentos, material agrícola, sementes. Provia assistência médica aos moradores. Era também responsável por aferir dados demográficos e climáticos de produção e exportação, bem como locar a sede do município e promover a urbanização.

Segundo dados apresentados e registrados na Prefeitura de Erechim, geograficamente, a cidade está situada ao norte do Estado do Rio Grande do Sul, a 378 quilômetros da capital do Estado – Porto Alegre. Conta com uma população de 96.310 habitantes, situados numa área territorial de 431km<sup>2</sup>. A população urbana soma um total de 91%. Isso porque os distritos foram se emancipando e o município foi perdendo a população rural.

---

<sup>22</sup> HISTÓRIA DE ERECHIM: Disponível em: [http://www.uri.com.br/datanorte/historico\\_erechim.html](http://www.uri.com.br/datanorte/historico_erechim.html).

Toda cidade é educadora, porque, de uma forma ou outra como muito bem expressa BERNET (1997), propicia circunstâncias educativas, seja através da escola, seja pelos variados grupos sociais, igreja, sindicato, e organizações diversas.

Dentre os atores envolvidos no processo de construção da realidade regional do Alto Uruguai, estão as pessoas e instituições ligadas à educação. As escolas, desde o início, em sua maioria, eram particulares. Até 1937, o Estado custeava apenas 10% da rede escolar.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), até 2003, Erechim possuía 42 escolas de Ensino Fundamental, 14 de Ensino Médio, 42 de Educação Infantil e 3 de Ensino Superior. As matrículas do Ensino Fundamental, nessa data, eram de 13.808; do Ensino Médio, 2.600, e da Educação Infantil, 5.051. Atualmente, a cidade cresceu em dimensão e em diversidade. E o que a história conta sobre o seu desenvolvimento é uma realidade.

Numa conversa informal com Nédio Piran<sup>23</sup> em julho de 2005, ele afirma que “Erechim é um centro micro-regional em razão de sua colonização acontecer de forma planejada (atuação da Comissão de Terras) e por se tornar um pólo central da região”. Economicamente, a cidade se beneficia por causa disso, pois toda a riqueza é drenada para a cidade. Os investimentos acontecem aqui por razões históricas e pela infra-estrutura existente criada pelo poder público. É um centro de serviços e um centro industrial (a renda *per capita* vem de serviços prestados), um pólo de desenvolvimento, possuindo uma economia dinâmica, assegurando a força que aqui se concentra. O desenvolvimento de Erechim depende muito do que vem de fora do

---

<sup>23</sup> NÉDIO PIRAN – Professor da Universidade Regional Integrada – Campus de Erechim.

espaço urbano, do qual o centro se apropria, beneficiando-se, portanto com esses recursos. No que diz respeito ao sistema viário, várias estradas convergem para Erechim, porque este é o centro de serviços e é o pólo que detém o capital. Disso resulta uma economia relativamente dinâmica pela força da centralidade que ocupa.

A cidade oferece condições de trabalho. Por isso muitos jovens residentes em outras cidades menores da região procuram Erechim. Assim, durante a semana aí residem, trabalham e estudam, passando os fins de semanas na sua cidade de origem.

O município valoriza os recursos da região os quais são implementados localmente. O espaço urbano apresenta o encontro do passado com o presente, observado nas festas populares, na arquitetura, nos costumes etc., aproximando a história passada com a história vivida no presente.

Mas, a segregação espacial também está presente nesta cidade, revelando, em proporções menores, os problemas existentes nas grandes cidades, como a miséria, o inchaço dos bairros periféricos, a violência, as drogas e outros. As diferenças na infra-estrutura dos espaços urbanos denunciam as prioridades de investimentos e o nível de pobreza por parte da população.

O cenário urbano é um fator de atração e concentração de jovens e adolescentes - circulando de carro ou parados, ou explorando a pé a longa avenida principal (Sete de Setembro e Mauricio Cardoso). Aos sábados, à noite, e aos domingos, à tarde, é costumeiro o tráfego intenso nesses locais aprazados, bem

como a circulação constante por essa via, no fim da qual se pode contemplar a exuberante paisagem do Vale Dourado, que contorna a parte norte da cidade.

Mapeando os espaços de lazer, esporte e cultura, percebe-se que a cidade oferece aos adolescentes, jovens e adultos, diversas atividades com situações de práticas, expressão e atuação, dentre as quais vale destacar: um cinema no shopping do hipermercado; três bares noturnos; duas danceterias (uma delas com espaço para shows musicais); oito academias (que propiciam a prática de diversos esportes); dois grupos de escoteiros; grupos envolvidos com a Igreja Católica; quatro Centros de Tradições Gaúchas (CTG); quatro clubes e o Centro Cultural 25 de Julho (no qual acontecem diversos eventos culturais).

Erechim também é palco de ocorrências socioeconômicas e culturais que envolvem toda a região do Alto Uruguai e vêm conquistando a população em geral, inclusive, alcançando destaque em nível estadual e nacional, a saber: Feira Regional da Indústria e Agropecuária de Erechim (FRINAPE); o Festival do Teatro Amador; o Natal dos Sonhos e eventos esportivos (como “rallys”) que ocorrem todos os anos.

Para os meus entrevistados a cidade é sinônimo de encontro e movimento. Pegar ônibus, ir ao trabalho, fazer compras, visitar amigos. O bairro, para quem mora nele é um espaço geográfico de familiaridade, de encontro de moradores, de participação das celebrações na comunidade.



**FOTO 13: Foto tirada da internet. Município de Erechim**

É nesse contexto que se encontram os alunos da Educação de Jovens e Adultos. Como trabalhadores que movimentam a economia do município e pessoas construtoras da história de Erechim. Através deles também acontece o desenvolvimento da cidade. E a escola participa, de maneira muito peculiar, desse processo, dando suporte fundamental de educação e formação humana, e como referência indispensável na construção do conhecimento, ponto-chave do avanço da sociedade.

Os sujeitos da pesquisa são oriundos dos bairros da cidade; somente uma aluna mora um pouco mais no centro da cidade. Dois deles se dirigem ao trabalho no ônibus da firma, o qual passa diariamente e os transporta até a fábrica; outro se desloca de ônibus de linha até a cidade de Cotegipe para seu trabalho no hospital;



duas entrevistadas se descolam a pé para o trabalho; e, a terceira trabalha na sua própria casa, e quando realiza eventos vai de carro próprio.

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos de Erechim, como já mencionado anteriormente, são oriundos desta cidade que, mesmo possuindo escolas e outras instâncias educativas, hoje necessitam retornar à escola, reconstruindo, assim, seus saberes, e suas histórias de vida. E isso, no intuito de tomarem consciência de seu papel significativo na construção ou na re-construção do espaço onde intercambiam vivências, experiências e atitudes.

### **2.3 Tempos e Espaços do Trabalho**

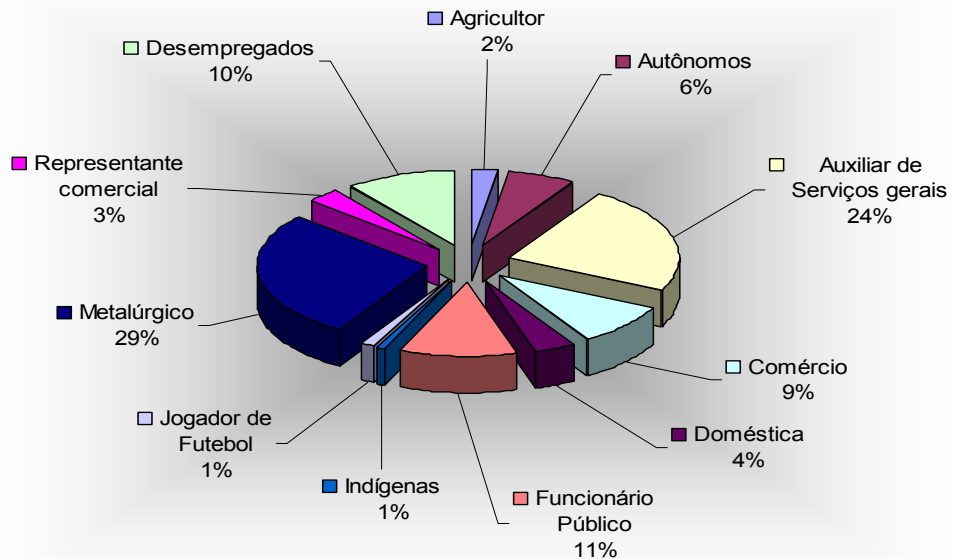
Os alunos que freqüentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Colégio São José de Erechim são trabalhadores de firmas, empregadas domésticas, merendeiras de escolas, indígenas, jovens que evadiram de outros colégios por causa de problemas diversos (drogas, álcool etc.), e, ainda, por desempregados que buscam, através da escola, uma chance de melhorar suas condições de conseguir um emprego.

Na tabela abaixo, procurei especificar a profissão dos alunos que já concluíram a EJA. Os dados são referentes aos anos de 2001, ano em que inicia a EJA na escola até o ano de 2006. Quero deixar evidente que são alunos que já concluíram.

PROFISSÃO	NÚMERO DE ALUNOS
AGRICULTOR	54
AUXILIAR DE SERVIÇOS GERAIS	508
AUTÔNOMOS	123
COMÉRCIO	202
DOMÉSTICA	83
FUNCIONÁRIO PÚBLICO	247
INDÍGENAS	18
JOGADOR DE FUTEBOL	29
METALÚRGICO	608
REPRESENTANTE COMERCIAL	66
DESEMPREGADOS	228
TOTAL	2246

**Tabela 1: Número de alunos por profissão**

Pelo Gráfico 4, é possível vislumbrar o percentual dos alunos da EJA por profissão de 2001 a 2006. O total de alunos é de 2246 que já passaram pela escola.



**Gráfico 4: Percentual dos alunos por profissão**

O tempo de trabalho destes alunos foi antecipado pelo fato de terem que trabalhar no tempo que era para estudar, profissionalizar e fazerem suas escolhas profissionais.

Parafrazeando FRIGOTTO (2003), aqui talvez seja possível vislumbrar a dimensão criadora do trabalho na vida humana, porque o trabalho em seu sentido criador de valor de uso é condição construtiva da vida dos seres humanos em relação aos outros. Mediante isso, o trabalho transforma os bens da natureza, ou talvez traduza as múltiplas necessidades que o próprio trabalho as traz em si.

Trabalho é humanamente imprescindível ao homem desde sempre. Desgraçadamente o trabalho, criador de valores de uso imprescindível à reprodução da vida, não tem sido assumido por todos. A história humana, infelizmente, até hoje, reitera a exploração de seres humanos por seres humanos e de classes sobre classes (FRIGOTTO, 2003, p.12)

O trabalho caracteriza as pessoas, individualmente, na natureza e como um ser social. Os seres humanos criam e recriam, pela ação consciente do trabalho, sua própria existência.

MARX (1982) destaca uma dupla centralidade do trabalho quando concebido como valor de uso, criador e mantenedor da vida humana em suas múltiplas e históricas necessidades e, como decorrência dessa compreensão, princípio educativo.

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza, e, portanto, de manter a vida humana (Marx, 1982, p.50).

Neste sentido, o trabalho assume duas dimensões distintas e sempre articuladas, necessidade e liberdade. O trabalho e a propriedade dos bens do mundo também são um direito, pois é por intermédio deles que os indivíduos podem criar, recriar e reproduzir permanentemente sua existência. Impedir o direito ao trabalho é uma violência contra a possibilidade de produzir minimamente a própria vida.

Já Gramsci defende a idéia de trabalho como princípio educativo; porém, não só um pressuposto referente à educação escolar, mas também como algo que está presente no processo do próprio trabalho. Aqui se faz um processo dialético entre o atuar e o pensar. O trabalhador, ao se deparar com uma dificuldade no trabalho, analisa, experimenta, tentando descobrir soluções para os problemas com que se depara. Não deve estar relegado à condição do fator produção ou a mero executor das tarefas predeterminadas por uma gerência científica.

TIRIBA (2001) enfatiza os desafios da produção associada no contexto atual da crise estrutural do emprego. Sabe-se que um dos limites impostos pela sociedade capitalista é a não-permissão do acesso da grande maioria dos trabalhadores aos conhecimentos filosóficos e científico-tecnológicos a respeito do mundo da produção, da cultura e da vida em sociedade.

Diante disso pode-se dizer que a educação dos trabalhadores acontece na escola, no trabalho e nas demais instâncias das relações sociais.

Observou-se que os entrevistados, por algum tempo, não gozavam do direito de sentar-se nas carteiras; sua qualificação ficou restrita à qualificação no trabalho, ou seja, longe do departamento dos recursos humanos.

No entanto, é interessante observar que TIRIBA (1989) afirma que o processo de produção, apropriação e expropriação do conhecimento é uma das mediações nas relações de produção capitalista, ficando a afirmação ou negação do saber do trabalhador determinada pelos interesses do capital.

Nesse sentido, tempo nem sempre foi da escolha dos sujeitos entrevistados, pode-se dizer que eles souberam valorizar o espaço da oportunidade que surgiu momento de suas vidas, de suas histórias. Assim, o espaço foi sendo construído pelos sujeitos através das relações que foram sendo construídas por cada um deles.

Ouvir os entrevistados desta pesquisa, saber os seus desejos e suas inquietações e projetos, possibilitou à entrevistadora conhecer um pouco mais da realidade econômica e social por que passam cada um deles. Oportunizar um espaço para que expressassem os seus desejos e anseios foi algo significativo. Pelas falas por eles expressas, fica claro que a busca de melhores condições de vida na cidade onde vivem, pois aí já acontece a valorização daquilo que eles sabem fazer. Valorização dos saberes que lhes são próprios, saberes populares, operários.

Quando a escola os chama de volta para que partilhem experiências destes saberes, percebem que são valorizados por ela e automaticamente pela sociedade em que vivem.

Antes da conclusão de seus estudos para o mundo do seu trabalho, eles eram os que tinham o primeiro grau incompleto, o segundo grau incompleto, enfim, com escolaridade incompleta.

Hoje, com a certificação dos saberes que eles possuem, eles até mesmo trocam de postos, assumem a liderança de grupos onde trabalham, porque a escola possibilitou esta certificação. Porém, mais que a certificação, ela lhes devolveu a auto-estima. Ou seja, a escola agrega saberes que o aluno necessita no mundo do trabalho.

### 3. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

#### 3.1 Marcos históricos do desenvolvimento da EJA no Brasil

O registro histórico apontado a seguir tem por base uma consulta realizada aos dados constantes nos documentos da proposta curricular para a Educação de Jovens e Adultos do Ministério da Educação no que se refere ao Ensino Fundamental e Ensino Médio<sup>24</sup>, uma busca em material do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais -INEEP, em revistas de Educação e em escritos próprios.

Segundo Silke Weber<sup>25</sup> (2002), a discussão sobre pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil está associada, necessariamente, à história da exclusão educacional que tem caracterizado o país. De fato, com exceção das elites proprietárias ou dirigentes e dos estratos médios urbanos, a população, durante séculos, permaneceu alijada do acesso à escola, mesmo a elementar. Isso faz com que a Educação de Jovens e Adultos seja, ainda hoje, relacionada à educação dos excluídos socialmente.

A seleção de quem deve ou de quem pode aprender começou com a colonização do Brasil, tanto que a língua escrita dos séculos XVI até parte do século XIX foi monopólio dos jesuítas e da aristocracia masculina.

---

<sup>24</sup> Proposta Curricular para a educação de Jovens e adultos, segundo o segmento do Ensino Fundamental e Médio – Secretaria de Educação – Brasília 2002

<sup>25</sup> Professora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) da Universidade Federal de Pernambuco. (UFPE) – Revista Brasileira de Educação, n.14.

Mesmo com a “independência” do Brasil, continuaram excluídos da escola o negro, o índio e as mulheres.

De acordo com MOLL (2004), em 1920, mais da metade da população com 15 anos ou mais estava totalmente excluída da escola. O cenário era de 75% de analfabetos dentre a população brasileira. É importante lembrar aqui que essa parcela da sociedade era composta de mulheres e homens marcados por experiências de vida, que na infância não puderam permanecer na escola pela necessidade de trabalhar no sustento da família. O autor supracitado cita expressões que eram usadas na época “mulher não precisa aprender” e outras, as quais apontam para a discriminação feminina. Esses dois fatores, portanto, concorriam para que, de modo particular a mulher, tivesse seu acesso à escola extremamente restrito.

Segundo HADDAD<sup>26</sup> (2000), a ação educativa junto a adolescentes e adultos no Brasil não é nova. Sabe-se que já no período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte com adultos. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos. Mais tarde, se encarregavam das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

---

<sup>26</sup> Sérgio Haddad, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Revista Brasileira de Educação. Maio/junho/julho/agosto – 2000 – Nº 14



A Educação de Jovens e Adultos começou a delimitar seu lugar na história da educação no Brasil a partir da década de 30 quando, finalmente, começou a se consolidar um sistema público de educação elementar.

Nesse 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. A ampliação da educação elementar foi impulsionada pelo governo federal, que traçava diretrizes educacionais para todo o País, determinando as responsabilidades dos estados e municípios.

Com o fim da ditadura de Vargas, em 1945, o país vivia a efervescência política da redemocratização. A Segunda Guerra Mundial recém terminara e a ONU – Organização das Nações Unidas – alertava para a urgência de integrar os povos, visando à paz e à democracia. Tudo isso contribuiu para que a educação dos adultos ganhasse destaque dentro da preocupação geral com a educação elementar comum. Era urgente a necessidade de aumentar as bases eleitorais para a sustentação do governo central, integrar as massas populacionais de imigração recente e também incrementar a produção.

