

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E DESENVOLVIMENTO
TECNOLÓGICO
CENTRO DE FILOSOFIA E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

BRUNA CONRADO

**OBSERVANDO PRÁTICAS, TECENDO CONCEITOS: UM ESTUDO SOBRE
AS CULTURAS DE EJA EM CAXIAS DO SUL (1998 – 2012)**

CAXIAS DO SUL

2015

BRUNA CONRADO

**OBSERVANDO PRÁTICAS, TECENDO CONCEITOS: UM ESTUDO SOBRE
AS CULTURAS DE EJA EM CAXIAS DO SUL (1998 – 2012)**

Dissertação de Mestrado apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Nilda Stecanela

CAXIAS DO SUL

2015

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

C754o Conrado, Bruna, 1987-
Observando práticas, tecendo conceitos : um estudo sobre as
culturas de EJA em Caxias do Sul (1998-2012) / Bruna Conrado. –
2015.
1261 f. : il. ; 30 cm

Apresenta bibliografia.
Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa
de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Orientadora: Profa. Dra. Nilda Stecanela.

1. Educação (Caxias do Sul, RS). 2. Educação de adultos. 3.
Educação - Jovens. 4. Antropologia educacional. I. Título.

CDU 2.ed.: 37(816.5CAXIASDOSUL)

Índice para o catálogo sistemático:

1. Educação (Caxias do Sul, RS)	37(816.5CAXIASDOSUL)
2. Educação de adultos	374.7
3. Educação - Jovens	37-053.6
4. Antropologia educacional	37.015:57

Catalogação na fonte elaborada pela bibliotecária
Roberta da Silva Freitas – CRB 10/1730

“Observando Práticas, Tecendo Conceitos: Um Estudo sobre as Culturas de EJA em Caxias do Sul (1998-2012)”

Bruna Conrado

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Caxias do Sul, 29 de janeiro de 2015.

Banca Examinadora:

Dra. Nilda Stecanela (presidente – UCS)

Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo (UCS)

Dr. Sérgio Haddad (Ação Educativa)

Dedico este trabalho aos meus pais, José e Marli, ao meu irmão, Leonardo, aos meus avós Edo e Nair, João e Alzira (IN MEMORIAM), razões da minha existência! Dedico também àqueles que, assim como eu, são professores apaixonados e acreditam que a Educação é o único meio pelo qual uma Nação possa evoluir.

AGRADECIMENTOS

Não há, em nossa existência, poder maior do que o do agradecimento. Este, em especial, é o momento de registrar a gratidão às pessoas queridas que por momentos caminharam junto, lado a lado, pessoas queridas que por momentos sentiram nossa ausência, pessoas queridas que por momentos vibraram, incentivaram, quase nos “puxaram”, enfim, pessoas queridas que hoje dividem comigo esta conquista.

Minha gratidão...

Ao “dono” de tudo, ao conhecedor das razões mais desconhecidas: Deus. Obrigada simplesmente pela possibilidade da existência, exatamente da maneira que tem me possibilitado.

Aos meus pais, primeiramente pelo exemplo, pelo amor incondicional, pelo apoio, mas principalmente por alimentarem em mim o poder de sonhar. Obrigada por terem me ensinado a crer nos sonhos e lutar por eles. Este sonho é nosso!

Ao meu irmão, Leonardo, pela parceria madura e serena quase que impossível a um menino de 15 anos. Obrigada por ser meu companheiro, pelo incentivo, pelas diversas horas de escuta, pelas ajudas “técnicas”, por dividir essa caminhada comigo!

Aos meus queridos avós, João e Alzira (IN MEMORIAM), pelo olhar abençoado de onde quer que estejam me olhando, e Edo e Nair, pelos diversos momentos que vibraram com minhas conquistas, com minhas aprovações em congressos, pelos carinhos em forma de cafés da tarde, ligações afetuosas, bolos enviados quando não podia estar presente, enfim, pelo privilégio de tê-los presentes em minha vida neste momento. O meu maior “presente” é ser motivo de orgulho a vocês!

A minha tão admirada orientadora, professora Nilda Stecanela. Minha eterna gratidão pela possibilidade de fazer esta caminhada, da constituição do meu “eu pesquisadora” ao teu lado. Obrigada por ter me recebido e me conduzido com tanto afeto, respeito e principalmente humildade. Dentre as tantas lições que me ensinastes, a principal, certamente, é a humildade. Minha gratidão pela presença constante, pelas muitas horas de orientações, pelas inúmeras oportunidades que me deste de crescer para além dos “muros do mestrado”, pelas “asas”, pelos “freios”, pelos momentos em que pude simplesmente acompanhar-te e aprender com o teu

exemplo de pesquisadora, de educadora, de profissional, de pessoa. Meu sincero e eterno obrigada! Muito obrigada!

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (UCS) - Mestrado em Educação, pelas vivências que suas disciplinas ministradas possibilitaram na minha caminhada neste Programa, bem como as aprendizagens construídas nestes momentos.

A Julia, secretária do referido Programa, que sempre esteve disponível e pronta para nos auxiliar no que necessitássemos.

A CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pelo auxílio através da Bolsa de Estudos – Taxa CAPES – a mim concedida, e que permitiu que eu me dedicasse mais às vivências do Mestrado em Educação.

Aos colegas do Curso de Mestrado em Educação que, ao longo desses dois anos, dividiram esta caminhada comigo. Em especial aos colegas, que se tornaram grandes amigos e parceiros, da Linha de História e Filosofia da Educação. O meu muito obrigada pela parceria, pelo estudos, cafés, conversas de apoio, lágrimas, congressos, turismos, casamentos, confraternizações, enfim, tudo o que dividimos nesse tempo. Que o tempo de Mestrado tenha sido somente o berço dessa nossa amizade... Que ela perdure nos outros tempos da vida!

Um agradecimento especial à colega Simone, pela possibilidade de ter estado comigo em todos, literalmente todos, os momentos dessa caminhada do Mestrado em Educação... O meu sincero “Muito obrigada” por tudo o que dividimos neste tempo! Sentirei saudades do convívio quase que diário com a tua gargalhada mas tenhas certeza que nesses momentos, a escutarei no fundo do meu coração, juntamente com as memórias que, carinhosamente e lealmente, construímos juntas.

A todos (as) bolsistas, colegas e professores do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul ou participantes de outros projetos de pesquisas desenvolvidos pela professora Nilda Stecanela neste tempo. Obrigada por me ensinarem o que é trabalhar em equipe. Vocês foram fundamentais na construção dessa pesquisa!

Às Escolas da Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul, seus funcionários e muitos de seus professores, que me receberam (muitas vezes em suas casas com seus acervos pessoais) e com a sua disponibilidade me auxiliaram na construção do acervo dessa pesquisa. Esta pesquisa não teria se concretizado sem a participação de vocês!

Um agradecimento especial à professora Maria de Fátima Morello, por seus arquivos tão organizadamente guardados e pelas horas de dedicação ao dividir comigo e com esta pesquisa suas memórias. Saiba que a tua participação certamente deu o tom dos “achados” desta pesquisa.

À Escola Municipal de Ensino Fundamental Angelina Sassi Comandulli, um agradecimento especial. A diretora Suzete Simone Ferrazza e a vice-diretora do turno da tarde Rosane Harth Adami, pelo incentivo e pela oportunidade de organizarem minha vida “profissional” de maneira que eu pudesse estar presente nas aulas das disciplinas do Mestrado, nos congressos e em diversos outros momentos em que me fiz ausente em busca deste sonho. Às funcionárias e colegas, professoras desta tão querida escola, pelo apoio dado em minhas faltas, pelas palavras de incentivo, pela compreensão nas ausências. Aos alunos dos Anos Iniciais e suas famílias, o meu profundo agradecimento pela compreensão e paciência nos momentos em que não estive presente, pelo carinho sempre demonstrado e pelo abraço saudoso sempre a me esperar no retorno. Saibam que tudo o que aprendi nestes dois anos foi sempre pensando em tornar-me uma educadora melhor para esta escola e para esta comunidade!

Por fim, um agradecimento ao corpo docente que carinhosamente, em meio ao calor das férias de verão, esteve presente e compôs esta banca de defesa: professor Dr. Sérgio Haddad, professora Dra. Andréia Morés e professora Dra. Neiva Senaide Petry Panozzo. O meu eterno obrigada, suas palavras serão guardadas com afeto e sempre recordadas na minha caminhada como pesquisadora que está apenas começando.

Enfim... o meu agradecimento a todos que, direta ou indiretamente, estiveram presentes em algum tempo desta pesquisa e da construção desta dissertação.

Muito obrigada!

*“Os cientistas dizem que somos
feitos de átomos, mas um
passarinho me contou que
somos feitos de histórias.”
(Eduardo Galeano)*

RESUMO

A presente dissertação “Observando práticas, tecendo conceitos: um estudo sobre as Culturas de EJA em Caxias do Sul (1998 – 2012)” é fruto de uma investigação que se delineou a partir do seguinte problema de pesquisa: Que *Culturas de EJA* se constituíram no espaço das Escolas Municipais de Caxias do Sul no período compreendido entre os anos de 1998 a 2012, a partir do rastreamento das práticas produzidas nas vivências dos princípios do Tema Gerador Freireano presentes no planejamento e nas narrativas dos professores da EJA? A narrativa produzida teve como objetivo identificar as culturas de EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul a partir do entrelaçamento das fontes documentais com as narrativas de seus professores acerca de suas práticas organizadas a partir da Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano. No estudo, História e cultura foram compreendidas como elementos da vida cotidiana e foram concebidas a partir dos conceitos da História Cultural com as contribuições de Pesavento (2005), Burke (1992), Vidal (2005), Certeau (2012), Chartier (1990) entre outros. Os procedimentos metodológicos para o rastreamento das pistas e para a construção da narrativa histórica envolvem a análise documental combinada com a história oral. Assumiu-se uma atitude detetivesca ao explorar a cultura material das escolas, especificamente as Redes Temáticas construídas e organizadas no processo dialógico inspirado nas produções de Paulo Freire, assim como um olhar atento ao escutar e ler as narrativas daqueles que protagonizaram a história que esta dissertação procurou tematizar: os professores. Neste aspecto, o processo de análise pautou-se na entrevista de uma professora, que enquanto informante, fez ecoar as narrativas que perpassavam os documentos analisados e constitui-se quase que como uma portavoz de outras vozes. Os dados empíricos construídos e suas respectivas pistas e análises organizam-se em dois aspectos: inicialmente apresentam-se as Redes Temáticas tomando uma delas como exemplo no sentido de compreender as relações que nela se estabelecem. Na sequência, as análises feitas a partir dos Temas Geradores levantados se apresentam. Em um segundo momento abre-se espaço para se tentar compreender algumas marcas deixadas pela proposta implementada no período através das palavras da professora entrevistada. Neste momento, muitas das pistas encontradas no processo de Análise Documental se combinam aos relatos para ilustrar melhor esta trajetória. Duas categorias de análise emergem: “o estudo como premissa para a prática” e “os embates e contradições vivenciadas entre a teoria e a prática” e, a partir delas, algumas tecituras de que marcas, práticas, ou como a pesquisa vem defendendo, “Culturas de EJA”, são desenhadas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Cultura Escolar. Tema Gerador Freireano. Culturas de EJA.

ABSTRACT

This dissertation, "Observing practices, weaving concepts: a study of the cultures of further education in Caxias do Sul (1998 - 2012)", is the result of a study based on the following research question: what kinds of cultures of further education were constructed in the municipal schools in Caxias do Sul in the period 1998-2012 through an observation of the practices produced through the interaction with the principles of Freire's "generator theme" that were present in the planning and in the narratives of further education teachers? The narrative that was produced aimed to identify the cultures of further education in the municipal schools of Caxias do Sul by interweaving documental sources with the narratives of teachers about their practices, organised from a dialogic methodology using Freire's "generator theme". In this study, history and culture were understood as elements of everyday life and were based on the concepts of Cultural History, using contributions from Pesavento (2005), Burke (1992), Vidal (2005), Certeau (2012) and Chartier (1990) among others. The methodological procedures for the research and the construction of the historical narrative involved documental analysis combined with oral history. A detective approach was adopted in order to explore the material culture within the schools; more specifically the thematic networks that were constructed and organised in the dialogic process inspired by Paulo Freire's works. In addition, particular attention was paid to listening to and reading the narratives of the focus of this dissertation, i.e. the teachers. In this respect, the analysis was guided by an interview with a female teacher, who whilst being an interviewee, also echoed narratives that permeated the analysed documents, and which almost constituted a mouthpiece for other voices. The empirical data and their respective analyses are organised into two aspects: they are firstly presented in thematic networks, taking one of them as an example in order to understand the relationships established therein. Subsequently, the analysis based on the "generated themes" that were raised are presented and there is an attempt to understand some of the impact of the proposals that were implemented during this period through the words of the female teacher that was interviewed. In this part of the study many of the issues identified in the documental analysis combine with the narratives to better illustrate this trajectory. Two categories of analysis emerge: "study as a premise for practice" and "the conflicts and contradictions that exist between theory and practice". From these categories, some results regarding practices and how the research "cultures of further education" are delineated.

Keywords: further education; school culture, Freire's "generator theme"; cultures of further education.

LISTA DE SIGLAS

AC	Aplicação do Conhecimento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E.M.	Escola Municipal
E.M.E.F.	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ER	Estudo da Realidade
MEC	Ministério da Educação
OC	Organização do Conhecimento
PROEJA	Programa de Educação de Jovens e Adultos
PT	Partido dos Trabalhadores
SMED	Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul
TG	Tema Gerador
UCS	Universidade de Caxias do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Roteiro para realização da pesquisa socioantropológica (1ª parte).....	40
Figura 2 – Roteiro para realização da pesquisa socioantropológica (2ª parte).....	41
Figura 3 – Registros de elaboração de Plano de Aula (1ª parte).....	48
Figura 4 – Registros de elaboração de Plano de Aula (2ª parte).....	49
Figura 5 – Fotografia do material disponibilizado pela professora, Maria de Fátima Morello e que veio a compor o acervo da pesquisa.....	71
Figura 6 – Modelo orientador para construção da Rede Temática.....	77
Figura 7– Vista parcial de um dos locais visitados pelo grupo de professores da E.M São Vitor, durante a pesquisa socioantropológica, realizada no final do ano de 1998.....	80
Figura 8 – Curso extensivo de formação dos professores, na E.M. São Vitor, em março de 1999.....	81
Figura 9 – Cartaz da Rede Temática construída pelo grupo da Escola Municipal São Vitor, em março de 1999.....	82
Figura 10 – Folder do “I Seminário do Programa de Educação de Jovens e Adultos – Construindo novos caminhos” realizado no ano de 1998.....	96
Figura 11 – Folder do “II Seminário do Programa de Educação de Jovens e Adultos – Educação Popular e Trabalho: desafios contemporâneos” realizado no ano de 1999.....	97
Figura 12 – Folder do “Cronograma de formação” realizado no ano de 1999 no PROEJA.....	98
Figura 13 – Poema produzido por um aluno do PROEJA sob orientação da professora Maria de Fátima Morello, na Escola São Vitor no ano de 1999.....	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Organização/ Estrutura do PROEJA.....	35
Quadro 2 – Análise e classificação das falas levantadas na Comunidade da E.M.E.F. São Vitor.....	44
Quadro 3 – Plano de Aula Organizado nos três momentos: ER, OC e AC.....	50
Quadro 4 – Evolução da oferta da EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul..	52
Quadro 5 – Redes Temáticas: ano de produção e suas respectivas escolas.....	68
Quadro 6 – Temas Geradores: ano de produção e suas respectivas escolas.....	86

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: OS PERCURSOS DA GESTAÇÃO DA PESQUISA	17
2 LAPIDANDO O OBJETO DE PESQUISA: AS TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS...	25
2.1 REVISITANDO A EJA: SUA HISTÓRIA NO BRASIL E OS DESAFIOS ATUAIS	25
2.2 O CENÁRIO DA PESQUISA: A EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL E O SEU ENCONTRO COM A METODOLOGIA DIÁLOGICA E O TEMA GERADOR FREIREANO	30
3 OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA: DOS “CAMINHOS” TEÓRICOS AOS “CAMINHOS” METODOLÓGICOS.....	55
3.1 OS CAMINHOS TEÓRICOS: A HISTÓRIA CULTURAL, A CULTURA (ESCOLAR) E SUAS TRAMAS.....	55
3.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: AS TRILHAS DA PESQUISA.....	63
4 AS PISTAS ENCONTRADAS (E CONSTRUÍDAS) AO LONGO DA INVESTIGAÇÃO E O QUE ELAS INFORMAM.....	76
4.1 A REDE TEMÁTICA E SUAS TRAMAS.....	76
4.2 OS TEMAS GERADORES LOCALIZADOS E SUAS RELAÇÕES	85
4.3 CULTURAS DE EJA: AS MARCAS IDENTIFICADAS NA VOZ E NAS MEMÓRIAS DE QUEM VIVENCIOU	93
4.3.1 O estudo como premissa para a prática.....	93
4.3.2 Os embates e contradições vivenciadas entre a teoria e a prática	100
CONCLUSÕES	110
REFERÊNCIAS.....	113
ANEXO A – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. PRES. TANCREDO DE ALMEIDA NEVES	118
ANEXO B1 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. SÃO VITOR	119
ANEXO B2 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. SÃO VITOR	120
ANEXO B3 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. SÃO VITOR	121
ANEXO C1 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. GUERINO ZUGNO.....	122
ANEXO C2 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. GUERINO ZUGNO.....	123
ANEXO D – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. ANGELINA SASSI COMANDULLI ...	124
ANEXO E – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. ARNALDO BALLVÊ.....	125
ANEXO F – PROGRAMAÇÃO GERAL DA E.M.E.F. PREFEITO LUCIANO CORSETTI	126

ANEXO G – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. ARNALDO BALLVÊ	127
ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA ENTREVISTADA	128

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: OS PERCURSOS DA GESTAÇÃO DA PESQUISA

Nunca, como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos criadores, e não apenas criaturas da história. (...) A inscrição do nosso percurso pessoal e profissional neste retrato histórico permite uma compreensão crítica de “quem fomos” e de “como somos”.

Antônio Nóvoa

Uma pesquisa de Mestrado poderia ser comparada ao processo de gestação que mães e pais vivenciam desde o dia em que se descobrem “pais” até o nascimento daquele que foi tão esperado e desejado: um (a) filho (a)... No caso: a tão esperada dissertação, a síntese da caminhada, das descobertas! Nos percursos de pesquisadores e pesquisadoras que somos, ou melhor, que nos tornamos (Sim, pois, como minha orientadora vem carinhosamente me ensinando desde nosso primeiro dia como parceiras nessas “funções” – orientadora e orientanda – não nascemos pesquisadores, mas vamos nos constituindo como tais à medida que caminhamos em nossas pesquisas), no meu entender, passamos exatamente pelas “etapas” que pais e mães passam ao gestarem um filho...

Inicialmente, assim como muitos pais, tudo começa com o desejo de gestar um filho, ou uma pesquisa... O desejo de “gestar” essa pesquisa em educação, mais especificamente em História da Educação, que rendeu como fruto a dissertação que tens em mãos, encontrou sua motivação inicial, e maior, no papel de educadora que amo, ocupo e permeia tudo o que faço e, inevitavelmente, permeou o processo de constituição desta pesquisa e da pesquisadora que me tornei.

Como podem perceber tudo se faz e se constitui no caminhar da história e a história dessa pesquisa, se entrecruza com a minha história como educadora. Transitar pelas diversas funções, espaços e tempos das escolas fez de mim uma educadora observadora, curiosa e questionadora. Tornei-me o que sou hoje pelas experiências e práticas vivenciadas, pela história construída e pelas reflexões feitas acerca delas, as quais me permitiram construir as representações que tenho do que é ser educador e que, conseqüentemente, guiam minha prática.

As experiências em escolas municipais de Caxias do Sul que ofertam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) são o ponto de encontro do meu EU pesquisadora com a EJA, modalidade de ensino na qual me debrucei nesta pesquisa.

As rotinas e vivências *da e na* EJA vinham despertando em mim inquietações que buscavam respostas: Quais as causas das grandes incidências de jovens migrando de turmas de Ensino Fundamental regular para as turmas de EJA? Quem é hoje o aluno de EJA? Por que iniciamos o ano letivo com turmas cheias e ao longo do ano perdemos grande parte dos alunos? Por que ou para quem “os perdemos”? Por que tantas faltas? Por que então, altos níveis de evasão? Estes questionamentos me levaram, inicialmente, a duas grandes reflexões: a primeira é a de que estávamos longe de pensarmos em um processo de extinção da EJA como muito se falava e fala no cotidiano das escolas; a segunda surgiu justamente em contrapartida à primeira: talvez estejamos hoje em um tempo onde se torna urgente o pensar sobre as práticas, desde as “antigas” até as “atuais” ressignificando-as, uma vez que o público da EJA se modificou e hoje atende não mais somente o adulto trabalhador não alfabetizado.

Vale ressaltar que a presente pesquisa ancora-se em um projeto matriz intitulado “Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais”, vinculado a um convênio firmado entre Universidade de Caxias do Sul (UCS) e Ministério da Educação (MEC) que visa além da formação para professores da Educação de Jovens e Adultos da referida rede de ensino, em nível de extensão e pós-graduação, o rastreamento de algumas pistas de como a EJA desenhou sua caminhada na Rede e a (tentativa) de construção de uma narrativa sobre sua história.

Além dessa parceria, o município de Caxias do Sul, no papel da sua secretaria de educação, que atualmente oferece a Educação de Jovens e Adultos em 17 de suas 86 escolas, vem investindo de uma maneira bastante incisiva na formação e aperfeiçoamento de professores que atuam ou desejam atuar nessa modalidade de ensino através de cursos e parcerias, indicando que o cenário que temos é de um longo caminho a ser trilhado e, acima de tudo, prima por qualidade.

Bem, é justamente nessa segunda reflexão que ocorreu o encontro com o meu objeto de pesquisa, em uma prática já vivenciada por essa modalidade de ensino nesta realidade: o Tema Gerador Freireano e as culturas de EJA. Por um período, no momento da implementação da EJA na Rede Municipal de Ensino, o Tema Gerador se apresentou enquanto proposta de Planejamento das escolas municipais e conseqüentemente norteou suas práticas. Sabendo que práticas que se enraízam em Temas Geradores vêm mergulhadas nos ensinamentos de Paulo Freire e todos os seus ideais de diálogo, conscientização, libertação, participação política, transformação, entre outros, tornou-se desafiador e instigante, tentar rastrear as representações acerca dessas práticas, que se constituem como uma história e não como a história.

Definido o objeto de pesquisa, o desafio seguinte foi restringir o universo, o cenário, e o tempo que nesse primeiro momento se apresentavam de forma “ampla” demais à caminhada que teria pela frente. Os caminhos trilhados até então puderam ajudar nesse processo e orientar à formulação do seguinte problema de pesquisa que orientou essa investigação:

“Que *Culturas de EJA* se constituíram no espaço das Escolas Municipais de Caxias do Sul no período compreendido entre os anos de 1998 a 2012¹, tendo em vista as práticas produzidas nas vivências dos princípios do Tema Gerador Freireano presentes no planejamento e nas narrativas dos professores da EJA?”

Outras perguntas, alimentadoras do problema formulado, ajudaram a nortear essa caminhada: Quais os Temas Geradores construídos neste período nas escolas pesquisadas? O que estava escrito nas suas entrelinhas? De que maneira estes Temas Geradores converteram-se em práticas escolares de EJA? Qual a representação que os professores tinham acerca de práticas embasadas nos Temas geradores? Que culturas de EJA, enquanto categoria, podemos identificar a partir

¹ Acredito que se faça necessário uma justificativa ao leitor pela escolha do referido recorte temporal definido para esta investigação. O marco inicial, 1998, se deu pelo fato de este ano marcar o início da oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul através do processo de reestruturação curricular pela via do Tema Gerador Freireano proposto pela Secretaria Municipal de Educação (SMED). O marco final desta pesquisa, 2012, se deve ao fato de ela fazer parte de um projeto matriz (já referido no texto) intitulado “Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões históricas e culturais” vinculado a um convênio firmado entre um convênio UCS e MEC e este ter como marco final de sua pesquisa o ano de 2012.

dessas práticas? Que reminiscências das práticas de EJA nos tempos de Tema Gerador ainda podem ser evidenciadas nas escolas que trabalham com EJA?

A partir da definição do problema de pesquisa e com o auxílio destas perguntas alimentadoras, os “nortes” da pesquisa foram desenhados, sendo definido o seguinte “Objetivo Geral”:

“Identificar as culturas de EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul a partir do entrelaçamento das fontes documentais com as narrativas de seus professores acerca de suas práticas organizadas a partir da Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano.”

E restringido nos seguintes Objetivos Específicos:

Localizar os Temas Geradores construídos no recorte temporal de 1998 a 2012 nas Escolas Municipais de Caxias do Sul;

Analisar os Temas Geradores localizados, procurando identificar o contexto da sua elaboração, suas semelhanças, distâncias, entrelinhas e subjetividades;

Investigar por meio da narrativa dos professores em que práticas de EJA os Temas Geradores construídos foram convertidos;

Identificar na narrativa dos professores, quais representações os mesmos tinham e têm acerca de práticas de EJA decorrentes do Tema Gerador Freireano.

Percebe-se dessa maneira que nesta pesquisa os olhares foram direcionados para as culturas, aqui entendidas como práticas produzidas e vivenciadas pelos professores que “fizeram” a EJA em um determinado tempo, 1998 a 2012, e espaço, nas Escolas Municipais de Caxias do Sul.

Ao desenhar os caminhos dessa pesquisa optei por desenvolvê-la a partir do olhar do professor. Poderia ter tomado aqui como “narradores” muitos atores envolvidos no processo, a gestão da escola e da mantenedora, os alunos e/ou pais, mas optei por escutar aqueles que, ao que tudo indica, estudaram, construíram e implementaram a proposta.

Falo e defendo esta escolha do lugar de educadora que ocupo e que inevitavelmente, como já afirmei nesta escrita, influenciou a minha constituição enquanto pesquisadora. Além disso, sou professora da rede de ensino onde esta

pesquisa se desenvolveu e, conseqüentemente, me incluo no seu grupo e nos seus desafios.

Além destes fatos, a escolha por estes interlocutores se justifica pela crença de que, o passo inicial para um planejamento se converter em prática se dá a partir dos “modos de fazer” do professor, é claro em parceria com alunos, gestão e comunidade e todas as influências as quais ele está exposto. A rede de ensino pode propor o processo a partir dos seus “modos de ver” segundo Chartier (1990, citado por BARROS, 2005), mas é a partir do “modo de ver” do professor, filtrado pelas suas próprias concepções que os “modos de fazer” se delinearão.

Desde o princípio dessa caminhada acreditei que ninguém mais do que aquele que concebeu e vivenciou, poderia trazer os indícios e as evidências² para esta construção e que seria através de suas memórias que encontraria os testemunhos das práticas produzidas. Outros interlocutores como registros pedagógicos, cadernos de registros, propostas pedagógicas e acervos pessoais ancoraram-se às narrativas dos professores (sendo estes muitas vezes evocadores de memórias para a construção das mesmas) deixando assim, pistas da forma artesanal que foram compostos os procedimentos da pesquisa, como refere Becker (1999).

Desafiador foi deleitar-se sobre o processo de construção de narrativas a partir das representações daqueles que viveram essa história em um determinado tempo. Digo representações, pois nem os sujeitos e nem o tempo são mais os mesmos, assim a narrativa foi construída a partir daquele que já viveu e agora fala de um tempo presente, concebido a partir das experiências que já vivenciou, se distanciou, refletiu e ressignificou. Representação, nesta pesquisa, é concebida a partir das contribuições de Pesavento (2005) e Chartier (2002) e entendida como “matriz geradora” (PESAVENTO, 2005), ou seja, como uma lente pela qual eu olho uma determinada situação, uma fonte através da qual eu percebo a realidade e

² Indícios e evidências referem-se a traços deixados pelo passado que são tomados pelo historiador/investigador a fim de construir um discurso sobre o passado. Poderíamos dizer que os indícios e evidências encontrados pelo historiador compõem-se como suas fontes a modo de revelar significados evidenciados nas representações daqueles que viveram uma determinada história. Estes dois conceitos são pensados nesse estudo a partir de Pesavento (2005) e de Ginzburg (1989) e seu paradigma indiciário enquanto método e construção da postura do pesquisador. Nele, o historiador no processo de construção da narrativa é um detetive responsável pela decifração de um enigma que se faz a partir de indícios, evidências e vestígios.

organizo/pauto as minhas condutas e práticas sociais. Trata-se do meio pelo qual o indivíduo dá sentido ao mundo, ou seja, o significa. É importante ressaltar que o que a pesquisa se propôs, embasada nos pressupostos da História Cultural, foi decifrar o passado por meio dessas representações, meio pelo qual se entende que se dê o acesso ao tempo passado, e dessa maneira, se apresentaram ao historiador como fontes para a investigação.

Percebe-se dessa maneira, que a História Cultural serviu como pano de fundo para os percursos metodológicos escolhidos para a construção da narrativa: análise documental combinada com a História Oral. Assumiu-se uma atitude detetivesca ao explorar a cultura material³ das escolas, especificamente as Redes Temáticas construídas e organizadas no processo dialógico inspirado nas produções de Paulo Freire, assim como um olhar atento ao escutar e ler as narrativas daqueles que protagonizaram a história que a pesquisa procurou tematizar. As lentes da história cultural orientaram essa pesquisa, principalmente no que se refere à postura do pesquisador, neste sentido o paradigma indiciário defendido pelo pesquisador Carlo Ginzburg, foi orientador nesta construção. Segundo ele a realidade não se apresenta desnuda, pronta, mas está para ser decifrada. Ela dispõe indícios, pistas que deverão ser rastreadas pelo historiador. A maneira como ele irá “caminhar”, os percursos que ele desvendará não estão prescritos, mas se fazem, trata-se do “ofício artesanal do historiador”. Artesanal que se refere ao fazer próprio de quem produz, inspirado em técnicas desenvolvidas por outros, mas com o olhar, especificidade e detalhamento atento de quem o produz.

Uma pesquisa que se ancore nessas ideais encontra as mesmas dificuldades ao descrever o seu caminhar, pois sendo feita artesanalmente não encontra o seu “modo de produção” descrito em um manual de instruções. Dessa maneira, o que apresento aqui é a metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa em linhas gerais e os procedimentos utilizados, porém, você encontrará no capítulo 3 dessa dissertação uma descrição mais detalhada da maneira como essa pesquisa foi desenhada e os seus percursos metodológicos.

³ Esta pesquisa entende como cultura material todos os objetos, produções escritas (tais como revistas, registros, escritos particulares, planejamentos de aula, livros, artigos, etc.) entre outras produções que foram sendo encontradas ao longo da pesquisa de campo e que em alguma medida ajudaram a rastrear as normas, as regras, as culturas de EJA produzidas no tempo e espaço a que esta pesquisa se destinou.

Enfim, trata-se então de uma narrativa repleta de nuances e detalhes subjetivos, que exigiram um olhar atento e dissecador daquele que escutou, aqui no papel do pesquisador. Como Pesavento (2005) traduz, tratou-se de tecer a história a partir de um “resgate de sentidos conferidos ao mundo, e que se manifestam em palavras, discursos, imagens, coisas, práticas”. Mais instigante ainda, foi propor este resgate⁴ buscando um olhar e uma escuta além do que se vê e se ouve, buscando como Burke (1992) sugere: ouvir o inarticulado e a maioria silenciosa e retratar o socialmente invisível, ou seja, ouvir e ver o que normalmente não se escuta ou se enxerga nestas práticas identificando enfim, que culturas de EJA se constituíram a partir desses Temas Geradores.

Com os “rascunhos” dos planejamentos em mãos, a pesquisa começou a ser gestada e rendeu como fruto esta dissertação.

O capítulo um, *“Considerações iniciais: os percursos da gestação da pesquisa”*, este que acaba de ler, foi reservado para localizar a você leitor, os “passos” iniciais da pesquisa: sua motivação, o objeto de pesquisa e sua breve contextualização, uma “pincelada” inicial na metodologia e lugar de onde se fala: a História Cultural. Trata-se de um “mapa inicial” para que vislumbre o que encontrará pela frente.

O capítulo dois *“Lapidando o objeto de pesquisa: as trajetórias percorridas”* está dividido em duas partes: na parte inicial *“Revisitando a EJA: sua história no Brasil e os desafios atuais”* apresenta algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos no cenário macro (Nacional) revisitando sua caminhada histórica até os desafios atuais. Na sequência, em *“O cenário da pesquisa: a EJA na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e o seu encontro com a Metodologia Dialógica e o Tema Gerador Freireano”*, o reconhecimento do cenário micro (Municipal), cenário onde a pesquisa se desenvolveu, e um pouco da sua trajetória, ou seja, a EJA na Rede Municipal de Caxias do Sul. Neste mesmo item, em função dos entrelaçamentos dessa caminhada, apresenta-se também as considerações sobre o Tema Gerador Freireano e seus pressupostos.

⁴ Quando falo em resgate não me refiro ao resgate enquanto possibilidade de ter o vivido “de volta”, como se pudéssemos acionar um dispositivo e termos acesso ao “todo” que se passou. Eu diria, problematizando termo, que mais do que resgatar, trata-se de rastrear evidências, indícios para a construção de uma narrativa sobre o vivido.

O capítulo três “*Os itinerários da pesquisa: dos “caminhos” teóricos aos “caminhos” metodológicos*”, traz algumas considerações sobre o lugar de onde a pesquisa fala e os procedimentos metodológicos escolhidos e trilhados na investigação. O item “*Os caminhos teóricos: a História Cultural, a Cultura (Escolar) e suas tramas*” apresenta o pano de fundo da pesquisa: a História Cultural e seus pressupostos. Neste item alguns entrelaçamentos com o conceito de Cultura e Cultura Escolar já começam a ser desenhados. Neste mesmo capítulo, o item “*Os caminhos metodológicos: as trilhas da pesquisa*” apresenta, de maneira mais detalhada, os percursos metodológicos trilhados por essa pesquisa.

O capítulo quatro “*As pistas encontradas (e construídas) ao longo da investigação e o que elas informam*” apresenta os dados empíricos construídos bem como as pistas encontradas e suas respectivas análises. O item “*A Rede Temática e suas tramas*”, apresenta a busca pela compreensão do processo de como as Redes Temáticas eram construídas bem como a análise mais detalhada de uma delas: a da Escola Municipal São Vitor. O segundo item deste capítulo, “*Os Temas Geradores localizados e suas relações*” apresenta os Temas Geradores localizados ao longo da investigação bem como suas respectivas análises. Por fim, o item “*Culturas de EJA: as marcas identificadas na voz e nas memórias de quem vivenciou*” apresenta, a partir das narrativas de uma professora entrevistada, principal informante da pesquisa, combinadas com algumas fontes documentais localizadas, as marcas, as práticas, enfim as Culturas de EJA que foram produzidas na realidade investigada.

Finalizo a dissertação com as “*Conclusões*” apresentando os “arremates” do processo investigativo realizado.

2 LAPIDANDO O OBJETO DE PESQUISA: AS TRAJETÓRIAS PERCORRIDAS

Como já foi anunciado anteriormente, neste capítulo trago o resultado das incursões teóricas que realizei ao longo dessa investigação acerca do objeto de pesquisa. Em um primeiro momento, o que se apresenta é o resgate histórico da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no cenário macro (nacional) destacando seus desafios atuais; na sequência a partir da visitação e revisitação a pesquisas e escritos já realizados, apresento a retomada da trajetória da EJA na esfera micro (municipal), sendo importante destacar que esse é o cenário (tempo e espaço históricos) em que se desenvolveram as práticas as quais tomei como objeto de análise nessa pesquisa e que estão apresentados no capítulo quatro deste texto. Neste mesmo item, faço a revisitação aos conceitos de Tema Gerador e os seus pressupostos a partir do olhar de diferentes teóricos, mas principalmente através do olhar de Paulo Freire.

2.1 REVISITANDO A EJA: SUA HISTÓRIA NO BRASIL E OS DESAFIOS ATUAIS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que se destina àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria. Segundo a LDB, na seção V, Art. 37º:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A legislação, já em sua escrita, prevê um olhar diferenciado para o alunado da EJA deixando clara a necessidade de se pensar um fazer específico para esse público. Estas, atualmente, são as lentes as quais se espera que a EJA seja pensada, porém, a história nos mostra que nem sempre foi assim... Partindo do princípio de que nos fazemos historicamente é importante que busquemos brevemente compreender como a trajetória da EJA vem sendo desenhada em nosso país. Haddad e Di Pierro (2000), com seus escritos, esclarecem estes percursos.

Sabe-se que as práticas de EJA não são recentes no Brasil uma vez que no período colonial os religiosos já exerciam alguma instrução aos adultos. Não sendo a educação uma prioridade em termos de políticas, somente no Império é que datam novas ações em termos de educação de adultos. A primeira Constituição, de 1824, passou a garantir “uma instrução primária e gratuita para todos os cidadãos” deixando subentender que seriam inclusos os adultos, o que na prática não se efetivou. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 2) “Ao final do Império, 82% da população com idade superior a 5 anos era analfabeta”. Já havíamos iniciado a história do analfabetismo no nosso país.

O período da Primeira República apesar de ter sido fomentado por grandes propostas de reformas educacionais pouco efeito prático teve em função de questões orçamentárias. Passados 30 anos, o censo de 1920, apontava que 72% da população acima de 5 anos ainda permanecia analfabeta. Nada havia sido feito por estes durante o período de trinta anos. Haddad e Di Pierro (2000, p.3) afirmam que “Até este período, a preocupação com a educação de jovens e adultos praticamente não se distinguia como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas”. Porém, com o desenvolvimento do país, o processo de industrialização e a urbanização, os índices de escolarização do nosso país começaram a ser comparados aos de outros países o que despertou naqueles que estavam no comando e na população, uma preocupação. A educação escolar então começou a ser observada.

Somente com a promulgação da Constituição de 1934 e de seu extensivo Plano Nacional de Educação, é que a EJA passou a ser reconhecida como uma extensão do ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Além disso, verbas passaram a ser destinadas para ela o que possibilitou a articulação de algumas ações. Concomitantemente a isto, cada vez mais se relacionava a educação ao desenvolvimento do país o que passou a colocar a EJA como uma “condição necessária para que o Brasil se realizasse como uma nação desenvolvida” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.5).

Haddad e Di Pierro (2000), dizem que o início da década de 60 foi um período importante para compreendermos a Educação de Jovens e Adultos que temos hoje e, principalmente, o recorte de práticas de EJA explorado nesta pesquisa. Foi importante, pois foi neste período que se começou a pensar a EJA como uma

modalidade de ensino específica, que atende um público específico e que, conseqüentemente, não poderiam ser expostos a práticas pedagógicas como as que são submetidas crianças que frequentam a escola em idade “correta”. Tais discussões desenvolvidas em eventos oficiais repercutiram em uma nova maneira de pensar e de fazer a EJA.

Reafirmo que este período é importante para o recorte de práticas de EJA, as quais me debrucei na pesquisa, pois no cerne dessas discussões estava Paulo Freire, defendendo a EJA como uma possibilidade de inserção do adulto na vida política do país. Freire disseminava seus ideais de educação popular defendendo a dialogicidade em contrapartida à educação bancária, a superação da consciência ingênua para uma consciência crítica da realidade, a libertação dos homens para a transformação social e política do meio em que vivem. Para Freire, a educação é um ato político e assim deve ser entendida por seus educadores – educandos. Giron (2007) define a educação popular como:

Uma proposta educacional voltada aos interesses populares (produzida pelas classes populares ou para as classes populares) visando, fundamentalmente, a ser uma educação democrática, ou seja, propiciar maior conscientização aos excluídos da sociedade, para que lutem pela garantia dos seus direitos como cidadãos. Suas práticas estão, predominantemente voltadas para o exercício da cidadania, para a afirmação e desempenho do papel que as classes populares deveriam assumir no cenário político e social. (GIRON, 2007, p.58).

Por conta destas discussões a EJA passou a ser vista como uma educação política e as preocupações passaram a extrapolar os aspectos pedagógicos relacionados ao ensinar e ao aprender propriamente dito. Vinculou-se fortemente à cultura popular por ter lhe sido atribuída “uma forte missão de resgate e valorização do saber popular” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.7). Fica claro assim que neste momento da história, Educação de Jovens e Adultos e educação popular estavam estritamente relacionados, vinculando a EJA ao papel de um poderoso instrumento político.

Neste cenário, o país sofre o golpe militar e a EJA passa a ser campo de disputa política, pois caso o governo a abandonasse as ideias de libertação se disseminariam, mesmo que clandestinamente. Em contrapartida, a proposta de construção de um grande país jamais poderia ser realizada caso não pudessem contar com esse público. Como resposta, o governo implanta o MOBRAF –

Movimento Brasileiro de Alfabetização – tentando ao mesmo tempo dar conta da escolarização e dos objetivos políticos. Entre reformas e críticas o MOBRAL, por volta de 1970, abre espaço para o Ensino Supletivo apresentando-se como uma “nova concepção de escola” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.11).

A Constituição de 1988 marcou o período de redemocratização do país e assegurou o direito das pessoas jovens e adultas à educação fundamental e responsabilizou o Estado pela oferta gratuita, o que no plano das ações pouco se fez. O mandato de José Sarney (1985 a 1990) foi marcado pela ruptura com o MOBRAL por acreditar-se que este se configurava como uma “educação domesticadora e de baixa qualidade” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p.15), típica de um regime autoritário. Em 1985 o MOBRAL então se transformou na Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, extinta pelo governo Collor em 1990, passando a responsabilidade da oferta da EJA para os municípios. O cenário de redemocratização e de liberdade de expressão abriram espaços para que as práticas de EJA, baseadas nos ideais de educação popular, voltassem a ser difundidas.

Nesta década, a nível Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 reservou dois artigos à EJA que poucas novidades trouxeram. Previsto pela LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) foi apresentado em fevereiro de 1998, ao longo de suas reconstruções inspirou-se no paradigma da educação continuada ao longo da vida. Sob o olhar deste paradigma, os desafios, segundo Haddad e Di Pierro (2000) seriam: erradicar o analfabetismo, treinar o público de jovens e adultos para o mercado de trabalho e ofertar uma educação permanente. Uma nova visão à EJA começava a ser tecida.

A criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) previsto pela LDB 9394/96, não reservou parcela financeira à EJA. Na tentativa de reestruturá-lo, o Governo Lula (2003-2010) propôs o FUNDEB, fundo para financiar toda a educação básica e não somente o Ensino Fundamental como o FUNDEF previa. O governo Lula iniciou seu mandato colocando a alfabetização de jovens e adultos como uma prioridade e, como proposta de ação, implementou o programa “Brasil Alfabetizado” que visava de uma maneira descentralizada entre Estados, municípios e organizações sociais alfabetizar jovens e adultos. O programa recebeu críticas por assemelhar-se em

alguns aspectos a campanhas de alfabetização que o Brasil aderiu ao longo de sua história e que poucos resultados efetivos trouxeram, porém continua em vigor até os dias atuais.

A Educação de Jovens e Adultos é hoje um dos grandes desafios da Educação Brasileira. A EJA, na última década, passou por uma ressignificação do seu público, recebendo em suas salas de aula uma maioria jovem/adolescente e declinando no percentual de alunos adultos. O que era para ser uma política com prazo de validade, uma modalidade temporária uma vez que o analfabetismo fosse erradicado, vem observando sua demanda crescer cada dia mais por um movimento que podemos denominar “juvenilização da EJA”: os jovens “desajustados” da Educação Básica Regular, protagonistas de insucesso escolar, migram para as turmas de EJA por motivos diversos que vão das dificuldades de aprendizagem aos problemas disciplinares e de convivência. O resultado desse movimento é uma diversidade de público e, conseqüentemente, de mundos, de interesses, de olhares, de pensamentos. Talvez essa seja uma das principais características da EJA nos dias atuais e também aquela que lança o desafio maior: organizar os interesses particulares e coletivos de maneira que o objetivo maior da escola se efetive: a aprendizagem.

Trata-se de um público que já viveu por diversos momentos em sua caminhada escolar as trilhas do insucesso e que encontra na EJA uma oportunidade de conclusão eficaz do Ensino Fundamental ou Médio. Justamente por essa trajetória, se configura como um grupo que precisa de um olhar diferenciado, que precisa ser entendido na sua singularidade. É preciso que se reveja e se descubra quais as suas necessidades, quais as suas demandas, que se abra espaço para o diálogo, que se deixe aguçar a percepção sensível para tudo o que acontece nesses espaços e mais do que isso, que se repense o fazer da escola, pois no Ensino Regular esse aluno já não obteve sucesso. Se a EJA simplesmente reproduzi-lo, o insucesso novamente estará garantido e então cairemos em outro desafio: a evasão, outra grande característica desta modalidade. Poderíamos dizer que é como se o Sistema de Ensino tivesse uma dívida a quitar com esses alunos.

Enfim, esse movimento, encaminhou o 3 cenário para um momento histórico em que aqueles que pensam e fazem a EJA estão ou devem estar em busca de

respostas. É tempo de questionarmos o que estamos oferecendo à EJA e assumirmos nossos papéis. O desafio está lançado...

2.2 O CENÁRIO DA PESQUISA: A EJA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE CAXIAS DO SUL E O SEU ENCONTRO COM A METODOLOGIA DIÁLOGICA E O TEMA GERADOR FREIREANO

O movimento de municipalização da EJA proposto pelo governo nacional em 1990 repercutiu no município de Caxias do Sul mais especificamente no ano de 1993. Data desse ano a oferta da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino a partir de um programa proposto pela Secretaria Municipal de Educação que se denominava “Projeto de Educação Básica de Jovens e Adultos”. Segundo Stecanela, (2013b), neste momento, a Secretaria juntamente com o coletivo de professores propôs a construção de um Projeto Político Pedagógico específico para essa modalidade de ensino colocando assim a EJA como uma das diretrizes para a Educação Municipal. Já na escrita desse documento, se alertou para a importância do respeito aos conhecimentos prévios dos alunos que então se apresentava como ponto de partida para o processo de aprendizagem.

A respeito da proposta desse período, dois aspectos são importantes e devem ser ressaltados: o primeiro é que a EJA não era ofertada exclusivamente à noite. Existem registros da oferta de turmas diurnas que geralmente eram frequentadas por mulheres donas de casa e jovens que não se ajustavam ao espaço da escola regular. O segundo é que, nesse primeiro momento, a oferta da EJA se restringia as séries iniciais do Ensino Fundamental, não ocupando-se com as séries finais (4^a. a 8^a. Série), que ficavam por conta de classes regulares. A preocupação com a oferta somente das séries iniciais deve ser olhada e pensada a partir do cenário nacional que se tinha uma vez quando o objetivo da erradicação do analfabetismo era uma bandeira levantada nacionalmente da qual o Brasil tinha que dar conta inclusive, e principalmente, para fins econômicos, políticos e de desenvolvimento. Com a promulgação da LDB 9394/96 e com a nova visão de EJA que se instaurava para além do processo de alfabetização começou-se a pensar uma EJA não somente para a erradicação do analfabetismo, mas também como uma educação permanente. O município de Caxias do Sul, em consonância com as

demandas nacionais, começou então a gestar um novo projeto de educação para a EJA.

O ano de 1998 marca uma nova fase para a Educação na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul em termos de concepção de educação e também de proposta metodológica. A gestão de governo vigente no período de 1997 a 2004 pautou-se na Administração Popular e propôs um projeto de educação denominado Educação Cidadã. A EJA, configurando-se como uma das cinco diretrizes norteadoras do Programa Municipal de Educação desse período, tornou-se foco de muito estudo e construção.

O projeto “Educação Cidadã” teve como primeira ação a construção coletiva do Plano Municipal de Educação envolvendo pais, alunos, funcionários e professores. Sua construção teve como orientação cinco eixos de discussão: Gestão democrática; Princípios de convivência; Formação e valorização profissional; Reestruturação Curricular; e Avaliação. Vale ressaltar que o trabalho coletivo apresentou-se como um dos princípios da Secretaria de Educação para o desenvolvimento de sua proposta de educação.

Em específico, o item “Reestruturação Curricular” já apontava para a discussão acerca da nova escolha metodológica⁵ que estava por vir. Nele, segundo Giron (2004, p.96) se discutiu: “o que deveria ser trabalhado na escola, com relação aos conteúdos e métodos educacionais, e no que eles poderiam contribuir para transformar a realidade social”. Após essa discussão definiu-se no documento do Plano Municipal de Educação, no que se refere a esse item, trazido aqui de forma sintética, que:

⁵ Quando falo em “escolha metodológica” refiro-me à adoção de uma nova METODOLOGIA. Metodologia que nesta pesquisa é entendida como “uma postura diante da realidade, postura essa que implica sempre um posicionamento crítico e político, envolvendo uma reflexão sobre a prática, tendo em vista as intervenções para sua transformação na realidade desejada” (STECANELA, 2004, p.205). Trata-se dessa maneira, de algo muito mais amplo do que o meio ou a forma como você vai propor o processo de ensino-aprendizagem. Inclui esses aspectos também, mas não somente. “[...] não é possível falar em metodologia separada de uma concepção de educação, de ser humano e de sociedade, pois nossas ações como educadores refletem nossos princípios também como cidadãos.” Percebe-se dessa maneira, que a metodologia carrega e transparece na sua prática a concepção que se tem de aprender e ensinar, de aluno, de avaliação, enfim de como o professor concebe a educação como um todo. Trata-se de uma postura.

O ponto de partida para a construção do currículo deve ser a realidade, visando a transformação social; o processo de ensino e de aprendizagem deve estruturar-se numa perspectiva socioconstrutivista; o diálogo entre os diferentes saberes (saber popular e conhecimento sistematizado) deve acontecer o tempo todo; favorecer a reorganização dos tempos escolares. (GIRON, 2004, p.97).

As práticas educativas deste período implementaram os princípios da Pedagogia Libertadora de Paulo Freire em contrapartida à concepção tradicional de ensino e de aprendizagem, colocando a vida diária do aluno como ponto de partida para o processo de ensino e de aprendizagem. O objetivo era encontrar uma forma de propor a EJA de maneira que essa garantisse o acesso e a permanência e como pressuposto epistemológico, a proposta defendia a construção coletiva de um currículo que partisse do saber popular seguindo pelo seu diálogo com o conhecimento sistematizado. Dessa maneira, mais importante do que conteúdos dispostos em listas e com pré-requisitos, o processo previa a “seleção” de conteúdos conforme a necessidade do aluno, visando sempre a transformação da sua visão de mundo. De acordo com a proposta defendida por Freire, e implementada pela SMED, a relação professor-aluno se estabelece a partir do diálogo, não somente entre eles, mas principalmente com a realidade do aluno e da comunidade, com os saberes de experiência feitos, em suma, pelo viés das culturas que acompanham as trajetórias das pessoas, daí a escolha pela Metodologia Dialógica.

No ano de 1998 então, a partir de toda essa discussão, algumas escolas passaram a ser orientadas e assessoradas pela Secretaria de Educação e pautaram suas ações e seu planejamento na Metodologia Dialógica, protagonizando o que foi denominado de “reestruturação curricular pela via do Tema Gerador Freireano”. A implantação da proposta teve como principal assessor⁶ e formador direto o professor Antonio Fernando Gouvêa da Silva, ex-assessor da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo durante o governo de Luiza Erundina, tendo Paulo Freire como secretário de educação.

Neste cenário, e sob a orientação dessa metodologia, a Educação de Jovens e Adultos começa a ser ofertada no segundo semestre de 1998, através de um

⁶ É importante ressaltar que outros assessores estiveram apoiando a SMED na formação dos professores, advindos da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, porém Gouveia foi o assessor que permaneceu por mais tempo e teve uma continuidade no acompanhamento “mais de perto” da proposta.

projeto piloto, na Escola Municipal Presidente Tancredo de Almeida Neves, denominado Programa de Educação de Jovens e Adultos mantendo a mesma sigla PROEJA⁷. A reestruturação ficava por conta da organização curricular por Totalidades, incluindo assim as séries finais do Ensino Fundamental. Sobre a organização por totalidades:

Os conteúdos que serão trabalhados não são um fim em si mesmos, mas são instrumentos fundamentais para a construção de conceitos a partir dos papéis que são desempenhados por cada *Campo de Saber* (disciplinas). Na experiência das TOTALIDADES DE CONHECIMENTO, os conteúdos se libertam da seriação, da fragmentação, da hierarquização, da descontextualização e das peculiaridades da escola tradicional, passando a ter uma conotação interdisciplinar. Considerando que o *“o mundo material é dialético, isto é, está em constante movimento, e as coisas estão em constante relação recíproca, ou seja, nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido isoladamente, fora dos fenômenos que o rodeiam. Dai a importância da categoria TOTALIDADE, que determina a predominância do todo sobre as partes constitutivas.”* (GOUVEIA, Antônio Fernando. Documento roteiro a assessoria à SMED. Porto Alegre, abril de 1996). (PORTO ALEGRE, SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1997, p. 23 e 24).

A organização por totalidade⁸ remete a um fazer pedagógico, de ensino e de aprendizagem, com uma nova visão, não mais com conteúdos fragmentados e hierarquizados, mas pensados de uma forma global e interdisciplinar, assim como é o mundo e todas as relações que nele se estabelecem. Falar em uma organização por totalidades nos desloca novamente para a discussão a respeito da necessidade de o currículo desta escola, que está se apresentando aos jovens e adultos, serem “referenciados” pela experiência de vida dos mesmos. Trata-se de uma proposta que se pautava na premissa da interdisciplinaridade, esta entendida a partir da concepção de que a aprendizagem se efetiva no coletivo das disciplinas e não por exemplo que aprende-se a pensar logicamente na Matemática, a escrever na Língua Portuguesa, etc.. Rompe-se com a cultura de cada disciplina ser responsável por uma “tarefa”.

⁷ O PROEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) o qual me refiro neste momento trata-se da designação que a Secretaria de Educação de Caxias do Sul adotou para a ação que manteve para atendimento da educação de pessoas jovens e adultas e não à Política Educacional implementada pelo governo LULA a fim de prover ações na formação inicial e continuada à EJA para trabalhadores sob o foco da qualificação profissional.

⁸ Importante destacar que as incursões teóricas desta pesquisa também foram potencializadas pelos “achados” da pesquisa de campo uma vez que o riquíssimo material disponibilizado pela professora entrevistada Maria de Fátima Morello além das pistas de como a proposta se convertia em práticas, disponibilizou as pistas de quais fontes teóricas a proposta que estava sendo gestada “bebia” o que permitiu que rastreasse as mesmas para compreendermos de fato de que lugar a proposta falava.

Dessa maneira, o currículo do PROEJA se dividia em 2 níveis interligados: As Etapas Iniciais (E1, E2, E3) correspondentes ao ensino da 1ª à 4ª séries⁹ do Ensino Fundamental e seu processo de alfabetização e as Totalidades Finais (T4, T5 e T6) correspondentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental e suas disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Língua Estrangeira, Educação Física e Educação Artística. A fim de contemplar suas “concepções” na prática, as Totalidades Finais reservavam a mesma carga horária para cada uma das oito disciplinas que estavam a serviço dos conceitos que se desejava construir. Buscavam, dessa maneira, através do todo, do conjunto das disciplinas, a libertação da fragmentação, da hierarquização, a descontextualização que vinham pautando a organização das disciplinas até então.

A seguir um quadro explicitando maiores detalhes a respeito desta organização:

⁹ Utiliza-se a nomenclatura “série” e não “ano”, pois conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), este era o formato em que a oferta do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Caxias do Sul se organizava.

Quadro 1 – Organização/ Estrutura do PROEJA

Etapas Iniciais		
Corresponde ao ensino de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, atendendo alunos com pouca escolaridade e/ou quadros de analfabetismo.		
Objetivo		
Trabalhar com os conceitos básicos envolvidos na alfabetização, dentro de uma perspectiva de construção de conhecimento para transformação social		
Etapas e Carga Horária		
Etapas (E1, E2, E3) totalizando 1.200 horas, sendo que o aluno tem seu acesso bem como sua promoção em qualquer momento do ano letivo. O tempo de permanência em cada etapa é determinado pelo desenvolvimento do aluno dentro do processo ensino-aprendizagem.		
Totalidades Finais		
Objetivo		
Atender à continuidade dos estudos dos alunos das Etapas Iniciais, correspondentes às séries finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), tendo em vista o trabalho com conceitos básicos pertinentes à realidade vivida do aluno, dentro de uma perspectiva e nível de continuidade do processo educativo. Para isso, há contribuição das diferentes áreas de conhecimento, que desempenham um papel de igual valor na construção dos conceitos.		
Carga Horária		
Totalidade 4: 300 horas	Totalidade 5: 300 horas	Totalidade 6: 600 horas
Base Curricular		
Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Artística, Educação Física, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia. Cada componente curricular desenvolve a mesma carga horária semanal (duas horas/aula).		
Horário		
Desenvolvido em quatro turnos, de segunda a quinta-feira. A Sexta-feira é reservada à formação dos professores, reuniões, cursos e encontros.		
Ingresso		
Idade mínima de 14 anos, com preferência a alunos trabalhadores e ingresso obrigatório na Totalidade 4.		

Fonte: RELA, Eliana. Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos - Um histórico desafio (2000, p.18). Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Vale ressaltar que o projeto só foi colocado em prática em agosto de 1998, sendo que os seis meses iniciais daquele ano foram dedicados aos estudos coletivos por parte de uma equipe de professores designados para efetivarem esse projeto. Percebe-se dessa forma que a implementação e implantação de uma proposta diferenciada como tentativa de dar conta da demanda que era a EJA para o município, naquele período, foi gestada a partir do trabalho coletivo e desta forma, se configurando como uma proposta inédita até o período. Outro ponto de destaque é que naquele momento, as turmas eram na sua maioria compostas por adultos que

por diversos motivos não haviam tido acesso à escola, e que o desafio era a busca por uma proposta de educação que de fato atingisse essa demanda¹⁰. Naquele momento, entendeu-se que a Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano cumpriria esse papel.

Conforme Giron (2007) a proposta político-pedagógica para a EJA implementada pela administração popular tinha como princípios orientadores o respeito à experiência de vida do aluno; interação com o meio sociocultural; participação coletiva; desenvolvimento da autonomia; construção do conhecimento; recuperação do saber popular; resgate dos valores básicos à vida, ao trabalho, à cultura e a participação político-cultural; exercício pleno da cidadania; vínculos entre os conceitos das diversas áreas do conhecimento e da vida; currículo interdisciplinar; incentivo à autogestão e aos princípios associativistas. Afirmarções nesta ordem não significam que as trajetórias pedagógicas das escolas regulares não tivessem estes princípios em suas pautas, mas, observa-se que nas escolas que ofertavam EJA e nas demais escolas que adotaram tal perspectiva, havia uma ênfase maior remetendo, em alguns casos, a aspectos de ordem partidária, de um projeto de educação gestado por este governo.