Nesse período, a educação de adultos definiu sua identidade, tomando a forma de uma campanha nacional de massa, a Campanha de Educação de Adultos, lançada em 1947. Pretendia-se, numa primeira etapa, uma ação extensiva, que previa a alfabetização em três meses, e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Depois, seguiria uma etapa de “ação em profundidade”, voltada à capacitação profissional e ao desenvolvimento comunitário.

Nos primeiros anos, sob a direção do professor Lourenço Filho, a campanha conseguiu resultados significativos, articulando e ampliando os serviços já existentes e estendendo-os às diversas regiões do País. Num curto período de tempo, foram criadas várias escolas supletivas, mobilizando esforços das diversas esferas administrativas, de profissionais e de voluntários.

O clima de entusiasmo começou a diminuir na década de 50; iniciativas voltadas à ação comunitária em zonas rurais não tiveram o mesmo sucesso; e a campanha se extinguiu antes do fim da década.

A instauração da Campanha de Educação de Adultos deu lugar também à conformação de um campo teórico-pedagógico orientado para a discussão sobre o analfabetismo e a educação de adultos no Brasil. Nesse momento, o analfabetismo era concebido como causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do País. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança.

Aos poucos, foi se modificando a visão desse adulto e reconhecendo-o como um ser produtivo, capaz de raciocinar e resolver seus problemas. Para tanto, contribuíram também teorias mais modernas da psicologia, que desmentiam postulados anteriores de que a capacidade de aprendizagem dos adultos seria menor do que a das crianças.

Em 1947, surgiu um material didático específico para o ensino da leitura e da escrita para os adultos.

As lições partiam de palavras-chave, selecionadas e organizadas segundo suas características fonéticas. As primeiras lições continham pequenas frases montadas com as mesmas sílabas. Nas lições finais, as frases compunham pequenos textos, contendo orientações sobre preservação da saúde, técnicas simples de trabalho e mensagens de moral e civismo.

No final da década de 50, as críticas à Campanha de Educação de Adultos dirigiam-se tanto às suas deficiências administrativas e financeiras quanto à sua orientação pedagógica. Denunciava-se o caráter superficial do aprendizado que se efetivava no curto período da alfabetização, a inadequação do método para a população adulta e para as diferentes regiões do País. Todas essas críticas convergiram para uma nova visão sobre o problema do analfabetismo e para a consolidação de um novo paradigma pedagógico para a educação de adultos, cuja referência principal foi o educador pernambucano Paulo Freire.

O pensamento pedagógico de Paulo Freire assim como sua proposta para a alfabetização de adultos, se tornou popular no Brasil no início dos anos 60. Esses programas foram empreendidos por intelectuais, estudantes e católicos engajados numa ação política junto aos grupos populares. Desenvolvendo e aplicando essas novas diretrizes, atuaram os educadores do MEB – Movimento de Educação de Base, ligado à CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - dos CPCs – Centro de Cultura Popular - organizados pela UNE – União Nacional dos Estudantes – e dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniram artistas e intelectuais e tinham apoio de administrações municipais. Esses diversos grupos de educadores foram se articulando; e passaram a pressionar o governo federal para que os apoiasse e

estabelecesse uma coordenação nacional das iniciativas. Em janeiro de 1964, foi aprovado o Plano Nacional de Alfabetização, que previa a disseminação, por todo o Brasil, de programas de alfabetização orientados pela proposta de Paulo Freire. A preparação do plano, com forte engajamento de estudantes, sindicatos e diversos grupos estimulados pela efervescência política da época, seria interrompida alguns meses depois pelo golpe militar.

O paradigma pedagógico que se construiu nessas práticas baseava-se num novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social. Antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, o analfabetismo passou a ser interpretado como efeito da situação de pobreza, gerada por uma estrutura social não igualitária. Era preciso, portanto, que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. A alfabetização e a educação de base de 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 em um profundo comprometimento do educador com os educandos. Os analfabetos deveriam ser reconhecidos como homens e mulheres produtivos, que possuíam uma cultura. Dessa perspectiva, 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. Na época, ele se referia a uma consciência ingênua ou intransitiva, herança de uma sociedade fechada, agrária e oligárquica, que deveria ser transformada em consciência crítica, necessária ao engajamento ativo no desenvolvimento político e econômico da Nação.

Paulo Freire elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase sua que ficou célebre: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”<sup>27</sup>. Prescindindo da utilização de cartilhas, desenvolveu um conjunto de procedimentos pedagógicos que ficou conhecido como Método Paulo Freire. Ele previa uma etapa preparatória, quando o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar. Concomitantemente, fazia um levantamento de seu universo vocabular, ou seja, das palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Desse universo, o alfabetizador deveria selecionar as palavras com maior densidade de sentido, que expressassem as situações existenciais mais importantes. Depois, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-lo segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam as palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura, quanto o da realidade.

Nesse período, foram produzidos diversos materiais de alfabetização, orientados por esses princípios. Normalmente elaborados regional ou localmente, procurando expressar o universo vivencial dos alfabetizandos, esses materiais

---

<sup>27</sup> Texto tirado de: <http://academica.extralibris.inf//etramento/aimportanciadoatodelerpahtm/>

continham palavras geradoras, acompanhadas de imagens relacionadas a temas para debate, quadros de descoberta com sílabas derivadas das palavras, acrescidas de pequenas frases para leitura. O que caracterizava esses materiais era, não apenas a referência à realidade imediata dos adultos, mas, principalmente, a intenção de problematizar essa realidade.

A proposta de Paulo Freire se focaliza na relação entre aluno e professor, e entre aluno e conhecimento, salientando a importância do respeito à experiência e à identidade cultural dos alunos e aos “saberes construídos pelos seus fazeres.”

Ao apontar as relações entre aluno e conhecimento, Freire coloca o aluno como sujeito, e não como objeto do processo educativo, afirmando sua capacidade de organizar a própria aprendizagem em situações didáticas planejadas pelo professor, num processo interativo, partindo da realidade desse aluno.

Na proposta de Freire, o processo educativo não se caracteriza pelo recebimento, por parte dos alunos, de conhecimentos prontos e acabados, mas pela reflexão sobre os conhecimentos que circulam e que estão em constante transformação; professores e alunos são produtores de cultura; são construtores de saberes; todos aprendem, são sujeitos da educação e estão permanentemente em processo de aprendizagem.

Com o golpe militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que se haviam multiplicado no período entre 1961 e 1964 foram vistos como uma grave ameaça à ordem, e seus promotores foram duramente reprimidos. O governo só permitiu a realização de programas de alfabetização de adultos de forma

assistencialista e conservadora, até que, em 1967, ele mesmo assumiu o controle dessa atividade, lançando o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização.

Era a resposta do regime militar à ainda grave situação do analfabetismo no País. O Mobral constituiu-se como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação, contando com um volume significativo de recursos. Em 1969, lançou-se uma campanha massiva de alfabetização. Foram instaladas Comissões Municipais, que se responsabilizavam pela execução das atividades; mas a orientação e supervisão pedagógica, bem como a produção de materiais didáticos eram centralizadas.

As orientações metodológicas e os materiais didáticos do Mobral reproduziram muitos procedimentos consagrados nas experiências de início dos anos 60, mas esvaziando-os de todo sentido crítico e problematizador. Propunha-se a 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 a sua integração nos benefícios de uma sociedade moderna, pintada sempre de cor-de-rosa.

Durante a década de 70, o Mobral expandiu-se por todo o Território Nacional, diversificando sua atuação. Das iniciativas que derivaram do Programa de Alfabetização, a mais importante foi o PEI – Programa de Educação Integrada - que correspondia a uma condensação do antigo curso primário. Este programa abria a possibilidade de continuidade de estudo para os recém-alfabetizados, assim como para os chamados analfabetos funcionais, pessoas que dominavam precariamente a leitura e a escrita.

Paralelamente, grupos dedicados à educação popular continuaram a realizar experiências pequenas e isoladas de alfabetização de adultos com propostas mais críticas, desenvolvendo os postulados de Paulo Freire. Essas experiências eram vinculadas a movimentos populares que se organizavam em oposição à ditadura, comunidades religiosas de base, associações de moradores e oposições sindicais. Paulo Freire, que fora exilado, seguia trabalhando com educação de adultos no Chile e, posteriormente, em países africanos.

Ao se referir ao exílio, Paulo Freire (1995) assim se expressa:

Não se sofre o exílio quando ele é apenas dor e pessimismo. Não se sofre o exílio quando ele é só razão. Sofro o exílio quando o meu corpo consciente, razão e sentimentos, meu corpo inteiro é por ele tocado. Assim, não sou apenas lamento, mas projeto. Não vivo só no passado, mas existo no presente em que me preparo para a volta possível (FREIRE, 1995, p. 53).

Os anos 70 também foram marcados por movimentos sociais que iam surgindo silenciosamente, nas salas de aula, nos sindicatos, nas artes, na imprensa, nas empresas, no pensamento acadêmico, nas fábricas, nos campos. Surgiu também nessa época um movimento da Igreja - as CEB's – Comunidades Eclesiais de Base - que foram uma das maiores experiências de educação popular dos anos 70.

Nesse período buscou-se constituir a liberdade e a democracia. Esse movimento possibilitou uma ação sindical que se empenhou na busca por uma autonomia, voltando-se para uma educação mais política do trabalhador. É possível



destacar algumas ações mais concretas realizadas nessa época, que foram: a educação dos trabalhadores, a defesa da escola pública e a educação popular.

Com a emergência dos movimentos sociais e o início da abertura política na década de 80, essas pequenas experiências foram se ampliando, construindo canais de troca de experiência, reflexão e articulação. Projetos de alfabetização se desdobraram em turmas de pós-alfabetização, em que se avançava no trabalho com a língua escrita, além das operações matemáticas básicas. Também as administrações de alguns estados e municípios maiores ganhavam autonomia com relação ao Mobral, acolhendo educadores que se esforçaram por reorientar seus programas de educação básica de adultos. Desacreditado nos meios políticos educacionais, o Mobral foi extinto em 1985. Seu lugar foi ocupado pela Fundação Educar, que abriu mão de executar diretamente os programas, passando a apoiar financeira e tecnicamente as iniciativas de governos, entidades civis e empresas a ela conveniada.

Um avanço importante dessas experiências mais recentes é a incorporação de uma visão de alfabetização como processo que exige um certo grau de continuidade e sedimentação.

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. No caso da educação de jovens e adultos, talvez fique mais evidente a inadequação de uma educação que não interfira nas formas de o educando compreender e atuar no mundo.

A realidade do educando é retratada apenas em seus aspectos negativos – pobreza, sofrimento, injustiça - ou apenas na sua dimensão política. 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 dos educadores.

Outra questão metodológica diz respeito ao caráter crítico, problematizador e criativo que se pretende imprimir à educação de adultos. Educadores fortemente identificados com esses princípios da prática educativa conseguem estabelecer uma reação de diálogo e enriquecimento mútuo com seu grupo. Promovem situações de conversa ou debate, em que os educandos têm a oportunidade de expressar a riqueza e a originalidade de sua linguagem e de seus saberes; conseguem reconhecer, comparar, julgar, recriar e propor. Entretanto, na passagem para o trabalho específico de leitura e escrita, ou de matemática, torna-se mais difícil garantir a natureza significativa e construtiva das aprendizagens.

Segundo SOUZA (1998, p.103), o termo “Educação de Jovens e Adultos” “passara, na década de 90, a ser compreendido como “processos e experiências de ressocialização”, ou seja, “reconhecimento e reinvenção”, tanto da realidade social, cultural, natural, como dos princípios sujeitos individuais e coletivos envolvidos nesse processo”.

Situando-se no contexto do projeto de modernidade, a Educação de Jovens e Adultos institucionaliza-se como modalidade de Educação Básica, regulamentada por Diretrizes Curriculares Nacionais, que lhe conferem identidade própria. No

tratamento dos componentes curriculares, entretanto, parecem entrar em pauta preocupações do projeto pós-moderno, com destaque para as questões da diferença e da construção da identidade, o que confirmaria a perspectiva de que o campo educacional apresenta-se mesclado de ambos os ideários.

A partir de meados dos anos 90, a “Educação e Formação ao Longo da Vida” aparece como tema obrigatório na agenda política, nomeadamente na União Européia. A sua definição, em paralelo com o novo objetivo da empregabilidade, permitia transferir para o plano individual a resolução da crise do chamado “modelo social europeu.” A partir de então, Bruxelas escreve, em todos os seus documentos que deve ser concedida prioridade à educação e formação ao longo da vida e que os cidadãos devem ser responsáveis por atualizar constantemente os seus conhecimentos e melhorar a sua empregabilidade (JOSSO, 2004, p. 14).

Ainda em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, durante a qual se reforçou a necessidade de expansão e melhoria do atendimento público na escolarização de jovens e adultos. Porém, somente em 1994 foi concluído o Plano Decenal, fixando metas para o atendimento de jovens e adultos pouco escolarizados.

Na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a educação de jovens e adultos no sistema de ensino regular.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, de 2000, definem a EJA como modalidade da Educação Básica e como direito do cidadão, afastando-se da idéia de compensação e suprimento e assumindo a de reparação, equidade e qualificação, o que representa uma conquista e um avanço.

A EJA é uma categoria organizacional constante da estrutura da educação nacional, com finalidades e funções específicas.

### **3.2 Quem são os alunos da Educação de Jovens e Adultos - EJA**

Durante o dia, eles vivem a rotina das fábricas, lojas, bancos, agricultura, residências. Aí são operários, vendedores, mensageiros, lavradores, empregadas domésticas. Fazem parte natural da paisagem e do cenário mundial. Passam, por vezes, despercebidos. À noite, eles se transformam e formam uma considerável população deste imenso Brasil. A transformação acontece no momento em que deixam o trabalho e se dirigem, com seus livros e cadernos nas mãos, aos pontos de ônibus, onde disputam um lugar, mesmo em pé. Muitas vezes, chegarão atrasados; muitas vezes não haverá aulas por falta de professores. De repente, poderão ser assaltados por causa do tênis, do relógio, do celular. Conversarão com os amigos. Namorarão. Estarão cansados ou sonolentos, pois ninguém é de ferro. Esses são, por vezes, fragmentos do cenário do estudante jovem trabalhador da EJA.

São famílias inteiras que partem para a escola - pai, mãe, filho-, pois acreditam que o conhecimento escolar, em suas vidas, é significativo. Apesar do

cansaço, da falta de alimentação e de segurança, eles se propõem a enfrentar uma terceira jornada de trabalho, na expectativa de melhorar de vida através da escolarização.

Talvez lhes falte consciência de que eles já o são a partir do seu nascimento. Em sua concepção, talvez, ser cidadão significa ter concluído os estudos. Porém, sabe-se que não é só isso. Ser cidadão é muito mais. É ser reconhecido como gente; parte importante de um grupo que tem responsabilidades, mas que também lhe cabe o usufruto dos direitos à dignidade.

ARROYO (2003) defende que a cidadania jamais será doação do Estado, pois é essencialmente uma conquista dos excluídos, através do exercício político, de lutas. A educação escolar, conseqüentemente, não confere cidadania a alguém que esteja dela incluído. Ela é, ao contrário, o resultado de sua própria prática política, de lutas e de inconformismos sociais. Os excluídos se educam, sobretudo, nas suas lutas de resistência, de reivindicações, de sabotagem.

A escola nasceu como uma instituição decididamente de assimilação, uniformização, uma máquina de fabricar súditos ou cidadãos, mas, em todo caso, iguais, como uma única cultura comum, compreendidos nesta linguagem, as crenças, a identidade, os valores, as diretrizes de conduta (ENGUITA, 2004, p.50).

Os alunos da Educação de Jovens e Adultos chegam à escola repletos de esperança; motivados por uma grande bagagem de interesses e necessidades biológicas, psicológicas, sociais, intelectuais e profissionais que os atingem em todas as suas dimensões.

A retomada da trajetória escolar desse jovem-adulto trabalhador pode se converter em uma experiência não apenas escolar, mas humana, decisiva no momento em que se abrem esperanças de vida no trabalho, na relação afetiva, familiar ou na participação em um grupo cultural ou em uma ação militante ou política (ARROYO, 2004, p. 107).

O estudante da EJA procura programas de elevação de escolaridade. Em sua maioria, busca melhorar suas chances de inserção no mercado de trabalho, explicitamente expressa pelo certificado formal do grau de escolaridade. Para algumas instituições e para o mercado de trabalho, um determinado nível de escolaridade é condição para o exercício da atividade correspondente: sem a escolaridade requisitada, a pessoa nem sequer é submetida aos demais processos seletivos.

BRUNEL (2004) coloca que o diploma é importante para o ingresso do jovem no mercado de trabalho, pois mesmo que ele saiba que a escola pode ser insuficiente para uma boa colocação, ela ainda é indispensável como garantia de um possível ingresso nesse mercado.

O desemprego é uma marca evidente nos dias atuais. E parece ser vivida de forma trágica pelos jovens e adultos, pois o número de desempregados e os que ainda não tiveram a oportunidade do primeiro emprego é bastante significativo. Isso causa frustração e insegurança quanto ao futuro. O desemprego, empregos temporários e precários são constantes na vida dos jovens.

Diretamente ligada à certificação está a vontade de dominar os saberes formais, na expectativa de que esse domínio permita a ascensão social; seja pela

possibilidade de aprovação em concursos, testes para preenchimento de vagas de melhores empregos ou pela vontade de alcançar e cursar o ensino superior.

Cabe aqui ressaltar o quanto na comunidade acadêmica ainda prioriza o saber formal como o mais importante, o único e certo.

A expressão “saber formal” é utilizada para designar o saber que passou por um processo de formalização que lhe dá o título de legítimo. O substantivo “saber” designa o objeto dessa atividade de formalização, ou seja, aquilo que foi formalizado. O adjetivo “formal” refere-se a uma qualidade desse saber que o torna diferente daquele que é feito informalmente. O saber formal, diferentemente do informal, é o produto de uma atividade de formalização que supõe a obediência a regras definidas por um determinado segmento social que está na escola ou que com ela tem uma relação muito próxima. A atividade de formalização supõe a capacidade de utilizar uma linguagem aceita por esse segmento como sendo a apropriada para apresentar um saber. O saber formal, também chamado saber formalizado, é oposto ao saber informal, isto é, àquele que se apresenta sem se preocupar em atender a regras definidas por esse grupo de pessoas. (SANTOS, 2000.p. 414)

O que está em questão aqui, além da empregabilidade e da certificação, é o desejo de saber, cuja qualidade crítica pode ser maior ou menor em razão das experiências da pessoa e do tipo de programa em que ela vier a se inserir.

Cabe aqui o apoio de Paulo Freire, que assim se expressa:

Esta história que nos ultrapassa, que nos fabricou, tanto através dos saberes científicos que nós utilizamos quanto através das configurações de trabalho, esta história depositada, com seus constrangimentos e recursos, é sempre de uma parte inacabada, incapaz de nos fazer compreender, por ela mesma, como nós produzimos nossa vida na atividade de trabalho (FREIRE, 1996.p.96).

Outra forte razão para a procura de programas de ampliação de escolaridade é a busca do reconhecimento social e da afirmação da auto-estima. O

conhecimento escolar, independente de sua aplicabilidade, é um valor. Dominá-lo é uma forma de se sentir incluído na sociedade. São freqüentes, por exemplo, depoimentos de alunos que, cursando o Fundamental ou o Ensino Médio, justificam sua vontade de estudar pela necessidade de acompanhar os estudos dos filhos sem passar vergonha.

Ao ingressarem na EJA, os alunos ampliam as possibilidades de socialização; convivem em um ambiente que oferece a possibilidade de trocas com outras pessoas de mesma condição e realizam atividades proveitosas e gratificantes. Ainda que o processo de socialização não se dê somente na escola (visto que a todo cidadão é possibilitada a sua participação em sindicatos, associações culturais e esportivas), a EJA cumpre função de realce nesse sentido. Esse motivo é fundamental para o êxito do processo pedagógico e a permanência do aluno na escola. Muitas vezes, a ausência de momentos fortes de socialização causa a desistência e o abandono da escola.

Segundo JOSSO (2004), a história escrita a partir da própria experiência introduz o educando num universo de idéias sem o qual nada se compreende sobre os dilemas educativos e, em particular, sobre os dilemas da formação de adultos.

Além disso, no mundo globalizado, a educação regular (de massa, generalizada) passou a ser uma das características mais significativas das sociedades ocidentais industriais. Tornou-se lugar-comum falar que o trabalhador moderno deve ter autonomia, iniciativa e capacidade de análise e decisão.



E, ser escolarizado é uma das condições para participar da sociedade com relativa independência e autonomia. O que implica, entre outras coisas, a possibilidade de empregar-se, de usufruir os benefícios da sociedade industrial e de manter o acesso aos variados bens culturais. Do ponto de vista do sistema globalizado, a escolarização se faz necessária para que o indivíduo seja mais produtivo. Porém, quem ganha com isso é a empresa, pois eleva o seu nível conceitual de empregabilidade e de qualidade.

A ampliação da oferta educacional realimenta a competição entre os trabalhadores, invertendo a responsabilidade social pelo desenvolvimento econômico e pela oferta de emprego; tornando natural a idéia de que, no mundo moderno, só os mais competitivos têm possibilidade de ser alguém na vida. Portanto, os trabalhadores que não conseguem um bom emprego são pouco competentes ou não investiram o suficiente em sua informação. Além disso, parece ser normal o ouvir, em programas adotados por indústrias, firmas, lojas, que a pessoa que não for criativa o suficiente para elevar o nome da empresa/instituição, está fora; será substituída por outra.

Por outro lado, do ponto de vista do trabalho, a escolarização impõe-se como condição de possibilidade de participação no mercado de trabalho e, de posse do emprego, uma participação, ainda que mínima, no mercado de consumo.

Segundo Fischer<sup>28</sup>, muitos mudaram de perspectiva no seu entendimento sobre a produção de conhecimento ao assumir a perspectiva de que “todos somos intelectuais”, embora nem todos exerçam a função precípua de intelectuais; e, também, a concepção de hegemonia como força e consenso. Também a produção de Paulo Freire, e seu próprio testemunho como intelectual engajado, constitui-se numa referência fundamental com sua filosofia do sujeito e do conhecimento, pois segundo ele, a construção do conhecimento é com e não para o outro.

O que entra em jogo é a ampliação das possibilidades de participação social de um grupo de cidadãos cuja cidadania encontra-se comprometida, devido a sua escolarização. O trabalhador adulto, não sendo uma criança, não volta para a escola para retomar uma trajetória escolar interrompida. Volta para reconstruir uma trajetória escolar em busca de conhecimentos significativos nessa sua etapa atual da vida, em condições diferentes das existentes no momento em que ele interrompeu seus estudos. O adulto volta para se auto-afirmar. Talvez, querendo dizer: “Hei! Eu existo. Eu sou gente. Eu penso. Eu tenho sentimentos”.

Nesse universo, para construir as transformações hoje necessárias, não basta apenas pensar em projetos educacionais a serem desenvolvidos solitariamente pelas escolas. É preciso inserir a dinâmica do trabalho e do conhecimento em contextos mais amplos. O fato de o conhecimento ter passado a ser um recurso essencial, que caracteriza a sociedade pós-industrial, muda

---

<sup>28</sup> FISCHER, Maria Clara Bueno. Uma outra produção, validação e legitimação de saberes é possível... é necessária. Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos - Unisinos.

fundamentalmente a estrutura da sociedade, criando novas dinâmicas sociais e econômicas e demandando também novas políticas educacionais.

Tudo muda hoje: as ciências, seus métodos e suas invenções, a forma de transformar as coisas, as técnicas, portanto o trabalho, sua organização e as relações sociais que ele supõe ou destrói; a família e as escolas, os escritórios e as usinas, os campos e as cidades, as nações e a política, as habitações e as viagens, as fronteiras, a riqueza e a miséria, a maneira de fazer os bebês e de os educar, a de fazer a guerra e a de se exterminar, a violência, o direito, a morte, os espetáculos. Onde habitaremos nós? Com quem viveremos? Como ganharemos nossa vida? Para onde emigrar? Que saber, que aprender, que ensinar, que fazer? Como então se comportar? Em suma, como se localizar no mundo global que emerge e parece substituir o velho? (SERRES<sup>29</sup>, 1994, p.11).

O autor citado questiona qual seria o papel do educador diante das diversas perspectivas da realidade social em que se vive.

A legitimação do saber se faz necessária. Porém, a empresa ainda está preocupada com a titulação do trabalhador e não com o que o trabalhador sabe realmente e utiliza com a sua competência. Por isso, cresce a busca pelo conhecimento formal por parte do candidato ao emprego. No entanto, a empresa, por sua vez, parece desconsiderar as experiências e os saberes que ele traz acumulado. Lembrando que a ausência de escolarização pode caracterizar, para o mercado de trabalho, como um mercado desqualificado.

---

<sup>29</sup> Texto extraído da proposta curricular do Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos-MEC - 2002

## 4 CONCEPÇÃO DE TRABALHO

Na história da humanidade, a diferenciação do homem perante os animais se faz a partir do momento em que ele começa a produzir para viver. Entretanto, o ser humano não age apenas em função das necessidades imediatas e nem se guia somente pelos instintos, como fazem os animais. Os homens são capazes de antecipar na sua cabeça os resultados das suas ações sendo, desse modo, capazes de escolher os caminhos que irão seguir. É como Marx descreve em “O Capital”:

Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele constrói o favo na cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtêm-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto idealmente (MARX, 1975, p.150.)

O trabalho opera como um mecanismo da construção e do desenvolvimento histórico da espécie humana. Conseqüentemente, o ser humano, numa concepção marxista, não é como uma essência fixa e abstrata, mas como vir-a-ser, determinado pelo desenvolvimento das forças produtivas e pelas escolhas pessoais. Nesta perspectiva, a essência humana são as relações sociais e, por isso, aquela é móvel, dinâmica e histórica como as relações sociais.

O trabalho é, portanto, segundo Marx, uma manifestação, da liberdade humana, da capacidade humana de criar a própria forma de existência.

Assim, é através do trabalho, como relação ativa com a natureza, que o homem é, de certo modo, criador de si próprio, e criador não apenas de sua existência material, mas também do seu modo de ser ou da sua existência específica, como capacidade de expressão ou de realização de si.

O trabalho é, na história da humanidade, um elemento que se confunde com a própria vida, já que ele é realizado pelo próprio homem a fim de satisfazer as suas necessidades. Assim sendo, o homem interage com os recursos naturais disponíveis. Ele busca junto a estes os elementos que lhe propiciam assegurar a sua existência ou se necessário transformá-la. Nas palavras do próprio Marx (1995):

Antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana (MARX, 1985, p.202).

Sentidos e formas de realizar o trabalho foram construídas ao longo da história. Atualmente, a forma que predomina é socialmente determinada pelas relações sociais capitalistas de produção. Nesse sentido, o trabalho está posto como elemento propulsor da riqueza material, em função dos interesses que garantem a sobrevivência e reprodução desta formação social, baseada na valorização do capital.

Dessa maneira, impõe-se o pensar em uma concepção diferenciada de trabalho, que negue o que ora se estabelece, pois o trabalho deve, estar a serviço da valorização do ser humano e do valor de uso do trabalho.

No contexto social em que vivemos hoje, o mercado de trabalho exige, não mais uma pessoa que apresente apenas um bom desempenho acadêmico, mas profissionais multiqualeificados, que tenham desenvolvido atitudes e valores éticos, liderança, sociabilidade e capacidade para resolução de problemas.

Nas entrevistas, percebeu-se que para os sujeitos de pesquisa o trabalho é o que sustenta esses trabalhadores, seja pela necessidade pessoal de trabalho ou de não conseguir “imaginar-se parado, sem fazer nenhuma atividade”. Aqui é possível perceber o que Arroyo coloca sobre o trabalho também como um princípio educativo, que dá sentido ao trabalho.

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupação com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho) de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador. (ARROYO, 2002, p. 152)

Além disso, os entrevistados foram unânimes em afirmar a importância que o trabalho tem em suas vidas. Expressaram o que é trabalho para cada um, com a consciência da sua importância na vida e na ação de cada um deles na sociedade.

Trabalho, eu acho que o trabalho dignifica qualquer pessoa. Nós não nascemos para fazer peso no mundo. Todo trabalho tem que ter um significado. Eu vejo como é bonito quando a gente tem um trabalho. Eu acredito muito em Deus, sou bem espiritualista, creio que Deus colocou as

peças no mundo, cada qual com um Dom, pois tem tantas especialidades diferentes, tantas profissões diferentes, e cada qual se adapta a uma. Eu demorei um pouco e consegui me adaptar ao trabalho. O trabalho é necessário a cada pessoa (BACCO, 2006).

Se a gente faz o que gosta, é um prazer. Eu gosto de trabalhar. E também trabalho porque é uma necessidade no dia-a-dia, para sustento de minha família, para meus filhos (MOISÉS, 2006).

Eu faço tudo com tanto prazer que para mim nada é trabalho. Tudo é prazer. Eu sinto que no próximo ano eu tenho que parar. Vou me aposentar. Eu adoro esta juventude, as crianças, não sei se vou ser capaz de ficar sem elas. Tenho que procurar alguma coisa para fazer. Os alunos da manhã, da 6ª até o Ensino Médio, eles são meus. Olho para cada um. Eu não vejo ninguém que não tenha volta, eu acredito no ser humano, na capacidade das pessoas. Acho que as pessoas podem mudar, poderão ser diferentes (RUTE, 2006).

Trabalho é uma conquista, é vida, é algo dinâmico. A família da gente é importante, porém o trabalho é a gente que produz, é teu, é conquista, é vivência. Olho para trás depois que tudo está pronto, e penso, aqui tem a minha mão. Trabalho também é movimento, é construção e desconstrução no meu caso. Monto e desmonto cenário (ESSÊNCIA, 2006).

Trabalho é a conquista dos objetivos, dos sonhos, das coisas que a gente quer para a gente. Sem trabalho a gente não vive. Eu acho que a interação com as pessoas é gratificante, falo do meu trabalho, porque acho ele significativo para mim. A gente, se trabalha, vai ajudando as pessoas. Consigo também o sustento da minha casa, das minhas coisas. Conseguem-se os rendimentos através do trabalho (BATALLADORA, 2006).

Nada é muito claro, porém os seres humanos determinaram que deveríamos nos empenhar no crescimento e melhoria do mundo. Também, no início, tínhamos tempo de sobra, a curiosidade e a vontade de mudar formaram os empregos, a busca por um fim, enfim, o trabalho. O dicionário define desta forma: exercício material ou intelectual para fazer ou conseguir alguma coisa. Concordo com ele, só a questão é: o que seria essa coisa? Pode ser uma casa, a convalescença de um paciente, a montagem de um televisor, a revisão de um processo. Inexplicavelmente o trabalho agregou-se às nossas vidas, principalmente agora no século XXI. Quase que automaticamente, nascemos, estudamos, fazemos uma faculdade, e nos vemos a trabalhar. Tudo tem uma funcionalidade, um objetivo. O fato é que temos o que fazer na vida, ele dignifica o homem e o eleva a digna posição, honrando o exemplo inclusive do criador, que se empenhou em dar origem ao mundo que conhecemos, e descansou. Fazemos isso de forma parecida, e isso já gerou muitas maravilhas e importantes atividades (CRUSOÉ, 2006).

Pode-se dizer que o trabalho, quando inserido no movimento da vida, permite que o trabalhador possa construir e criar, sentir-se produtor de

conhecimento através daquilo que cria aquilo que faz. Estabelecem-se assim relações de saber, isto é, relações entre grupos sociais que têm o saber como motivo principal de organização, ou como linguagem.

O fato de a empresa produzir sob encomenda, de ter a cada dia um novo projeto, supõe mobilização de saberes, sendo assim alguém precisa processar esse saber. Um dos sujeitos entrevistados afirmou que processa o conhecimento para realizar o que ele realiza dentro da empresa em que trabalha no próprio dia-a-dia, como é possível observar em suas palavras:

No trabalho, no dia-a-dia, nos livros. Na prática da vida. No colégio. Está em toda a parte, até mesmo na conversa com os amigos, a gente aprende coisas novas, porque existe troca entre a gente. Quando eu comecei, eu era chefe de mim mesmo, pois naquela época entrava um ônibus por semana, era muito pouco. Hoje entram 150, 514, 298, aí tem que ter mais gente, e tem que ter quem nos organiza, senão não dá certo. A Comil teve uns pedidos bem significativos ultimamente, como uma venda para o Catar de 514 carros. Foram feitos todos juntos aqui na Comil e depois despachados por navio. Para a Nigéria foram feitos 150 carros. E mais 298 para um outro país que não lembro o nome. Para se ter uma idéia, o que eu ajudei a construir foi para um outro país. Foi exportado. É o meu conhecimento indo para fora (MOISÉS).

Fica evidente então que o trabalho concreto é, cotidianamente, um lugar de produção de saber, um saber que vem da experiência, um saber que está sendo produzido, num processo dinâmico em aberto.

O saber em jogo na produção não é somente um produto que deve ser realizado, aplicado, assimilado, interpretado ou mesmo aprendido através do ato de trabalho. Ele é produto sim, mas tem um conteúdo próprio, algo em movimento



dinâmico. Ele não é um produto acabado, objeto morto. Ele está em permanente construção e reconstrução.

Interessante observar o que afirma outro sujeito de pesquisa quando questionado se o conhecimento é estático ou se muda com o passar dos anos.

Não, ele muda. No dia-a-dia, muda, devido à tecnologia de hoje, ele vai mudando mais ainda. Quando eu comecei, 13 anos atrás, o ar-condicionado que eu instalava era totalmente diferente de hoje. Hoje tem ar-condicionado que nem existe mais. Mudou totalmente. Isso vai mudando, quem cria esses ar-condicionados vai aprimorando, ampliando a tecnologia, sempre para melhor (MOISÉS, 2006).

Claro que muda, porque antes eu tinha apenas uma floricultura em casa, estava acomodada e achava que estava bom, mas agora com este novo trabalho que faço, percebo o quanto a minha vida se tornou mais dinâmica, eu preciso inovar, antes na floricultura era comprar flores e revender, não exigia nada de mim, mas agora exige criatividade, dinamicidade, vontade para que fique como as pessoas gostam (ESSÊNCIA, 2006).

Trabalhar é satisfazer uma exigência do mercado de trabalho, produzir, mas estreitamente ligado ao fato de criar, e também de aprender, de desenvolver, de dominar, de adquirir um saber. Trabalhar é procurar preencher certas lacunas do saber não legitimado e, desse modo, as suas próprias. Trabalhar significa se desenvolver, se informar, se formar, se transformar, se experimentar e experimentar sua inteligência.