A “combinação” dos saberes populares que os alunos de EJA traziam de suas trajetórias, com os saberes sistematizados que a escola fazia emergir a partir das suas experiências se apresentavam como uma “fórmula” para o surgimento de uma postura ativa do jovem/adulto na sociedade em que estava inserido. Segundo Giron, (2004, p.115, 116) “A metodologia pretendia, através da educação, colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, mediante a ampliação da consciência e a superação da alienação”. Dessa maneira, as ações propostas na escola visavam um fazer que extrapolasse esse espaço “escola” para outros espaços da sociedade onde pudessem estar tornando-se seres ativos. Essa combinação proporcionou uma nova construção de relação professor-aluno, de maneira horizontal e pautada no diálogo.

¹⁰ É importante ressaltar que, segundo STECANELA (2013), a criação do PROEJA surge como uma proposta alternativa à falência do Ensino Noturno Regular. A implantação do PROEJA “acontece em sintonia com as preocupações que rondavam o Ensino Noturno Regular do município” principalmente no que se referia aos elevados índices de abandono e reprovação.

O diálogo é justamente o anunciador da nova metodologia proposta naquele momento: a Metodologia Dialógica. A Metodologia Dialógica, defendida por Paulo Freire, parte do princípio que as relações entre os homens se fazem a partir do diálogo, considerado momento de criação. Em suas reflexões afirma que, a palavra é considerada a essência e o princípio desse diálogo, e é justamente ela que permite a ação-reflexão, a intervenção do homem no mundo. Para Freire, o silêncio nada criaria, pois o agente desse processo, a palavra não está presente. Segundo ele, “se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significações enquanto homens” (FREIRE, 2011c, p.109). O diálogo apresenta-se como base para a construção da consciência crítica, presente no projeto educativo proposto, logo, deveria ser ele a base para essa nova proposta, pois para Freire (2011c, p.115), “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação”.

O diálogo é “peça” fundamental, na nova proposta que estava sendo gestada. Dentre seus referenciais, o principal e orientador era Paulo Freire que em seus escritos enfatiza a estreita relação entre a existência humana (de fato e verdadeira) e a palavra, o pronunciar. Segundo ele, o humano jamais pode ser compreendido no silêncio, na mudez, da mesma forma que não pode ser compreendido através de palavras falsas uma vez que estas, as falsas palavras, não seriam capazes de levar os homens a transformarem o mundo. Já afirmava ele que “Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado* por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*.” (FREIRE, 2011c, p.108). Percebe-se dessa maneira que Freire tinha o entendimento de que o transformar passava pelo pronunciar e o que colocava sob a proposta que estava sendo gestada, um novo compromisso: o compromisso em “devolver” ao aluno adulto o direito de pronunciar a palavra.

É justamente por meio da palavra que a Metodologia Dialógica ganha corpo através do Tema Gerador. É importante ressaltar que os Temas Geradores, os quais tomei como objeto de estudo, não foram, na sua essência, pensados enquanto metodologia de trabalho pedagógico para educação escolar. Eram inicialmente ideais de educação, protagonizados pelos movimentos sociais e que gradativamente, a partir da década de 80 foram sendo convertidos em práticas

institucionalizadas no papel do Tema Gerador então como metodologia ou, como alguns referem, como organização curricular.

A conversão da Educação Dialógica proposta por Paulo Freire em metodologia de ensino se deu, na Rede Municipal de Caxias do Sul, através do Tema Gerador, o qual, através de um Contratema e de uma Questão Geradora originava as Redes Temáticas. O trabalho era baseado em falas “colhidas”¹¹ junto à comunidade que, expressassem problemáticas vivenciadas naquele espaço, e que quando problematizadas, se transformavam na chave para a elaboração do currículo para ESTA determinada comunidade. Destaco ESTA, pois estamos tratando de um currículo único e específico para uma escola que comporta uma comunidade com uma realidade e problemática específica, que só interessa e “toca” a ela, em outra realidade talvez não fizesse sentido algum. A fala, ou seja, a palavra marca justamente a busca pelo conteúdo, pela escolha de quais conhecimentos iriam ser privilegiados.

Acompanhando o ato de *deixar a minha fala, ouvir as tuas falas* para construirmos o *nosso processo pedagógico*, está a crença no *coletivo*. É nesse coletivo que se dá a alteração de concepções para novos conhecimentos que vislumbrem e desvendem uma visão de mundo da qual, tanto educador quanto educando, sintam-se inseridos e participativos. Do conjunto de falas levantadas da realidade dos sujeitos que estão inseridos no processo, é que surgem as ferramentas do *fazer*. (SMED, 2000, p.10)

Segundo as orientações do grupo de assessoria da SMED, na proposta a partir do Tema Gerador o objeto de estudo seria a realidade: a realidade vista a partir do “olhar”, da “visão” da comunidade. O que a escola e os seus conhecimentos sistematizados fariam com “isso”? Segundo palavras identificadas nos próprios materiais de formação, a escola e seus conhecimentos sistematizados iriam *iluminar* a realidade para interpretá-la por isso, deveria sempre se pensar o que a fala escolhida tinha para ser superado?

¹¹ Utilizo “colhidas” entre aspas, pois esta é a forma como os professores e assessores referiam ao processo de levantamento dos limites explicativos que a comunidade pronunciava no momento em que se fazia a pesquisa socioantropológica, pois, a partir de problematização proposta por Stecanela (2012), as representações que as pessoas têm de seus percursos e de seus entornos não estão estáticas à espera do pesquisador para coletá-las. Segundo a pesquisadora, o processo é complexo e envolve “construção”, tendo em vista os cenários em que as perguntas são feitas, envolvendo um conjunto de atores, diretamente ou indiretamente envolvidos na entrevista.

Pensar o Tema Gerador como metodologia, como prática, leva a uma educação escolar extremamente articulada com aqueles que a vivenciam, leva a pensar em uma escola que não se separa do mundo, da realidade, nem mesmo pelos seus muros e tampouco poderá ser compreendida e praticada se não for assim “idealizada” e pensada por seus educadores. Sobre isso, Freire afirma:

É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens – mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é a sua práxis. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela. (FREIRE, 2011c, p. 136 e 137).

Da maneira como foi pensada, na prática, a metodologia se organizaria da seguinte maneira: em um primeiro momento, os professores ingressavam na realidade da comunidade atendida realizando uma pesquisa denominada “pesquisa socioantropológica”.

A seguir apresento o roteiro que era utilizado para orientar a saída à comunidade e a realização da pesquisa socioantropológica:

Figura 1 – Roteiro para realização da pesquisa socioantropológica (1ª parte)

ROTEIRO PARA SAÍDAS A CAMPO

Nome: _____

Data de nascimento: _____ Estado Civil: _____

Quantas pessoas moram na casa: _____

Local de Nascimento: _____

Endereço: _____

Quando chegou em Caxias do Sul: _____

Veio por motivo de trabalho ou de estudo: _____

Onde trabalha (emprego fixo ou temporário) _____

Teria vontade de voltar a estudar? _____ Até que série estudou? _____

Quando veio para este bairro? _____ Por quê? _____

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

- transporte: _____

- saneamento: _____

- esgoto: _____

- água: _____

- luz: _____

- saúde: _____

- lazer: _____

- escola: _____

vizinhança: _____

Qual é a importância da Escola na vida de uma pessoa? _____

- Na sua opinião _____

* As mudanças ocorridas no bairro nos últimos anos modificou a rotina dos moradores? _____ O que mudou? _____

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

* Você gostaria de participar de alguma atividade que trôesse melhoria para a comunidade? _____

* Você conhece as associações existentes na comunidade? (AMOB, cooperativa, Clube de Mães, CTG, CPM, Centro Comunitário, Etc...) _____

OBSERVAÇÕES: _____

Fonte: Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Figura 2 – Roteiro para realização da pesquisa socioantropológica (2ª parte)

Na sociedade atual, como vejo o relacionamento entre:

Pais X Filhos : _____

Homem X Mulher : _____

Amigos ou colegas: _____

Professor X Aluno : _____

Irmãos : _____

Jovens: _____

Cite um valor importante na sua vida . _____

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

Qual a importância da Escola na vida de uma pessoa ?

Fonte: Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Conforme os modelos disponibilizados acima, poderíamos dizer que a pesquisa socioantropológica se dividiria em três momentos: em um momento inicial se buscava a identificação da comunidade atendida com relação a dados pessoais, escolaridade, motivação para mudança ao bairro; em um segundo momento se buscava a opinião da comunidade com relação a aspectos da estrutura física do bairro (água, luz, saneamento, esgoto) bem como de seus serviços (transporte, saúde, escola, lazer) e relacionamento com a vizinhança, os jovens do bairro, etc. Neste momento ainda se buscava a compreensão da comunidade com relação às mudanças observadas no bairro, se eles percebiam alguma necessidade até mesmo o conhecimento dos mesmos com relação às possíveis associações existentes no bairro tais como AMOB – Associação dos moradores do bairro –, Clube de mães, Centro Comunitário, entre outros). Por fim, na terceira parte da pesquisa, buscava-se as percepções do entrevistado com relação aos aspectos relacionais efetivamente, sobre como o mesmo percebia as diversas relações que se estabeleciam entre o “eu e o outro” como, por exemplo, “pais X filhos”, “homem X mulher”, “professor X alunos entre outras que podemos tomar conhecimento nos modelos disponibilizados.

De maneira geral, podemos dizer que na pesquisa eram levantados alguns dados da comunidade, o levantamento de quais seriam os problemas que a comunidade estaria enfrentando, bem como as suas percepções das relações que nela se estabelecem, em breves palavras: um levantamento preliminar da realidade local. Tratava-se de um momento extremamente importante do processo uma vez que desse momento eram levantadas as falas significativas, que expressavam a leitura que a comunidade tinha dessa realidade.

Para ser considerada um Tema Gerador, a fala deveria possibilitar a problematização, acrescentando novas reflexões a partir do conhecimento científico. Segundo Gouvêa (2004, p.195), “Há, portanto, a exigência ética de ouvir as realidades latentes, de realizar uma pesquisa sociocultural que resgate os discursos polifônicos do espaço escolar [...], as vozes e falas dos diferentes sujeitos.”.

É importante ressaltar que a fala que passa a servir de base para o Tema Gerador, é uma fala que demonstre/“contenha” contradições no que se refere à visão de mundo daquela comunidade, pois esta ao longo do processo educativo,

através da problematização e do confronto com o conhecimento sistematizado, será o meio pelo qual se dará a construção do conhecimento.

Antes de se chegar ao Tema Gerador, orientava-se que se passasse por um processo de classificação das falas a fim de “limpar” esse processo de pesquisa e visualizar as “intenções” ou leituras que se apresentavam por trás das falas. Dessa maneira se realizava uma análise das falas “colhidas” realizando a classificação das mesmas em: *descritivas* (aquelas que descreveriam uma situação, a realidade), *analíticas* (aquelas que apresentassem uma análise ou explicação de um fato ou situação. Neste “tipo” de fala é possível perceber que se constata o problema, porém já se analisa, busca explicações. Falas analíticas já revelam a concepção de mundo daquele que fala) e por fim as *propositivas* (aquelas que apontariam uma solução, sugerindo posturas e atitudes).

Vejamos alguns exemplos¹² dessas falas e suas respectivas classificações:

“*Aqui é bom*”, “*Esta casa é velha*” → **Falas descritivas**

“*A situação está boa, mas no final de semana trabalho com instalações elétricas*” → **Fala descritiva analítica**

“*Aqui não tem esgoto, mas tem cheiro... Seria melhor se o esgoto fosse no final da rua*” → **Fala descritiva propositiva**

Abaixo, outro exemplo do processo de análise e classificação das falas vivenciado pela Escola Municipal de Ensino Fundamental São Vitor, uma das escolas pesquisadas:

¹² As falas utilizadas para exemplificar este processo de classificação em descritivas, analíticas e propositivas foram encontradas no próprio material de pesquisa construído ao longo do processo de construção das fontes. As falas estavam manuscritas nas folhas de um caderno pessoal de registros e planejamentos de uma das professoras entrevistadas e exatamente dessa maneira classificadas. Estão sendo utilizadas aqui fielmente como estavam registradas mediante autorização de uso dos registros e demais materiais doados pela entrevistada.

Quadro 2 – Análise e classificação das falas levantadas na Comunidade da E.M.E.F. São Vitor

ELEMENTO	FALAS	SITUAÇÃO SIGNIFICATIVA	CLASIFICAÇÃO
Relações Sociais Saúde Segurança	"Tirando a violência e as drogas, o bairro é bom"	Sujeição, submissão do sujeito ao contexto, pois ele tem que conviver com isso	Analítica
Educação Trabalho	"Na verdade o que eu preciso para o meu trabalho eu sei. Se não tem o canudo não se é nada."	Baixa expectativa em relação à educação	Descritiva e Analítica
Relações Sociais Cultura Educação	"Os mais jovens tinha que mudar, são mais avançadinhos. Tinha que ter uma turma só de adultos. Eles (os jovens) não deixam a gente aprender."	Que os jovens, na sala de aula, só atrapalham	Analítica e Propositiva

Fonte: RELA, Eliana. Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos - Um histórico desafio (2000, p.25). Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Realizado esse processo de classificação das falas, o processo seguinte seria então a seleção das falas identificando suas situações problemas que iriam servir de "base" para a proposição dos Temas Geradores. As falas para serem selecionadas deveriam expressar visões de mundo e possibilitar perceber o conflito, a contradição social; deveriam ser significativas sob o ponto de vista da comunidade investigada e deveriam representar uma situação limite, um limite explicativo na visão da comunidade a ser superado (senso comum).

Para a fala se converter em um Tema Gerador é importante que ela possibilite essa problematização, acrescentando novas reflexões levando a superação da consciência ingênua para a consciência crítica. Ele deve expressar um problema vivido pela comunidade, cuja superação ainda não é por ela percebida, ou seja, trata-se do limite de compreensão que a comunidade possui de sua realidade. Outro aspecto importante é que a construção do conhecimento nesta concepção de

educação passa diretamente pela ação, pela intervenção no mundo e a elas o Tema Gerador deve servir:

A partir dos problemas, necessidades, conflitos e contradições vivenciadas e dos limites explicativos presentes nas falas, podemos delimitar as dificuldades que a comunidade enfrenta para transformar suas condições concretas, para interagir na realidade local, pois, a fala deve ser a reveladora do pretexto – do pré-texto, da necessidade problemática, da contradição, e não simples motivação pedagógica. (GOUVÊA, 2004, p. 201).

Definido então o Tema Gerador, inicia-se a organização da Rede Temática (ou Redução Temática), ou seja, da rede de relações estabelecidas a partir das falas selecionadas da comunidade na qual se estruturariam o currículo.

O principal objetivo da redução temática é estabelecer um diálogo entre cidadão detentores de diferentes conhecimentos sobre uma mesma vivência, ou seja, transformar a rede e relações que o grupo escola-comunidade produziu, a partir da leitura crítica da realidade local, em material didático – pedagógico organizado metodologicamente para o diálogo em sala de aula. (GOUVÊA, 2004, p.224).

De forma sintética, trata-se da sistematização, construída coletivamente a partir da pesquisa socioantropológica, onde se tornam presentes os principais aspectos problematizantes da comunidade alvo da pesquisa manifestados nas falas selecionadas. Partindo do Tema Gerador, do Contratema e da Questão Geradora, a Rede Temática apresenta os problemas e as visões a serem superadas de maneira inter-relacionada entre a micro, meso e macro estrutura do sistema social, em geral, associadas aos seguintes elementos: trabalho, habitação, saúde, educação e relações sociais. Por ser construída a partir das falas levantadas na pesquisa socioantropológica a rede sempre seria única, pois é construída, vivenciada pelo grupo de educadores e pela comunidade.

O Contratema se referia à visão dos educadores, seria uma fala que “desmontaria” o Tema Gerador. Através dele se daria toda a problematização proposta a partir Tema Gerador, por isso apresentar-se-ia de forma ampla a fim de contemplar as diversas relações que se estabeleceriam, ao longo da rede, com as áreas do conhecimento trabalhadas. O contratema permitiria a problematização da realidade com a intencionalidade de construir o novo, ou seja, é o ponto de chegada de todo o processo da Rede Temática.

Já a Questão Geradora seria uma elaboração dos professores a partir do Tema Gerador visando a ruptura com a visão de mundo apresentado nele, a ruptura do modelo explicativo da comunidade. Nela estaria contemplado o ponto inicial, a visão da comunidade até as perspectivas de superação apontadas pelo grupo de educadores. Trata-se do movimento entre o ponto de partida e o ponto de chegada. É importante ressaltar que a Questão Geradora tem o compromisso de se articular às diferentes áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar com o objetivo maior de permitir que a comunidade avance na compreensão do tema. Propõe esse avanço e possibilita sua viabilização respondendo às questões existenciais apresentadas nas falas com o auxílio de alguns recortes do conhecimento universal, ou seja, a partir dos conteúdos. Percebe-se dessa maneira, que nesta proposta, o conteúdo está a serviço da construção do conhecimento, ou seja, ele é o meio e não o fim. Pensando nessa perspectiva a Questão Geradora poderia ser contemplada a partir de questões específicas por área do conhecimento.

Tema Gerador, Contratema e Questão Geradora são três elementos presentes na Rede Temática que não se separam um do outro, estão relacionados em todos os aspectos. Veja abaixo um trecho a respeito dessa relação identificado em material produzido pela Secretaria de Educação na época da implementação da proposta para fins de instrumentalização e formação do grupo de professores:

Muitas vezes, optou-se por caracterizar coletivamente a diferença de concepção em relação à fala da comunidade com a explicitação de um “Contratema”, uma síntese do contraponto analítico que se opõe ao Tema Gerador. Se podemos considerar o Tema Gerador como ponto de partida pedagógico, o “Contratema” seria uma bússola norteadora da síntese analítica, desveladora da realidade local, que se pretende construir com os educandos. Para orientar a organização programática das atividades, procura-se relacionar temas, relações da Rede Temática e “Contratemas”, em uma única questão, referência recorrente para os encaminhamentos, ou seja, a Questão Geradora. (Material de formação disponibilizado pela SMED. Acervo pessoal da professora Maria de Fátima).

Após a construção da Rede Temática, o momento seguinte, e de importância igual, seriam as programações – geral (Ver ANEXO F), por área e de sala de aula – sempre tendo como base as falas presentes na Rede e as relações estabelecidas nela. Para se chegar às programações se realizava a seleção dos conceitos a serem construídos bem como a retirada dos tópicos programáticos pelas áreas do conhecimento.

A programação de sala de aula organizava-se em três momentos. O ER (Estudo da Realidade), primeiro momento, caracteriza-se pela problematização inicial onde se investiga e levanta o entendimento dos alunos em relação a um determinado assunto. Sua principal função é estabelecer relações entre os conteúdos e as situações reais que os alunos vivenciam no sentido de perceberem e sentirem a necessidade da busca pelo conhecimento sistematizado para compreensão total ou correta do fenômeno em questão.

A OC (Organização do Conhecimento) seria o segundo momento onde o professor traria para a discussão alguns aspectos vinculados ao conhecimento historicamente sistematizado para a ampliação do entendimento do aluno. Neste momento trabalha-se com o desenvolvimento de definições, conceitos, relações a fim, não de mostrar que esta é a visão correta ou mais importante, mas sim no sentido de que ele perceba a existência de outras visões e explicações para as situações ou fenômenos problematizados. É ponto importante neste momento do planejamento que o aluno consiga comparar este novo conhecimento com o seu, podendo optar, escolher qual conhecimento vai utilizar.

Por fim, a AC (Aplicação do conhecimento) seria a transferência do conhecimento construído para a ação, para o real. O objetivo maior desta etapa é que se perceba que o conhecimento sistematizado, aquele historicamente construído, está disponível para que qualquer um faça uso dele só que para isso, para que eu faça uso dele eu preciso apreendê-lo, me apropriar dele. Trata-se de um momento final de “costura”, “amarração” onde se retoma o “conteúdo” adquirido na OC para fazer uma releitura das problematizações iniciais feitas no ER sempre com o objetivo de agir sobre a realidade.

Em um dos cadernos de planejamento, doados pela professora Maria de Fátima, foi possível ter acesso a um registro de um planejamento de aula nesta perspectiva.

O planejamento inicia com uma crônica intitulada “Nova biblioteca” de Juremir Machado da Silva. É possível perceber na figura abaixo que, em seus registros pessoais, a professora fez alguns apontamentos sobre autores que são citados na crônica, bem como sobre termos que aparecem na escrita tais como: capitalismo, comunismo, socialismo e liberalismo. O que indica, é que se tratavam de

apontamentos pessoais para se apropriar do conteúdo da crônica e que possivelmente seriam dialogados com os alunos também.

Figura 3 – Registros de elaboração de Plano de Aula (1ª parte)

Nova biblioteca

Juremir Machado da Silva

<p>1 Continuo meu processo de mudança. Quero ser positivo.</p> <p>2 Nunca mais serei pessimista. Comprei uma coleção de</p> <p>3 livros de auto-ajuda. Troquei <u>Céline, Proust e Houellebecq</u></p> <p>4 por Paulo Coelho, Lair Ribeiro e Roberto Shinyashiky. Na</p> <p>5 crônica, despachei como papel velho tudo o que eu tinha do</p> <p>6 Diogo Mainardi, do Millôr e do Paulo Francis. Agora só leio</p> <p>7 Zuenir Ventura, Carlos Heitor Cony e Arnaldo Jabor. Estou</p> <p>8 ficando melhor. Já me sinto mais leve e bom. Todas as ma-</p> <p>9 nhãs, depois de correr, pratico yoga e bilboquê em casa.</p> <p>10 Conheci um <u>liberal</u> que está mudando os meus concei-</p> <p>11 tos sobre o Brasil e o mundo. <u>De cara, com muita clareza,</u></p> <p>12 <u>ele me explicou que os pobres têm parte de responsabilidade</u></p> <p>13 <u>de na própria pobreza. Não existe almoço gratuito, disse. A</u></p> <p>14 <u>solução, me mostrou por a + b, está na educação. Para sair</u></p> <p>15 <u>do atoleiro, os pobres precisam estudar, dominar informá-</u></p> <p>16 <u>tica, aprender inglês, pegar o trem da globalização e parar</u></p> <p>17 <u>de esperar tudo do Estado. Quem não seguir isso, explicou,</u></p> <p>18 <u>ficará para trás. Estamos num mundo hipercompetitivo.</u></p> <p>19 Fomos juntos visitar uma favela. Ando obcecado por fa-</p> <p>20 velas. Meu amigo, que por modéstia prefere não ter o seu</p> <p>21 nome publicado, demonstrou que aquele pessoal está ali,</p> <p>22 naquela miséria, por <u>erro de cálculo, falha na estratégia, in-</u></p> <p>23 <u>capacidade de projeção e de tomada de decisão. Deviam ter</u></p> <p>24 <u>ficado em outro lugar. Aumentar o cinturão de miséria em</u></p> <p>25 <u>torno das grandes cidades não resolve nada, garantiu. In-</u></p> <p>26 <u>vejei o seu bom senso. O importante, frisou, é a igualdade</u></p> <p>27 <u>de oportunidades para todos. Vacilei: o capitalismo dá is-</u></p> <p>28 <u>so? Respondeu-me com imensa sabedoria e sem fugir do</u></p> <p>29 <u>assunto: "E o comunismo, deu?". Fiquei perplexo. Não ti-</u></p> <p>30 <u>nha pensado. Voltei para casa e li as obras completas de</u></p> <p>31 <u>Lair Ribeiro para aprender a não fazer pergunta idiota. Em</u></p> <p>32 <u>nosso último encontro, ele me desconcertou com lições sob-</u></p> <p>33 <u>re os pobres: a chave está na força de vontade; precisam</u></p> <p>34 <u>crer, lutar, pensar positivo, trabalhar de dia, estudar de</u></p> <p>35 <u>noite, evitar gastos supérfluos, fugir da bebida, do cigarro e</u></p> <p>36 <u>de tudo o que não contribuir para o crescimento pessoal.</u></p> <p>37 <u>Poupar, exultou, é o que faz vencer. Estou bobo. Bem, já</u></p> <p>38 <u>era. Mas começo, então, a entender os mecanismos que ex-</u></p> <p>39 <u>plicam o sucesso de uns e a miséria de outros. O problema</u></p> <p>40 <u>do pobre é que, quando vai procurar trabalho, chega com</u></p> <p>41 <u>cara triste, desanimado, incapaz de um bom marketing</u></p> <p>42 <u>pessoal.</u></p> <p>43 Elementar! CP, 30.06.09</p> <p>CP, 30.06.09 juremir@correiodonovo.com.br</p>	<p>Juremir Machado da Silva</p> <p>→ Professor da PUC, jornalista,</p> <p>tradutor de livros dos maiores</p> <p>pensadores franceses; crítico</p> <p>ferrenho dos livros de auto-ajuda</p> <p>*Céline, Proust e Houellebecq →</p> <p>escritores franceses</p> <p>* Paulo Coelho, Lair Ribeiro e</p> <p>Roberto Shinyashiky → autores</p> <p>de livros de auto-ajuda</p> <p>* Diogo Mainardi, Millôr Fernando</p> <p>e Paulo Francis → cronistas bra-</p> <p>sileiros que Juremir admira e</p> <p>elogia.</p> <p>* Zuenir Ventura, Carlos Heitor</p> <p>Cony e Arnaldo Jabor → cro-</p> <p>nistas que Juremir já aprova</p> <p>* Liberal - que acredita e aposta</p> <p>na iniciativa privada, na</p> <p>competição, na privatização</p> <p>(pedágio, telefonia, ener-</p> <p>gia, Vale do Rio Doce)</p> <p>* "O importante, frisou, é a igual-</p> <p>dade de oportunidades para</p> <p>todos." A igualdade ^{de oportunidade} realmente</p>
---	--

é para todos?

* Capitalismo	/	Comunismo	/	Socialismo	/	Liberalismo
↓		↓		↓		↓
Micro-capital		socialismo		humano		Iniciativa privada, força de
		colocados em		igualdade		vantagem
		utilizar				

Fonte: Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Figura 4 – Registros de elaboração de Plano de Aula (2ª parte)

O autor do texto não concorda com os julgamentos que o liberal faz a respeito dos pobres, porque ele, o autor, ironiza todas as falas e os julgamentos do liberal. A ironia neste texto é permanente e ela não pode ser desconsiderada. É um recurso estilístico de linguagem que o cronista se utiliza para realizar a sua crítica ao sistema neoliberal pensoso, que proporciona o aumento da pobreza e a concentração de renda àqueles que já detêm a renda, ocasionando a não igualdade de oportunidades para todos. Como ter igualdade de oportunidades dentro do sistema capitalista? Todos têm de fazer a sua parte. A pessoa, o pobre, especialmente, deve sim adquirir mais conhecimento, educação, para não ser encurtido ainda mais pelo sistema que é cruel (exemplos: entender de economia, seleccionar bons programas de mídia, os quais instruem, ler, ler, ler, muito).

Fonte: Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

A sistematização dos 3 momentos, ER, OC e AC apresentaram-se como o momento seguinte após a questão geradora. No planejamento da professora os 3 momentos aparecem segmentados, o que vale ressaltar, é que na prática, a ideia é a de que eles se relacionem, se entrecruzem, pois o movimento de construção do conhecimento nesta perspectiva não se dá de volta isolada, segmentada. Veja esta sistematização:

Quadro 3 – Plano de Aula Organizado nos três momentos: ER, OC e AC¹³.

<u>PLANO DE AULA</u>	
Questão Geradora	De que forma a análise de como as pessoas expressam, através da linguagem oral e escrita, o conceito das formas de efetivação das desigualdades sociais pode contribuir para ressignificar/ ampliar o papel de cada um na busca de conquistas coletivas?
ER (Estudo da Realidade)	<p>1) De que maneira as pessoas buscam ajuda para resolver os problemas do dia-a-dia?(Falta de emprego, moradia, saúde, financeiros, saneamento, calçamento, etc? <i>(Analítica)</i></p> <p>2) O que você entende por: miséria? Sucesso? <i>(Analítica/ Descritiva)</i></p>
OC (Organização do Conhecimento)	<p style="text-align: center;">Elementos contextualizadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Autores; - Crônicas; - Emissor/ Receptor <p>- Que habilidades mentais temos que aprender para realizar a leitura deste texto?</p> <p>- Crítica: como ter, igualdade de oportunidades para todos; ao consumo; ao modelo socioeconômico.</p> <p>- Ironia: as expressões entre vírgulas, o tom da leitura e a própria postura do autor. O autor segue o que escreveu? →Significa o contrário daquilo que se está pensando ou sentindo; é usada nos textos para diminuir, depreciar e as vezes, para louvar e engrandecer. Zombar, sarcasmo (que é</p>

¹³ Diferente dos outros dois momentos do Plano de Aula, apresentados nas “Figura 3” e “Figura 4”, na organização do plano nos três momentos pedagógicos, ER, OC e AC optei por sistematizar os escritos da professora na presente tabela a fim de facilitar a leitura. Os registros apresentados no caderno da professora foram fielmente transcritos para a tabela.

	cruel).
AC (Aplicação do Conhecimento)	<p>Qual é a crítica e a solução apontada pelo autor em torno do texto? (Desigualdades, sucesso, miséria, etc). Você concorda/ discorda? Por quê? Qual a superação para esse problema?</p> <p>- Livros de autoajuda:</p> <ul style="list-style-type: none"> · O que leva as pessoas a procurarem a resolução dos seus problemas nos livros de autoajuda? (<i>Analítica</i>) → Mecanismos que a classe dominante utiliza para iludir milhões de pessoas a buscar individualmente a solução de problemas sociais, sem contar a venda dos mesmos. Eles marcaram a realidade. · Qual é o poder da palavra nesse contexto (Livros de autoajuda)? (<i>Analítica</i>) → O poder que tem a palavra: a resolução aparece de forma individual; remete para o indivíduo uma responsabilidade, uma responsabilidade que é social, coletiva.