Quando entrei na Comil<sup>30</sup>, eu já tinha conhecimento sobre a instalação de ar-condicionado em carros porque eu trabalhava na Groch Veículos. Aí, quando entrei na Comil, era totalmente diferente o trabalho de instalação de carro para ônibus. Aí, eu trabalhei junto com um outro funcionário que já trabalhava lá e que iria sair. Ele me disse: Aqui tem dois ônibus para você montar. Comece, se tiver dúvida, me chame. Quando você montar os dois

---

<sup>30</sup> COMIL: uma empresa de Erechim que fabrica ônibus.

carros, aí é contigo o trabalho é não mais comigo. Aí eu comecei, quando tinha dúvida chamava ele e fui me virando sozinho. Hoje eu ensino os que vêm novos para o trabalho. Dúvidas sempre existem. Já estou lá há 13 anos. Nunca recebi nada por escrito, nem um manual que me ensinasse. Fui descobrindo sozinho, desvendando. Já pensou? Pô, esse ar-condicionado fui eu que montei! Já pensou na beleza que isto tem, a vida sua que está aí? É por isso que hoje há pessoas que trabalham comigo, olham para o ônibus da Marcopolo e elogiam esse ônibus. Elogiam uma coisa que eles não fizeram. Eu penso totalmente diferente, quero elogiar o ônibus da Comil, porque eu sei que lá dentro tem uma parcela do meu conhecimento, tem uma parcela do meu trabalho, fui eu que fiz. Eu passo oito horas dentro da fábrica, vou sempre elogiar o que eu faço, tenho orgulho daquilo que faço. O da Marcopolo é bonito, mas o da Comil é melhor, porque sou eu que faço, eu penso assim. Eu tenho orgulho do meu trabalho, tenho satisfação por aquilo que faço (MOISÉS)

A relação que os trabalhadores estabelecem entre esse saber dinâmico e a si mesmos como um processo contínuo de mediação, torna-se fundamental para a compreensão do saber que eles vêm acumulando ao longo de sua história no posto de trabalho na firma em que atuam. É o tratamento dessa relação como uma unidade, com a importante dimensão da informalidade e como um processo tácito que ela supõe, o qual permite afirmar que os trabalhadores da fábrica interferem, com o seu saber, do desenvolvimento do projeto tecnológico realizado pela empresa.

Diante da vertiginosa velocidade das revoluções técnicas e científicas, o mundo do trabalho entra em crise e precisa sair da crise. Apela-se para a formação. Isso exige, além da capacidade cognitiva, um saber que requer capacidade comunicativa. Nesse sentido, a formação deve visar transformar os indivíduos, não para adaptá-los ao trabalho, mas para a transformação do próprio contexto do trabalho, deslocando o primado da eficiência da operação para a eficiência das interoperações.

A eficiência desse processo requer capacidades como a de resolver problemas, a de aprender a aprender e a de se comunicar. O indivíduo, nesse caso, é ou deverá ser polivalente. A ambigüidade que subjaz a essa palavra centra-se na polivalência como mão-de-obra flexível com larga competência, ou a formação polivalente como uma intervenção articulada entre indivíduos e coletivos de trabalho, provocando o conhecer e o re-conhecer os limites de ação de cada especialidade, mediado pela comunicação. A assunção disso revela que é preciso pensar o trabalho não como um conjunto de tarefas justapostas, mas como uma atividade tendencialmente globalizante.

Devemos também reconhecer que o novo padrão tecnológico e produtivo internacional é contraditório por excelência. Abrem-se novas possibilidades, valorizando significativamente a formação e o reconhecimento dos saberes dos trabalhadores. As novas exigências do modelo de competência, assim como a quebra da rigidez hierárquica com relações mais horizontalizadas entre os trabalhadores, repercutem positivamente na autonomia dos indivíduos e possibilitam maiores capacidades cooperativas.

De outro lado, a desindustrialização, a transferência geográfica de fábrica, a flexibilidade dos mercados de trabalho, a automação e a inovação de produtos pressionam a maioria dos trabalhadores. Vai gerando uma ansiedade permanente nos indivíduos, quer pela incerteza da permanência no trabalho, quer pela constante procura do mesmo. Já as diferenciações geográficas representam movimentos de “destaylorização” em alguns pontos, seguidos de um “neofordismo” em outros.

Práticas de trabalho mais flexíveis são incorporadas nas empresas, quando os trabalhadores não estão preparados para enfrentá-las.

Portanto, a qualificação profissional constitui hoje num meio indispensável para transformar o trabalho numa esfera de inclusão, se o trabalhador não tiver um título ele não encontra mais emprego. Embora o aumento do grau de qualificação médio da força de trabalho seja a tendência desta fase do capitalismo global, no Brasil, por exemplo, a estrutura ocupacional ainda é bastante estratificada e formada por uma grande parcela, de trabalhadores pouco qualificados ou instruídos, o que dificulta o crescimento dos ganhadores da reflexividade, e favorece o aumento dos perdedores.

Sobre esse tema, é possível perceber o que pensam os sujeitos da pesquisa em seu depoimento sobre as diversas áreas de trabalho pelas quais já passaram.

“Fui agricultor, em primeiro lugar, quando era mais jovem, fui cobrador de ônibus, trabalhei no setor de encomendas na mesma empresa, depois passei para o setor da saúde. Comecei a desenvolver esse lado da auto-estima, aí comecei a perceber que eu precisava de estudo. Então, fui fazer o supletivo para terminar até a oitava série. Depois parei novamente. Mas, retornando aqui, encontrei muita ajuda desta escola para continuar. Hoje tenho vontade de fazer uma faculdade, mas dependo do lado financeiro.” (Bacco).

“Fui costureira, merendeira, participei do clube de mães. A gente ensina em grande grupo a fazer alimentação, é lindo. Para o dia das mães ensinava a fazer tortas, para o dia dos pais ensinava a fazer salgados. Na Páscoa, chocolate, e assim ia. Ensinamos a fazer flor de palha, flor de meia. Hoje ninguém faz nada disso, mas logo, logo isso vai voltar à moda novamente. Todo ano a moda cria coisas diferentes. Veja bem, as roupas que estão usando agora, os bordados, foram de 1960, agora voltou tudo, tem outros bordados, frivoletê, rococó, aqueles acabamentos que tem agora, com uma gola bordada, fica linda. É um detalhe a mais, mas que faz a diferença. A roupa fica mais bonita com um bordado. Já fiz um monte de colares com o

clube de mães. As pessoas se sentem realizadas em aprender, é gratificante para elas e para quem ensina.. Para você ter uma idéia, meu marido é joalheiro, tinha muita gente que era. Hoje ele é o único artesão, faz tudo a mão. Ninguém quer aprender porque é um trabalho demorado, lento, exige muita paciência e as pessoas querem o imediato, o logo. Tem joalheria que não sabe colocar uma pedra no anel, eles vem aqui para que meu marido coloque e, quando ele não estiver mais, quem vai fazer isso? (Rute)

Pelos depoimentos fica claro que a escola possui um papel fundamental em relação ao trabalho porque ela precisa “legitimar” esse saber que o trabalhador traz para dentro do espaço da escola e fazer com que esse aluno possa ser um agente transformador da escola e da sociedade em que está inserido. Nesse sentido, os sujeitos da pesquisa, perguntados se hoje utilizam o que aprenderam na escola, se expressam dizendo:

Todas as disciplinas, pois todas as disciplinas eram o nosso dia-a-dia. A Matemática a gente ocupa lá, o Português, a Física se treina o dia inteiro na fábrica. Quando cheguei e vi Física, Química... O que será isso, meu Deus? Fui percebendo que era o meu dia-a-dia. A disciplina de Formação Humana ajudava no dia-a-dia, na relação de uma pessoa com a outra, porque às vezes a gente era fechado e as dinâmicas que a professora fazia com a gente foram abrindo o nosso SER, abrindo horizontes. Nós fomos nos abrindo um para o outro. Eu não via a hora que viesse o dia em que teríamos aquela aula para poder colocar para fora tanta coisa: angústias, tristezas e também partilhar as alegrias (MOISÉS)

Eu posso dizer que o que mais me ajudou foram as palavras: porque você não monta alguma projeto para fazer ornamentações você tem jeito para isso. Acho que aqui a escola me abriu horizontes. (ESSÊNCIA)

O trabalho profissional carece de uma reestruturação e também de uma valorização dos saberes das pessoas nele envolvidas. É evidente que as pessoas vão interagindo dentro e fora das empresas, sendo os artífices e vítimas do processo da sociedade capitalista, que visa o lucro e constrói-se no princípio de exploração do

trabalho. Aos poucos, esses trabalhadores vão ampliando seu conhecimento, buscando aprimoramento, desafiados pelo avanço tecnológico que lhes é proposto. Moisés, um dos entrevistados, inicia seu trabalho em uma fábrica montando ar-condicionado, hoje continua fazendo o mesmo trabalho, porém acompanhando a evolução da técnica, a evolução da máquina industrial, pressionado, de certa forma, pelo próprio processo capitalista.

Um dos entrevistados, Moisés, quando foi questionado sobre como acompanhou a evolução dos vários tipos de ar-condicionado que existem, respondeu:

Ele muda. No dia-a-dia muda. Devido à tecnologia de hoje, ele vai mudando mais ainda. Quando eu comecei, 13 anos atrás, ele era totalmente diferente de hoje. Hoje tem ar-condicionado que nem existe mais. Mudou totalmente. Isso vai mudando, quem cria esses ar-condicionados vai aprimorando, ampliando a tecnologia, sempre para melhor.

É que hoje, no mercado, tem várias marcas de ar-condicionado. Hoje tem cinco marcas diferentes, a dinâmica é diferente. Cada modelo tem detalhes diferentes, mudam os componentes eletrônicos. A gente chega, olha e analisa. O setor de elétrica também analisa, mas quem monta é o próprio operador. Tem que olhar. Mudou aqui, mudou ali, mas não se pode mudar por conta própria alguma coisa da montagem, nós temos que consultar os engenheiros elétricos da firma, porque se der qualquer problema, é o nosso setor que é prejudicado, é o nosso grupo que vai ter que assumir a responsabilidade. Temos que sempre ter o aval do engenheiro elétrico. Cada um do setor tem o conhecimento global de toda a montagem, por isso qualquer um do setor pode montar sozinho um ar-condicionado, mas a gente trabalha em grupo porque daí vai mais ligeiro e assim trocamos idéias de como montar melhor. São muitos os pedidos. Por isso, temos que trabalhar em grupo. Antigamente, eu fazia sozinho, hoje, como o grupo aumentou, fica até mais fácil dividir o conhecimento e a aprendizagem.

Parafraseando Eloísa Santos, o saber é produzido no espaço que se abre entre a prescrição e o trabalho realizado. O capital pode apropriar-se de um saber

produzido no trabalho, mas por outro lado o trabalhador também pode apropriar-se dele, e isso é o que se pode confirmar no texto de um dos entrevistados acima; o trabalhador acompanha a evolução, produz seu conhecimento próprio; ele até vai criando, recriando e reinventando este conhecimento a cada dia.

## 5 REFLEXÕES ACERCA DO CONHECIMENTO

O conhecimento científico, formalizado, socialmente legitimado, fundamenta-se nas questões históricas, percorrendo o caminho da observação, do empirismo, da experimentação através do científico.

CHARLOT (2000) enfatiza que o conhecimento, no sentido mais geral do termo, é construído pela espécie humana ao longo de sua existência histórica. Ele é transmitido de uma geração para a outra e, sendo assim, é cumulativo.

Constantemente o ser humano é levado a refletir sobre a sua ação e buscar respostas aos desafios propostos; e, nesse processo, constrói conhecimento. Então, o conhecimento nasce da ação. É agindo que o ser humano se confronta com a necessidade de aprender.

Parece que é próprio do ser humano agir no mundo. Todas as pessoas têm conhecimentos e, ao mesmo tempo produzem conhecimentos para responder às necessidades que a vida vai apresentando. Necessidades que, por um lado, emergem de uma estrutura social e econômica que exige, para o sujeito se sentir inserido nela, desenvolvimento intelectual, letramento, certificação do que conhece e, por outras, associadas à sobrevivência, tendo que aprender para produzir recursos próprios para existir.



O sujeito que aprende apropria-se de uma parte do patrimônio humano que se apresenta sob formas múltiplas e heterogêneas: palavras, idéias, teorias, mas também técnicas do corpo, práticas cotidianas, gestos técnicos, formas de interações, dispositivos relacionais... As relações com o mundo, com os outros e consigo que a apropriação de uma ou de outra forma do patrimônio pressupõe e desenvolve não são as mesmas; não é entrar na mesma figura do aprender, não é assumir a mesma postura (CHARLOT, 2001 p.21).

Nas últimas décadas, em diferentes campos do conhecimento, crescem as investigações sobre os saberes gerados por diferentes grupos culturais no que diz respeito, à linguagem, a conhecimentos científicos, a procedimentos matemáticos, a crenças religiosas, a rituais, a técnicas de produção, à dança, à música entre outros temas.

No entanto, tais conhecimentos ainda não são tratados como tal, e sua presença nos currículos escolares é mínima. Esses conhecimentos, em grande medida, não estão nos livros e textos, nos quais apenas os chamados saberes científicos – estes sim, os “conhecimentos” - são tornados conteúdos das disciplinas. Mas, tais saberes, fazem, de fato, parte do mundo dos alunos, particularmente do aluno da EJA. Faz-se, necessário, então, romper preconceitos e barreiras que separam “saberes populares” de “saberes científicos”, colocando em discussão a própria concepção de “conhecimento”.

Alguns conceitos de “saberes” concretizam essas reflexões apontadas acima.

A expressão saber popular é utilizada para designar o saber de pessoas e grupos populares. O saber popular é aquele que nasce da atividade de pensar e de refletir das pessoas e grupos das camadas populares sobre a sua experiência vivida em todas as práticas, em todas as situações da vida.

Ele sofre, também, a influência de conhecimentos produzidos e organizados por outros grupos sociais. (Dicionário da Educação Profissional. 2000 p.297).

A expressão saber científico é utilizada para designar o saber que nasce da atividade, de pesquisadores e cientistas, O saber científico é aquele que nasce da atividade de pesquisa realizada por sujeitos que obedecem rigorosamente aos protocolos da pesquisa. (Dicionário da Educação Profissional. 2000 p.294).

Os alunos da EJA, quando chegam à escola, trazem consigo muitos saberes, que podem não ser aqueles legitimados pelo currículo, não viraram ainda “conhecimento” mas são saberes nascidos dos seus fazeres e experiências culturais. Esses saberes devem ser, processados na escola na sua relação com os outros saberes formais, saberes operários, saberes. Como afirma ARROYO (2004, p. 62), “os conhecimentos que transmitimos passam a ser visto como conhecimentos que serão aprendidos e ressignificados por alguém”. E tal processo depende, além de outros elementos, de um reconhecimento dos outros saberes que os alunos e alunas já possuem.

Como será que o aluno associa ou relaciona os conhecimentos científicos? Que tipo de relação faz com os já construídos em sua vida cotidiana? Que elementos considera úteis? Será que vai achando interessante relacioná-los e ampliá-los?

Ele (ou ela) mesmo produz conhecimentos sobre o mundo, sobre o próprio homem, sobre a maneira de transformar o espaço. E isso tudo vai constituindo uma cadeia de relações; já que o educando começa a perceber que ele é um construtor da história viva. Resulta daí a concepção de que o conhecimento é histórico; ele

passa de uma geração a outra, pelo contato com os registros escritos e pela interação com as pessoas e com o mundo.

O problema é que ensinar não é somente transmitir, nem fazer se aprender saberes. É, por meio dos saberes, humanizar, socializar, ajudar um sujeito singular a acontecer. É ser portador de uma certa parte do patrimônio humano. É ser, você mesmo, um exemplar do que se busca fazer acontecer: um homem (ou uma mulher) que ocupa uma posição social, que existe na forma de um sujeito singular (CHARLOT, 2005. p, 85).

GADOTTI (2000) ressalta que a Educação de Jovens e Adultos é construção histórica; e que não se muda a história sem o conhecimento. Porém, segundo ele, é preciso educar o conhecimento e as pessoas para se tornarem sujeitos da sua história e intervir na realidade como sujeitos.

CHARLOT (2000), referindo-se ao conhecimento histórico, ressalta que, na história, desenvolve-se um duplo processo cumulativo: o que constrói o mundo e o que constrói a espécie humana. O ser humano transforma o mundo pelo seu trabalho e, nessa atividade, ele transforma a si mesmo. Esse duplo processo é que Marx chama de práxis. Ao transformar o mundo, o homem produz conhecimentos sobre o mundo, sobre o próprio homem, sobre a maneira como transformar o mundo e transformar-se com o mundo.

A história é processo de construção do mundo pelos seres humanos que implica na construção, de conhecimentos e que pode ter na educação, um lugar privilegiado e específico para a sua produção.

Charlot (2003), em uma palestra proferida na Universidade de Passo Fundo<sup>31</sup>, aponta que o conhecimento passa por mitos. Um deles está relacionado à concepção de conhecimento. Refere-se à idéia de que ele é concebido como algo que pode ser transmitido ou passado de uma pessoa para outra. Ou seja, é visto como um bem passível de ser acumulado, comparável a uma substância que enche uma espécie de reservatório existente na mente de cada ser humano, doado por alguém ou adquirido. Segundo o autor supracitado, ainda é pouco considerada a discussão do conhecimento como algo construído individualmente e também socialmente. Acrescenta o autor em questão que há outros mitos, além deste, dentre eles, o mito da acumulação e o mito da linearidade do conhecimento. Fala-se que é construído como se fosse uma parede, em que os tijolos são assentados uns sobre os outros e que, por isso, o alicerce é fundamental.

Ressalta o autor que a concepção de conhecimento pode ser representada também por uma cadeia de elos, dispostos de forma hierarquizada, em que cada um constitui um pré-requisito para o seguinte mais complexo do que ele. Assim, se um elo estiver fraco, precisa ser reconstituído para que a cadeia tenha prosseguimento.

Embora, no modelo de cadeia, os conhecimentos se relacionem dois a dois, na prática da sala de aula, o aluno é, freqüentemente, apresentado à “matéria nova” como se ela não tivesse relação alguma com conhecimentos anteriormente estudados ou trazidos pelos alunos através de sua vivência. Dessa forma, dificilmente constrói competências de estabelecer conexões, fazer relações e, comparar situações.