Fonte: Quadro transcrito pela autora da pesquisa a partir do acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Percebe-se dessa maneira que o processo de construção dessa proposta e de todos os passos que o seu planejamento previa caracterizou-se como um momento de muito estudo e trabalho coletivo, onde o desafio de dar significado à educação para aqueles adultos que estavam tendo uma “nova chance” os desafiava a ousar.

A Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi gradativamente sendo implantada em outras escolas da Rede Municipal. Após o projeto piloto na Escola Presidente Tancredo de Almeida Neves no ano de 1998, a segunda comunidade a receber o programa foi a Escola São Vitor, no ano de 1999. No ano de 2000, o programa atendia 43 turmas das Etapas Iniciais e 30 turmas das Totalidades Finais.

Gradativamente, outras escolas foram ofertando a EJA, atingindo em 2002, a oferta em 18 escolas como mostra a tabela¹⁴ a seguir:

Quadro 4 - Evolução da oferta da EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul

Escola/Ano	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Américo Ribeiro Mendes									EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	
Angelina Sassi Comandulli					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Arnaldo Ballvê					EJA	EJA	EJA	EJA							
Basílio Tcacenco						EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Caldas Júnior			PROEJA	PROEJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Dolaimes S. Angeli					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Engenheiro Dario Granja Sant Ana							EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Engenheiro Mansueto Serafini										EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Erico Veríssimo							EJA	EJA							
Frei Ambrósio Tondelo					EJA	EJA									
Guerino Zugno														EJA	EJA
José Protázio Soares de Souza					EJA	EJA									
Luiz Covolan					EJA	EJA	EJA	EJA							
Machado de Assis					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Padre João Schiavo					EJA	EJA									
Papa João XXIII					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Paulo Freire*				PROEJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Prefeito Luciano Corsetti					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Pres. Castelo Branco					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Pres. Tancredo Neves	PROEJA	PROEJA	PROEJA	PROEJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Renato João Cesa								EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Rosário de São Francisco					EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Santa Corona								EJA	EJA	EJA					
Santa Lucia				PROEJA	PROEJA						EJA	EJA	EJA		
São Vitor		PROEJA	PROEJA	PROEJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Senador Teotônio Vilella					EJA	EJA				EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA
Vereador Marcial Pisoni							EJA	EJA	EJA	EJA	EJA	EJA			
Total	1	2	3	5	18	18	17	19	17	19	19	19	18	18	17

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul.

Aproximadamente no ano de 2004, inicia-se um movimento de modificação do perfil¹⁵ do alunado de EJA nas escolas municipais: o número de alunos adultos decaiu sendo substituído pelo crescente de número jovens que, por diversos motivos, encontravam-se desajustados do Ensino Regular. A nova demanda colocava novamente a Rede de Ensino em momento de repensar suas práticas. O ano de 2008 marca outro momento importante para a EJA municipal, ao revisarem suas propostas pedagógicas, promoveram alterações no que se refere à metodologia a

¹⁴ A mudança na tabela da nomenclatura “PROEJA” para “EJA” se deve ao status que inicialmente a proposta tinha de ser um programa. Segundo informações da professora entrevistada, neste primeiro momento o programa tinha a característica de ser um projeto piloto, na sequência, com posterior aprovação do Conselho Municipal de Educação, é que passou a caracterizar-se como uma modalidade de ensino a ser ofertada pela Rede respondendo então à sigla “EJA”.

¹⁵ O processo de modificação do perfil dos alunos da EJA está descrito e aprofundado pela professora Nilda Stecanela e pelo doutorando Mateus Panizzon no capítulo 1 - “A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural” do Caderno de EJA 2 – Juventude urbana, culturas e EJA. Conforme as informações apresentadas neste capítulo (gráfico .28), no ano de 2007, 66% dos alunos de EJA tinham mais de 18 anos, no ano de 2012 esse número cai para 38%. Já o número de alunos de EJA com idade entre 15 e 18 anos era de 34% no ano de 2007 aumentando para 62% no ano de 2012.

ser utilizada. Mantiveram os princípios da Metodologia Dialógica, mas abordaram como opção os projetos de trabalho. O Tema Gerador não foi extinto, mas curiosamente, somente uma escola manteve-se no planejamento via Tema Gerador. Alguns afirmam que essa mudança na organização do planejamento se deu justamente pelas demandas advindas do novo perfil do alunado: para o público jovem essa organização seria mais eficiente. Além disso, as mudanças na composição do quadro docente das escolas, em alguns casos, em terem tido a formação continuada com base nos princípios Freireanos, pode ter exercido influência na não adoção do Tema Gerador como metodologia.

É preciso se ter consciência que nesse momento, novas culturas de EJA começaram a se instaurar nesse espaço. Tratava-se de um novo grupo, nova proposta, uma nova forma de conceber a EJA e que conseqüentemente gestaram novas práticas, novas culturas. Veja que falo em culturas e não em cultura uma vez que o conceito de cultura que permeia essa pesquisa a entende como uma construção do homem, ou seja, cada grupo inserido em uma realidade produzirá uma cultura específica. Transpondo para o espaço da escola, estaríamos tratando igualmente de culturas escolares (no plural)? Quais as culturas de EJA que se instauraram nesses momentos?¹⁶

Acima dessa discussão acerca da metodologia proposta é preciso ter clareza do quão definidor do processo educativo é essa questão, pois a metodologia adotada por um professor, por uma rede é o seu próprio entendimento do que seja educação. Modificar a metodologia enquanto proposta não necessariamente signifique modificar o fazer desse professor¹⁷, assim como “modificar a prática não significa abandonar de uma vez tudo aquilo que já fez parte da cultura escolar. Novas práticas não se instalam de um momento para o outro.” (GIRON, 2004, p 172). Ao discorrer sobre as práticas de leitura e a formação constituídas na Escola

¹⁶ O conceito de Culturas Escolares, principalmente a partir dos estudos de Diana Vidal (2005), é central na incursão do objeto de estudo dessa pesquisa e na tecitura do conceito de “Culturas de EJA”. As reflexões discussões a cerca deste tema estão apresentadas no capítulo 3 desta dissertação: “*Os itinerários desta pesquisa: dos “caminhos” teóricos aos “caminhos” metodológicos*”.

¹⁷ Sob esse pensamento, esse momento de transição metodológica também interessaria a essa pesquisa uma vez que em um primeiro momento as duas metodologias devem ter se encontrado, constituindo-se aqui também uma cultura de EJA específica desse momento e desse encontro porém, não foi possível rastreá-las em função da grande quantidade de “achados” e pistas que foram sendo rastreadas pelo caminho. Esse momento/ movimento se apresenta aqui como uma potência, uma possibilidade para pesquisas futuras que venham a ser feitas a partir desta.

de Professores do IERJ (Instituto de Educação do Rio de Janeiro) em sua pesquisa de doutorado, Diana Vidal atenta justamente para esse movimento:

Rever as representações concorrentes de método no século XIX me permitiu perceber a combinação entre métodos individual, mútuo e simultâneo como uma invenção dos mestres oitocentistas, com caráter puramente escolar operatório. E, na esteira de Chervel (1990), considerar o método misto um produto da cultura escolar brasileira, gestado no conflito entre a urgência em solucionar os problemas cotidianos da aula e as dificuldades com que se deparavam os professores para prover materialmente o ensino. (VIDAL, 2005, p.9)

O que Diana Vidal discorre se assemelha ao movimento que fui identificando na EJA municipal ao longo dessa pesquisa. Em consequência, culturas escolares, mais especificamente, culturas de EJA foram nesse cenário e nesse tempo se constituindo.

3 OS ITINERÁRIOS DA PESQUISA: DOS “CAMINHOS” TEÓRICOS AOS “CAMINHOS” METODOLÓGICOS

O capítulo três desta dissertação dedica-se a aproximar o leitor do lugar de onde esta pesquisa fala e também das fontes de onde bebe: a História Cultural e seus pressupostos. Aborda neste momento também os conceitos de “cultura” e “culturas escolares” que vieram a ser a inspiração para a tecitura do conceito de “Culturas de EJA” apresentado na análise dessa dissertação. Trata-se, dessa maneira, de localizar sob quais lentes esta pesquisa foi “olhada”, localizar o lugar de onde ela fala, para que no capítulo quatro e nas conclusões contextualize as análises que se apresentam. É justamente por compreender que esta pesquisa se delineou a partir deste pano de fundo, a História Cultural, que optei por apresentar neste mesmo capítulo os caminhos metodológicos¹⁸ que trilhei nesta investigação.

3.1 OS CAMINHOS TEÓRICOS: A HISTÓRIA CULTURAL, A CULTURA (ESCOLAR) E SUAS TRAMAS

Esta pesquisa, desde que começou a ser “gestada”, ainda na escrita de sua proposta a ser apresentada no processo de seleção deste Programa de Pós-Graduação em Educação – Curso de Mestrado, já dava pistas das lentes pelas quais enxergava o processo histórico, alguns conceitos e a maneira como deveria ser “pensada” essa caminhada. Inicialmente, muitas concepções e entendimentos prévios se tinham e, no caminhar desta pesquisa, foram encontrando, na História Cultural, suas “âncoras”.

Desde o princípio já sabia que o que se pretendia a partir desta pesquisa não era reconstruir linear e oficialmente “A” história da Educação de Jovens e Adultos

¹⁸ Muito tem se discutido a respeito de “em que momento da dissertação” deve-se apresentar as escolhas e os caminhos metodológicos trilhados. Alguns defendem que devem estar explicitados logo no primeiro momento a fim de localizar o leitor, outros defendem que deve estar no momento anterior à análise, enfim, muitos olhares e posições tem-se assumido a respeito desta discussão. A autonomia depositada em mim por parte de minha orientadora fez com que esta escolha (que diz sim muito sobre as concepções de pesquisa que se tem) optasse pela configuração que estás recebendo. A escolha por esta configuração, e não outra, se dá pelo fato de compreender que cada pesquisa é única e que o que justifica as suas “formatações” é nada mais, nada menos, que a maneira artesanal que a constituiu e a caminhada que o pesquisador trilhou na sua descoberta. Optei por apresentá-lo neste momento, pois entendo que os caminhos metodológicos que se escolhe ao começar a caminhada de uma pesquisa se fazem a partir do “lugar” onde ela fala, do campo teórico em que ela enxerga os conceitos e os movimentos, neste estudo, a História Cultural.

nas Escolas Municipais de Caxias do Sul no recorte temporal de 1998 a 2012, mas, sim, narrar “UMA” história. Uma história de professores que vivenciaram em um determinado tempo das suas histórias as práticas de EJA baseadas no Tema Gerador Freireano identificando as Culturas de EJA que se constituíram nesse espaço e tempo.

Já se previa que seria assim necessário, e de fato foi preciso um olhar atento e crítico ao construir essa narrativa para que não se passasse despercebido os detalhes e os indícios. O compromisso era por uma narrativa “verídica” no sentido de ser “fiel” ao que foi narrado, ao rastreado, às representações, não se trata uma narrativa romântica a fim de confirmar, por exemplo, que todos os professores pautaram suas práticas na metodologia proposta, mas, de ter a compreensão de as culturas de EJA poderiam sim ter se constituído nas práticas de subversão de alguns professores que se diziam Freireanos, mas que davam aulas meramente expositivas, ou que, em um segundo momento valiam-se dos projetos de trabalho tradicionais ou semelhantes ao ensino regular mas tinham posturas Dialógicas. Trata-se acima de tudo, de posturas metodológicas, de concepções, de perceber que culturas esse grupo de professores construiu.

Frente a estas concepções prévias, esta pesquisa encontrou seu “aporte teórico” na História Cultural e nela ancorou-se. Através dela, esta investigação foi delineada, e a narrativa histórica, que hoje ganhou corpo nesta dissertação, foi sendo construída baseada em seus princípios com o auxílio de autores como Sandra Pesavento, Nilda Stecanela, Peter Burke e Michel de Certeau, Roger Chartier, entre outros.

A História Cultural “tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade cultural é construída, pensada, dada a ler.” (CHARTIER, 1990, p.17). Tecer uma pesquisa sob o foco da História Cultural requer uma nova postura enquanto historiadora.

Não mais a posse dos documentos ou a busca de verdades definitivas. Não mais uma era de certezas normativas, de leis e modelos a regerem o social. Uma era de dúvida, talvez da suspeita, por certo, na qual tudo é posto em interrogação, pondo em causa a coerência do mundo. Tudo o que foi, um dia, contado de uma forma, pode vir a ser contado de outra. Tudo o que hoje acontece terá, no futuro, várias versões narrativas. (PESAVENTO, 2005, p.15 e 16).

Diferente do historiador da história tradicional, o “novo historiador” não se debruça em encontrar “A” verdade, mas “UMA” verdade. Para isso, o historiador não se vale dos momentos históricos oficiais para construir uma narrativa, mas sim do cotidiano, das práticas sociais corriqueiras e cotidianas, ou melhor, da decifração destas práticas, um cotidiano não linear carregado de surpresas, entrelinhas, silêncios e sensibilidades.

Práticas sociais podem valer como discursos, silêncios falam, ausências revelam presenças, coisas portam mensagens, imagens de segundo plano revelam sentimentos, piadas e caricaturas denunciam irreverência, senso de humor e deboche. Enfim, captar subjetividades e sensibilidades, aquilo que já foi definido como sendo *crème de La crème* para o historiador, é aquilo que mais busca a história cultural, mas é, ao mesmo tempo, o seu maior desafio. (PESAVENTO, 2005, p. 119).

O “novo historiador” não se preocupa somente com o “oficial”, aquilo que por algum motivo ou conveniência foi escolhido para contar a história, mas ousará também buscar a história a partir do que não foi selecionado como “oficial”: as escritas ordinárias, os objetos, as cartas, os acervos pessoais, tudo aquilo que em algum momento ajudou um determinado grupo a dar significação e sentido a uma situação que tenham vivenciado. Como Burke (1992) afirma, “a história passa a ser vista de baixo”.

O historiador envolto sobre os princípios da História Cultural transforma-se em um aventureiro em busca do seu tesouro. Ao longo do caminho vai escavando terrenos, tecendo tramas, lapidando suas descobertas até finalmente ver o seu tesouro ser “descoberto”: a narrativa histórica. Esta narrativa histórica nos traz uma representação do passado e não o passado de volta. Trata-se de uma história do tempo presente, ou seja, a narrativa é sobre uma história que o indivíduo viveu, mas que é “contada” no tempo presente e valorada por aquele que narra a partir do hoje. Vale ainda ressaltar que diferente da história tradicional a História Cultural não se preocupa somente em narrar, mas também em analisar esta narrativa.

Como o próprio nome já diz, a História Cultural, por vezes também conhecida por *Nova História Cultural*, deixou de lado os antigos conceitos de cultura que a entendiam como algo supremo, intocável pela maioria e que muitas vezes se relacionava a produção cultural literária, artística ou científica. Incluiu no conjunto do que se entende por cultura todo o cotidiano da vida, os fatos corriqueiros e ordinários, o que o homem de fato produz na sua vida diária o que até então não

ocorria, pois “negligenciava-se o fato de que toda a vida cotidiana está inquestionavelmente mergulhada no mundo da cultura.” (Barros, 2005, p. 127). O que a História Cultural propõe é uma nova maneira de trabalhar a cultura, que passa a assumir um novo papel.

Trata-se, antes de tudo, de pensar a cultura como um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. A cultura é ainda uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, ou seja, admite-se que os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações e aos atores sociais se apresentam de forma cifrada, portanto já um significado e uma apreciação valorativa. (PESAVENTO, 2005, p.15)

Conforme a ideia de Pesavento (2005) poderíamos dizer que em cada grupo de homens que partilham um determinado conjunto de significados e práticas se instala a construção de UMA “cultura específica” com suas marcas específicas, que provavelmente vá ser diferenciada da cultura de outro grupo de homens que partilham outro determinado grupo de significados e práticas. Sendo assim, a cultura passa a ser entendida como um conjunto de significações que um grupo partilha e que explicam, dão sentido e significado aos seus comportamentos e discursos.

Neste sentido, Certeau (2012) contribui com as ideias apresentadas por Pesavento uma vez que ele defende não serem as práticas sociais que garantem a produção da cultura, mas sim, o significado conferido a estas práticas por aqueles que as produzem. Veja:

Com certeza, se é verdade que qualquer atividade humana possa ser cultura, ela não o é necessariamente ou não é ainda forçosamente reconhecida como tal. Para que haja verdadeiramente cultura, não basta ser autor de práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza. (CERTEAU, 2012, p.141)

Sob esta nova perspectiva, da História Cultural, o conceito de cultura passa a ser pensado no plural, como refere Certeau (2012) e deixa de ser visto no singular, como algo único. As tão faladas pluralidades culturais ganham espaço uma vez que se entende que todas tenham o seu espaço e importância, percebe-se assim que mais que ganharem espaços, elas ganham espaços “igualitários”, ou seja, não há mais espaço e tempo para julgamentos de que uma “cultura” seja mais importante ou tenha mais valor do que outra.

Não há um setor na sociedade onde se possa fornecer a todos os outros aquilo que os proverá de significação. Seria restaurar o modelo unitário: uma religião imposta a todos, uma ideologia do Estado, ou “o humanismo” de uma classe colonizadora. Que grupo tem o direito de definir, em lugar dos outros, aquilo que deve ser significativo para eles? (CERTEAU, 2012, p.142).

Sobre esta nova perspectiva, precisamos inicialmente entender as questões relacionadas às pluralidades culturais. É preciso que tenhamos clareza que cada espaço e grupo que nele circulam são produtores de cultura. Dessa maneira, cada segmento da sociedade produz a sua cultura específica: a família, a igreja, a política, a economia e também a escola.

Essa nova concepção de cultura(S), além de levar-nos a compreensão que diferentes segmentos produzem diferentes culturas, coloca em questionamento a própria escola: Teríamos uma única cultura escolar? Ou, a cada escola constituiu-se uma nova cultura? E mais, como se constitui a cultura escolar de uma determinada realidade escolar?

As respostas para tantos questionamentos foram sendo respondidas, no trilhar desta investigação e com as contribuições de Diana Gonçalves Vidal em seu livro *“Culturas escolares – Estudos sobre práticas de leitura e escrita na escola pública primária (Brasil e França, final do século XIX), publicado em 2005*. Em sua obra, a autora se vale de várias outras pesquisas e pesquisadores para enriquecer a discussão sobre o tema. Discorrendo sobre os caminhos trilhados em sua pesquisa, Diana auxiliou muito na construção dos caminhos desta pesquisa no que diz respeito à cultura escolar e práticas escolares. Cultura escolar é definida por Diana Vidal (2005) da seguinte maneira:

Conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. E um conjunto de práticas a que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas que podem variar segundo as épocas. (VIDAL, 2005, p.24).

De fato, assim como já acreditava empiricamente, falar em culturas escolares talvez seja mais apropriado do que falar em cultura escolar. José de Assunção Barros (2005, p.129), discorre sobre estas ideias quando afirma que “a tendência nas ciências humanas de hoje é muito mais a de falar em uma “pluralidade de culturas” do que em uma única cultura tomada de forma generalizada.” Na prática a tendência se valida uma vez que cada escola mantém suas práticas com um

determinado grupo de professores, o que permite a construção de uma cultura escolar específica. A especificidade vem justamente na ideia de que as práticas e representações são a pauta para a construção desta cultura e sabendo que cada um possui (as suas representações) e executa (as suas práticas) jamais a cultura de uma escola será igual à de outra.

Roger Chartier é quem nos apresenta estes dois conceitos – prática e representação – que foram extremamente valiosos para compreendermos como se constituiu as culturas de EJA no município de Caxias do Sul. Entende-se por “representação”, ou modos de ver, as concepções e crenças que se tem, os discursos. Trata-se da construção de um “posicionamento”, de um “ponto de vista”. A história Cultural, segundo Chartier (1990), olharia para o processo de produção da cultura a partir deste conceito:

Desta forma, pode pensar-se em uma história cultural do social que tome por objecto a compreensão das formas e dos motivos – ou, por outras palavras, das representações do mundo social – que, à revelia dos actores sociais, traduzem as suas posições e interesses objectivamente confrontados e que, paralelamente, descrevem a sociedade tal como pensam que ela é, ou como gostariam que fosse. (CHARTIER, 1990, p.19)

Pesavento (2005) também contribuiu para a construção desse conceito quando define a representação como uma “matriz geradora de condutas e práticas sociais”. Segundo ela, é através das representações que se tem da realidade que de fato a realidade se constrói. Não é a realidade, o real em si, mas a imagem que se constrói a partir dele.

O que tem que se ter clareza é que em nenhum momento este conceito deve ser pensado de maneira neutra, imparcial ou porque não “apaziguadora”. O campo das representações (que mais além compreenderemos que “impulsiona” o campo das “práticas”) é uma construção histórica e social, que carrega muitas vezes aspectos além daqueles que podem ser vistos, por vezes torna-se um campo de disputa: disputa de ideais, de posições, interesses:

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros: produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projecto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.(...) As lutas de representações tem tanta importância como as lutas econômicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio. (CHARTIER, 1990, p.17)

A partir da contribuição de Chartier (1990) já é possível se fazer uma aproximação ao conceito de “práticas”. As práticas, ou modos de fazer, transitam no campo da ação, dos usos e costumes. Trata-se da ação do homem em qualquer instância que se dê:

São práticas culturais não apenas a feitura de um livro, uma técnica artística ou uma modalidade de ensino, mas também os modos como, em uma dada sociedade, os homens falam e se calam, comem e bebem, sentam-se e andam, conversam ou discutem, solidarizam-se ou hostilizam-se, morrem ou adoecem, tratam seus loucos ou recebem os estrangeiros. (BARROS, 2005, p.131)

Mas onde os conceitos de práticas e representações se encontram com o conceito de cultura? Segundo Barros (2005, p.131), “A cultura (ou as diversas formações culturais) poderia ser examinada no âmbito produzido pela relação interativa entre estes dois polos” – prática e representação –. Seriam, como muito bem coloca o autor, os “modos de fazer” e os “modos de ver”. É na relação que se estabelece entre o que eu percebo, o meu ponto de vista, o meu discurso com as minhas condutas, os usos que eu faço no cotidiano da vida, a minha ação que a(S) cultura(S) são produzidas.

É importante que o novo historiador esteja envolto por estes dois conceitos e compreenda como eles se relacionam. De uma maneira clara e didática, esta relação se estabelece da seguinte maneira: uma vez que eu tenho um conjunto de representações, eu executo uma prática. Inevitavelmente, esta minha nova prática gera uma nova representação, que novamente guiará uma nova prática e assim sucessivamente. Percebe-se assim que o ciclo não se finda e sempre “novas práticas irão substituir as antigas, consolidando novos costumes” (BARROS, 2005, p.133). Trata-se de entender a cultura como um processo de construção de sentido que se dá na relação entre os discursos e as ações.

Todos os segmentos da sociedade passam por esse processo de construção de sentido e como Certeau (2012), Vidal (2005) e outros autores já referidos nessa caminhada pela construção dos conceitos de cultura afirmaram, os processos educativos, igualmente passa por esse processo, constituindo assim as culturas escolares:

Um sistema educativo inscreve-se em uma prática cultural, e ao mesmo tempo inculca naqueles que a ele se submetem determinadas representações destinadas a moldar certos padrões de caráter e a viabilizar um determinado repertório linguístico e comunicativo que será vital para a vida social, pelo menos tal como a concebem os poderes dominantes. Em todos estes casos, (...) as práticas e representações são sempre resultado de determinadas motivações e necessidades sociais. (BARROS, 2005, p.134)

Os estudos de Vidal (2005) e Barros (2005) com as contribuições de Chartier (1990) instigaram duas inquietações: a primeira é que assim como as diferentes realidades escolares produzem diferentes culturas escolares, diferentes modalidades e níveis de ensino produzem também diferentes culturas. Afirmando isto embasado nas experiências atuais como educadora em diferentes níveis de ensino e na identificação de culturas escolares bastante diferentes. Uma escola que oferta em um turno, anos iniciais do Ensino Fundamental e, em outro, anos finais do Ensino Fundamental e, ainda, em um terceiro, ambos os anos, só que na modalidade EJA, provavelmente, sob o meu ponto de vista, produzem culturas escolares múltiplas, com pontos de similitude e pontos de diferenciação. Tais concepções prévias, em consonância com as incursões teóricas feitas ao longo deste caminho, me desafiaram ainda mais a rastrear através de narrativas, as culturas específicas de EJA que o Tema Gerador Freireano produziu em Caxias do Sul.

A segunda inquietação ficou em torno de uma afirmação de Vidal (2005) acerca da análise das normas e práticas escolares:

Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores” (VIDAL, 2005, p.24)

Na tarefa de tentar construir narrativas que enfatizassem as práticas e representações que o Tema Gerador produziu nas experiências de EJA, tornou-se essencial escutar àqueles que protagonizaram estas práticas e foram orientadores na construção dessas culturas de EJA: os professores.

Mas, por qual via se deu o rastreamento das vivências produzidas por esses professores? Pela via da memória.

A memória, nesta pesquisa, é entendida como lembranças do tempo passado que “revivem” no pensamento de cada um no tempo presente. É importante ressaltar que para que uma memória se constitua é fundamental a existência de um fato/acometimento bem como de alguém que o vivenciou.

Segundo Halbwachs (2003), lembramos porque fomos provocados a evocar essas memórias no tempo presente e uma vez que as evocamos estaríamos entrando um processo muito mais amplo do que simplesmente “lembrar”, mas sim um processo de “RE”, refazer, reconstruir, repensar o tempo passado (as memórias) a partir do tempo presente, do que eu sou hoje, de como penso e concebo o mundo. E, inevitavelmente, este atravessado por todos os espaços, meios, pessoas e concepções que me cercam. Logo, dessa maneira, a minha memória individual não se dissocia da memória coletiva. As minhas memórias se constituem coletivas porque eu enquanto indivíduo me constituo no grupo, sou produto dele, logo o meu “individual” passa inevitavelmente pelo coletivo.

Na realidade, segundo a ideia de Halbwachs, não existe uma memória “pura”, neutra e totalmente individual, a memória sempre é atravessada pelas influências dos tempos e espaços que ela evoca, tanto quanto do tempo e espaço no qual ela é produzida, ou seja, o tempo presente. Ao concebermos, no cenário dessa pesquisa, a memória como Halbwachs nos propõe, rastreamos nas memórias desses professores, muito mais do que memórias individuais de suas representações e práticas acerca da EJA, mas sim representações e práticas do coletivo que fez e pensou a EJA nesse período.

3.2 OS CAMINHOS METODOLÓGICOS: AS TRILHAS DA PESQUISA

O exercício de olhar para trás e descrever como se fez o caminho é um desafio muito grande... Recordo que bem lá atrás, no início dessa investigação, um dos grandes temores era esse: a metodologia. Recordo que nas primeiras leituras que realizei a respeito do tema essas inquietações foram sendo acalmadas, pois entendi que a metodologia utilizada, da maneira que vinha construindo minhas concepções sobre pesquisar e ser pesquisadora, não estaria pronta, definida em uma espécie de “receita” ou manual, para que eu simplesmente pusesse em prática.

Ela seria, repito, da maneira que eu fui “desenhando” o conceito de pesquisa, construída no caminhar, no fazer é que ela ia sendo delineada. E foi o que aconteceu.

Rer ler os meus apontamentos iniciais sobre estes aspectos metodológicos é um exercício de revisitar a própria trajetória, de perceber como fui me constituindo a pesquisadora que estou me tornando... Como já previa naquele momento, o GPS teve sim, que muitas vezes ser recalculado: problemas no “andar” da pesquisa, a falta de arquivos nas escolas ou então os arquivos “incompletos”, o tempo que parecia voar e que tinha que ser dividido com as outras vidas (profissional, pessoal – essas muitas e muitas vezes deixadas de lado – acadêmica – disciplinas, congressos, estágios, seminários, entre tantas outras oportunidades que este Mestrado me possibilitou), entre tantas outras “estradas interrompidas” ou “pontes caídas”, mas enfim, parece que chegamos ao final!

Chegar ao final também é outro processo difícil neste percurso... Parece que nunca chegamos ao final, que sempre encontraremos mais uma pista logo ali de como se constituiu a história, ou alguém mais terá algo a lembrar que vá iluminar algum aspecto que ainda não estejamos enxergando tão claramente na narrativa... Mas o tempo, ah o tempo, ele nos “obriga” irmos freando e parando a viagem. Ela tem que encerrar.

O primeiro passo para começar a desenhar esta pesquisa, que resultou nesta dissertação, era definir o destino, ou melhor, o cenário que iria desbravar: as escolas Municipais de Caxias do Sul que ofertaram EJA no período entre 1998 a 2012. No item 2.2 “O cenário da pesquisa: a EJA na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e o seu encontro com a Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano”, apresentei um quadro (**Quadro 4** - Evolução da oferta da EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul) com este levantamento. Sobre isso, é importante sabermos que atualmente (dados fornecidos pela SMED/ 2014), a EJA é ofertada em 17 das 86 escolas da Rede Municipal.

A escolha metodológica para essa investigação partiu dos pressupostos da Metodologia Qualitativa que pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado e onde, segundo Marli André (1986, p.12), “o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção

especial pelo pesquisador”. A Metodologia Qualitativa ganhou corpo nessa pesquisa a partir da abordagem dos Registros Etnográficos que visa a “descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo (SPRADLEY, 1979)” (ANDRÉ, 1986, p.14). O que se buscou foi “desvendar” uma dada realidade, nesta pesquisa a EJA nas escolas Municipais de Caxias do Sul, através de uma perspectiva cultural, de construção de sentidos e significados. Os registros etnográficos apresentaram-se como a abordagem mais “adequada” a este estudo, uma vez que, através deles, pude ir tecendo descrições, reflexões sobre o (des)encontro com as fontes, facilidades e dificuldades, a forma como fui recebida nas escolas ou pelas pessoas que se disponibilizaram a contribuir para esta construção, enfim o caminhar dessa pesquisa.

A História Cultural serviu como pano de fundo para os caminhos metodológicos escolhidos para a construção desta narrativa: análise documental combinada com a História Oral. Assumiu-se uma atitude detetivesca ao explorar a cultura material das escolas, especificamente as Redes Temáticas construídas e organizadas no processo dialógico inspirado nas produções de Paulo Freire, assim como um olhar atento ao escutar e ler as narrativas daqueles que protagonizaram a história que esta pesquisa tematizou.

Valeu-se desse pano de fundo, principalmente no que se refere à postura do pesquisador, ancorando-se no paradigma indiciário defendido pelo pesquisador Carlo Ginzburg (1989). Segundo ele a realidade não se apresenta desnuda, pronta, mas está para ser decifrada. Ela dispõe indícios, pistas que deverão ser rastreadas pelo historiador. A maneira como ele irá “caminhar”, os caminhos que ele desvendará não estão prescritos, mas se fazem, trata-se do “ofício artesanal do historiador”. Artesanal que se refere ao fazer próprio de quem produz, inspirado em técnicas desenvolvidas por outros, mas com o olhar, especificidade e detalhamento atento de quem o produz. Uma pesquisa como esta, que se ancorou nesses ideais, encontra as mesmas dificuldades ao descrever os caminhos percorridos, pois sendo feita artesanalmente não encontrou o seu “modo de produção” descrito em um manual de instruções. Dessa maneira o que apresento aqui se trata de uma construção que se fez ao longo do caminhar, em um processo artesanal de ser produzida.

Após rotas calculadas e recalculadas, é possível descrever o processo de construção/composição das fontes desta pesquisa em dois momentos. Dois momentos que não necessariamente aconteceram de maneira separada (primeiro este e na sequência o outro), em muitas situações, aconteciam simultaneamente, ou em períodos muito próximos.

Em um primeiro momento, através da pesquisa de campo às escolas que ofertaram a EJA no período compreendido por essa pesquisa, o objetivo era rastrear em seus arquivos as Redes Temáticas construídas coletivamente pelo grupo de professores bem como suas propostas pedagógicas e outros materiais que ajudariam a compor as fontes para essa investigação. Tratou-se do momento inicial da pesquisa onde o processo de composição de fontes teve o seu ponto de embarque.

Falo em compor fontes e não em coletar, pois o processo é realmente de composição, descoberta, combinação. Vale ressaltar que ao estar compondo um “arsenal” de fontes de uma pesquisa, que segue os pressupostos da História Cultural foi fundamental assumir como atitude metodológica um olhar e uma escuta sensível a tudo o que pudesse contribuir para a construção da narrativa. Desta maneira, tudo o que a escola pudesse oferecer como parte desta história passou a ser compreendida como uma fonte, afinal, Vidal (2005, p.24) já destacava a “capacidade do historiador para fazer flecha com qualquer graveto e lembrando o inusitado das surpresas dos arquivos, revelados apenas àqueles que se deixavam sensibilizar por novos objetos”.

Este processo inicial de composição de fontes foi muito importante para o desenvolvimento desta pesquisa, pois através delas pude ir cercando o objeto de pesquisa a fim de ir me aproximando da construção de uma verdade em torno do objeto que se definiu e do problema que se formulou para o percurso.

Assim como já previa, não encontrei em escola alguma um arquivo¹⁹ organizado, contendo as produções coletivas dos professores organizadas no

¹⁹ O cuidado com os arquivos de nossas escolas passou a ser um ponto de preocupação (utilizo esta fala na terceira pessoa do plural “nossa”, pois me incluo neste grupo que “faz” a história das escolas.). A partir das tentativas de realizar o trabalho de campo diretamente nas escolas percebi a falta de consciência que se tem do processo histórico que estamos todos, pessoas e instituições, vivenciando. Percebe-se que ainda não temos a consciência de que tudo o que produzimos na

formato das Redes Temáticas. A primeira dificuldade se apresentava. As tão faladas por minha orientadora “Redes de relações” foram colocadas em prática e foi através delas que tive acesso a 6 das 7 Redes Temáticas que utilizo como fonte de análise na pesquisa. As Redes Temáticas foram sendo organizadas no arquivo da pesquisa uma a uma através das mãos de algum de seus protagonistas, ou seja, professores e professoras, que vivenciaram estas construções e que por diversos motivos (muitos deles pela relação afetiva que estabeleceram com a proposta) haviam guardado-as em seus arquivos pessoais.

Recordo que no meu “mapa” inicial para esta investigação, pelo desconhecido que ainda (não) avistava, não ousei delimitar números até porque como cita Stecanela (2010, p.22) “Embora os itinerários investigativos tenham sido sinalizados previamente, a trilha faz-se na caminhada, nas mudanças de percurso e nos atalhos necessários durante o desenvolvimento da investigação”. Tinha sim consciência do quão extenso era o “campo de pesquisa” (tanto em número de escolas – 17 – quanto pelo recorte histórico o qual me propus – 14 anos²⁰ –) Bem, o frutos desse “primeiro momento” da pesquisa foram 7 Redes Temáticas²¹ sendo 2 delas de uma mesma escola. Veja na tabela abaixo:

escola, cadernos, registros, atas, projetos, enfim, todo o material escrito ou não que uma escola e sua comunidade (alunos, pais, professores e funcionários) produzem é de fato a sua história e tem extrema importância para a identidade histórica daquela instituição. Já se vê alguns movimentos neste sentido em alguns momentos de formação da Rede, o que muito me alegra, pois percebe-se dessa maneira que estamos conseguindo diminuir as distâncias entre a academia e a escola.

²⁰ No capítulo 1 “Considerações iniciais: os percursos da gestação desta pesquisa” faço uma justificativa a respeito do recorte temporal o qual esta pesquisa se debruça. O período apontado como sendo um período longo sempre foi tratado como uma possibilidade de exploração, pois já, desde o início, desconfiava que não encontraria muito além do ano de 2004, escolas que ainda pautassem o seu trabalho pela Metodologia Dialógica pela via do Tema Gerador. E foi o que aconteceu, data do ano de 2004 a última Rede Temática localizada e que compõe o acervo desta pesquisa.

²¹ O processo de ir me constituindo uma pesquisadora em História da Educação, que vivenciei ao longo desta investigação, encontrou neste ponto da pesquisa uma de suas maiores dificuldades: o cuidado com os registros principalmente no que se refere aos seus tempos de produção. Chegar à este “compilado final” do ano de produção das Redes Temáticas exigiu como muito bem define Ginzburg(1989) um “ofício artesanal do historiador”. Esse “pequeno e sucinto” quadro, como muitas outras tentativas de organização dos achados desta pesquisa que encontrará ao longo desta escrita, se fez artesanalmente, tentando decifrar escritas, datas ocultas ou passíveis de serem vistas somente nas suas entrelinhas, enfim, literalmente um processo de decifração.

Quadro 5 – Redes Temáticas: ano de produção e suas respectivas escolas

ANEXO	ANO DE PRODUÇÃO	ESCOLA
ANEXO A	1998	E.M.E.F. Pres. Tancredo de Almeida Neves
ANEXO B1, B2 e B3	1999	E.M.E.F. São Vitor
ANEXO C1 e C2	2000 ²²	E.M.E.F. Guerino Zugno
ANEXO D	2002	E.M.E.F. Angelina Sassi Comandulli
ANEXO E	2002	E.M.E.F. Arnaldo Ballvê
ANEXO F ²³	2003	E.M.E.F. Prefeito Luciano Corsetti
ANEXO G	2004	E.M.E.F. Arnaldo Ballvê

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa a partir do seu acervo.

Com as “ferramentas” em mãos chegou à hora de valer-se da análise documental para “olhar” os “achados” desse primeiro momento de investigação. Com estas redes temáticas em mãos debruçei-me sobre os Temas Geradores levantando inicialmente suas semelhanças, distâncias, particularidades, etc. Fazer uma análise documental exigiu muito do eu pesquisadora, que preciso aqui reiterar, se constituiu ao longo do caminho. Os escritos de Bacellar (2010) serviram como uma bússola, um guia para direcionar os caminhos. Segundo o autor, é preciso que ao se propor uma análise documental se tenha o cuidado de não olhar o documento de maneira isolada do contexto em que foi produzido. Não olhar de maneira ingênua ou romântica, se faz necessário assumir a postura de um investigador: questionar e desconfiar.

²² O ano de produção da Rede Temática da E.M.E.F. Guerino Zugno data de 2000 conforme a fonte de onde foi retirada (Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA) - Um histórico desafio, 2000), porém, a informação não condiz com o que o “Quadro 2 - Evolução da oferta da EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul” apresenta, de que a escola em questão teria ofertado a EJA somente nos anos de 2011 e 2012. Tanto a revista, utilizada como fonte para esta pesquisa, bem como o quadro anexado a esta dissertação (Quadro 2) foram produzidos pela Secretaria Municipal de Educação de Caxias do Sul a partir de seus dados reiterando dessa maneira as dificuldades com relação às datas bem como o cuidado que devemos ter com os processos de arquivamento.

²³ Uma observação é preciso ser feita a respeito do “ANEXO F”: o material que se apresenta da E.M.E.F. Prefeito Luciano Corsetti trata-se de uma “Programação” e não uma Rede Temática. A programação é o momento seguinte à elaboração da Rede Temática e é o momento onde elenca os tópicos do conhecimento a serem trabalhados e o detalhamento dos mesmos. A referida programação foi anexada junto aos arquivos das Redes Temáticas desta pesquisa, pois um dos objetivos desta era “Localizar os Temas Geradores construídos no recorte temporal de 1998 a 2012 nas Escolas Municipais de Caxias do Sul” e através desta programação foi possível ter acesso ao Tema Gerador construído neste período e que consequentemente pautou o trabalho na escola.

Acima de tudo, o historiador precisa **entender as fontes em seus contextos, perceber que algumas imprecisões demonstram os interesses de quem as escreveu [...]**. O historiador não pode se submeter à sua fonte, julgar que o documento é a verdade [...], ser historiador exige que se desconfie das fontes, das intenções de quem a produziu, somente entendidas com **o olhar crítico e a correta contextualização do documento que se tem em mãos**. (BACELLAR, 2010, p.64).

Um documento jamais será neutro e imparcial e sempre carrega o olhar e a opinião daquele que estava na linha de frente da sua produção. E é justamente nesse ponto, a partir desse olhar que o segundo momento da pesquisa se iniciou. Chegou a hora de escutar àqueles que estavam nessa linha de frente: os professores.

Nesse segundo momento da pesquisa a busca era por um olhar mais “restrito”, para uma realidade específica buscando identificar de que maneira os planejamentos elaborados com base no Tema Gerador Freireano se converteram em práticas e assim que culturas de EJA foram produzidas. Ao focar o olhar sob um determinado espaço, neste caso uma escola produtora de suas culturas de EJA específicas, meu estudo realizou aproximações a um estudo de caso onde o olhar se volta para algo singular, que tenha valor em si mesmo. Nesta proposta, segundo Marli André (1986), enfatiza-se a interpretação de um contexto retratando a realidade investigada de forma profunda e completa.

O objetivo nesse momento era determinar uma escola como espaço de investigação, porém eu já havia percebido a dificuldade de, através da instituição, se chegar aos registros históricos, e a esta ideia de que a escola, no sentido de instituição carregava essa identidade com a proposta da Metodologia Dialógica pela via do Tema Gerador Freireano. Algumas percepções a respeito de como esta história havia se constituído já estavam sendo construídas a partir da pesquisa de campo, o olhar já não estava tão romântico, já ansiava pelos fatos, pela maneira como de fato a proposta sim construída coletivamente, mas coletivamente por um grupo restrito, havia sido transposta para o cotidiano da escola.²⁴ No andar da

²⁴ As percepções iniciais da pesquisa bem como todo o processo de como estas percepções foram se mantendo, se modificando, se construindo, se desmontando, se reconstruindo ao longo do fazer desta pesquisa, aparecem e se fazem perceber nesta escrita. Não é possível separar estanquamente os momentos de construção das fontes, dos momentos de mergulho teórico e nem tampouco todos esses momentos dos processos de análise, de crítica, de questionamentos, de dúvidas, enfim, da “vida real” do fazer uma pesquisa. Estas pequenas reflexões encontrarão potências nas análises finais deste texto.

pesquisa, este momento também se efetivou a partir das Redes de Relações comentadas lá no início deste item. Foi através das relações estabelecidas na pesquisa que cheguei não a uma escola, mas a uma professora: a professora Maria de Fátima Morello²⁵.

A professora Maria de Fátima foi uma interlocutora fundamental desta pesquisa já desde o início. Foi através dela que cheguei à Rede Temática da Escola São Vítor, a segunda Rede Temática que veio a compor o arquivo desta pesquisa. Vale ressaltar que a E.M.E.F. São Vitor, foi a segunda escola da Rede Municipal de Caxias do Sul a implementar a nova proposta de EJA que estava sendo gestada no ano de 1999 tendo como referência anterior somente a experiência do 2º semestre do ano de 1998 da E.M.E.F. Pres. Tancredo de Almeida Neves, escola onde o projeto piloto foi executado. Maria de Fátima foi aluna do curso de Pós Graduação em EJA ofertado a partir do projeto “Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões histórico-culturais (1990-2011)” e foi neste meio “em comum” que cheguei até ela.

O nosso primeiro encontro, em meados de fevereiro de 2014, em plenas férias escolares de verão, aconteceu no seguinte contexto: no final de 2013, a Secretaria Municipal de Caxias do Sul havia determinado o fechamento da EJA na E.M.E.F. São Vitor, pelo reduzido número de alunos. A escola São Vitor, era a escola em que a professora atuava, na EJA, desde a sua instauração datada do ano de 1999. Tendo em vista o fechamento, a professora optou por voltar a atuar no turno da manhã com os Anos Finais do Ensino Fundamental.

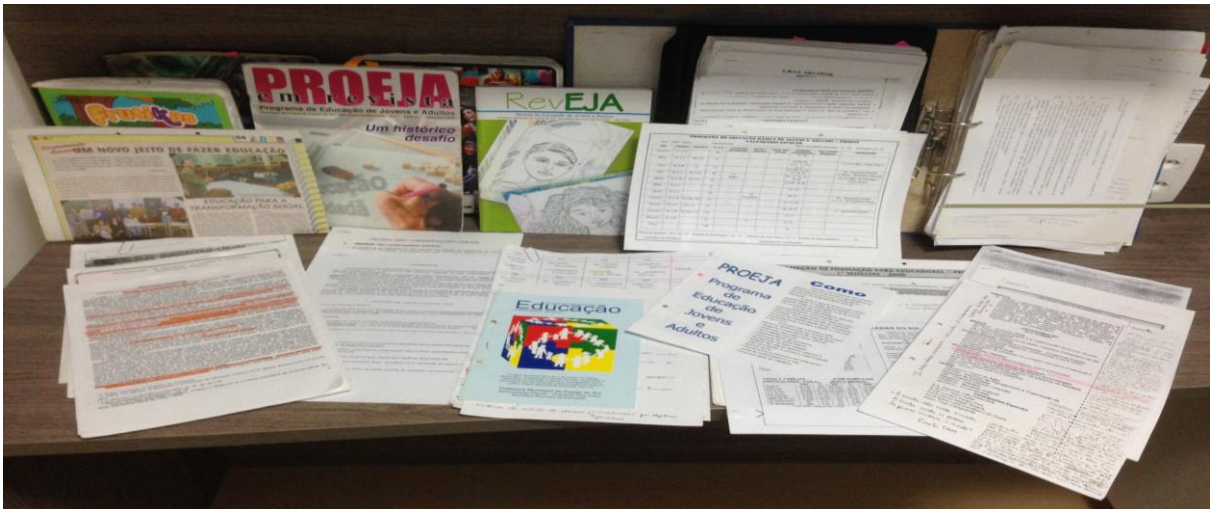
O contexto do nosso primeiro encontro diz muito sobre a postura que a professora apresentava: tratava-se de um “luto”. Em meio a lágrimas e um sentimento carinhoso de saudosismo, a professora Maria de Fátima me entregou um riquíssimo material²⁶, construído ao longo dos seus 15 anos de dedicação à Educação de Jovens e Adultos na a E.M.E.F. São Vitor.

²⁵ A professora Maria de Fátima Morello concedeu entrevista mediante “TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO” que se encontra disponível nesta pesquisa no “ANEXO H”.

²⁶ O sentimento de luto da professora naquela circunstância era tão intenso que a mesma fez a entrega dos materiais a mim sob a condição que eu não os devolvesse mais. Reiterou que se, ao término da pesquisa, eu não desejasse ficar com os arquivos que eu os “passasse adiante”. Em nosso segundo encontro, em novembro de 2014, reiterou que este era seu desejo. Sob esta afirmação, propus então, com o seu aval, que deixássemos o riquíssimo material, que não pode por mim ser explorado na sua totalidade, como doação às pesquisas que vem sendo desenvolvidas sob a orientação da professora Dra. Nilda Stecanela acerca da mesma temática.

O material disponibilizado pela professora foi fundamental para o processo de composição das fontes desta pesquisa. Junto com a Rede Temática da escola São Vitor, a professora doou seus arquivos pessoais e profissionais construídos neste período que, entre tantos materiais, continham: registros das formações iniciais para a implementação da proposta, textos teóricos que foram lidos, estudados e discutidos nos momentos de formação organizados pela SMED, orientações da SMED, apontamentos pessoais de palestras e seminários a respeito da temática em discussão que a mesma havia participado no período (apresentando, muitas vezes cuidadosamente grampeado, o folder do evento), cadernos de planejamentos de aula, registros de aulas, calendário escolar, registros pessoais, revistas produzidas na época pela própria Secretaria Municipal de Educação retratado a experiência da Rede de Ensino na modalidade EJA, entre outros. Veja:

Figura 5 – Fotografia do material disponibilizado pela professora, Maria de Fátima Morello e que veio a compor o acervo da pesquisa.



Fonte: Fotografia produzida pela própria autora da pesquisa.

Optei por, naquele primeiro encontro, somente ir buscar o material e não entrevistá-la (o que mais tarde percebi ser a escolha mais acertada) por dois motivos: o primeiro havia muito que se explorar naquele material antes de sentar para entrevistá-la. A própria exploração do material traria muitas “respostas” e ao mesmo tempo sucintaria a busca por outras, que ela mesma poderia me dar. O segundo motivo se devia ao fato de naquele momento ela estar muito envolvida pelas emoções do término da oferta da EJA em sua escola. Mais do que o

fechamento de algumas turmas, aquilo representava o término de um sonho, de uma utopia, de algo que ele mesmo vinha galgando há aproximadamente 15 anos. Como o objetivo era tentar, através do seu relato, compreender como se deram algumas transposições da proposta para a prática avaliei que aquele saudosismo e aquele sentimento de “luto” poderiam fazer deste relato algo muito romântico, distante das realidades pela decepção do “término”. Além disso, é inevitável não levar em conta o sofrimento do outro e assim sendo avaliei que fazê-la rememorar toda aquela história, naquele momento que estava vivendo, seria dolorido demais. Achei que deveria respeitá-la neste momento, para que as emoções se acalmassem e até mesmo algumas inseguranças relatadas por ela com relação ao seu futuro profissional fossem direcionadas.

Ao retornar para entrevistá-la, percebi que a escolha foi acertada, os sentimentos estavam mais acalmados, e ela aparentava conseguir “mexer naquela história” com menos sofrimento. Sendo assim, nosso segundo encontro aconteceu por meados de novembro de 2014, quando em uma tarde de sábado fui recebida em sua casa para que ela me concedesse sua entrevista. Carinhosamente me recebeu e falou por quase 3 horas com muito afeto, saudosismo, por momentos revolta, do tempo em que ajudou a implementar a EJA na escola São Vitor. Alguns dos materiais doados por ela, e selecionados por mim, foram espalhados sobre mesa de sua casa nesta tarde, como forma de conduzirem nossa conversa e evocarem as memórias da professora.

A professora Maria de Fátima, pelo tempo de dedicação à EJA (15 anos desde a sua implementação até a sua “extinção”) em uma mesma instituição, a escola São Vitor, trazia a esta pesquisa tudo o que eu necessitava: uma realidade específica, uma trajetória, ou melhor, uma interpretação da trajetória da EJA pelo olhar daquele que de fato a fez, o professor. Maria de Fátima foi a informante privilegiada desta pesquisa. É preciso que se tenha clareza, que pelo fato de esta investigação ter sido produzida a partir das redes de relações e de pesquisas que iam se estabelecendo entre o orientandos e bolsistas da professor Nilda Stecanela, muitos outros materiais, acervos e entrevistas foram disponibilizados. O que fez, Maria de Fátima e seu “acervo” serem os informantes privilegiados nos processos de análise da pesquisa foi o fato de um “dar voz” ao outro. O acervo de Maria de Fátima

ganhou significação na medida em que, as suas narrativas iam se produzindo, da mesma forma que, suas narrativas, no seu acervo, iam sendo “ilustradas”.

Escutei a professora Maria de Fátima partindo dos princípios e procedimentos da História Oral. A História Oral apresenta-se como “uma forma de recuperação do passado conforme concebido pelos que o viveram” (Alberti, 2004, p.30), ou seja, eu não teria as práticas de EJA protagonizadas pela professora e sua escola e, conseqüentemente, suas culturas de “volta”, mas evocaria as memórias daquela que viveu a fim de chegar as suas representações dessas práticas. Ou seja, entrevistei a professora que vivenciou os processos aqui tomados como objeto de estudo, a fim de analisar em profundidade os percursos trilhados a partir dos desdobramentos das Redes Temáticas no planejamento.

Importante destacar que para valer-se da História Oral como fonte, como abordagem, o pesquisador precisa assumir uma postura e procedimentos adequados. Precisa treinar para que escute a voz, mas para que também enxergue a voz e que na hora da transcrição descreva a voz. A voz que fala, que silencia, que embarga, que ri, que sorri, que se apoia nas mãos, enfim uma voz cheia de subjetividades e expressão que necessita de um ouvinte atento a ela. Mais do que simplesmente fazer perguntas, aquele que entrevista precisa saber a hora certa de fazer a pergunta, a hora de silenciar, de se emocionar e de escutar o silêncio.

Outro aspecto muito importante daquele que entrevista é quanto à elaboração das perguntas. As perguntas precisam ser elaboradas atentamente no sentido de evocar memórias daquele que será entrevistado e deve ser concebida como um roteiro, não um caminho obrigatório, pois muitas vezes, perguntas mais pertinentes poderão surgir ao longo da entrevista e se o pesquisador não estiver com a sua escuta sensível, ativada, perderá a possibilidade de ter acesso a fontes sensíveis, carregadas de emoção, que resgatam da alma, a ressignificação do tempo vivido.

Bem, mas como “olhei” para o acervo de fontes que construí? Afinal, o que esta pesquisa pretendia, desde os seus desenhos iniciais, não era apenas descrever, mas sim interpretar, questionar, desvendar, analisar. Seguindo com a proposta de um olhar investigador, os dados construídos foram olhados e “tratados” a partir dos procedimentos da análise textual discursiva. Segundo Moraes (2006) e Stecanela (2013a), em um primeiro momento os dados construídos são separados

conforme unidades de significado e, em seguida, criam-se categorias onde as unidades de significado semelhante são agrupadas constituindo categorias de análise. A análise então dessas categorias emerge do empírico para o teórico e ganha corpo através do exercício da escrita. Interpretar e construir argumentos são o foco da análise proposta sob esta perspectiva e na qual esta pesquisa se ancorou.

Neste sentido, as pistas encontradas e suas respectivas análises se apresentam no capítulo 4 “nome” desta dissertação, e organizam-se em dois aspectos: inicialmente apresentam-se as Redes Temáticas tomando uma delas como exemplo no sentido de compreender as relações que nela se estabelecem. Na sequência as análises feitas a partir dos Temas Geradores levantados se apresentam. Em um segundo momento abre-se espaço para se tentar compreender algumas marcas deixadas pela proposta implementada no período (através da Metodologia Dialógica pela via do Tema Gerador Freireano) através das palavras da professora Maria de Fátima. Neste momento, muitas das pistas encontradas no processo de Análise Documental se combinam aos relatos para ilustrar melhor esta trajetória. Assim, algumas tecituras de que marcas, práticas, ou como venho defendendo desde o início desta pesquisa, “Culturas de EJA”²⁷ começam a ser feitas.

Como já foi indicado anteriormente, concomitantemente a este processo, fez-se a revisão e construção de conceitos que se relacionam ao objeto de estudo da pesquisa através da leitura, escritas, reescritas, discussões nas disciplinas, entre outros momentos onde estas construções, que você encontra ao longo desta escrita, foram se efetivando.

Por fim, é preciso destacar outro aspecto que diz respeito aos caminhos metodológicos trilhados nesta investigação. Muitas pessoas acreditam que o ato de pesquisar é um ato solitário, no sentido de que cada pesquisador por ter um objeto de pesquisa individual a investigar trilha o seu caminho em busca dele de maneira

²⁷ Vale ressaltar que, conforme as incursões teóricas feitas ao longo da investigação e sistematizadas no item “3.1 Os caminhos teóricos: a História Cultural, a Cultura (escolar) e suas tramas” deste capítulo a cerca do conceito de Culturas e Culturas Escolares, o que se teceu não refere a uma Cultura de EJA, mas sim algumas Culturas de EJA que foram produzidas e significadas neste contexto, neste recorte, neste tempo, por esses protagonistas. Certamente, se nos propusermos a olhar a EJA em outro contexto, outro recorte, outro tempo, sob o olhar de outros protagonistas identificaremos com toda certeza outras Culturas de EJA. Da mesma maneira, que se tivesse proposto esta pesquisa a partir do olhar de outros protagonistas, que na os professores, como por exemplo, os alunos ou os gestores, certamente outras Culturas de EJA seriam igualmente identificadas.

solitária. Não sei efetivamente, se esta é uma ideia comum entre o meio acadêmico, mas enfim o que aprendi, ao longo deste caminho de constituir-me uma pesquisadora em História da Educação (e que reitero não está finalizado) é que uma pesquisa, de fato, como eu aprendi a compreendê-la se faz através de muitas mãos.

Quem me ensinou isto inicialmente, foi minha orientadora, professora Dra. Nilda Stecanela juntamente com os colegas bolsistas do Observatório de Educação da Universidade de Caxias do Sul. Em momentos seguintes, os colegas da Linha de História e Filosofia da Educação deste Programa de Mestrado. Aprendi com eles que as pesquisas não se fazem de maneira isolada, elas conversam, se complementam, enfim, se fazem a muitas mãos e pelos ecos de muitas vozes. Dessa maneira, é preciso que se tenha clareza que em muitos momentos, as descobertas e tecituras que iam sendo feitas nas pesquisas dos colegas, alimentavam também a minha produção (e vice e versa). O projeto matriz Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões histórico-culturais (1990-2011) foi um grande guarda chuva que abrigou inúmeras outras pesquisas, em diversos níveis, desde a graduação, extensão até a pós graduação, que produziram inúmeros frutos, construíram acervos, produziram artigos, entre outras tantas outras formas de produção (vídeo-aulas, entrevistas, etc) que sim, alimentaram a minha pesquisa. Ou seja, muito do reconhecimento do cenário da pesquisa exposto no item “2.2 O cenário da pesquisa: a EJA na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul e o seu encontro com a Metodologia Diálogica via Tema Gerador Freireano” se deu a partir do acesso a todas essas outras produções as quais me refiro. Assim como, as reflexões apresentadas neste capítulo, em especial, contaram com as importantes reflexões construídas, inúmeras vezes coletivamente, com os colegas da Linha de História e Filosofia da Educação.

Enfim, lá no início da gestação da pesquisa, já se tinham algumas noções de quais caminhos esta investigação iria trilhar... Ao longo deste caminho, algumas ideias, conceitos e intenções foram ficando menos nebulosas e ao mesmo tempo mais instigantes. O desejo pela pesquisa foi crescendo... crescendo... crescendo... A pesquisa se desenhou exatamente neste movimento e agora, tenta neste texto, fazer-se ver.

4 AS PISTAS ENCONTRADAS (E CONSTRUÍDAS) AO LONGO DA INVESTIGAÇÃO E O QUE ELAS INFORMAM

Ao longo deste texto, conforme já dito, muitos dos achados da pesquisa foram sendo explicitados... Com o objetivo de ir tecendo as “amarrações” a partir dos dados empíricos construídos ao longo dos caminhos metodológicos trilhados, este capítulo se apresenta.