---

<sup>31</sup> Apontamentos na agenda de Cassilda Prigol da palestra realizada por Charlot na Universidade de Passo Fundo – RS, em junho de 2003

Para o autor, o conhecimento é como um tecido, uma trama, ou uma rede, em lugar da linha. O que ele pretende evidenciar, então, é que aprender o significado de um objeto ou de um acontecimento é vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos. Em outras palavras, os significados constituem feixes de relações, necessitam um do outro para que possam somar forças em sua articulação. Essas relações articulam-se em teias, em redes, construídas social e individualmente, e estão em permanente estado de atualização.

Desse modo, ao propiciar a cada aluno a possibilidade de desenvolver habilidades, como a de estabelecer conexões entre diferentes contextos de significação histórica, de desenvolver novos significados, a escola está promovendo, de fato, uma aprendizagem significativa.

O conhecimento pode ser inscrito no próprio corpo do homem e no sistema das trocas entre este e o meio. É o que acontece, por exemplo, quando se aprende a nadar. O efeito da aprendizagem, o seu resultado, fica incorporado sob uma forma que não é um discurso. Quem sabe falar do nado, sem saber nadar, afunda. O conhecimento é prático, concreto, é construção.

Charlot (2003)<sup>32</sup> afirma ainda que quando se trata do conhecimento, não se deve ater-se a um só tipo dele, como se faz muitas vezes. Quando se detém aos enunciados de tipo escolar, não apenas mutila-se o ser humano, mas também se

---

<sup>32</sup>Apontamentos na agenda de Cassilda Prigol da palestra realizada por Charlot na Universidade de Passo Fundo – RS, em junho de 2003

impossibilita compreender fenômenos como o chamado "fracasso escolar". Com efeito, muitos alunos não estudam por considerarem que "aprender na escola" é chato e não serve para nada ao passo que "aprender a vida e na vida" é interessante e útil, é mais prazeroso, porque se dá sentido àquilo que se está aprendendo. Aqui é que vem o papel importante da escola em fazer com que o aluno jovem ou adulto trabalhador sintam-se valorizado, sintam gosto, desejo de estar ali para ampliar ainda mais a bagagem que ele traz consigo. Todavia, essa análise decorre de uma abordagem de tipo antropológico, segundo a qual se percebe a evolução do ser humano dentro da sociedade em que vive e atua.

Ainda afirma Charlot que a abordagem interdisciplinar traz possibilidades de enriquecimento, ou por novos enfoques, ou pela combinação de perspectivas diferentes, incentivando a busca de caminhos alternativos que não apenas aqueles dos saberes já adquiridos, instituídos e institucionalizados. Ela deveria constituir um motor de transformação pedagógica: o que vai entrelaçar, congrega, construir e reconstruir saberes através dos diversos conceitos que serão diversificados.

Muitos jovens e adultos, dentro da pluralidade e diversidade de regiões, desenvolvem uma cultura baseada na oralidade, da qual dão prova, entre muitos outros exemplos, no teatro e nas festas populares. Nesse caso, o que se observa é que eles, dentro da cultura em que vivem, possuem um saber, mas que não lhes é

solicitada a manifestação de contas daquilo que sabem. É um saber prático, concreto.<sup>33</sup>

Às vezes, chega-se a concluir que um adulto pode ser analfabeto porque é marginalizado social e economicamente. Mas se ele vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte se ele se interessa em ouvir a leitura de jornais (feita por outros), ele pode ser considerado letrado. Nesta perspectiva, ele convive e se envolve com o mundo da escrita e da leitura e, dessa forma pode interagir de forma clara e eficaz. Igualmente se deve considerar a grande riqueza de manifestações culturais, cujas expressões artísticas vão da cozinha ao trabalho em madeira e pedra, entre outros. Essas habilidades atestam saberes incalculáveis, imensuráveis, normalmente que, no entanto, usualmente não ensinados nas escolas.

Ainda de acordo com Charlot (2000), a educação escolar possibilita um espaço democrático de conhecimento e de postura que tende a apontar para um projeto de sociedade menos desigual. Questionar a educação escolar não quer dizer desconhecer o seu potencial. A educação é também uma via de conhecimento do ser humano de si, de desenvolvimento de auto-estima e do reconhecimento do outro como igual. Ela produz uma teia de relações entre os sujeitos envolvidos no processo do conhecimento. Ela suscita formadores de opiniões, produzindo conhecimento.

---

<sup>33</sup> Talvez, a título de ilustração, poderia ser citado ainda um outro exemplo de conhecimento: os "hippies"; os quais aprendem sozinhos a construir adornos e seguem assim de geração em geração. Vão construindo saberes essenciais para a sua sobrevivência.

O que se pode perceber é que a possibilidade de acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na estratificação social. Atualmente, no entanto, esta questão adquire uma evidência maior devido às novas exigências intelectuais que vão se tornando essenciais, até mesmo para a vida cotidiana.

Quando se passa a considerar a dimensão social do conhecimento, deve-se acrescentar a idéia de que, apesar de serem todos produzidos pela atividade do homem ao longo da história da espécie, os vários tipos de conhecimentos não são legitimados e valorizados igualmente pela sociedade. Os conhecimentos são construídos pela atividade coletiva dos homens, portanto, em sociedades. Conseqüentemente, eles trazem a marca das relações de dominação e desigualdade que permeiam as mesmas. Essas relações manifestam-se de várias maneiras, entre elas, no próprio conteúdo do conhecimento que se veicula. Um exemplo típico seria a afirmativa de que o Brasil foi descoberto em 1500, desprezando-se, assim, os índios que já viviam no país; ou seja, ignora-se a história de um povo que já estava aqui. Além disso, ocorreu uma desigualdade na partilha social dos vários tipos de conhecimentos, já que, por um lado, os conhecimentos dos “vencidos”, dos “diferentes” não são valorizados ou priorizados, na sociedade outros conhecimentos que são de propriedade universal da humanidade são apropriados pelos grupos dominantes.

As relações de dominação e desigualdade manifestam-se então na hierarquização social dos conhecimentos. Não é por acaso que o escravo não tinha o direito de aprender a ler. No topo da hierarquia, os conhecimentos abstratos; e, na base, os conhecimentos ligados ao corpo e ao trabalho, como uma matéria concreta.



Só há uma exceção: é valorizado também o que é raro, inclusive no uso esportivo, artístico ou espetacular do corpo.

Vale reforçar que, independentemente do tipo de conhecimento, ele é obra humana. E, como tal, traz implícita a marca das relações sociais de dominação e de desigualdade de uma determinada sociedade. Aqui está um problema-chave no que diz respeito ao acesso ao conhecimento.

Segundo NEVES<sup>34</sup> (1992), o mundo do trabalho e o da escola não estão em campos opostos. Ao sintonizar com o cotidiano da escola, é possível encontrar indivíduos que teimam em sonhar, singularizar, lutar e se solidarizar com a vida. Mostram-se capazes de estilhaçar espelhos; recusam-se a se transformarem em homens-mercadoria, conferindo à escola um papel importante como espaço de encontros, de sonhos e de criação. A sincronia entre mundo do trabalho e o cotidiano escolar, passa pela forma como o conhecimento é construído e, portanto, pelo tipo de relações pedagógicas que se constroem.

A escola é vista pelos alunos, como local importante de socialização, e mesmo como um refúgio da asfixia de determinadas situações vividas pelos estudantes no mundo do trabalho. É um espaço de encontro com outros seres semelhantes, com ideais e histórias de vida similares. A partir também da escola, abre-se o espaço para a ampliação do círculo de amizades e até mesmo acontecem os encontros amorosos. A permanência na escola significa possibilidades de contatos sociais, de divertimento e a busca da valorização social.

---

<sup>34</sup> Revista Juventude e Escolarização (1980 –1998)

No espaço da escola, há o encontro de saberes, o compartilhamento de alegrias, subjetividades, limites. Nesse processo, ao construir e reconstruir conhecimentos constrói-se e reconstrói-se também relações interpessoais. Professores, alunos e demais integrantes da esfera escolar constituem-se sujeitos na medida em que se interagem (FERREIRA, 2002 p.97).

A escola, mais do que um espaço de conhecimento científico é o espaço onde os alunos constroem e reconstróem saberes, sejam eles científicos, populares ou operários. É na escola que o aluno da EJA busca a certeza da certificação daquilo que ele sabe, porque ela é a ponte que liga cada um deles à sua vida, aos seus sonhos e a certificação dos saberes que construíram ao longo de trajetória de vida humana.

### **5.1 O conhecimento e a sua construção**

Falar de conhecimento, resgatar e aprofundar os mais diversos entendimentos em torno do termo “conhecer” é reconhecer que também existem ações que são inerentes ao agir humano.

SAVATER (2004) esclarece que os filósofos, para encontrarem o conceito de algo, vão à sua essência e, dessa forma, buscam encontrar uma definição abrangente.

Decorre daí que procurar saber a origem do conceito de conhecimento - quando surgiu, quando foi usado pela primeira vez, o que significou, significa e/ou significará - talvez não seja o mais importante, uma vez que a história da “teoria cognitiva” sofre transformações de acordo com o contexto cultural, social, histórico.

Mas por que, então, tantas pesquisas, estudos, escritos sobre o ato de conhecer? Qual a relação que se estabelece entre o ato de conhecer e a construção do ser humano? Por que tantos o buscam, seja nas instituições escolares ou fora delas? Seria o ato de conhecer algo que nasce com o homem? Essas e outras perguntas inquietaram e inquietam os envolvidos nesse processo de construção do conhecimento e desafiam a buscar respostas, não definitivas, mas contínuas.

Na busca de respostas, cabe também perguntar: como o sujeito aprende? Como ele conhece? Sócrates, sobre essas questões, oferece uma idéia fantástica que inaugurou o pensamento antropológico. Para esse filósofo, no momento em que se muda o foco do olhar, ao invés de se preocupar com os estudos sobre a *physis*, a natureza começa a percorrer o caminho obscuro e desconhecido do mundo interior. É essa trajetória que provoca o ser humano para o “*conhece-te a ti mesmo*”. O perfeito conhecimento do homem é o que move Sócrates; é o objeto de suas especulações e de suas buscas. O conhecimento de si mesmo significa, para este filósofo, conhecer as próprias falhas e imperfeições, reconhecer a própria ignorância para, a partir delas, se transformar e chegar ao conhecimento verdadeiro.

Para ele, todos são possuidores de conhecimentos. Na maior parte dos casos, porém, estes se encontram adormecidos e, portanto, precisam ser despertados. Segundo Sócrates, aí está o papel do mestre: o de despertar o conhecimento que se encontra latente no interior de cada indivíduo.

É oportuno aqui citar o diálogo com o escravo, proposto por Sócrates, através da provocação e do questionamento. Ele (o escravo) recorda e passa a

conhecer uma fórmula matemática, desmontando o que Sócrates defendia como inatismo.

Sócrates descreve a seu discípulo que a virtude não pode ser ensinada, consistindo em algo que trazemos já conosco desde o nosso nascimento, que pertence à nossa natureza. Trata-se de uma defesa do inatismo, concepção segundo a qual temos em nós um conhecimento inato, que, entretanto, se encontra obscurecido ou esquecido desde o momento em que a alma se encarnou no corpo. O papel da filosofia é fazer-nos recordar esse conhecimento, o que ficou conhecido como a doutrina platônica da reminiscência, ou lembrança. Sócrates mostra a Mênon, incrédulo sobre o inatismo, que até seu jovem escravo é capaz de, se corretamente interrogado, demonstrar o teorema de Pitágoras (no triângulo, o quadrado da hipotenusa é igual à soma do quadrado dos catetos), mesmo sem jamais ter estudado geometria (MARCONDES, 1999, p. 31).

Mesmo diante da crítica de alguns pensadores como Aristóteles, por exemplo, de que Sócrates centralizou sua teoria e suas discussões sobre os aspectos morais, é imprescindível se fazer uso de sua sabedoria e do legado que ele deixou: o de conhecer através do diálogo, da contradição, da interiorização, da humanização.

O conhecimento, nesse caso, passa a ser um conjunto de saberes adquiridos no confronto e no contato consigo mesmo, com o outro, com a realidade que cerca o indivíduo. Todos os pensamentos e ações socráticas parecem estar voltados para a edificação e o conhecimento da vida humana, fundados na reflexão, no saber. O filósofo insiste na idéia de que todo o agir humano deve ser um agir consciente, uma sabedoria, empenhando-se em elevar a vida, com todos os seus conteúdos, ao nível da consciência e da razão.

E, de modo semelhante, Savater (2004) ressalta que a filosofia nunca é o desfecho definitivo que permite sair de dúvidas, mas o agulhão que lança a elas. O papel da filosofia é o de fazer perguntas para que assim se possa desenvolver o pensamento. Como bem disse Pacheco<sup>35</sup>, “a escola mata as perguntas do aluno porque dá as respostas.” É por essa razão que a escola encontra dificuldade em construir e ampliar os saberes dos educandos.

Urge que se perceba o conhecimento como um “ato vital”. Conhecer para se auto-conhecer. Conhecer para planejar. Conhecer para escolher. Conhecer para se libertar. Conhecer para viver. Conhecer para transformar o mundo e se transformar.

Conhece-se de diferentes formas. A pessoa pode conhecer uma flor pelo tato, ou porque lembra alguém que um dia lhe deu a flor; também pode pegar a flor e descrevê-la cientificamente, descrevendo suas partes ( o gineceu, o androceu e outros aspectos). Já o beija-flor conhece a flor pelo néctar; a abelha, pelo mel. Aquele que produz o perfume a conhece pelo cheiro. Infere-se que há várias formas de conhecer a flor, e em todas essas formas há um nível de conhecimento, mesmo que diferente.

O aluno da Educação de Jovens e Adultos possui um conhecimento histórico, que talvez pudesse ser associado ao conhecimento *natural* do beija-flor e da abelha, porém, racional. E cabe à escola fazer com que o aluno possa ver além do que via e ampliar ainda mais o sentido e a percepção da vida e do mundo que o cerca. Aqui não se entra na questão de mérito, mas na defesa da idéia de que para

---

<sup>35</sup> IV Congresso Internacional de Educação: a educação nas fronteiras do humano, ocorrido em setembro de 2005 na UNISINOS - São Leopoldo - RS

ampliar o conhecimento que já se constrói no cotidiano, o educando precisa da relação com o conhecimento sistematizado e uma pedagogia freireana da pergunta.

CHARLOT (2001) discute a relação com o outro e a construção do conhecimento. Ele afirma que o saber é também uma relação com o outro, porque o conhecimento vai sendo construído na relação que se estabelece entre as pessoas, entre os sujeitos que participam do processo de conhecer; é também uma relação com o mundo que cerca a pessoa, porque ela está inserida num contexto que a rodeia; ninguém vive isolado em uma ilha. O autor supracitado destaca que o conhecimento, por ser histórico, necessita ampliar seus horizontes, construir-se, aumentar o legado que a humanidade produziu, está produzindo e ainda produzirá.

Porquanto não encontramos o ser humano pronto, uma vez que este está em constante construção, fica evidente o fato de que vamos nos fazendo humanos no dia-a-dia, nas relações entre os seres humanos e com o mundo. O homem nasce inacabado, em um mundo humano que preexiste a ele e que já está estruturado. Inacabado, portanto aberto às transformações, o filhote do homem encontra o humano sob forma de outros homens e de tudo o que a espécie humana construiu anteriormente. Ele se transforma em sujeito humano por apropriação do humano, já presente no mundo aonde ele chega. Esta transformação exige uma mediação de outros seres humanos (CHARLOT, 2001, p.24 e 25).

SAVATER (2004), numa análise complexa do conhecimento, também ressalta que o ser humano não é um simples resultado da evolução biológica, mas a obra de arte criada pela capacidade prática dos antepassados. Capacidade essa que também se constitui como uma das maiores ações humanas: a comunicação. O próprio pensar é resultado de uma ação a qual foi interiorizada e depois repassada, de forma verbal ou escrita. É daí também que se processa o conhecimento e tudo o que o envolve e o caracteriza.

Como o ato de conhecer também serve para planejar e projetar, pode levar a conhecer mais; o que parece afirma ainda mais sua importância. Se o conhecimento ou a falta dele é um problema no processo ensino aprendizagem, revela também a carência de projetos que indiquem saídas para esse problema. Algumas pessoas ditas alfabetizadas, no contexto atual, sabem apenas ler e escrever. Mas o que se deseja: apenas indivíduos alfabetizados para atuar na sociedade? A pessoa precisa ir além da capacidade de ler e escrever. Precisa também responder ao mundo social e às suas relações. Necessita ser capaz de ler criticamente o mundo, como bem já afirmava Paulo Freire.

Nesse sentido, o que está sendo planejado enquanto indivíduos, instituições e sociedade? De onde partem os projetos defendidos e aonde se almeja chegar? Os projetos educacionais propostos visam resolver os problemas sociais, do cidadão e da cidadã brasileira? As tendências educacionais, que formam a base do processo de ensino-aprendizagem defendido, são planejadas e projetadas a partir da realidade ou simplesmente assumem-se propostas feitas em outros países, em realidades completamente diferentes? Podem-se usar as mesmas metodologias, a mesma base teórica de outros países, desenvolvidos e subdesenvolvidos? E, mesmo no submundo interno dos países ditos desenvolvidos, é possível usar a mesma proposta, os mesmos projetos?

Hoje, olhando para o contexto do processo ensino-aprendizagem brasileiro, é possível encontrar práticas fundadas em muitas concepções como: a) inatista, que parte do pressuposto de que a consciência humana pré-existe ao sujeito, e, assim aponta para a educação tradicional (desenvolvendo apenas a aptidão, a prontidão, o

coeficiente de inteligência); b) concepção ambientalista, que parte do pressuposto de que a consciência humana é gerada pelos estímulos que o ambiente proporciona, apresentando assim educação tecnicista (segundo a qual o método é mais importante que o conteúdo); c) concepção construtivista, em que a consciência é uma construção do indivíduo numa interação permanente com o meio. Nessa concepção, há o respeito ao processo individual da construção do conhecimento e o professor aparece como facilitador. Pode-se elencar ainda alguns pensadores como Skinner, Freud, Piaget, Vygotsky, Rogers, Rosseau, Hobbes, Locke. Essas teorias sobre o que é o ser humano e como ele aprende, como se desenvolve a construção do conhecimento e do desenvolvimento humano foram eficazes para subsidiar concepções e práticas da educação no Brasil? Será que elas foram bem interpretadas, entendidas, ou apenas usadas, sem refletir estas metodologias decorrentes dessas perspectivas?

Ao longo da história, foram surgindo várias teorias educacionais. Porém, seus conceitos e métodos nem sempre servem para todos os alunos. Assim, há que se ver a mais adequada para o contexto e perfil dos alunos.

Tomando essas formulações como ponto de apoio, é importante analisar que quando uma criança, um jovem ou um adulto busca os bancos escolares, a escola tem o compromisso de ensiná-los para que conheçam. Conhecer algo para que construam um projeto. Caso contrário, eles vão à escola para quê? Assim que o aluno concluir determinada etapa, o que vai fazer com os conhecimentos escolares? Cabe à escola ajudá-lo a tecer uma rede de significados para aquilo que ele busca a



conhecer; e que seja usado em sua própria vivência no seu processo de construção individual e social.

O aluno da Educação de Jovens e Adultos, ao chegar à escola, possui o grande sonho de, finalmente, concluir seus estudos. E, uma vez concluídos, para onde irão os seus sonhos? É exatamente aí que se afirma um papel da escola: ajudar esse aluno a clarear seus projetos e a construir outros sonhos, dando mais significado à sua vida ao mesmo tempo em que a escola também é ressignificada.

Assim, conhecer também é planejar, projetar para conhecer. Conhecer para realizar uma ação transformadora, gerando mudanças que são o fruto de uma proposta consciente de ação. E a escola precisa contribuir para apontar essa possibilidade, mostrando a necessidade de um projeto com um planejamento de escolarização.

Contudo, essa responsabilidade não concerne somente à escola. O indivíduo também precisa se dispor a abrir-se para o conhecimento e para o que deseja buscar, pois, do contrário, acontece uma atitude similar à que ocorre no conto “Alice no País das Maravilhas”: a garota pede ao gato que lhe mostre o caminho. E ele pergunta: “Aonde queres ir?” Ela responde: “Não sei”. Esse é, pois, um formidável exemplo para quem não sabe aonde quer chegar. Para esse alguém, qualquer caminho serve. Além disso, essa atitude não pode ser vista como uma postura unilateral. Escola e indivíduo precisam saber aonde querem chegar para planejar algo; preparar para viver o momento presente, mas também para construir bases para o que virá. Uma conduta como a mostrada na canção. “O que será do amanhã? Responda quem puder. O que irá me acontecer? O meu destino será

como Deus quiser” aponta para o descaso e irresponsabilidade perante a construção de um viver pleno. A escola não pode se deixar levar por esse determinismo, mas, sim, contribuir para a construção de sentido ao que vai sendo aprendido.

Planejar também para poder escolher. Em uma sociedade em que se grita bravamente que se é livre, pode-se interrogar se realmente isso é verdade. O cidadão brasileiro é livre para fazer suas escolhas? O estudante adulto que não teve oportunidade de escolarização em tempo oportuno pode dizer-se livre para fazer uma escolha? Ele realmente optou entre estar na escola ou responder a outras necessidades que a vida lhe colocou? Fez isso por não ter considerado a educação formal tão importante para aquele momento de sua vida? E, quando a escolha não é feita com consciência, pode ser considerada uma escolha?

## **5.2 A escolha pela busca do conhecimento**

Falando em escolhas, é importante trazer presente que é possível fazer várias, e, entre elas escolher a humanidade. Para escolher “ser humano” é importante saber que há riscos a serem enfrentados. Corre-se o risco de abrir mão de algumas realizações pessoais para garantir a realização de outros.

No dizer de SAVATER (2000),

Escolher a humanidade, hoje, é optar por um projeto de autolimitação no que se refere ao que podemos fazer, de simpatia solidária ante o sofrimento dos semelhantes e de respeito ante à dimensão não manejável que o humano deve manter para o humano. Autolimitação, solidariedade, respeito: saber-se humano não é aceitar um fato – biológico ou cultural - e

sim tomar uma decisão e empreender um caminho (SAVATER, 2000, p.159).

Ainda segundo o autor supracitado, cabe à escola instrumentalizar o sujeito de “ferramentas internas” que o torne capaz de construir-se como humano e, a partir daí, fazer escolhas em prol de si e dos demais. Serão muitas as escolhas que se colocarão diante do ser humano, mas ele terá que fazê-las conscientes de sua ação e das suas conseqüências.

Savater afirma, nesse sentido, que educar é escolher e reforçar escolhas e não acatar qualquer tradição, como se a razão não pudesse distinguir entre as opções que se têm e as suas diferenças. Portanto, os caminhos pelos quais a pessoa transita durante sua vida nada mais são do que construção e reconstrução de escolhas.

Embora a humanidade tenha criado conceitos, idealizado escolhas, fossem elas boas ou más, cabe a cada indivíduo fazer suas opções de forma livre ou forçada.

Que escolhas terão feito os sujeitos da presente pesquisa? Será que as escolhas feitas por eles resultaram em felicidade, bem-estar e maior realização? Ou será que a vida lhes impôs escolhas determinadas pela necessidade da própria sobrevivência ou da sua família? Ou será que ocorreu uma mistura entre essas duas perspectivas?

Escolhas! Analisando essa palavra é possível encontrar vários significados: vem de “escolher”, que quer dizer ato ou efeito de escolher; seleção, classificação, discernimento, aquilo que se escolhe. Além disso, o ato de fazer escolhas vem da ação de olhar antes para depois se posicionar; optar por determinado objeto, por determinadas ações. Por isso é que as escolhas devem ser conscientes. Não se deveria escolher algo que foi previamente percebido como não benéfico para a pessoa. E, em se tratando de atitudes, o ser humano poderia partir para suas escolhas do princípio do bom e do bem.

Escolha implica em liberdade. Savater (2004) aborda, de forma bem coerente, a questão da liberdade. Ele diz “que a liberdade é um diferencial específico do gênero humano”. Ressalta, além disso, que a liberdade não se refere ao que se quer fazer, mas ao que se pode fazer. E aqui é que entra a questão das escolhas que feitas no dia-a-dia. Tem-se a liberdade de escolher, mas, ao mesmo tempo também se é forçado (por assim dizer) a se fazer algumas opções para garantir a sobrevivência.

Desse saber resultante de escolhas permeia todo o processo pedagógico. Não pode ser desmerecido, principalmente no caso da Educação de Jovens e Adultos, quando muitas dessas opções fizeram muita diferença no acesso ou não à escola.

Garantir a esses jovens e adultos o direito de conhecer, conhecer para se conhecer, conhecer para escolher, conhecer para projetar, conhecer para viver, conhecer para fazer escolhas conscientes, parece ser uma das principais tarefas da escola. Esse é o currículo mais significativo que se pode trabalhar. E, como

resultado, ter-se-á um ser humano mais humanizado, crítico e ético em suas relações sociais, como já foi anteriormente explicitado.

### **5. 3 Concepções sobre o conhecimento segundo os sujeitos de pesquisa**

CHARLOT (2000) enfatiza que o conhecimento, no sentido mais geral do termo, é construído pela espécie humana ao longo de sua existência. Ele é transmitido de uma geração para a outra e, sendo assim, é cumulativo.

Constantemente, o homem é levado a refletir sobre a sua ação e buscar respostas aos desafios propostos; e, nesse processo, constrói conhecimento. Então, o conhecimento nasce da ação. É agindo que ele se confronta com a necessidade de aprender. Como é próprio dos seres humanos agir no mundo, todas as pessoas têm conhecimentos e produzem conhecimentos.

Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. A educação é impossível se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se (CHARLOT, 2000, p. 54).

Ainda segundo o autor supracitado, toda relação consigo é também uma relação com o outro e, portanto, toda relação com o outro é também uma relação consigo próprio. Aqui está, portanto, um princípio fundamental para se compreender a experiência escolar de jovens e adultos. A experiência escolar é, antes de tudo, uma relação consigo, com o outro e com o saber.

Nas falas dos entrevistados percebe-se que os mesmos possuem conhecimentos, saberes que lhes são próprios. Por exemplo, de acordo com Moisés,

A gente adquire no dia-a-dia, a gente vai trabalhando, vai aprendendo. É uma maneira de trabalhar. A gente vai se adaptando, o dia-a-dia vai nos ensinando. O conhecimento está dentro da gente, não podemos nos centrar somente numa coisa. O conhecimento é global, total, amplo e dinâmico, não é parado (MOISÉS, 2006).

Em páginas anteriores já se lembrou que para Gadotti (2000) a Educação de Jovens e Adultos é construção histórica; e que não se muda a história sem o conhecimento. E, Charlot (2000), referindo-se ao conhecimento histórico, ressalta que, na história, desenvolve-se um duplo processo cumulativo: o que constrói o mundo e o que constrói a espécie humana.

Um outro sujeito entrevistado, quando se refere ao conhecimento assim se expressa:

Conhecer uma pessoa é ótimo. Conhecer como se produz algo é fascinante. Conhecer um lugar diferente é muito satisfatório. Então, conhecimento é algo, nesta visão, muito amplo. Tudo o que rege o universo é conhecimento, é experiência, algo que ajuda a construir o mundo e a sociedade. Acredito que tudo que possa ser captado pelos nossos sentidos, sejam eles cinco ou não, incita em idéias, informações, as quais ajudaram e ainda ajudam a estabelecer este mundo em que vivemos. Saber os últimos vinte presidentes do país, uma fórmula matemática, os atores de um filme ou a receita de comida que alguém gosta, aquela brincadeira engraçada da infância, encerram-se no conhecimento, ou seja, tudo auxilia, participa, faz. Dessa forma, é possível topar com ele nas mais variadas situações. Alguns diriam que temos de frequentar uma escola ou universidade, também, porém, os acontecimentos da vida, os detalhes inquietantes do mesmo modo fabricam memórias, relacionamentos, teses, estudos, pesquisas. Ler um livro, conversar com qualquer indivíduo, ouvir os sons dos animais, pesquisar na Internet, guardar pormenores das ações que ocorrem ao redor, são fontes para o saber (CRUSOÉ, 2006.)

Isso lembra mais uma vez que há uma grande riqueza de manifestações, cujas expressões artísticas vão da cozinha ao trabalho em madeira e pedra, entre outros, que devem ser valorizadas na bagagem de conhecimentos que os educandos da EJA trazem consigo. São habilidades atestam conhecimentos, saberes incalculáveis, imensuráveis, que normalmente não ensinados nas escolas.

Assim, se a educação é um elemento central e uma das chaves indispensáveis para o exercício da cidadania, precisa estar atenta a essas manifestações. Por isso, a Educação de Jovens e Adultos pode representar a forma de efetivar uma caminhada de desenvolvimento de todas as pessoas, independente da idade (dos 15 até quando se sentir desafiado). Nesse ambiente, tanto os jovens como adultos e idosos poderão atualizar seus conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas formas do trabalho e da cultura.

A percepção dos sujeitos da pesquisa a respeito do conhecimento pode ser identificada a partir de suas falas:

Conhecimento. Isso não se encontra nos livros. Sabe, quando eu tinha 7 ou 8 anos eu estudava no Colégio José Bonifácio, aí a minha mãe me tirou da escola para eu poder trabalhar. Mas para trabalhar, eu tinha que estudar de noite, aí o Juiz me deu uma licença para que eu pudesse estudar à noite. Então eu fui fazer o SENAC. Lá não era por disciplina, eram cursos que eles davam. Tinha o curso fundamental e depois o contador. Disso tudo eu não recebi nenhum certificado, só consegui o histórico até a quinta-série e nada mais. Passaram-se os anos, mas eu sempre fui de procurar, de ler, olhar os livros. Nunca fui para o colégio fazer em séries como é hoje. Comecei a dar cursos. Então entrei nas escolas, mais tarde fiz o concurso. Não sabia nada, mas eu fui com determinação e passei bem (RUTE, 2006).

Eu acho que a gente não vai buscar somente nos bancos da escola, a escola é uma coisa teórica, e o aprendizado do dia-a-dia vem com as experiências, tem todo um contexto geral, do trabalho. Conhecimento, sei lá, é o meu trabalho, o que eu mais gosto de fazer, é trabalhar com saúde

mental e dependência química, isso não foi através dos livros na escola que eu aprendi. Conhecimento, é trabalhando no dia-a-dia que a gente vai buscar (BACCO, 2006).

É um aprendizado, uma coisa que ninguém tira de ti. É saber, poder ensinar alguém, colocar no dia-a-dia aquilo que a gente sabe (BATALHADORA, 2006).

No trabalho, no dia-a-dia, nos livros. Na prática da vida. No colégio. Está em toda a parte, até mesmo na conversa com os amigos, a gente aprende coisas novas, porque existe troca entre a gente. Quando eu comecei, eu era chefe de mim mesmo, pois naquela época entrava um ônibus por semana, era muito pouco. Hoje entram 150, 514, 298, aí tem que ter mais gente, e tem que ter quem nos organiza, senão não dá certo. A Comil teve uns pedidos bem significativos ultimamente, como uma venda para o Catar de 514 carros. Foram feitos todos juntos aqui na Comil e depois despachados por navio. Para a Nigéria foram feitos 150 carros. E mais 298 para um outro país que não lembro o nome. Para se ter uma idéia, o que eu ajudei a construir foi para um outro país. Foi exportado (MOISÉS, 2006).

Quando se pretende falar sobre a questão da produção do conhecimento, CHARLOT (2000) afirma que, na maioria das vezes, o debate focaliza o crescimento cada vez mais rápido do conhecimento científico e técnico e, conseqüentemente, a necessidade de levar todas as pessoas até o fim do Ensino Médio ou até ao Ensino Superior. É certo que este tipo de saber vai aumentando, que a vida nas sociedades modernas requer o domínio de novas formas e de outros saberes e que se tornou necessário ampliar e melhorar o nível de formação escolar da população.

Diante disso é que Charlot aponta para a necessidade de não se esquecer que há outras formas de conhecimentos que não só os saberes científicos, intelectuais e escolares. E isso pode ser percebido com os sujeitos da pesquisa.

As pessoas entrevistadas são (todas elas) portadoras de um saber adquirido pela vivência, especialmente afirmado com relação ao trabalho que realizam. Além disso, elas possuem uma visão de mundo, que formaram através de



leituras e da convivência com os grupos, conhecimento. Isso é percebido e brota de suas falas, de sua vivência. Por vezes não percebem, através do que dizem, as palavras de sabedoria que emanam e até “conceitos históricos”. É uma cultura advinda de uma sabedoria armazenada por diversos anos e que permaneceu em sua memória, em seu ser e em seu jeito de viver. Aparecem também diversas teorias que não estão inscritas em livros, revistas, mas que permanecem no livro da vida de cada um deles.

FREIRE (2002) afirma que o conhecimento só é possível na interação comunicativa. Também diz que a educação só pode se realizar no diálogo, na comunicação entre sujeitos. Para tanto, educação não significa transmissão de conhecimentos do professor ao aluno, mas um processo dialógico de produção e recriação de conhecimentos. Educar, conforme ele afirma em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2002, p. 52).

Toda pessoa traz consigo vários conhecimentos. O que se pode perceber é que muitas vezes eles não são considerados porque não foram legitimados pela escolarização; como também ficou evidente nas entrevistas realizadas. Perguntados como eram antes de entrar na escola, os sujeitos da pesquisa foram unânimes em afirmar:

Eu tinha certeza de que eu sabia fazer algo, porém não sabia que isso era conhecimento (BATALHADORA).

Sabe que valeu a pena. Eu ainda não consegui, mas estou pensando em fazer um vestibular e continuar, foi maravilhoso. Abriu a cabeça. Sabe aquelas disciplinas? Eu não entendia nada, achava um horror Química e Física. Eu nunca tinha ouvido falar, mas foi muito bom “tu nem sabe” como

eu aproveitei para a minha vida. “Tu nem sabe”, quanto, quanto, quanto foi bom (CRUSOÉ,).

Eu sou outra pessoa agora, pelo conhecimento. Porque não fui antes? Por que esperar tanto? Devia ter feito antes, concluído meus estudos bem antes. Hoje já teria feito uma faculdade, com certeza (RUTE).

A escola me ajudou em acreditar mais em mim e nas capacidades próprias que eu tenho, foram vocês que me abriram a possibilidade do meu trabalho, quando disseram você tem jeito para ornamentação, porque você não faz esse tipo de trabalho. A escola me desafiou, e hoje eu tenho meu próprio trabalho. Estou pensando em fazer vestibular de artes, para ampliar ainda mais as minhas capacidades. (ESSÊNCIA).

Aqui se pode trazer presente o pensamento de SAVATER (2004) quando ele afirma “que pode-se escolher como e quando agir, mas não se pode deixar de agir.” Estes sujeitos pesquisados estão reconhecendo que são possuidores de saberes sem mesmo ter concluído seus estudos; tendo que ter feito outras escolhas e hoje concluído o Ensino Médio, sentem que a escola também ajudou, mostrou caminhos para ainda mais novas escolhas.

#### **5.4 Conhecimento como um processo inter-relacional**

Pretende-se aqui destacar o relacionamento dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, dentro e fora da escola. Vale lembrar que as transformações sociais que envolvem o modelo de produção e desenvolvimento do mundo exige qualificação profissional, com especial destaque à educação escolar. Avanços científicos e tecnológicos e processos de internacionalização da economia e da comunicação criam diretamente novas exigências para a escola.