4.1 A REDE TEMÁTICA E SUAS TRAMAS

É na Rede Temática que os Temas Geradores ganham significação e assim sendo, esta dissertação não poderia deixar de reservar um espaço para que brevemente as Redes Temáticas apresentadas em anexo a este texto fossem descritas²⁸, explicadas e que se tentasse clarear ao leitor as relações que nela se estabelecem.

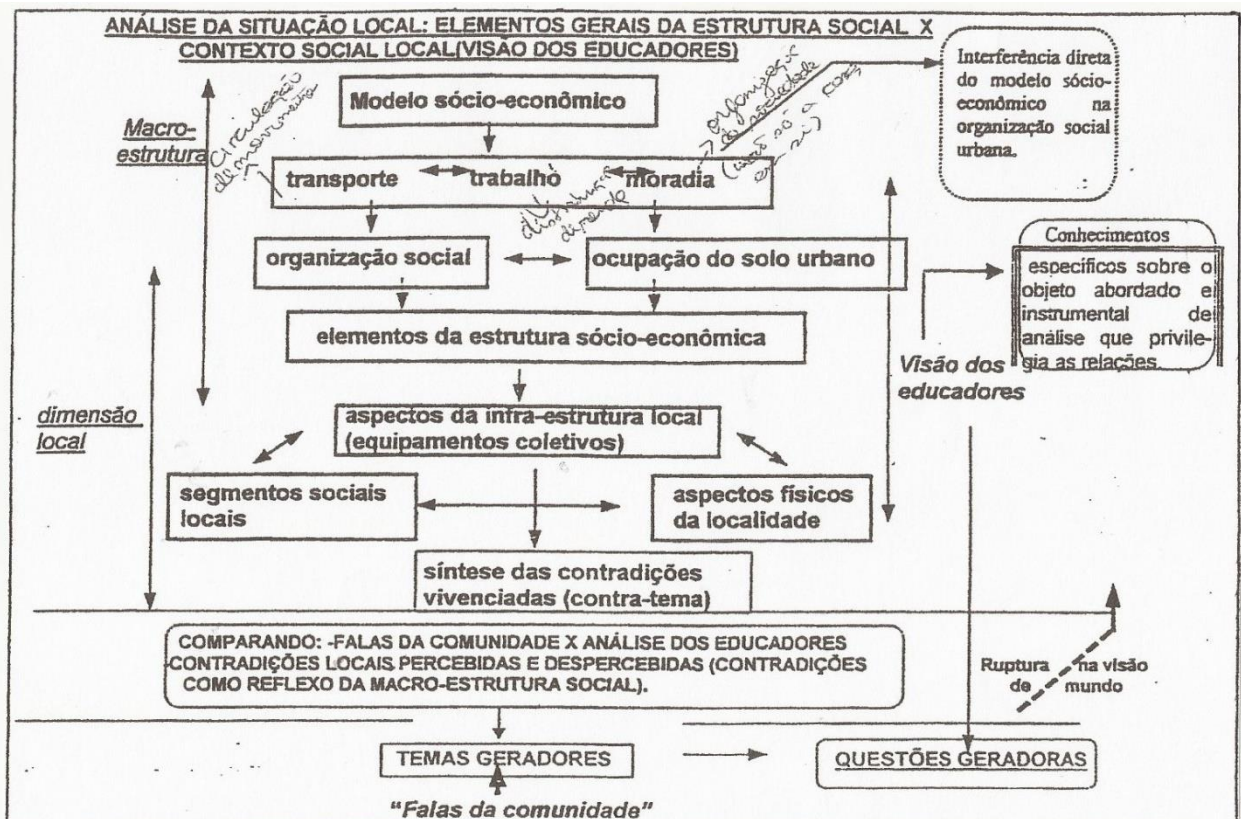
O desafio maior da Rede Temática certamente era tentar transformar a realidade pesquisada e analisada em possibilidades de sistematização pedagógica. Na Rede, era preciso que o processo de análise realizado pela comunidade escolar se fizesse presente e a partir dele as programações, geral e por disciplina, se originassem, ou seja, precisava contextualizar o trabalho da sala de aula à realidade social. Sob este aspecto uma importante característica da Rede se apresenta: ela se estruturava buscando aproximações: aproximações entre a microestrutura e a macroestrutura, entre os aspectos da realidade local aos elementos da infraestrutura mais ampla, do próximo ao distante, entre as falas e concepções da comunidade investigada à visão dos educadores envolvidos nesta construção, chegando assim à seleção de objetos de estudo ao mesmo tempo próximos a comunidade, mas que na mesma medida, lhes possibilitasse chegar a outras esferas, perceber outras possibilidades e muitas vezes à sua superação.

²⁸ Compreender as Redes Temáticas construídas neste tempo não se mostrou tarefa fácil uma vez que nos seus princípios estava a premissa da construção coletiva. Compreendê-las exigiu além do mergulho teórico a escuta a quem a produziu, na verdade uma parte deste coletivo, pois a mesma era produzida a muitas mãos sem contar que nela se apresentam muitas relações envolvendo outros atores, alunos e comunidade, e todos os seus princípios, olhares e culturas.

Para contemplar estas aproximações as relações que se estabelecem entre os diversos aspectos da Rede começam a ser tecidas, nas Redes, estas relações ficam explicitadas pelas inúmeras flechas. É preciso também se ter a clareza que a Rede Temática é um espaço onde inúmeras contradições sociais e conflitos culturais se apresentam, isto se deve justamente ao fato das distancias entre as relações nela estabelecidas (entre o local e o geral, por exemplo) e até mesmo pela presença das diferentes concepções (comunidade e educadores).

É sabido que, o momento vivido pela EJA na sua implementação teve como característica marcante o acompanhamento e assessoria direta da Secretaria Municipal de Educação e o processo de construção da Rede Temática não escapava a esta regra. Apesar de sabermos que cada Rede Temática é única, pois ela é vivenciada por um grupo de educadores e pela comunidade na qual a escola está inserida, havia uma orientação geral para a sua construção. Em meio ao riquíssimo material de pesquisa disponibilizado pela professora Maria de Fátima Morello, encontrei o seguinte “modelo orientador” disponibilizado na época pela SMED.

Figura 6 – Modelo orientador para construção da Rede Temática



Fonte: Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

O modelo acima era o orientador da construção das Redes Temáticas e como podemos ver na sua base, ele parte da realidade local, a partir das “falas da comunidade”, logo acima passando pela problematização dos educadores e percebendo as suas contradições (chegando ao contratema) e, a partir dele, elencando os aspectos da realidade local os quais o Tema Gerador se relaciona e que podem ser expandidos até a macroestrutura. Percebe-se que todas as relações que se estabelecem na Rede passam pelas dimensões sociais, econômicas e políticas e era através delas, que o caminho didático-pedagógico era norteado. Era através dela, e levando em consideração a idade dos alunos bem como a suas capacidades de abstração, que a seleção do “o que” se trabalhar em sala de aula se dava sempre buscando retornar a realidade local que estava sendo “desvelada²⁹” com o objetivo maior de se chegar às ações transformadoras.

Para compreendermos um pouco melhor o que esta Rede informava e as relações que procurava estabelecer, optei por debruçar-me um pouco mais em uma das Redes Temáticas anexadas. Optei por aprofundar o olhar sob a Rede Temática construída no ano de 1999 pelos professores e comunidade da escola São Vitor pelo fato de, em conversa com a professora Maria de Fátima, poder ter me aproximado um pouco mais do seu processo de construção e também das tentativas de “decifrá-la”.

Segundo relatos da professora Maria de Fátima Morello, bem como alguns registros sobre a implementação da proposta na Escola São Vitor disponibilizados na Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA) - Um histórico desafio (2000), o grupo de professores já havia tido contato com o programa através de um relato de experiências realizado pelo grupo de professores da Escola Presidente Tancredo de Almeida Neves e vislumbrava na proposta uma

²⁹ Termo utilizado fielmente como constava nos próprios materiais de orientação cedidos pela SMED e que compuseram o acervo desta pesquisa. Optei por esta nota de rodapé a respeito deste termo, pois este é o primeiro momento que a palavra “desvelar” aparece em meu texto apesar de ela ser um termo recorrente em estudos e escritos que se voltem à Paulo Freire e sua extensa produção. Justifico a não utilização deste termo por uma concepção que venho construindo junto com minha orientadora. O termo “desvelar” entendido como “tornar visível o que tornou-se escondido; tirar o véu; tornar visível.”, no entendimento que viemos construindo, parece contraditório com a proposta que se tinha. A contradição, em nosso entendimento se encontraria justamente no fato de se compreender que a realidade estaria pronta, simplesmente encoberta por um véu, enquanto que, ao trabalho desenvolvido na escola, caberia “tirar o véu” para que o aluno crítico, atuante, participativo conseguisse vê-la. Se a realidade está posta, apenas encoberta, para que a necessidade do desenvolvimento do senso crítico chegando à ações transformadoras da realidade? Nesta perspectiva não haveria o que transformar pois ela estaria pronta, apenas encoberta.

possibilidade de sucesso para a metade dos 208 alunos que naquele momento frequentavam o Noturno Regular e que ao final daquele ano (1998) não obteriam sucesso.

As palavras da professora Maria de Fátima ilustram esse momento vivido pela escola e sua comunidade:

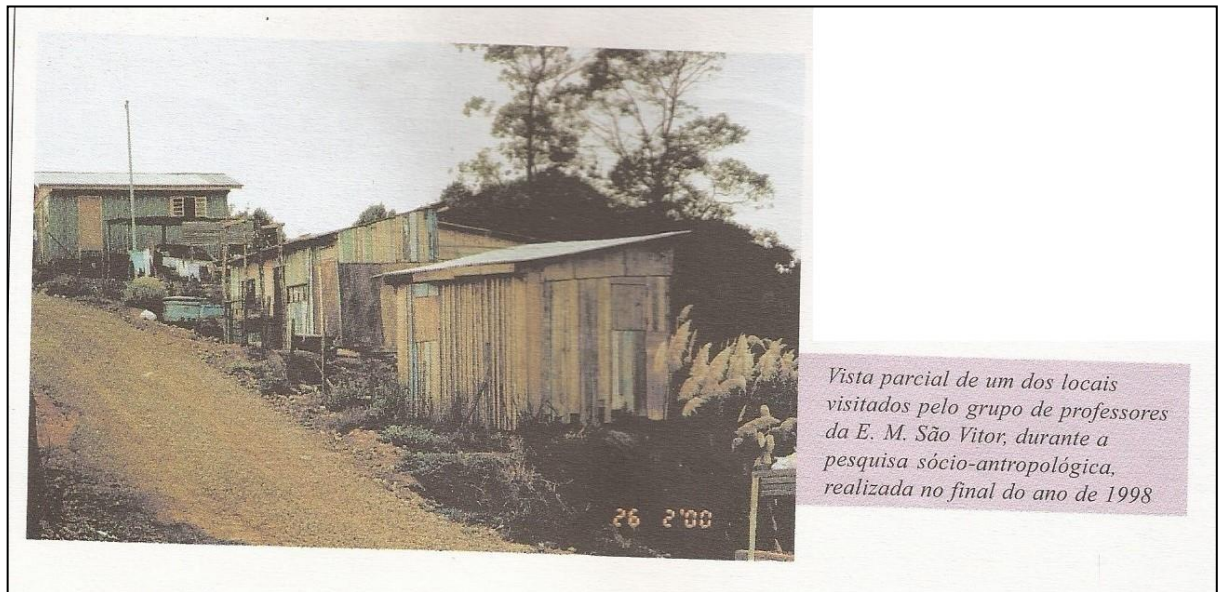
O regular era basicamente de jovens alunos oriundos do dia que não se adaptavam defasagem da série, passavam pra noite e eles tinham umas peculiaridades deles, que a gente tinha que atacar com coisas diferenciadas entende não com aquele currículo. Isso com aquele conteúdo, aquele sistema vertical que não tinha, eles não tinham como interagir então eles, a bagunça deles, era um protesto, hoje em dia eu compreendo isto. Era uma luta cruel, eles não queriam saber. Alguns tinham sido meus no dia e a gente saía da sala de aula com o corpo todo dolorido até que veio esta proposta então do Tema Gerador com a entrada do PT e que daí pelas palavrinhas chaves eles foram divulgar na escola. Isso, eles foram divulgar e pelas palavrinhas chaves os princípios eu disse pras gurias “é por ai que a gente tem que ir”. Veio pra nos o projeto e eu disse pras gurias “nós vamos ter que encarar isso aqui porque como está, tá impossível de dar aula.” (Maria de Fátima Morello, 2014).

Assim como já supunha no início da pesquisa e conforme foi explicitado no capítulo 2 conforme os estudos de STECANELA (2013b), de fato, ao menos na realidade da Escola São Vitor, a adoção do PROEJA como programa surgia como uma proposta alternativa à falência do Ensino Noturno Regular. Segundo relatos, percebia-se que “O entusiasmo do grupo foi, gradativamente, crescendo, assim como o desejo de mudança” (SMED, 2000, p.21).

Ainda no final do ano de 1998, a escola e o grupo de professores já começaram a ser organizar para no ano seguinte ofertar o programa. O primeiro passo, além dos tramites legais e burocráticos para a oferta da nova modalidade, foi realizar as primeiras aproximações com a comunidade:

Concomitante, realizou-se, ainda, a primeira visita ao bairro, a pesquisa socioantropológica e um resgate da história do bairro via entrevistas de memória oral, uma vez que não foi possível encontrar documentos que revelassem o início e o desenvolvimento do loteamento. (SMED, 2000, p.22).

Figura 7 – Vista parcial de um dos locais visitados pelo grupo de professores da E.M São Vitor, durante a pesquisa socioantropológica, realizada no final do ano de 1998



Fonte: RELA, Eliana. Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos - Um histórico desafio (2000, p.22). Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Conforme já foi explicitado anteriormente, o primeiro momento, que precedia qualquer movimentação com relação à metodologia, era a formação e instrumentalização do grupo de professores para a implementação da proposta. Tratava-se de conhecer os fundamentos, de um estudo prévio sobre a metodologia e a formação do grupo que colocaria a proposta em prática. Com a escola São Vitor também aconteceu desta maneira:

A escola concluiu o ano de 1998 com a forte expectativa da mudança e com algumas tarefas para as férias: a leitura de materiais que possibilitassem ao grupo de professores as reflexões e discussões necessárias ao aprofundamento teórico. Ao iniciar o ano letivo de 1999, foi realizado, nas dependências da própria escola, o curso de formação e capacitação dos docentes, os quais passariam a atuar com a nova metodologia no atendimento aos jovens e adultos. Durante o curso foram vivenciados os passos da metodologia: seleção, classificação e análise das falas significativas; problematização das mesmas e retiradas do Tema Gerador; construção do contratema, da questão geradora e da Rede Temática; confirmação das falas significativas pelos alunos; retirada dos tópicos pelas diferentes áreas do conhecimento e programação para a sala de aula. (SMED, 2000, p.22).

Na imagem a seguir um registro desse momento vivenciado pelo grupo de professores, em destaque a professora entrevistada nesta pesquisa, Maria de Fátima Morello:

Figura 8 – Curso extensivo de formação dos professores, na E.M. São Vitor, em março de 1999



Fonte: RELA, Eliana. Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos - Um histórico desafio (2000, p.21). Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Realizada a pesquisa socioantropológica e a formação do grupo de professores, os mesmos debruçaram-se na construção da Rede Temática e todos os seus passos: escolha do Tema Gerador considerando a perspectiva dos educandos, elaboração do Contratema e da Questão Geradora, disposição das falas e dos elementos da estrutura na Rede.

No momento em que mostrei a Rede Temática construída pela professora Maria de Fátima Morello juntamente com o grupo de professores na Escola São Vitor no ano de 1999 (ANEXO B) a ela, percebi um misto de orgulho e saudade pelo tempo vivido em sua voz. Ela começou a ler o Tema Gerador e neste movimento reconheceu como sendo esta a primeira rede construída:

É essa aqui, Deus do céu! Então nesse momento aqui, quando a gente montou no cartaz grandão então nesse momento, a gente começou a perceber, depois mais tarde comecei a perceber, o que que realmente a gente tava fazendo porque até então era teoria tal e tal(...). (Maria de Fátima Morello, 2014).

O cartaz ao qual Maria de Fátima se referia já eram os primeiros esboços da Rede Temática construída. Veja:

Geradora. Ainda é possível perceber no ANEXO B3, abaixo da tabela, a “Rede de Falas”, onde através das enumerações feitas se estabelecem as relações entre as próprias falas sempre partindo da fala selecionada como Tema Gerador.

Por exemplo, a fala 4 (“*O que começou para ser um bairro modelo virou esta avacalhão, tu não sabe quem é do bairro e quem não é...*”) se relaciona diretamente com o TG. Veja que a direção das flechas é um detalhe importante a ser observado, neste exemplo citado, a fala 4 vai até o TG (→) mas o TG não vai até a fala 4. A relação da fala 4 com a fala 7 (“*Era uma convivência assim boa. Acabou. O bairro cresceu muito e muita invasão, tem aqueles que são gente finíssima, outros que não inspiram confiança*”) já é diferente (↔): a fala 4 se relaciona com a fala 7, na mesma medida que a fala 7 se relaciona com a fala 4.

Este movimento descrito nos dois últimos parágrafos e que podem ser observados nos ANEXOS B1 E B2 seriam o primeiro movimento da construção da Rede Temática, a base dela.

Parte-se então para a construção de uma segunda rede representada pelo ANEXO B1. Nesta segunda rede aparecem os elementos da organização social que o grupo de professores acredita que ajudariam a compreender e analisar o problema local. Nesta segunda rede a direção é sempre da esfera local, a micro estrutura, para a esfera geral, a macro estrutura, sempre explicitando as relações existentes entre as duas. Segundo as orientações da SMED, deviam constar ainda neste momento os aspectos históricos, econômicos e culturais da organização social e suas transformações espaço/temporais.

Observamos então na base da Rede (ANEXO B1), a presença do Tema Gerador que norteia toda a construção: “*AS INVASÕES FORAM UM DIVISOR, MARCARAM O INÍCIO DA DESORGANIZAÇÃO*”. Na região central de Rede, procurava-se dispor os elementos da estrutura socioeconômica ao TG relacionados. Na Rede Temática que analiso é possível perceber esta relação: partindo do “Modelo Socioeconômico” na área central/ topo da Rede se relacionam educação, saúde, trabalho e moradia, sendo este último, o aspecto que se relaciona diretamente ao TG. Percebe-se que é este aspecto, a moradia, é que relaciona os dois campos de relações estabelecidos na Rede (direito e esquerdo).

Essa organização “lado a lado” era também uma das orientações dadas para a construção. Orientava-se esta organização justamente por se compreender que ela facilitava a comparação entre as duas concepções, a da comunidade e a dos educadores. Sendo assim, podemos perceber na Rede da Escola São Vitor (ANEXO B1), essa organização de forma bem explícita: do lado esquerdo, a visão da comunidade, do lado direito, a visão dos educadores.

Conforme a estruturação da Rede da Escola São Vitor, percebe-se que o grupo de educadores identificou na fala da comunidade (lado esquerdo) aspectos como “*descrédito na instituição*” e “*indisciplina*” quando se tratando do aspecto “*educação*” no “*Modelo Socioeconômico*”. Já com relação ao aspecto “*moradia*” (aspecto que se relaciona diretamente ao TG), se percebe uma relação com a “*convivência*” e esta com aspectos como “*violência*”, “*drogas*” e “*desestruturação familiar*”. A “*falta de visão do que é bem coletivo*” poderia ser entendida como a “visão central” da comunidade uma vez que ela se relaciona aos dois aspectos do Modelo Socioeconômico aos quais a visão da comunidade se relaciona: “*educação*” e “*moradia*”.

Já a visão dos educadores (lado direito), parte do aspecto “*moradia*” levando ao que seria, a “visão central” “*ocupação do espaço*”. Este relaciona-se diretamente com aspectos como “*falta de lazer*”, “*poluição*”, “*saneamento*” e “*apolítico*” (sendo que “*poluição*” e “*saneamento*” se relacionam). No entendimento de “*apolítico*” ficam subentendidos aspectos como “*falta de autoestima*” e “*subabitação*” sendo que o “*desemprego*” e a “*migração*” é o que leva a esta condição. Acima destes dois pontos, identifica-se um “*descaso dos órgãos públicos*” que faz com que a rede retorne ao “*saneamento*”.

Trata-se sim de uma Rede que só pude fazer as explicitadas aproximações, pois contei com o olhar de quem participou da sua construção: a professora Maria de Fátima Morello. Percebe-se assim quão trabalhoso devem ter sido esses momentos de construção da Rede e compreende-se e justifica-se também as tantas horas de estudo prévias pelas quais passavam os professores antes desta construção. Com essas aproximações pude ir compreendendo a importância que tinha este “documento” neste cenário: mais do que retratar uma realidade, ele indicaria os meios pelos quais se daria a sua superação.

Nas orientações construídas pela SMED na época e disponibilizadas nas formações dos professores, tive acesso ao seguinte trecho que explicita muito bem esse movimento:

Esse processo nos permite avaliar quais são os objetivos programáticos – respostas às Questões Geradoras – que se pretendem, e que recortes do conhecimento deverão ser feitos, ou seja, quais tópicos dos conteúdos específicos precisam ser abordados na programação para construir uma nova visão sobre o Tema, e por conseguinte, sobre a problemática local. (Material de formação disponibilizado pela SMED. Acervo pessoal da professora Maria de Fátima).

Por trata-se de um processo de construção único, cada Rede Temática, precisa na sua especificidade ser entendida. O objetivo, neste trabalho, era rastrear as Redes Temáticas a fim de, através delas, ter acesso aos seus Temas Geradores, por isso, elas não serão aqui, uma a uma analisadas. Até porque, em meu entendimento enquanto pesquisadora, para esta compreensão, não basta tê-las em mãos, mas se faz necessário o conhecimento do contexto histórico em que foi produzida bem como o acesso às memórias de algum dos protagonistas desta construção, aspectos que justificam a análise da Rede Temática da Escola São Vitor.

O que se percebe, correndo os olhos, sob as Redes Temáticas que se encontram em anexo a esta dissertação, é que de fato cada grupo de professores, a partir de uma mesma orientação, fez da sua construção, uma construção única fato que por si só já justifica a crença de que CulturaS de EJA (no plural) se instauravam nesse espaço e tempo.

4.2 OS TEMAS GERADORES LOCALIZADOS E SUAS RELAÇÕES

Compreendido o processo de construção das Redes Temáticas e suas tramas, chegamos ao momento de sistematização dos achados com relação ao segundo objetivo específico traçado para esta investigação: *“analisar os Temas Geradores localizados, procurando identificar o contexto da sua elaboração, suas semelhanças, distâncias, entrelinhas e subjetividades”*.

Eis os Temas Geradores localizados com seus respectivos anos de produção e escola:

Quadro 6 – Temas Geradores: ano de produção e suas respectivas escolas

	<u>TEMA GERADOR</u>	<u>ANO</u>	<u>ESCOLA</u>
TG1	<i>“Porque nasci aqui e tem que ficar aqui.”</i>	1998	E.M.E.F. Pres. Tancredo de Almeida Neves
TG2	<i>“As invasões foram um divisor, marcaram o início da desorganização.”</i>	1999	E.M.E.F. São Vitor
TG3	<i>“O pessoal é muito relaxado, joga lixo no valão, mas ele vai ser tampado.”(3)</i>	2000	E.M.E.F. Guerino Zugno
TG4	<i>“Os filhos dos outros não precisam de amor.”</i>	2002	E.M.E.F. Angelina Sassi Comandulli
TG5.1	<i>“Drogas, é o refúgio de pessoas mal resolvidas na família e na sociedade.”</i>	2002	E.M.E.F. Arnaldo Ballvê
TG5.2	<i>“Há trago, é que as famílias não se entendem.”</i>		
TG5.3	<i>“A família está mudando, eles não tem o amor que antigamente tinha um pelo outro.”</i>		
TG6.1	<i>“É preciso um bom estudo para um bom emprego.”</i>	2003	E.M.E.F. Prefeito Luciano Corsetti
TG6.2	<i>“Até para catar lixo tem que ter o 2º grau.”</i>		
TG6.3	<i>“O pobre mais que o 2º grau é difícil.”</i>		
TG7	<i>“Na hora de fazê alguma coisa junto, prá todos, ninguém pode, todo mundo trabalha.”</i>	2004	E.M.E.F. Arnaldo Ballvê

Fonte: Quadro elaborado pela autora da pesquisa a partir do seu acervo.

O quadro síntese apresentado acima nos permite traçar algumas análises.

Recordo que logo no início desta investigação uma das maiores inquietações e curiosidades que me moviam era descobrir afinal o que os Temas Geradores falavam, à que aspectos eles se referiam e este será o foco de análise inicial.

O TG1, produzido no ano de 1998, no projeto piloto colocado em prática na Escola Presidente Tancredo de Almeida Neves teve como seu Contratema a seguinte formulação: *“O fato de nascer num determinado lugar não impede que se mantenha a esperança e a busca de alternativas de vida diferentes”*. O TG em questão abordava o local de nascimento como um determinante da vida que se teria, sendo assim, poderíamos dizer que ele estabelecia relação com o aspecto do Modelo Socioeconômico *“moradia”*, não no sentido de infraestrutura, mas sim no sentido relacional, no sentido das relações que se estabelecem neste território.

O TG2, produzido no ano de 1999, conforme já foi explicitado, foi o segundo Tema Gerador construído na Rede de Ensino de Caxias do Sul e apresentava o seguinte Contratema: *“Todo homem tem direito à moradia e o dever de buscar condições para a organização do espaço socialmente ocupado”*. É possível perceber que o TG construído na escola São Vitor igualmente estabelecia relação com o aspecto do Modelo Socioeconômico *“moradia”* também nos seus aspectos relacionais, muito mais com relação ao papel que cada um ocupa neste espaço a partir dos seus direitos e deveres.

O TG3, do ano de 2000, na Escola Guerino Zugno desenvolveu seu trabalho a partir do seguinte Contratema: *“Para o ser humano ter uma vida com qualidade é necessário um desenvolvimento equilibrado no meio social, econômico, político, ambiental e cultural, onde este, seja sujeito da sua própria história atuando e transformando o meio em que vive de forma crítica e consciente”*. Curiosamente, como foi observado nos dois primeiros Temas Geradores analisados, o TG3 também relaciona-se ao aspecto do Modelo Socioeconômico *“moradia”*. Em um primeiro momento, em uma visão mais superficial, diria que mais relacionado aos aspectos de infraestrutura mesmo porém, quando olhando com mais profundidade e tomando como análise seu Contratema e também a Questão Geradora (Ver ANEXO C2), é possível perceber que apesar de a preocupação se estabelecer em torno do

problema do lixo na comunidade em que está inserida, há um entendimento de que acima disso, existe a ação do homem, e as relações que ele estabelece com o meio.

O TG4, produzido no ano de 2002 na comunidade da Escola Angelina Sassi Comandulli vinha acompanhado do seguinte Contratema: *“Todos necessitamos de amor. Para a construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária, sem exclusão política, social, econômica e cultural, faz-se necessário promover autoestima e harmonia afetiva, a fim de que todos tenham respeito consigo mesmo, com os outros e ao meio ambiente, possibilitando melhorias na qualidade de vida”* e mostrava a preocupação da comunidade com as relações sociais propriamente ditas. Percebe-se através da sua Questão Geradora (Ver ANEXO D), que o trabalho a ser desenvolvido buscava a implementação da qualidade de vida a partir das relações que se estabelecem consigo mesmo, com o outro e com o meio no qual se está inserido.

A escola Arnaldo Ballvê, no ano de 2002, apresentava na construção da sua Rede Temática três Temas Geradores, TG5.1, TG5.2 e TG5.3 que apesar de nesta sistematização apresentarem-se separadamente convergiam a um mesmo Contratema: *“O crescimento populacional está acontecendo em todos os lugares, principalmente nos polos econômicos como Caxias do Sul, porque não existem políticas públicas que garantam sua permanência nos locais de origem. Apesar do bairro estar crescendo, as pessoas que estão chegando podem significar novas amizades enriquecendo a todos com suas ideias e diferenças culturais, podendo contribuir para a melhoria da qualidade de vida”*. É perceptível que aspectos relacionados à *“moradia”* no que se refere às *“relações sociais”* que ali se estabelecem, principalmente no âmbito da família – palavra recorrente nos três Temas Geradores – e da migração são as temáticas centrais.

A Escola Prefeito Luciano Corsetti, seguindo os passos do que fez a escola Arnaldo Ballvê no ano de 2002, no ano de 2003 também pautou a construção do seu trabalho em 3 Temas Geradores, TG6.1, TG6.2 e TG6.3. Como o acesso a estes Temas Geradores não se deu através da Rede Temática em si, mas através de uma Programação, não foi possível ter acesso ao seu Contratema. A informação que a programação nos traz diz respeito à Questão Geradora que fazia a seguinte problematização: *“Como podemos construir com o aluno a compreensão que a*

educação e o conhecimento, muito mais que um cumprimento de exigências como o trabalho, é uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e coletivo da sociedade?”. Apesar da ausência do Contratema para clarear as intenções percebidas no TG, é possível facilmente perceber a relação que se estabelece com os aspectos do Modelo Socioeconômico “*trabalho*” e “*educação*”.