Ao se analisar o processo de formação, numa contextualização histórica e complexa, é possível deparar-se com duas questões básicas: a diferença de acesso às informações, que pode se tornar um meio de exclusão, e preparar o aluno trabalhador para a ampliação constante dos saberes.

Em face desses problemas, faz-se necessário uma avaliação das relações entre a escola e a sociedade, a informação e o conhecimento, as fontes informativas provindas dos meios de comunicação e o trabalho escolar que realizamos no dia-a-dia.

Numa conversa com os sujeitos de pesquisa sobre o conhecimento que possuíam antes de freqüentarem a EJA e em que seus professores contribuíram para ampliar o mesmo, Bacco enfatiza:

Uma parte sim. Aqui eu vim buscar um pouco mais de motivação, através dos professores que trabalham aqui. Em toda a minha vida eu não tive professores qualificados como aqui. Eles não trabalhavam só os aspectos de conteúdo, e sim trabalhavam a auto-estima da gente. Isso ajudou muito.

Numa realidade educacional em que, muitas vezes, o professor simplesmente trabalha o seu conteúdo em si e esquece o conhecimento que cada aluno traz consigo, Bacco ainda insiste em dizer que seus professores utilizavam em sala de aula o que os alunos traziam como bagagem cultural advinda de suas vivências e até mesmo de suas experiências de trabalho:

Foi trabalhado sim, até fui convidado para falar para os outros colegas da minha sala de aula, bem como das outras salas, sobre minha experiência no trabalho que eu desenvolvo. Veio o convite, de aluno fui professor, no bom sentido. Eu me considero como alguém que tem uma boa bagagem

de conhecimento sobre a dependência química para passar para os demais.

Isso vem de encontro ao que CHARLOT (2000) afirma: que não há saber que não esteja inscrito em relações de saberes. O saber é construído em uma história coletiva que é a da mente humana e das atividades do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Como tal é produto de relações epistemológicas entre os homens.

A construção do saber se dá também na inter-relação com os colegas de sala de aula, porque aí acontece uma troca de informações; e na discussão de idéias também se ampliam os saberes e a visão de mundo, favorecendo a construção do conhecimento.

Eu me dou bem com todos, porque passamos a maior parte do dia dentro da empresa. Dá para dizer que é o nosso segundo lar, então a gente tem que se sentir bem entre colegas. E para isso as psicólogas nos auxiliam muito, conversam com a gente (MOISÉS).

A sala era grande, alunos de várias idades, a gente se identificava com o grupo da idade da gente, assim os mais jovens tinham o grupo deles, nós, de mais idade, ficávamos mais juntos. Claro, os mais jovens vão para o colégio também para namorar e a gente vai porque tem um objetivo na vida. Eu não tive problemas com ninguém. O relacionamento foi muito bom. Com os professores então, foi excelente, tenho muitas saudades (BACCO).

Charlot (2000) aponta para o fato de que “nascer é ingressar em um mundo no qual se estará submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode tornar-se humano apropriando-se do mundo. São muitas maneiras, de apropriar-se do mundo, pois existem muitas coisas para aprender”. Aprender pode ser adquirir um saber, no sentido da palavra, isto é, um

conteúdo de Matemática, Português... Mas aprender também é dominar um objeto ou uma atividade, nadar, ler, atar cordões, conviver.

Adquirir saber permite assegurar-se de um domínio do mundo no qual se vive. Saber se comunicar com outros seres e partilhar os saberes adquiridos com suas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. Assim, a definição do homem enquanto sujeito de saber se depara à pluralidade das relações que ele mantém com o mundo.

O saber é produzido pelo sujeito também através do confronto com outros sujeitos, que juntos buscam saídas, encontram soluções para situações que se encontram e até mesmo para realização de novos trabalhos.

Isso pode ser ilustrado pelas falas dos sujeitos da pesquisa quando eles dizem que já aprenderam a fazer algo sozinho, sem a ajuda de ninguém ou quando conseguiram algo com a ajuda de outras pessoas.

Eu já ensinei muitas coisas, bordado, crochê, tricô, costura.... Porque trabalhei 12 anos, sempre com o clube de mães nas escolas estaduais. Nunca tive uma tarde livre, tinha que repartir a tarde em várias escolas. Em alguns anos eu tinha 14 escolas para passar durante a semana e trabalhar com as mães. Muitas coisas eu aprendi sozinha, e repassei sozinha, com muito prazer e satisfação (RUTE).

Vai da gente. Se a gente tem a base, vai para frente. E a gente também tem que ter criatividade, inovar, não parar no tempo. O que me ensinaram foi a base, o restante, com criatividade, fui inovando, criando, ampliando o meu conhecimento. A gente tem que aprimorar cada dia mais, cada vez mais (MOISÉS).

O trabalho tem a sua experiência, a gente passa por ele, a gente aprende, com ele, outros copiam porque dá certo, a gente faz e vai se adaptando. Eu faço muitas coisas sozinho. A vida se faz pela experiência e eu passo adiante aquilo que sei fazer, não seguro só para mim. Eu penso que se pode ajudar alguém, por que não ajudar? (BACCO).

Os sujeitos da pesquisa também pensam que o conhecimento que possuem não pode e nem deve ficar somente para si, ele deve ser partilhado com alguém e colocado em prática através da ajuda a outras pessoas. E o caso de Bacco, quando afirma que, ao ajudar alguém a sair de determinada situação em que se encontrava, sentiu uma emoção pelo simples fato de poder ajudar.

A gente sente uma satisfação muito grande, porque quando entra alguém, entra com problemas pessoais. A pessoa está doente física e psicologicamente, porque a dependência química tem consequências de ordem pessoal, familiar e social. Aí ela vai se conscientizando de tudo isso, e aos poucos recupera a sua auto-estima, restitui a família, consegue um trabalho, volta para a sociedade. Ela necessita voltar a cada quinze dias, quando se realizam reuniões para que possa ir fazendo a sua manutenção. Porque, aqui fora, manter-se não é fácil. Lá dentro é bem diferente daqui de fora. Esse trabalho é muito gratificante, não tem preço, não tem dinheiro que pague a satisfação que a gente sente, é só quem passou por isso para saber o que é. Porque a gente sabe que isso é uma doença, e a dificuldade que a pessoa passa. a gente sabe o que é, por experiência, e se depois consegue se reconstituir, isso é muito gratificante.

Parafraseando Frigotto, salienta-se que o trabalho é o grande construtor da vida dos seres humanos em relação aos outros, porque ele é imprescindível aos seres humanos desde sempre. Saber compartilhado.

Aprender pode ser também dominar uma atividade, ou capacitar-se a utilizar um objeto de forma pertinente. Toda a relação com o saber comporta também uma relação de identidade. Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com o outro, é a relação consigo mesmo, com os outros e com o meio que o cerca. E o mundo que cerca os sujeitos da pesquisa é, em primeira instância, a família com

a qual eles convivem no dia-a-dia. Esta possui fundamental importância para cada um deles. Quando falam de seus filhos, falam como se fossem obras suas, isso é algo que os emociona, que os impulsiona ainda mais no desafio e no desejo de buscar o conhecimento, de buscar o sonho pelo qual tanto almejam.

Nesse sentido, a família se apresenta como um lugar que desafia para a busca do conhecimento e a ampliação dos horizontes sobre a aquisição de novos saberes.

Tenho uma única filha, ela tem 43 anos. Ela tem um filho de 21 anos que está fazendo Engenharia Civil na PUC. Outro que tem 15 anos e está estudando na URI, aqui. A minha filha faz pós-graduação em Curitiba, em Pedagogia, termina em outubro e já está pensando em fazer o mestrado. Ela não pára, está sempre estudando. O marido dela mora no Rio de Janeiro, trabalha lá, então ela vai uma vez por mês para o Rio. Ela está fazendo o estágio com crianças com problemas de aprendizagem. Sabe, a gente tem que aprender, não se pode parar. Não pode parar, Deus me livre, parar de pensar, criar, inventar, só quando morrer e ainda olha lá, se puder, vou continuar (RUTE).

Tenho dois filhos, um de 17 anos, faz o SENAI, trabalha como estagiário na Comil e faz Engenharia Mecânica na UPF, em Passo Fundo. Ele sempre sonha em trabalhar como mecânico de avião. É o grande desejo dele. Tenho uma menina de 15 anos que faz o Ensino Médio na Escola Estadual Professor Mantovani. A esposa tem um instituto de beleza e trabalha em casa (MOISÉS).

Tenho dois filhos, um casal: o meu filho tem 23 anos, é brigadiano em Porto Alegre, é da Cavalaria, e está fazendo Direito. A filha tem 21 anos, trabalha em Caxias do Sul. Ainda não está na faculdade, mas o marido a incentiva muito a estudar, parece que vai começar agora em julho. Eu sou separado, mas meus filhos estão encaminhados. Essa é a minha vida. Eu diria que se a gente tem sonhos, a gente chega onde quer (BACCO).

A família também possui um fator preponderante para que os pais busquem ampliar ainda mais a concepção de mundo que os rodeia, os laços que os envolve,

porque a ampliação do conhecimento também se dá na relação social, em grupos, movimentos, bem como em ambiente escolares.

### **5.5 A Escola e os saberes dos educandos**

Na percepção dos alunos a contribuição da escola onde cursaram a EJA é significativa, principalmente quando afirmam como Moisés que “... em toda minha vida não tive professores qualificados como aqui. Eles não trabalhavam só os aspectos de conteúdo, e sim, trabalhavam a auto-estima da gente”.

A escola oportuniza para o aluno demonstrar muito do que ele sabe, principalmente aqueles saberes adquiridos nas experiências, como afirmou o entrevistado Bacco, que se considera alguém que possui uma boa bagagem de saber, o que lhe permitiu assumir, em dado momento, a posição de mestre, como se pode comprovar no seu depoimento.

Até fui convidado para falar para os outros colegas da minha sala de aula, bem como das outras turmas sobre a minha experiência no trabalho que eu desenvolvo.

Todo o saber é histórico. Ou seja, o saber é construído através de uma história, vai sendo construído a partir do processo de construção de cada um, que é individual e social. É o Ser Humano construindo e reconstruindo seus saberes. É este saber histórico, do ponto de vista da história individual de cada um e, também,



enquanto inscrito na história da experiência mais geral da humanidade, que se procura evidenciar a partir das falas dos entrevistados.

Bernard Charlot (2000) afirma que a aquisição do saber permite assegurar certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com os outros, e partilhar o mundo com eles. Viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente.

Não há saber senão em uma certa relação com o mundo, que vem a ser, ao mesmo tempo e por isso mesmo, uma relação com o saber. Essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros. Implica uma forma de atividade e, acrescentarei, uma relação com a linguagem e uma relação com o tempo (CHARLOT, 2000, p. 63).

Freire (2003), afirma que é no conjunto e na comunhão com outros seres humanos é que aprendemos mais, buscamos mais, nos tornamos pessoas sábias.

Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais (FREIRE, 2003, p. 81).

E, os sujeitos de pesquisa também são unânimes em afirmar que o saber, o aprendizado, vai se montando e aprendendo em toda a parte, seja no contato com pessoas, bem como naquilo que realizamos no dia-a-dia.

O saber é um aprendizado que se aprende em toda a parte em que você vai, na cozinha, na rua, no trabalho, por tudo, aonde “tu vai”. Seja onde for, na igreja, na escola, em qualquer parte, você vai aprender alguma coisa que “tu não sabe”, a gente está sempre aprendendo, isto é o saber (RUTE).

Complexa é a questão que novamente engrandece as respostas e interpretações. Considero o saber como um conjunto de conhecimentos. Você vai a uma confeitaria por quê? Porque lembra que lá há uma ou mais pessoas que SABEM fazer bolos e/ou tortas. Mas uma torta não é feita de uma vez só, ela é feita em etapas. Assim, os saberes são montados como um quebra-cabeça, aos poucos, procurando e encaixando as pecinhas. É através do saber que nos capacitamos e habilitamos para conviver com as pessoas, estudar, ter uma profissão. Nada existiria se não houvesse alguém que se preocupasse em desenvolver o saber e passá-lo adiante, sem ele o planeta não seria dessa forma. Portanto, se queremos gerar trabalho, mais conhecimentos, convivência, temos de nos ocupar em elevar esse grande edifício, o de estar informado, conhecer, saber. É claro que existem infinitas possibilidades, tal que o melhor é buscar por aquilo que nos faz jus, que fala mais a alma; creio que desse modo a vida se torna mais instigante (CRUSOÉ)

CHARLOT (2000) insiste quando diz que o saber é construído em uma história coletiva que é da mente e das atividades humanas do homem e está submetido a processos coletivos de validação, capitalização e transmissão. Não há saber sem uma relação do sujeito com esse saber.

## **5. 6 Sonhos que se projetam a partir da Educação de Jovens e Adultos**

A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro, e com ele mesmo, de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender. A relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com tudo quanto estiver relacionado com o aprender e o saber.

A relação com o saber implica em um desejo, não há relação com o saber senão a de um sujeito. O sujeito é a relação com o saber. O desejo é a mola da

mobilização e, portanto, da atividade, não o desejo por si só, mas sim o desejo de um sujeito engajado no mundo, em relação com os outros e com ele mesmo.

A relação com a escola pode envolver representações da escola, mas, também, da família, presente e futura, do trabalho e do desemprego na sociedade de amanhã, das tecnologias modernas.

Muitos dos entrevistados afirmaram que a busca do saber provinha de um sonho, de um desejo, como assim se expressaram:

Sonho é um objetivo na vida. Eu tenho um sonho, que é fazer a faculdade. Um dos meus grandes sonhos era trabalhar numa unidade de saúde como essa onde estou e consegui. Sonhei acordado com a realidade e consegui aquilo que queria, mas batalhei para chegar lá, e consegui. Ninguém faz pela gente, a gente tem que batalhar. Nada cai do céu. Qualquer ser humano é capaz, o mundo dá oportunidades para todos, basta a gente querer e observar as oportunidades que nos são dadas (BACCO).

Sonhar é conseguir realizar aquilo que você quer. Até a gente não conseguir a gente não pára de lutar para querer aquilo que, em primeiro lugar, é seu desejo e em segundo lugar é poder se realizar como pessoa. É algo que a gente tem dentro da gente (BATALHADORA).

O sonho de ser melhor, de ser mais gente, desafia o ser humano na busca constante de realização humana, porque junto com esse sonho há também a procura de uma formação diferenciada. Uma formação para poder se sentir bem, sentir-se realizado e com isso valorizar aquilo que encontra, porque não existe apenas o conhecimento em si, mas algo mais que o faz se sentir agente da própria história em que se está inserido.

A Educação de Jovens e Adultos articulada com projetos de vida é uma escolha individual, mas é também coletiva, porque envolve a família, a sala de aula e vai gerando uma rede de relações, de busca, de descoberta e, porque não dizer, a reconstrução dos saberes.

Estão de parabéns pela iniciativa de abrir a EJA. Erechim só teve a ganhar com isso. Ainda tem muitas pessoas que não concluíram seus estudos, e falta iniciativa para voltar, mas aquele que quer sempre dá um jeitinho. A escola dá condições para a gente estudar, seja financeira, seja pessoal. É só a gente querer e procurar (MOISÉS).

Eu quero dizer da minha satisfação quando recebi este telefonema para vir aqui, de me escolherem, lembraram de mim. Até comentei com amigos que poderia ser outro e eu fui o escolhido. Eu nem imaginava que iria ser escolhido. Vocês plantaram a semente e tenham a certeza de que já está produzindo fruto, eu sou um deles. É elogiável a simpatia e a qualidade dos professores. Não vou esquecer, venho de vez em quando para matar a saudade. Eu retorno porque tenho saudades daqueles momentos que passamos aqui. Não era só em cima de livros, a gente tinha conversas sobre auto-estima. Eu lembro bem do professor de Espanhol, o professor Hector, aquele professor é fantástico, ele colocava a gente lá em cima, no topo. Isso em toda a minha vida não vou esquecer, ele tem uma experiência fantástica, foi militar da ONU, tem experiência, por isso nunca saímos de uma aula para baixo, mas sempre de alto astral (BACCO).

O colégio foi tudo para mim, como já disse, hoje se eu tenho o que tenho, eu devo à escola que me abriu horizontes, me apontou a possibilidade de criar um novo trabalho e assim ampliar até minha renda familiar para ajudar meu marido, e a minha filha. (ESSÊNCIA)

Na realidade educacional, muitas vezes é difícil encontrar um professor que tenha “jeito”, “perfil” para trabalhar com estes alunos, que são pessoas especiais, com realidade própria e com um saber imensurável que por vezes encontra-se escondido em cada ser humano que são. Porém, cabe sim à escola trabalhar com este professor que ele percebe e aos poucos vá percebendo e trabalhando com este tipo diferenciado de aluno que está em suas mãos.

TARDIF (2002) desenvolve estudos na área dos saberes docentes necessários para o exercício da profissão, preocupa-se com a natureza desses saberes. Para ele, tais saberes envolvem conhecimentos, o saber-fazer, competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente para realizar seu trabalho.

O saber docente está assentado em intercâmbios constantes entre o que eles são: suas emoções, cognição, história de vida, experiência na área e o que fazem: sua prática pedagógica. Esses saberes servem de base para o ensino. Tardif não deixa de apontar também a necessidade de uma prática reflexiva para que o docente possa se aperfeiçoar continuamente ao longo do processo educativo.

Não se pode discutir formação de professores no Brasil sem se reportar ao pensamento de Paulo Freire e sua contribuição para a elaboração de uma teoria crítica da educação. A essência de seus postulados está na luta pela transformação da sociedade via uma educação libertadora e transformadora que só pode se concretizar na medida em que o educador se engajar social e politicamente na luta pela transformação das estruturas sociais em que estamos envolvidos em nosso cotidiano escolar.