Por fim, no ano de 2004, novamente na Escola Arnaldo Ballvê, o TG7 se estruturou com o auxílio do Contratema “*As conquistas por melhorias na comunidade são alcançadas a partir da organização coletiva, que pressupõe o comprometimento individual. A organização coletiva também contribui para a superação das desigualdades impostas pelo sistema vigente*”. Fica claro nesta construção a preocupação com as relações sociais estabelecidas na comunidade e como isso interfere na organização do coletivo.

Feito esse olhar mais “individualizado” por cada um dos Temas Geradores construídos, muitas inquietações, relações entre eles e outras análises foram se estabelecendo, e sobre eles que falarei um pouco.

A primeira delas, e visível no quadro síntese, é que não havia uma regra para a quantidade de Temas Geradores utilizado em um mesmo momento por cada escola. Percebe-se que as escolas Arnaldo Ballvê (no ano de 2002) e Prefeito Luciano Corsetti (no ano de 2003) optaram por pautar seu trabalho em mais do que um Tema Gerador justificando assim, mais uma vez a presença e a produção das múltiplas CulturaS de EJA (no plural).

Outro aspecto interessante de se observar são algumas aproximações entre os Temas Geradores construídos e suas temáticas abordadas. Por exemplo, percebe-se nos TG2 e TG5 e os seus Contratemas a presença do processo de migração em suas abordagens. É preciso se ter consciência que por tratarem-se de comunidades inseridas em periferias da cidade e, em muitos casos em situações de vulnerabilidade social, muitas das migrações se efetivam através da ocupação ou invasão, este último termo presente nas narrativas da comunidade, mas evitado na orientação da assessoria pedagógica. Acima disso tudo, existe em ambas as construções, a visão de que uma comunidade, o seu espaço de moradia, pode sim ser potencializado através do trabalho coletivo, das “boas” relações que eu estabeleço com o outro e com o meio.

Os TG1 e TG2 estabelecem entre si relações bastante semelhantes com as descritas acima e o que as aproximam ainda mais são seus tempos de produção: 1998 e 1999. Entre estas duas é possível alimentar hipótese que o TG1 possa sim ter servido de inspiração, orientação no que se refere às suas abordagens para o TG2 pelo fato de o TG1 ter sido o primeiro TG a ser construído na Rede de Ensino e também por, como já tomamos conhecimento anteriormente, a experiência da Escola Presidente Tancredo de Almeida Neves ter sido a única referência de trabalho desenvolvido anteriormente para a Escola São Vitor.

Mas, afinal, fazendo um “panorama geral” dos Temas Geradores localizados e analisados: percebe-se aproximações ou semelhanças em suas temáticas?

Na leitura que faço, a resposta é sim. Em linhas gerais, olhando o “guarda-chuva” que cobre cada um dos TG construídos, é possível perceber em grande parte a presença das questões relacionais, de relações sociais efetivamente. Por exemplo, percebe-se no TG1, TG2, TG3, TG5 (TG5.1, TG5.2 e TG5.3) a abordagem com relação a moradia a partir das relações que neste espaço se estabelecem (sejam eles na comunidade como um todo ou na família), os TG4 e TG7 abordam diretamente a temática das relações sociais. Sendo assim, somente o TG6 (TG6.1, TG6.2 e TG6.3) não deixa nas suas entrelinhas as questões relacionais efetivamente.

Bem, mas e o que isso “informa”? Quais as leituras que se faz disso?

A primeira delas, e que diz respeito bem às minhas construções com e nesta pesquisa, se refere à visão que eu venho trilhando a respeito desta proposta a partir das aproximações iniciais, ainda lá no processo de escrita do projeto para a seleção. Minhas hipóteses, hoje percebidas muito pelo o que o senso comum fala da proposta, eram de que os Temas Geradores seriam construções, na sua maioria, direcionadas para temáticas que envolvessem a infraestrutura e serviços mesmo: esgoto, calçamento, reformas, saúde, entre outros. Qual foi minha surpresa ao perceber que, mesmo que estes aspectos aparecessem, eles passavam antes de qualquer coisa pelas relações que o homem estabelecia: com ele mesmo, com os outros homens e com o meio.

Falar em relações que eu estabeleço (comigo, com o outro e com o meio) não poderia deixar de me remeter aos “Quatro Pilares da Educação”, que juntamente com “A Educação ao longo de toda a vida” foram apresentados como dois princípios orientadores dos processos educativos no século XXI, no livro *“Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”*. A publicação, constando a finalização do relatório data do ano de 1996, apenas 2 anos antes do projeto piloto do PROEJA na Rede Municipal de Ensino de Caxias do Sul.

Falar em relações estabelecidas entre as pessoas, entre as pessoas e o meio, na maneira como foram percebidas nos Temas Geradores analisados, ou seja, como “meios”, “problemáticas” pelas quais se dava a aprendizagem me parece uma abordagem que estava em consonância com as orientações vigentes que se tinham no período, entre elas, o princípio dos “Quatro pilares da educação”.

Segundo este princípio, a educação, na nova perspectiva, tem uma tarefa dupla, quase que contraditória, na mesma medida em que deve possibilitar a construção uma bagagem de saberes para o indivíduo dar conta das competências do futuro, deve levá-las a tornarem-se seres críticos e autônomos para que deem conta de seus projetos futuros, sejam ele individuais ou coletivos.

O “como fazer isso” é orientado da seguinte maneira:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento, de permuta. (DELORS, 2003, p. 89 e 90).

A partir do trecho acima é possível perceber as muitas aproximações que o Tema Gerador, aqui analisado, estabelecia com os princípios dos “Quatro pilares da Educação”, principalmente no que se refere a “*aprender a viver juntos*” e “*aprender a ser*”.

Quando falamos em “*aprender a viver juntos*”, estamos falando em aprender a compreender o outro e na mesma medida perceber que o outro, de alguma maneira se interliga a mim, isto inclui aprender a organizar e implementar projetos em comum bem como dar conta dos conflitos que nele aparecem.

O “*aprender a ser*”, a fim de tornar-se cada vez mais um ser autônomo e responsável respeitando as potencialidades que cada um carrega tais como “memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se” (DELORS, 2003, p.102).

Como não perceber estes dois aspectos, por exemplo, no Contratema da Escola São Vitor? Ou no da Escola Guerino Zugno? Ou ainda no da Escola Arnaldo Ballvê (2004)?

Enfim, parece que mesmo que em seus processos ainda inconscientes ou ingênuos, as comunidades atendidas por estas escolas já apontavam para os reais desafios da Educação no Século XXI, desafios para além das classes enfileiradas e dos quadros negros cheios.

Em contrapartida, é possível nós questionarmos alguns aspectos que não podem ser deixados de lado: eram comunidades com históricos semelhantes para a “produção” de Temas Geradores tão semelhantes? Ou a inspiração foi determinada pelo tom que a assessoria deu à construção dos dados na pesquisa socioantropológica e à problematização para se chegar à questão geradora e ao contratema? Em que medida a metodologia da assessoria influenciou nos processos de identificar essas “contradições” necessárias para a fala se converter em um Tema Gerador? Outro aspecto: Em que medida a infraestrutura afeta as relações sociais? Enfim, estas são diferentes leituras que se pode fazer a partir do objeto de análise, os Temas Geradores construídos. Para auxiliar na busca por respostas, a voz de quem vivenciou esta construção: a professora Maria de Fátima Morello.

4.3 CULTURAS DE EJA: AS MARCAS IDENTIFICADAS NA VOZ E NAS MEMÓRIAS DE QUEM VIVENCIOU

O que se busca, neste momento, é sistematizar os achados com relação ao terceiro e ao quarto objetivo específico traçados no início desta investigação: *“Investigar por meio da narrativa dos professores em que práticas de EJA os Temas Geradores construídos foram convertidos”* e *“Identificar na narrativa dos professores, quais representações os mesmos tinham e têm acerca de práticas de EJA decorrentes do Tema Gerador Freireano”*.

No capítulo 3 desta dissertação muito se falou a respeito de como a pesquisa concebe o conceito de Cultura(S) e de Cultura(S) escolares e neste momento, o que se busca, é justamente, a partir das narrativas da professora entrevistada, norteados pelos objetivos específicos que se tinha traçado para este momento, identificar algumas³⁰ das culturas específicas de EJA produzidas neste período e suas marcas.

O processo de análise textual discursiva que orientou a análise da entrevista realizada com a professora Maria de Fátima Morello permitiu que eu identificasse em sua narrativa duas grandes categorias de análise que conseqüentemente se relacionam a duas marcas fortes e de presença nas memórias e relatos da professora. São estas duas categorias que irei abordar neste momento, já antecipando que cada uma delas, produz uma cultura de EJA.

4.3.1 O estudo como premissa para a prática

Um das marcas identificadas nas memórias da professora Maria de Fátima sobre este período diz respeito a uma prática dos professores³¹: a prática do estudo.

³⁰ Reitero que o que apresentarei serão algumas e não todas, ou “A” cultura de EJA, pois como já venho defendendo ao longo deste texto, cada realidade, cada grupo, cada escola, cada comunidade, cada tempo, cada professor certamente produziu as suas culturas específicas. As que aqui apresento, foram produzidas pela professora Maria de Fátima Morello, juntamente com o grupo de professores da Escola São Vitor e sua comunidade.

³¹ Quando iniciei o desenho do projeto de pesquisa para o desenvolvimento desta investigação lembro que tinha o olhar muito focado nas questões de sala de aula, fato que, em meu entendimento, se dá pelo lugar que, enquanto educadora, ocupei durante todo este tempo na escola. Tanto que sempre me referia à “práticas escolares” porém, esta concepção foi sendo alterada pelos achados que fui encontrando no caminho pois percebi que para além do que se efetiva dentro de uma sala de aula está a concepção que o professor tem a cerca do que faz. Assim sendo, se assim posso afirmar, fui me abrindo para a identificação das marcas e culturas que abarcassem o fazer da EJA como um todo neste período, até porque a cultura do “estudo como premissa para a prática” diz muito sobre como o Tema Gerador se converteu em prática, sejam elas a esfera que forem.

Segundo suas memórias, já nos primeiros momentos em que a Secretaria de Educação foi até a escola para fazer a divulgação do PROEJA, a mesma já havia identificado que para a proposta ser posta em prática ia ser necessário muito estudo. Em suas memórias sobre este momento ela afirma: *“Eu falei: “essas são as palavras chave, nós vamos ter que encarar este estudo. Eu não sei bem o que é, mas a gente estudando, a gente vai aprender e é melhor pra nos”.*” (Maria de Fátima Morello, 2014).

A professora Maria de Fátima, nas suas narrativas, deixou claro que o primeiro passo para a implementação da proposta na escola era a instrumentalização para a prática:

Antes a gente fez o curso de formação. A gente foi até privilegiada, fomos a segunda escola do município, a primeira foi o Tancredo e depois nós. Então o Tancredo teve toda uma formação no final de 1998, logo que o PT entrou, e a gente foi a escola que aceitou fazer a formação em 1999. Eu me lembro que mudou a moeda e eu e a minha colega fomos pra Cancun e eu levei os livros pra ler lá no hotel. Eu tava muito empolgada, levei nas férias para ler, entende? E dai, depois, a gente começou o estudo quando a gente voltou. (Maria de Fátima Morello, 2014)

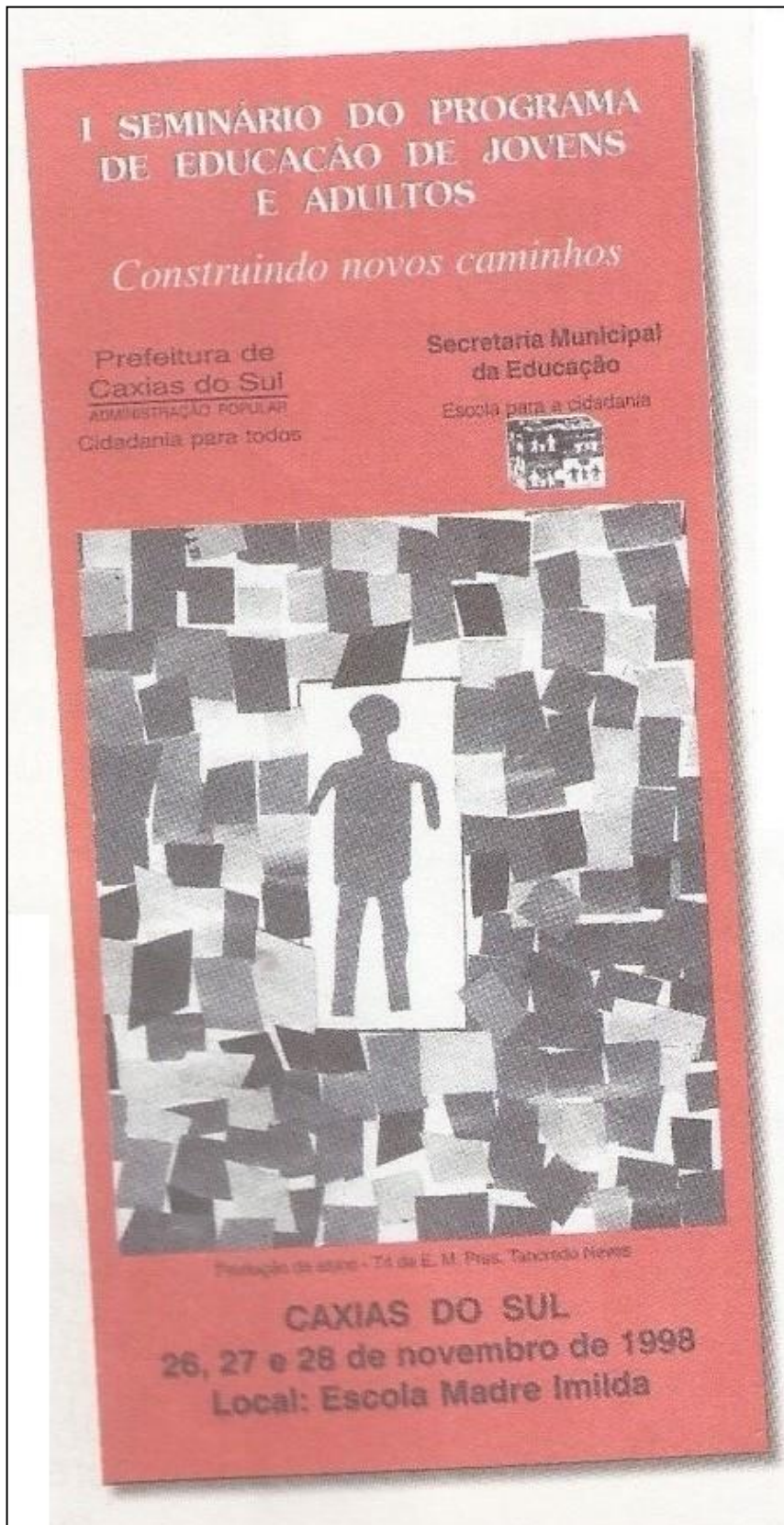
A fala da professora evidencia o envolvimento que educadores como ela desenvolveram com a proposta. Em certos momentos, o saudosismo e as marcas da proposta que se mantém em seu discurso até os dias atuais, demonstram como o momento vivido foi intenso em muitos aspectos, mas principalmente no que se refere à crença na educação enquanto meio de evolução e superação dos indivíduos.

Maria de Fátima recorda que a formação inicial, na escola São Vitor, se deu no início do ano de 1999: *“O ano letivo começou depois porque não dependia dos dias letivos: começou em 18 de fevereiro e foi até a metade de março, eles vinham lá na escola de noite. (...) 300 horas. A gente fez muitos cursos, é só eu pegar os certificados”.* (Maria de Fátima Morello, 2014).

Percebe-se que o momento vivido foi de muita significação, de muita construção de conhecimentos e onde, nos momentos de estudo, muitas relações eram estabelecidas e reestabelecidas: *“Eu já tinha visto Paulo Freire na universidade mas não tinha entendido muito bem, entendi com a EJA”.* (Maria de Fátima Morello, 2014).

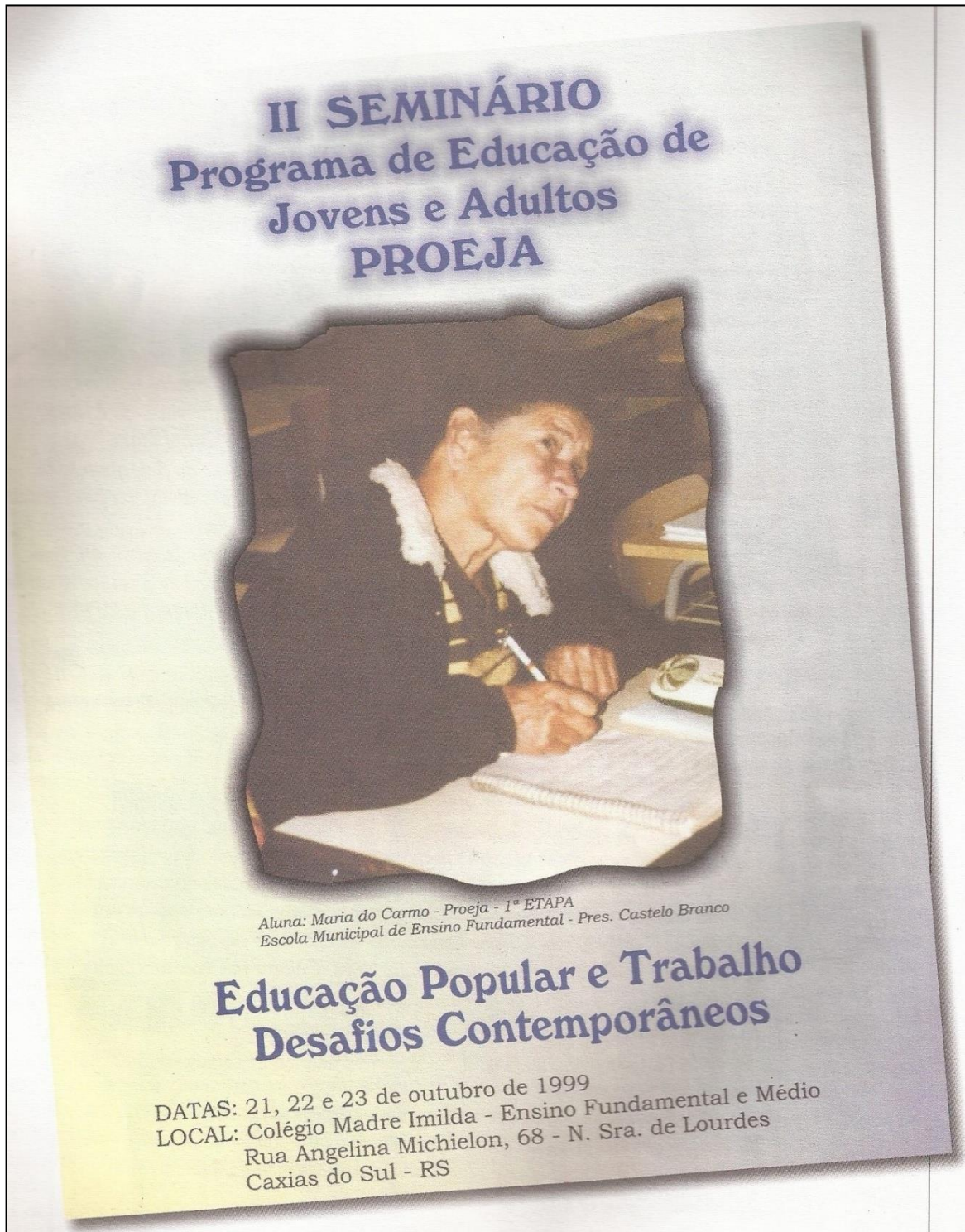
Além das narrativas da professora, outros indícios desta marca, do estudo, foram identificados nos arquivos pessoais da professora: folder de Seminários organizados pela própria Secretaria Municipal de Educação nos anos de 1998 e 1999, além de folder apresentando um cronograma de formação continuada ao longo do ano de 1999 demonstram que para além da formação inicial, se buscavam momentos de socialização e continuação e ampliação dos estudos. Veja:

Figura 10 – Folder do “I Seminário do Programa de Educação de Jovens e Adultos – Construindo novos caminhos” realizado no ano de 1998



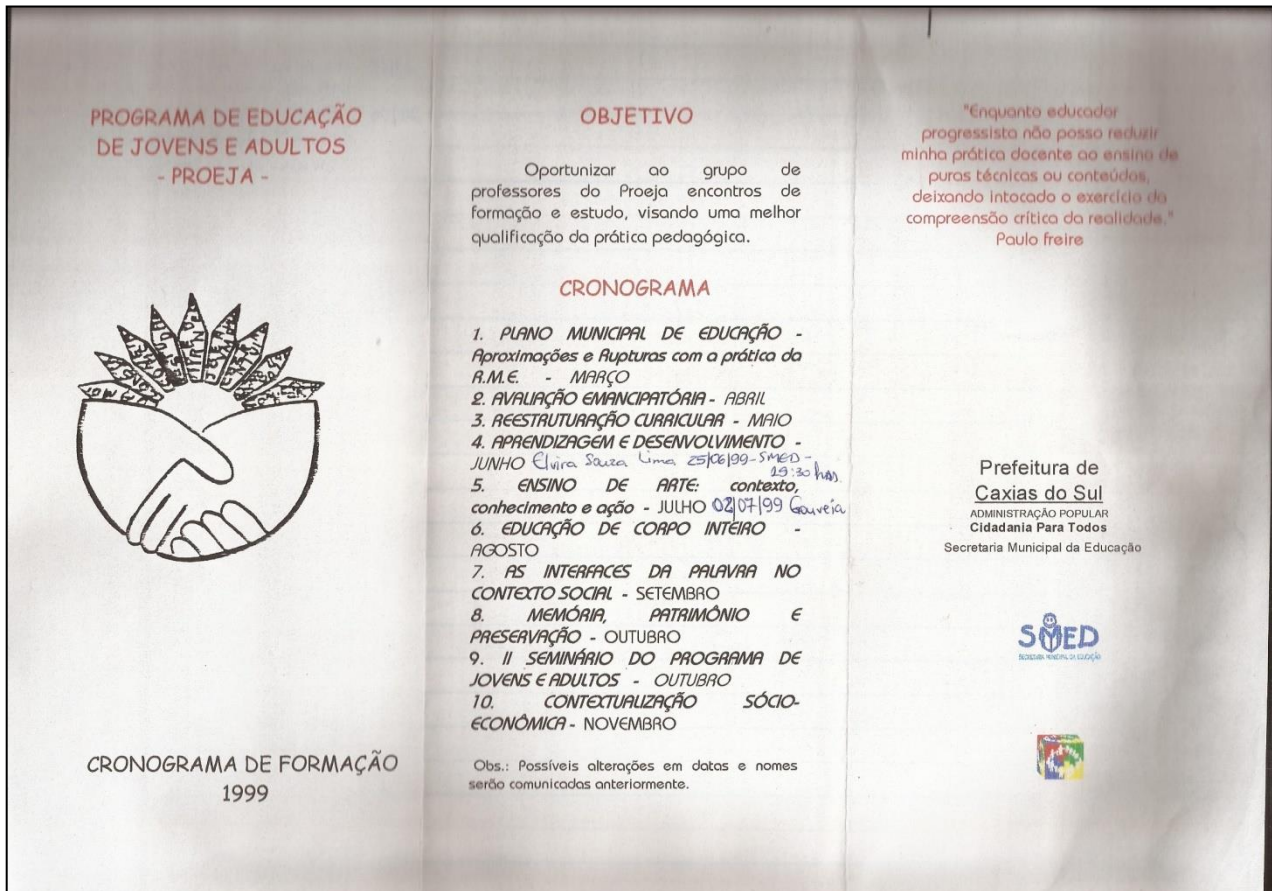
Fonte: Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Figura 11 – Folder do “II Seminário do Programa de Educação de Jovens e Adultos – Educação Popular e Trabalho: desafios contemporâneos” realizado no ano de 1999



Fonte: Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Figura 12 – Folder do “Cronograma de formação” realizado no ano de 1999 no PROEJA



Fonte: Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Além das formações iniciais e continuadas a título de Rede de Ensino, Maria de Fátima destaca a presença forte enquanto assessoria, enquanto orientadores, que a Secretaria de Educação desempenhava:

Nossa, e as salas eram cheias e todas as noites. Eu não sei como é que eu dei tanta aula, hoje eu fico pensando... Não sei... Sabe quando eu fico pensando naquela época, realmente há tantos anos atrás, eu tinha mais disposição, claro, física, mas é que a gente tinha todo um aparato forte, não era uma coisa assim, a gente tinha um aparato forte da Secretaria da Educação. Então a gente tinha 7 turmas, eu tinha duas horas, acho que era na quarta no segundo período, eu tinha pra mim, que aí também vinha gente da SMED, a cada 15 dias pra planejar comigo. A gente se ligava, eu ligava e dizia: “Eu tenho essa ideia aqui pra tal pergunta, Questão Geradora, o que tu acha? Então quarta-feira a gente planeja!” porque como eu era muito empolgada, eu já ligava antes (Risos). (Maria de Fátima Morello, 2014).

Outro aspecto destacado pela entrevistada, diz respeito ao processo contínuo de estudo que se efetivava dentro da própria carga horária de trabalho, ou seja,

dentro, do seu horário de trabalho, e de maneira remunerada, o professor tinha, e, ainda tem, disponível horário para se aperfeiçoar:

Nossa, toda semana elas (SMED) vinham na nossa hora de folga. A gente tinha na sexta-feira a reunião. Nossa, num primeiro momento era na quarta, aí a gente começou a perceber que na quinta e na sexta eles não vinham, daí a gente passou pra sexta sabe, foi estratégico e daí a gente tinha toda sexta-feira horário pago pra gente estudar e era estudo, não tinha essa coisa de... Era estudo. (Maria de Fátima Morello, 2014).

O saudosismo se comprova na última fala da professora: “*Foi uma época de estudo e hoje não tem isso!*” (Maria de Fátima Morello, 2014).

As marcas identificadas na fala da professora com relação ao estudo configuram-se nesta escrita como a primeira *Cultura de EJA* produzida a partir da proposta de implementação do PROEJA a partir da Metodologia Dialógica e do Tema Gerador Freireano. Mais do que compreender o estudo como uma premissa para a prática, na realidade da Educação de Jovens e Adultos, o que se percebeu foi uma organização do tempo de planejamento (que já existia só que em uma outra configuração³²) para o estudo. Mais do que a cultura do planejamento, que poderíamos dizer, é uma cultura escolar que perpassa não somente a modalidade EJA, mas o Ensino Fundamental ou Médio por exemplo, a marca específica da EJA, é a organização que se deu para esse tempo de planejamento ser de fato um tempo de estudo e de formação continuada a partir do cotidiano da escola.

A prática se valida como sendo uma *Cultura de EJA*, primeiramente por ser uma prática social que tem significado para aquele que a produz (Certeau, 2012), premissa para que uma prática social seja “elevada” ao nível de cultura, o estudo como premissa para a prática, trata-se sim, como pudemos perceber ao longo das narrativas da professora, uma prática mergulhada em muito significado. Além disso, percebe-se na fala inicial da professora, uma *representação* (Chartier, 1990), que a mesma tinha: ela não sabia muito bem o que era a proposta, mas ela acreditava que estudando ela iria aprender e que isso (essa nova proposta) seria melhor pra ela se comparado à situação que ela se encontrava no Noturno regular. Na sequência, das

³² Os professores, das 20 horas semanais de trabalho, já tinham garantido no seu horário de trabalho 4 horas semanais de planejamento. O que acontecia até então era que essas 4 horas eram diluídas em vários períodos durante a semana de planejamento individual e na proposta do PROEJA, concentravam-se 3 horas de reunião na sexta-feira à noite, para que ficassem um período mais longo estudando e planejando, todos os professores juntos, e apenas 1 hora diluída durante a semana para o trabalho de planejamento individual.

narrativas da professora, é possível perceber, as suas *práticas* (Chartier, 1990), se delineando a partir da representação que tinha, isto já é perceptível na segunda narrativa da professora apresentada neste item quando ela afirma que nas férias levou os livros para começar se apropriar do que posteriormente seria aprofundado nas formações. Ou seja, a cultura de EJA de “O estudo servir como premissa para a prática” se efetivou a partir da relação que se estabeleceu entre as representações que a professora tinha a cerca do estudo no exercício da prática e suas respectivas práticas com relação a esta representação.

4.3.2 Os embates e contradições vivenciadas entre a teoria e a prática

Uma outra marca muito forte e presente nas memórias da professora Maria de Fátima diz respeito às dificuldades vivenciadas, falando de uma maneira ampla, por conta dos embates entre a teoria, a proposta, e a prática diária.

Logo no início da nossa conversa a professora indica a primeira grande dificuldade encontrada: o embate entre o que a proposta “esperava do aluno” e o que de fato o aluno “esperava da proposta”. Ela inicialmente, em uma de suas narrativas, define o cenário e os atores que se tinha: *“O foco era chamar o adulto pra concluir o Ensino Fundamental pra poder concorrer no mercado, e ai a gente passou a ter salas abarrotadas de alunos “velhos” mesmo que queriam aquela escola da cópia”*. (Maria de Fátima Morello, 2014).