FREIRE (1997), como um educador progressista, vê a formação docente e a prática educativa alicerçadas em alguns saberes fundamentais, indispensáveis para a assunção dos educadores como sujeitos da produção do saber. Para ele, ensinar exige pesquisa, respeito aos saberes dos educandos, criticidade, corporeificação da palavra com o exemplo, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural.

Para esse estudioso,

nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade epistemológica, e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação (FREIRE, 1997. p. 51)

Ainda segundo Freire, é uma contradição proclamar uma opção progressista e realizar uma prática autoritária ou espontaneísta. Uma opção progressista requer uma prática democrática. A competência científica é indispensável ao ato de ensinar, mas esse ato não é neutro, sempre está a favor de alguém e é preciso ter claro a favor de quem está. O professor só ensina quando conhece e domina o conteúdo a ser ensinado, e isto se dá à medida que aprende esse conteúdo e o recria.

O conceito de ensinar, para ele, em toda a sua complexibilidade e amplitude político-ideológica e ética, assenta-se em exigências que, embora fundadas em saberes científicos, técnicos e profissionais, superam os limites dessas esferas para se revelarem como atributos e compromissos humanos.

É impossível ensinar sem essa coragem de querer bem, sem a valentia dos que insistem mil vezes antes da desistência. É impossível sem a capacidade forjada, inventada, de bem cuidar, de amar (Freire, 1997, p. 92)

Quando se referem aos seus professores, os sujeitos da pesquisa assim se expressam:

Muito bons, de alto nível. Uns professores que, quando a gente precisava, estavam ali, apoiando a gente. Eu, principalmente, tinha muita dificuldade, tanto tempo sem estudar. A gente respeitava eles e eles respeitavam a gente. A gente não entendia muito o professor de Espanhol porque ele é

uruguaio, mas eu definiria ele como um ser humano. Ele erguia o nosso astral (MOISÉS)

Olha, eu daria nota dez para todos, pela qualificação, pelo método, um ensinamento diferente, ensinamento sem nada de rancor. Quando era sério, era sério, quando era brincadeira, era brincadeira. Muitos professores bastante jovens, que é difícil de a gente ver, do sexo masculino, principalmente, porque geralmente são mulheres e aqui é o contrário (BACCO)

Muitos saberes são necessários aos educadores que atuam com a Educação de Jovens e Adultos. É preciso que possam, freqüentemente, perguntarem-se: “quem sou eu como educador? Quais os meus conhecimentos? Quem é o aprendiz? Como é que ele aprende? O que ele já sabe? O que falta saber e qual o procedimento mais adequado para atender a especificidade de aprendizagem daquele aprendiz?” Trata-se de uma rede muito complexa de saberes a serem orquestrados com os aprenderes do docente e do aprendiz.

Segundo Tardif (2003), por meio das próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que os professores constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir das quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2003, p. 230).

O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola (TARDIF, 2003, p. 11)

O educador de jovens e adultos, bem formado e assessorado, pode vir a ser um agente de desenvolvimento humano em sua sala de aula e em sua comunidade, estabelecendo a mediação entre o local e o global, articulando o diálogo entre indivíduos, nas diferentes culturas.



## CONCLUSÃO

A realização desta pesquisa foi desafiadora, porque exigiu uma desinstalação e uma revisão de muitos conceitos em relação à concepção de saberes e de como eles acontecem no dia-a-dia na escola e na vida do aluno trabalhador. Além disso, possibilitou a ampliação do entendimento da pesquisadora sobre outros tempos e espaços de construção de saberes do educando da Educação de Jovens e Adultos.

Muitas leituras foram realizadas, o que propiciou uma abertura de horizontes e, de construção de novos saberes para a pesquisadora. Foi possível reafirmar o quanto o aluno da Educação de Jovens e Adultos é portador de conhecimento, mesmo que este não possua uma legitimação reconhecida oficialmente no espaço escolar. Neste sentido, pode-se afirmar que a escola falha na educação do jovem e do adulto da EJA porque ela ainda não valoriza o suficiente este saber acumulado.

Pode-se dizer que uma das frustrações como pesquisadora foi o fato de ser a diretora da escola na qual foi realizada a pesquisa. Por vezes, paira uma desconfiança de que, devido ao cargo, as pessoas entrevistadas não deram todas as informações a respeito da relação entre professor/aluno e sobre o reconhecimento do saber que as e os educandos jovens e adultos trazem consigo, incluindo a sua experiência de trabalho. A pesquisadora, através da sua prática com

os professores, avalia que nem sempre estes dão o valor necessário para o saber dos educandos.

A EJA necessita de uma identidade própria. Necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de favorecer a criação de teorias pedagógicas novas e satisfazer as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. Sua função é de dar suporte à qualificação da prática e da vida dos trabalhadores e de tantos outros segmentos sociais, como o das donas de casa, dos migrantes, dos aposentados, dos metalúrgicos, enfim, dos trabalhadores em geral.

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desigualdades sociais, deve ser vista como uma reparação corretiva, ainda que tardia, e possibilitar aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos diversos espaços e na abertura dos canais de participação.

A educação, como uma das chaves indispensáveis para o exercício da cidadania na sociedade, vai se impondo cada vez mais nestes tempos de grandes mudanças e inovações dentro dos processos produtivos. Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver novos saberes, confirmar saberes adquiridos na educação extra-escolar e na própria vida, além de possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado.

Levando em conta essa dimensão, a Educação de Jovens e Adultos pode representar a forma de efetivar uma caminhada de desenvolvimento de todas as

pessoas, de todas as idades<sup>36</sup>. Nela, jovens, adultos e idosos poderão atualizar seus conhecimentos, mostrar habilidades, trocar experiências e ter acesso a novas regiões do trabalho e da cultura. Talvez seja isso que Comenius<sup>37</sup> chamava de ensinar a todos. A EJA é uma forma de qualificação de vida para todos, inclusive adultos, que muito têm a ensinar para as novas gerações que estão surgindo, crescendo e inovando saberes, descobrindo saberes já acumulados, escondidos, esquecidos.

Muitos jovens e adultos ainda não empregados, ou desempregados, em ocupações precárias e vacilantes, podem encontrar na EJA um lugar de melhor capacitação para o mundo do trabalho e para a significação das suas experiências sócio-culturais demonstradas na convivência, através de seu jeito de ser.

A expressão “jovens e adultos” indica que, em todas as idades e em todas as épocas da vida, é possível se formar, desenvolver-se e construir conhecimentos, saberes e valores que transcendem os espaços formais da escolaridade e conduzem à realização de si e ao reconhecimento do outro como sujeito.

TORRES (2001) afirma que educar os adultos pais de família e os adultos da comunidade é indispensável para a conquista da própria Educação Básica para todos.

---

<sup>36</sup> Em 1657, Comenius já dizia que a arte de ensinar tudo a todos é uma obrigação e que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, deve formar-se nos estudos. (FATTORI, Marta. *Didática Magna – aparelho crítico*. Tradução: BENEDETTI, Ivone Castilho. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002, p. 43).

<sup>37</sup> Comenius foi o criador da Didática Moderna e um dos maiores educadores do século XVII; já no século 17, ele concebeu uma teoria humanista e espiritualista da formação do homem que resultou em propostas pedagógicas hoje consagradas ou tidas como muito avançadas.

A EJA deve construir, em suas atividades, sua identidade própria, como expressão de uma cultura própria; deve considerar as necessidades de seus alunos e ser incentivadora das potencialidades dos que a procuram. As escolas de EJA devem promover a autonomia do jovem e do adulto para que eles se tornem sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do saber, do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver.

O segmento empresarial acredita que a escola muda o comportamento dos trabalhadores, por isso, “premia” quem tem a certificação. É possível comprovar isso já que três dos entrevistados mudaram de posto porque concluíram o Ensino Médio, ou seja, tiveram uma ascensão na carreira dentro da empresa devido ao fato de comprovarem com o certificado a conclusão dos estudos realizados.

Embora o aluno seja portador de diferentes saberes, ele pensará e agirá diferente em relação a si próprio, quando encontra alguém (escola) que valida seus saberes. E a escola, quando considera esses saberes do aluno, faz isso com muita propriedade. Assim, ela estaria apta a promover uma mudança na auto-estima do aluno ao confirmar, por meios, ritos e práticas, que o aluno possui saberes. Estes se caracterizam como: saber fazer, saber ser e o saber agir.

Na experiência e pesquisa realizada, foi possível perceber que se a escola trabalha com a confirmação desses saberes que o aluno traz, ela amplia e aprofunda os saberes. E isso pode ser feito por intermédio de sua prática educativa e de projeto político-pedagógico.

Dessa forma, não se pode subestimar o trabalho da escola, pois ela pode ser um espaço de convivência, de reflexão, de teorização e de aprendizagem. Pode proporcionar uma aprendizagem que se realiza de forma didática, estruturada, metódica, tanto que “disciplina” o aluno e permite-lhe compreender e aprender de uma forma diferente, sistemática, a qual o aluno não conseguirá fazer por si só.

A escola também se beneficia com o aluno da EJA, porque se enriquece com a pluralidade e a diversidade de saberes que interagem e se relacionam em seu interior.

Por sua ação pedagógica e transformadora, a escola é reconhecida socialmente e assim recebe a valorização de seu trabalho educativo.

Por causa de sua importância social, a escola precisa manter-se sempre atualizada. Isso para acompanhar as transformações, as mudanças e a evolução desses saberes. O “mundo de fora” remete à escola a necessidade de uma permanente avaliação e reflexão sobre seu fazer educacional.

Ela assume uma função importante socialmente, como uma instituição que gera novas oportunidades para os alunos, porque além de trabalhar com seus saberes, redimensiona também suas expectativas e seus projetos de vida. Ela se transforma em um mecanismo de inclusão e de emancipação, não só em relação ao mundo do trabalho, mas também enquanto seres humanos.

O aluno poderá ter uma relação de sentido diferente para com a escola, diferente da de então e terá, em relação a ela, maior confiança. E a própria escola verá a questão da aprendizagem sob outros aspectos, mais completos e eficientes.

Isso tudo se relaciona com a compreensão, a visão que a escola e os alunos têm do que sejam saberes e do valor que dão aos mesmos, tanto os escolares como os não escolares.

Assim sendo, é evidente que os trabalhadores da educação precisam estar conscientes do valor da escola para a construção de uma cidadania ativa, a qual possibilite ao sujeito assumir sua autonomia, tão necessária na formação contemporânea. Nesse sentido, a EJA se torna o espaço adequado para o desenvolvimento humano e profissional.

Muitos estudantes da EJA possuem uma imagem pouco positiva de si mesmos em relação a suas experiências ou até mesmo no que se refere à sua escolarização. E esse fato os torna inibidos em determinadas circunstâncias. Nesse aspecto, os componentes curriculares, ligados à Educação Física, Filosofia, Sociologia e a Educação Artística transformam-se em espaços oportunos, já que estão associados ao caráter multidisciplinar e favorecem o trabalho com a desinibição, a auto-estima, a consciência corporal e o cultivo da sociabilidade.

Além disso, ficou claro que a EJA precisa intensificar seu potencial de educação permanente relativa ao desenvolvimento da pessoa humana, no que se refere à ética, à estética, à constituição de identidade, de si e do outro, e ao direito ao saber.

A título de conclusão, observa-se essa análise serviu para que a pesquisadora pudesse fazer também uma avaliação do processo de EJA no Colégio São José de Erechim.

A partir daí, ter-se-á condições de rever conceitos, metodologias, formas de trabalhar com os alunos para que o conhecimento que eles trazem consigo seja respeitado, socializado e assim os alunos possam sentir-se portadores de saberes próprios.

Pretende-se, em abril de 2007, juntamente com a orientadora Dr<sup>a</sup> Maria Clara Bueno Fischer, socializar esta pesquisa com os entrevistados e com a comunidade educativa do Colégio São José. Com isso, visa-se reestruturar o processo curricular da EJA na escola de forma que o aluno possa expressar seus saberes, e estes possam ser reconhecidos e legitimados.

Muitas perguntas continuam permeando a cabeça da pesquisadora. Talvez algumas se destaquem: o que é que vale mesmo? É só o diploma ou o que o sujeito sabe na realidade? Por que quando se fala em EJA se pensa logo em disciplinas específicas? Onde ficam as disciplinas do dia-a-dia? E a disciplina histórica que envolve o processo histórico de cada um deles? Quem vai legitimar estes tempos e espaços de saberes destes sujeitos que um dia tiveram que forçosamente escolher o trabalho à escola?

Os alunos da EJA também possuem competências para o trabalho que realizam. Isto porque conhecem a dinâmica do mesmo e o fazem com qualidade; eles também são capazes de realizar a tarefa que lhes é confiada; eles se propõem

a buscar e a aprender. Tudo isso pode ser comprovado através da fala dos entrevistados, principalmente na fala de Moisés, quando ele mesmo diz que o ar condicionado vai evoluindo e mudando sempre. Nesse sentido, vale a lição: cabe a cada profissional a atualização do conhecimento. Isso demonstra que cada um deles também busca o aperfeiçoamento, a aprendizagem.

Assim, mesmo a sociedade não “legitimando” os saberes dos sujeitos de pesquisa, eles reconhecem que são possuidores de saberes; a eles é que pertence o saber que têm para trabalhar com determinadas máquinas, determinados conceitos e aplicar o saber que foram construindo ao longo do seu cotidiano de trabalho no que foram realizando. Esses saberes, valorizados na escola, acabam se tornando legítimos, ou seja, reconhecidos pelo mundo do trabalho, favorecendo assim uma série de oportunidades, bem como uma visão mais crítica e participativa do aluno como cidadão e como produtor de seus próprios saberes. Dessa relação, saem fortalecidos os alunos da EJA e sai enriquecido o trabalho da escola, numa permanente mudança e construção.



## REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

ALBORNOZ, Suzana. **O que é trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 2000. (Coleção primeiros passos; 171).

ALVES, Rubem. **A alegria de Ensinar**. Papirus: Campinas-SP, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Imagens quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_ **Ofício de Mestre**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_ **Educação e cidadania**: quem educa o cidadão? Petrópolis-RJ: Vozes, 2003

BERNET, Jaume Trilla. **Cidades Educadoras**: Bases conceptuales in, cidades educadoras. Curitiba: UFPR, 1997.

BURIN, Marines & SEGURA, Isabela R. **Del Corazón de la Madre Bernarda al corazón del mundo**. Santafé de Bogotá: Colombia, 2000.

BUFA, Éster; ARROYO, Miguel G.; NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2003 ( Coleção Questões da Nossa Época; v.19).

CASSOL, Ernesto. **Histórico de Erechim**. Passo Fundo: Berthier, 1979.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_ **Os jovens e o saber**: Perspectivas mundiais. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

CIVITA, Victor. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Abril Jovem S.A, 2004.

CORRÊA, Roberto Lolato. **Região e organização espacial**. São Paulo: Ática, 1987.

\_\_\_\_\_ **O espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

ENCICLOPÉDIA BRASILEIRA MÉRITO. Volume 6.

ENGUITA, Mariano Fernández. **Educar em tempos incertos**. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERRARA, Lucrecia D. **As máscaras da cidade**. Revista da USP. São Paulo, n.5, mar/abr/mai, 1990,

FERREIRA, Liliana. **Pesquisa e formação de professores**. Cruz Alta: Unicruz, 2002.

FIDALGO, Fernando; MACHADO, Lucilia. **Dicionário da educação profissional**. Belo Horizonte: UFMG/FAE/Nete, 2000. 414p ISBN: 8587996010.

FISCHER, Maria Clara Bueno. **Uma outra produção, validação e legitimação de saberes é possível... é necessário**. Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos. São Leopoldo - RS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUFT, Celso Pedro. **Pequeno dicionário da Língua Portuguesa**. São Paulo: Scipione, 1987

MAYER, Beda. **Uma alma vítima: a serva de Deus**. São Paulo: Paulinas, 1959.

MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

MARX, K. “O Capital”, in **Os Pensadores**. São Paulo: Abril, 1975.

NELSON, Ivaneide Medeiros. **Educação de Jovens e Adultos**. Como tornar a prática pedagógica significativa para o aluno, 1995

NETO, Antônio Ducatti: **O Grande Erechim e sua história**. Porto Alegre. Grafosul – 1981

NOGARO, Arnaldo. **Teoria e Saberes Docentes: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia**. Erechim, EdiFAPES, 2002

PESAVENTO, Sandra. **História do Rio Grande do Sul**. Porto alegre: Mercado Aberto, 1980.

PRIGOL, Cassilda, Registros pessoais da Palestra de Bernard Charlot, ocorrida em Passo Fundo na UPF em 2003.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação para jovens e adultos**: ensino fundamental: proposta curricular- 1º Segmento. São Paulo: Ação educativa; Brasília, MEC, 1999

FÊNIX – REVISTA PERNAMBUCANA DE EDUCAÇÃO POPULAR E DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. (NUPEP) Ano 1 – nº 0 – Janeiro/dezembro – 2002

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, nº14, 2002

REVISTA JUVENTUDE E ESCOLARIZAÇÃO (1980 – 1998) – Coordenação: Marília Pontes Sposito. – Brasília; MEC / Inep/ Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento. Número 7.

SAVATER, Fernando. **A importância da escolha**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2004.

SERRES, Michel A. **Atlas**. Paris, Éditions Julliard, 1994.

SOUZA, João. **Educação popular para o terceiro milênio**. São Paulo: Loyola, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2002

TIRIBA, Lia. **Economia popular e cultura do trabalho**: pedagogias da produção associada. Ijuí: Unijuí, 2001

TORRES, Rosa Maria, **Educação para todos**. A tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

TREVISOL, Jorge. **Amor, mística e angústia**: mistérios inevitáveis da vida humana. São Paulo: Paulinas, 2000.

ZAMBONATTO, Aristides Agostinho: **Os meus Erechim**: Erechim, São Cristóvão, 1997.