Assim como, lá na contextualização do cenário da pesquisa (capítulo 2), ou seja, este tempo de implementação da proposta, se afirmava: o público era o adulto. O que não se “desconfiava” até então é que o fato de serem adultos e de já terem trilhado algumas caminhadas, até mesmo em alguns casos uma “tentativa” de caminhada escolar, lhes conferia algumas representações de como deveria ser esta escola, e mais, que esta representação era “oposta” à que os professores tinham:

Daí a gente pegou essa proposta só que a clientela que vinha tinha a escola da cópia. Era ainda pior do que aqueles que estavam ali (NO NOTURNO REGULAR), os jovens que historicamente são desligados da política. Daí vieram aqueles que eram trabalhadores de mais idade, mas que tinham na mente a escola da cópia da cartilha. Tava muito pesado. Era um sistema completamente novo para os alunos, os alunos que estavam vindo tinham aquela escola da cópia na cabeça. A gente era muito questionada, não foi fácil. (Maria de Fátima Morello, 2014).

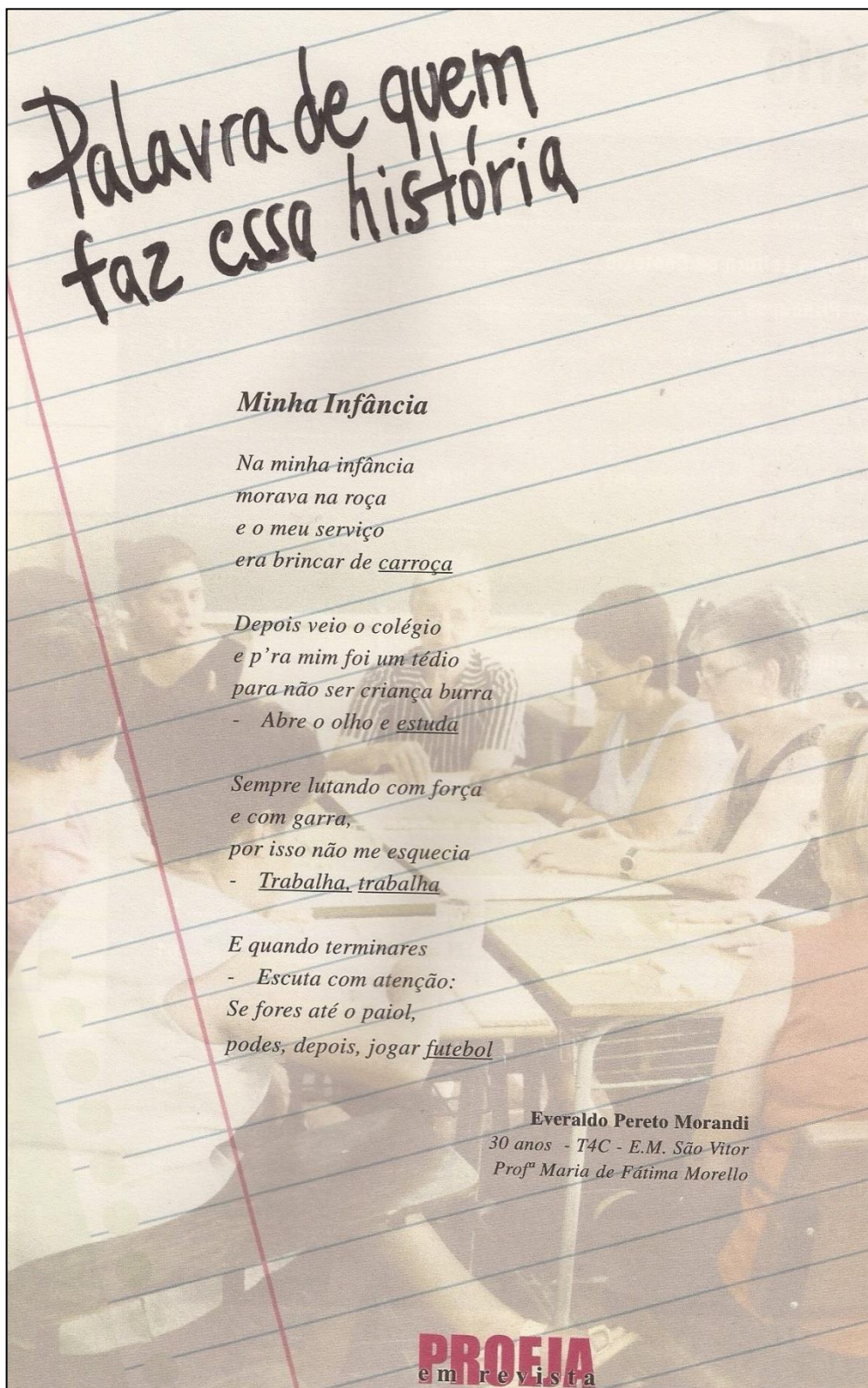
Ainda com relação a este aspecto, dois pontos específicos puderam ser identificados na sua narrativa: o primeiro deles surgiu quando questionada a respeito da efetivação de fato do diálogo na sala de aula já que uma das premissas da proposta era esta.

Teve um tempo que ele se estabelecia, mas eles não compreendiam não. Alguns compreendiam. Mas esses que compreendiam já tinham um histórico, entende, uma vivência. Até pela maneira que eles escreviam, se manifestavam. O que começou a acontecer também começou a se dar muito espaço para o diálogo e pouco pro conhecimento sistematizado. Tinha também essa crítica. A gente tinha que ter o cuidado. Eu sempre tive o cuidado de fazer eles produzirem com a linguagem formal, claro, mas isso não era entendido como conteúdo. (Maria de Fátima Morello, 2014).

A narrativa da entrevistada nos remete às dificuldades que se tinha com relação à compreensão de que o diálogo também era espaço de aprendizagem. Percebe-se que a busca dos adultos que estavam retornando à escola era por uma formação sistematizada, “conteudista” diferente da proposta que estava sendo implementada onde o conteúdo sistematizado apareceria sim, mas no momento em que ele estivesse a serviço das situações limites identificadas nas falas dos alunos.

A dificuldade explicitada acima fica muito clara em uma das histórias retratadas pela professora: ela recorda que houve um momento em que a Secretaria de Educação iniciou o processo de organização da “Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos (PROEJA) - Um histórico desafio” e então ela convidada a participar da elaboração da revista com as produções de seus alunos. Selecionou o poema abaixo produzido por um dos alunos para constarem na abertura da publicação:

Figura 13 – Poema produzido por um aluno do PROEJA sob orientação da professora Maria de Fátima Morello, na Escola São Vitor no ano de 1999



Fonte: RELA, Eliana. Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos - Um histórico desafio (2000, p.3). Acervo pessoal da professora entrevistada, Maria de Fátima Morello.

Segundo as memórias da professora, ela recorda que a produção do poema se deu a partir do livro “Zoom” de Istvan Banyai e que a proposta era que no poema eles fizessem um “zoom” da vida deles até a infância. Sobre a organização das aulas ela afirmou: *“Tu não imagina o que a gente fazia pra dar aula, eram umas coisas cinematográficas entende? A aula inaugural eu lembro que eu levei argila, pra fazer o vaso, tipo a aula do Freire. Hoje em dia eu não sei se isso tem.”* (Maria de Fátima Morello, 2014). Ainda sobre este momento a professora recorda que o “conteúdo” abordado era a conjugação verbal no modo imperativo. E é neste aspecto que ela retrata o embate vivido com relação ao conteúdo na visão do professor/ da proposta e do aluno:

Pra dar essa aula, eu ensinei pra eles: “Mas olha os verbos que você usa aqui!” e eu tava trabalhando o verbo imperativo, e ele queria que eu colocasse no quadro, perdesse meu tempo. Tive que enfrentar ele, depois então que a revista veio eu fui na casa dele, dar um exemplar pra ele, porque o poema dele saiu na capa né, e o irmão dele tava na sala e disse: “Quando ele escreveu isso professora? Ele não sabe isso.” Eles queriam copiar o verbo do quadro conjugado tipo papagaio, eles não entendiam essas coisas. Eles queriam aula de gramática pura, conceitual, um abacaxi. (Maria de Fátima Morello, 2014).

Esse contexto de visões diferentes com relação ao papel da escola e dos conteúdos é o ponto chave para a identificação de um segundo movimento que começou a se produzir neste cenário e que na visão de Maria de Fatima, veio a se configurar como uma dificuldade: a adoção de diferentes práticas por parte dos professores.

Eu tinha que dar um jeito pra fazer vingar a proposta, porque eu acreditava nela. Mas como eu te falei outros professores começaram a largar de mão e ficar só no OC, organização do conhecimento, que é o conteúdo sistematizado. Claro, porque o grupo de professores não estava coeso, por exemplo, a professora mais acadêmica começou a passar literalmente textos no quadro pra eles copiarem e aí o que aconteceu? A gente acabou vendo qual que era, comecei a perceber o tipo de aula. Eu seguia fielmente o planejamento, entende? Daí eu comecei: alguma coisa não tá certo porque eu via que eles não gostavam tanto, eu tinha que dar um jeito de fazer aquilo que eu acreditava e ao mesmo tempo correr com o “conteúdo”, digamos assim, com o planejamento, com o AC que é a aplicação do conhecimento e com o OC que daí eu passava. Eu me lembro que eu dei uma aula de ortografia daquelas bem... E uma aluna, ela disse assim: isso sim que é aula professora! (Maria de Fátima Morello, 2014).

A fala da professora retrata o momento em que, possivelmente cedendo à pressão dos alunos, ou até mesmo por questões de concepção, começaram a instaurar outras práticas, que não se “validavam” na proposta metodológica do Tema Gerador. Para além do relato ela já expressa as dificuldades que ela, uma

professora que partilhava das mesmas concepções da proposta, passou a vivenciar na prática.

As coisas começaram a se inquietar ali no segundo semestre de 1999, que os professores começaram a se dar conta que eles não iam poder chegar na sala de aula e passar cópia, coisa assim. Mas as cópias tinham. Porque daí o que aconteceu: um grupo de professores começou a não resistir aos alunos, a fazer aquilo que eles esperavam, os alunos com aquela cabeça... (Maria de Fátima Morello, 2014).

Este é um ponto bastante abordado na fala da professora e que vai ao encontro do que defendi ainda lá em meus capítulos 2 e 3: acima da metodologia adotada pela Rede de Ensino há a concepção de educação que o professor construiu na sua trajetória e assim sendo já previa que modificar a metodologia proposta não necessariamente significasse modificar a prática. Despidendo-se do olhar romântico com relação à proposta, é possível perceber sim que algumas Culturas de EJA se constituíram nas práticas de subversão de alguns professores que se diziam Freireanos, mas que davam aulas meramente expositivas. Vejamos as marcas deste movimento:

Quando veio essa proposta eu defendi veementemente essa proposta, e ela (UMA COLEGA) veio junto, mas não era isso que ela queria, mas também ela não queria aquilo lá, entende? Porque que não sei se ela tava entendendo direito. Depois que ela se deu conta que essa proposta era a ideal, mas não era tão ideal assim porque a questão partidária ideológica... Entende... (Maria de Fátima Morello, 2014).

A narrativa de Maria de Fátima traz alguns indícios de como a proposta era recebida diferentemente pelos professores. Aqueles que se identificavam com alguns de seus ideais, conseguiam vincular-se e com maior facilidade buscar a sua transposição para a prática, porém aqueles que em suas concepções, a ela não se vinculavam, demonstravam maior dificuldade, e ousando um pouco mais, resistência na sua efetivação.

E conversando com o Gouveia, eu entendia muito bem, mas no grupo ele tinha outro discurso, de atenuar algumas coisas. Tudo bem, o professor tem que ter a visão crítica, do que é melhor pro aluno. Mas muitas vezes o professor não consegue sair da visão dele. Isso, a proposta, as concepções tinham a ver com o PT. Isso, claro, totalmente, ele dizia, tanto que a proposta era do PT. Que quem tem essa opção política vai conseguir se impor, aceitar melhor. Falou pra mim, não falou no grupo. No grupo ele dizia que tinha que ter a visão crítica, o que é melhor pro aluno, mantê-lo naquela condição que os políticos gostam, e se ele começa a se organizar. E a proposta Freireana era pra fazer eles se organizar na comunidade, deixar a política na mão deles, não eles nas mãos da política. (Maria de Fátima Morello, 2014).

A fala construída pela entrevistada sugere as dificuldades vivenciadas pelo grupo na implementação da proposta no que se refere a ideais diferentes. Segundo as palavras da professora, há indícios de que por concepções partidárias diferentes àquelas que estavam gestando e orientando a proposta, fosse no papel das equipes de governo, Secretaria da Educação, Assessorias, entre outros, a efetivação a prática acabou sendo prejudicada. O que nesse momento é inevitável se questionar é em que medida a associação partidária que se estabeleceu não conferiu limites a uma proposta que tinha muitas potências. Será mesmo que os professores não acreditavam nos ideais de educação que a proposta carregava ou se criou uma resistência a não acreditar em função das associações de projeto de governo as quais ela se articulava?

Vejamos mais algumas narrativas que se articulam a estas hipóteses:

Eu comecei a questionar coisas, só que tinham algumas coisas que os professores não se davam conta: tinha uma escola tradicional, misturada com uma escola progressista, e aí que eu comecei a questionar certas coisas que não questionei porque iriam achar que eu tava me sentindo preterida, entende?, Pra não virar pessoal, e não a crítica que eu tava fazendo, as contradições... Eu fiquei quieta. (Maria de Fátima Morello, 2014).

Neste momento, em sua narrativa, a professora começa a apontar³³, alguns momentos específicos onde identificava essas “práticas subversivas” e o desencontro muitas vezes entre o que a proposta “defendia” e o que na prática se efetivava.

Um dos momentos recordados por ela refere-se ao momento da pesquisa socioantropológica. Quando questionada sobre como se davam as saídas de campo, se eles iam mais do que uma vez em cada casa, ela afirma:

³³ A entrevista com a professora Maria de Fátima Morello durou cerca de 3 horas e ao longo da construção da sua narrativa a mesma demonstrou de fato, através da evocação de suas memórias, ter mergulhado nesse movimento de resgatar as representações deste tempo vivido: sorriu, chorou, se emocionou, esbravejou... Ao ler a sua entrevista na íntegra, nos momentos quase finais de escrita desta dissertação, percebo como isso igualmente foi significativo para ela. Assim como a História Cultural defende, a narrativa da professora trouxe uma representação de como se deu esse tempo e não o tempo de volta. O que pude, nesse movimento perceber, foi que na medida em que “falava” ela mesma ia refletindo e ressignificando alguns aspectos e foi neste momento que acredito que ela igualmente tenha se despedido do “romantismo” e do saudosismo para nas suas narrativas deixar transparecer as representações de como de fato ela percebe que esse tempo se fez.

Teve vezes que a gente foi de novo, mas o grupo começou a resistir, a não querer ir achava que não era mais necessário que a gente podia fazer na sala de aula a pesquisa porque afinal de contas eram os alunos que vinham entende, que não precisava ir pra comunidade. Muita coisa se perdia, com certeza se perdia! Aí então, como eu era a única que achava que tinha que ir na comunidade, eu fui voto vencido Então a gente começou a fazer na sala de aula. (Maria de Fátima Morello, 2014).

A fala da professora já deixa uma brecha para outro aspecto levantado como uma “bandeira” da proposta: o trabalho coletivo. A narrativa acima deixa dito, de forma clara que, em alguns momentos, a professora Maria de Fátima não “podia” contar com o grupo. Veja esta outra fala: *“Porque no fim, as discussões, os fechamentos das coisas, acabavam ficando entre mim e ela (A COLEGA REFERIDA ANTERIORMENTE)”*. (Maria de Fátima Morello, 2014). O trabalho coletivo, conforme a narrativa da professora, nem sempre configurava-se como coletivo de fato. Em alguns momentos de suas falas, fica claro um sentimento totalmente contrário, de um trabalho “solitário”.

No decorrer da narrativa a professora foi explicitando as vivências e dividindo com esta pesquisa as percepções que tinha no início da caminhada e como elas foram de modificando, as suas construções e desconstruções acerca de suas próprias concepções. Uma dessas narrativas se dá exatamente no movimento que a mesma fez com relação ao processo de “coletar” falas, classificá-las e organizar o trabalho pedagógico através delas:

“Marcaram o início da desorganização” (LENDO O TG2) e quando a gente foi ver, a gente viu que não tinha desorganização apesar de ser uma área invadida entende, que não era própria para moradia. A gente viu uma casa num declive apoiada por um tronco de árvore forte num dos cantos para fazer o nivelamento entende. E na mesma casa, tinha um jardinzinho uma hortinha na frente e quando a gente foi lá fazer eles estavam lavando, tavam limpando... Então como é que pode? Por isso que é importante ir na comunidade. Comecei a me questionar que tinha falas que a gente concordava e que pra ser Tema Gerador, a nossa visão tinha que ser completamente sistematizada, a fala pra ser legítima tinha que ser senso comum mesmo. Só que quando a gente se questionou isso a gente pensou “a gente também concorda com isso aí, será que é uma fala boa pra ser trabalhada”. (Maria de Fátima Morello, 2014).

A narrativa, e a emoção que nela percebeu, pode ser analisada sob dois aspectos: a primeira é que, ao longo do processo, muitas crises com relação a proposta, aos seus princípios se instauraram, uma delas pode ser percebida na fala acima; a segunda é que acima de uma simples proposta metodológica, para professoras como Maria de Fátima, que dividiam com as propostas as mesmas concepções, se tratava de uma causa maior: a educação.

Percebe-se, nestas últimas narrativas da professora, que na prática, os passos previstos na proposta, e explicitados no capítulo 2 nem sempre se efetivavam conforme as orientações ou como se pensava na teoria que deviam ser feitos. Segundo os relatos de Maria de Fatima, fatos como estes identificados em suas narrativas, combinados entre si ou a outros fatores como, por exemplo, o caráter repetitivo que foi se percebendo ao longo da organização da segunda programação, da terceira programação, e assim sucessivamente, identificados por ela “*Esse também foi um trabalho que eles começaram a enjoar, muitas coisas se repetiam...*” (Maria de Fátima Morello, 2014), foram levando ao desgaste da proposta.

Quando questionada se ela acreditava ser esse um dos fatos do abandono da proposta ter acontecido, uma interessante resposta:

Também isso, não só isso. Também a troca de governos depois. Isso foi determinante. Cada governo tem o seu teórico, não adianta, não dá pra gente. O que eu vejo é que eles investiram um monte na educação, muito. A gente tinha horário pago pra planejamento, e a gente planejava mesmo. Depois então a gente passou a ter mais janta que planejamento, essa corrupção. Quando tinha momentos de discussão boa, eu me empolgava, mas não era por aí. A autoestima já não vinha. Eu também já desistia. Criei atritos por conta disso, brigas. Mas depois já fiz as pazes. Porque essa minha fala é recorrente, eu sempre falo. Eu não escondo esse meu desejo, da gente estudar, se especializar, ir a fundo, eu não escondo isso. Então, são posições que a gente toma que realmente paga-se um preço muito alto. (Maria de Fátima Morello, 2014).

Ao reler este último item “Os embates e contradições vivenciadas entre a teoria e a prática” percebo como as amarras foram sendo feitas na medida em que fosse se tornando possível identificar as práticas de EJA em que a proposta da Metodologia Dialógica pela via do Tema Gerador Freireano foi convertida. Evidencia-se essas *práticas* (Chartier, 1990) de EJA identificadas neste item estavam pautadas nas *representações* (Chartier, 1990) que cada protagonista tinha de como o trabalho efetivo, de fato deveria se fazer. Certo? Errado? Não cabem julgamentos, as práticas estavam pautadas nas verdades de cada um: as suas representações. E nesse processo interativo entre as duas, as Culturas de EJA *no plural*, parafraseando Certeau (2012), iam sendo tecidas.

Já é sabido que as contradições e embates vivenciados entre uma proposta, uma metodologia e sua prática, não são exclusividades da EJA, tratam-se sim de

marcas da cultura escolar, de maneira geral, em muitos níveis de ensino. Mas, na realidade investigada, ou seja, na EJA, quais as marcas específicas percebidas?

Muitas análises³⁴ foram sendo tecidas, mas duas em especial merecem neste momento serem explicitadas:

Percebe-se que havia uma orientação muito sistematizada com relação aos passos de aplicação da metodologia. Em algumas narrativas fica evidenciada a angústia da professora ao não perceber que o grupo conseguia transpor fielmente a proposta das suas orientações para a prática. Talvez essa tenha sido uma das maiores resistências encontradas, e que fez com que professoras como Maria de Fátima fossem “desistindo” da proposta (que se paramos para analisar teve pouco tempo de duração, de 1998, no seu projeto piloto, até mais ou menos 2004). Não seria talvez essa rigidez em transpor da teoria para a prática um dos “empecilhos” para a continuidade do trabalho ou até mesmo para a sua efetivação de fato? Não teria sido mais efetivo, uma mobilidade maior com relação aos passos da metodologia para que o diálogo de fato se efetivasse? ER, OC e AC são de fato, na prática momentos segmentados, separados? Se alguns passos, em um momento inicial, tivessem sido flexibilizados, será que a postura dos alunos com relação ao “novo formato de escola” não teria pouco a pouco se modificado?³⁵

Mais do que passos a serem seguidos, uma metodologia proposta prevê sempre um objetivo a se alcançar. E qual era o objetivo da proposta? Transformar a comunidade e as relações que nela se estabeleciam. Mas, seria essa uma tarefa fácil? Seria possível perceber seus “resultados” finais em um semestre de trabalho? Em um ano? Uma das hipóteses levantadas é que por perceberem as dificuldades com relação ao alcance do fim maior da proposta, a transformação, as resistências tenham começado a se instaurar (as dificuldades com relação aos passos descritas acima). Mais, talvez alguns justificassem o fato de não estarem dando conta da

³⁴ Como já foi explicitado no capítulo 2, esta pesquisa debruçou-se sobre algumas análises, sobre alguns aspectos. Os contrapontos que outros interlocutores construíram estão sistematizadas no livro “Ler e Escrever o mundo: A EJA no contexto da educação contemporânea” (2014).

³⁵ Quando me refiro a postura dos alunos estou me referindo às narrativas já trazidas ao texto onde a entrevistada relata a resistência dos mesmos com a nova proposta, ao diálogo e ao desejo expresso pela cópia. Sobre isso é preciso se ter clareza que tratavam das culturas escolares que em algum momento estes alunos já haviam vivenciado e que possivelmente constituíram-se nas suas representações.

proposta, ou na postura do aluno, ou nas associações partidárias, na qual o projeto de educação de governo que estava sendo gestado se articulava.

É possível, que todas essas tensões e conflitos que Maria de Fátima descreve nas suas narrativas (sejam elas com os alunos e/ou a comunidade, com as associações partidárias do projeto de educação do governo vigente, sejam com outros professores), foram transformando as relações que se estabeleciam e levaram a não sustentação da proposta. Percebe-se dessa maneira, que criava-se a Cultura de EJA de defesa do professor, de justificar a própria prática (ou não-prática) em aspectos como a postura do aluno, ou aos ideais aos quais a proposta se vinculava. Eram as marcas, as culturas de EJA sendo tecidas.

CONCLUSÕES

Finalizar qualquer coisa em nossa existência não é tarefa fácil. Confesso que não achei que finalizar uma dissertação seria tarefa difícil como está sendo... Você deve estar pensando que o fato se deve ao quão trabalhoso é ir finalizando uma pesquisa de Mestrado e sua sistematização. Engano seu. O difícil ao qual me refiro é justamente o outro: É ir concluindo, aceitando que não vamos de fato ter pernas para tudo. É deixar, com um aperto no coração, alguns achados de lado, pois o tempo vai nos enforcando. Enfim, é ir fazendo o exercício de desapego. Desapego “àquele” que por dois anos foi seu fiel escudeiro, desapego das horas, dias, semanas, meses e noites, é claro, de leituras, leituras, escritas, escritas... Desapego de algo muito maior do que uma “simples pesquisa de Mestrado”, mas muitas vezes, uma causa de vida (nem que seja por 2 longos anos). Mas, se faz necessário, pois como muitas vezes escutei de minha orientadora, citando o seu orientador: dissertação boa é dissertação acabada!

Outro ensinamento de minha orientadora, professora Dra. Nilda Stecanela, muito lembrado diz respeito a esse momento da dissertação: Nada de “Considerações Finais” afirmou ela. São “Conclusões”, sim, tem que se concluir, fechar, dar por encerrado. Mas, afinal que conclusões se chegam?

Muitas delas estão ao longo desta escrita explicitadas... Muitas outras ficaram por serem olhadas ou ficarão para que outros estudos se dediquem a elas. Mas, alguns arremates finais serão aqui tecidos.

Ao final destes 2 anos debruçada sobre a EJA e suas marcas produzidas a partir da Metodologia Dialógica pela e do Tema Gerador Freireano, muitas percepções que se tinha inicialmente a respeito deste tempo foram sendo colocadas em xeque, desconstruídas, reconstruídas, enfim, tecidas.

A primeira delas, diz respeito há uma hipótese construída desde o início, pela própria trajetória enquanto educadora que trilhei, e que foi de fato comprovada: acima de qualquer metodologia de ensino, seja ela construída coletivamente ou imposta por uma Rede de Ensino ou por uma escola, estão as concepções que o próprio professor tem do que seja Educação e da maneira que ele acredita que de

fato ela se efetive ou deva se efetivar. Não há metodologia que se sobreponha a isso.

Essa “premissa” foi comprovada, se é que assim podemos dizer, na realidade investigada: percebeu-se que em muitos momentos, as visões do professor não andavam na mesma direção das visões da proposta metodológica que estava sendo implantada. Na prática, assim como nossas hipóteses iniciais, muitas “práticas subversivas” foram sendo tecidas para que a implementação da EJA se desse.

Uma outra conclusão bastante importante e que eu não havia levantado como hipótese, é quão definidor do processo educativo é a postura do aluno. Perceber que muitas vezes não era o diálogo, o espaço para discussão, as questões práticas que eles desejavam, ou ao menos “aceitassem” foi uma grande surpresa. Sendo assim, incluiria, naquela primeira hipótese que tinha de que comprovei, que outro aspecto definidor de como uma metodologia vá se delinear é sim a postura do aluno.

Dessa forma, a partir da compreensão que se construiu nesta pesquisa de como são produzidas as Culturas Escolares (no plural), ou seja, através das concepções que os sujeitos têm (as representações) e das práticas que os mesmos efetivam através delas, é possível afirmar que, segundo olhar desta pesquisa, as Culturas de EJA identificadas neste período foram produzidas na relação que se estabeleceu entre as representações e práticas de seus dois atores principais: professores e alunos, educadores e educandos.

A cultura da “organização do tempo de planejamento para o estudo e planejamento efetivo” e a cultura de “defesa dos professores com relação às dificuldades impostas na sistematização da metodologia e seus ideais (sejam elas justificadas pelos aspectos que fossem – a postura do aluno, as associações paridárias, etc)”, são algumas das culturas identificadas a partir das narrativas da informante que a pesquisa tomou como protagonista: a professora Maria de Fátima Morello. Tratam-se de culturas que, não são passíveis de homogeneização, mas apresentam recorrências, subversões, criações que buscam traduzir algumas marcas a partir de um olhar. Muitos outros certamente foram e poderão ser tecidos a partir de outras ópticas.

Outra conclusão que faço no final desta caminhada é quão importante é para o professor, para o aluno, para a escola, para a Rede de Ensino uma proposta que se pautar, antes de mais nada no estudo, na orientação, na assessoria direta. Mais do que qual metodologia a ser escolhida, entendo que deva estar o aprofundamento, a apropriação de fato da mesma. O problema não está em o trabalho em uma mesma escola ou uma mesma Rede de Ensino ser pautado em mais de uma metodologia, o problema é não se ter apropriação das mesmas. No meu entendimento, não há mais tempo e nem espaço para pensarmos em um professor que não estude.

Bem, algumas das conclusões que esta investigação me possibilitaram construir estão nestas últimas páginas tecidas (e também ao longo do texto), mas duas coisas ainda precisam ser ditas:

A primeira é que um acervo riquíssimo foi construído nesta pesquisa, e que não pode ser na sua totalidade explorado por esta investigação. Assim sendo, o material fica como uma possibilidade de continuidade de estudo, seja abordando mais aprofundadamente as Redes Temáticas localizadas, seja explorando os registros pessoais da professora entrevistada, seja fazendo uma análise de em quais fontes a proposta se nutriu a partir do material de formação utilizado no período, enfim, o material empírico possibilitará a identificação de inúmeros objetos de estudo.

A segunda, e que encaminha a finalização desta escrita, reiterar que as Culturas de EJA identificadas nesta pesquisa só puderam ser identificadas, pois de fato nós (eu, minha orientadora e todas as “mãos” que de alguma maneira me ajudaram neste processo) despimos do olhar romântico, utópico, sonhador. Não no sentido de julgar, de dizer que não deu certo, de criticar, muito pelo contrário, no sentido de compreender este como sendo um tempo necessário, de muitas construções, um tempo importante e onde, a partir dele, a EJA foi se construindo e reconstruindo, e que hoje, que bom, ainda configura-se como um desafio, afinal, são eles que nos movem.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. **Manual de História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BARROS, José D'Assunção. A História Cultural e a contribuição de Roger Chartier. In: BARROS, José D'Assunção. **O campo da História – especialidades e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BECHER, Howard S. **Métodos de Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Hucitec, 1999.

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade: lembranças de velhos**. São Paulo: Companhia da Letras, 1994.

BURKE, Peter (org.); tradução de Magda Lopes. **A escrita da História: novas perspectivas**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992.

CERTEAU, Michel de; tradução de Enid Abreu Dobránszky. **A Cultura no plural**. São Paulo: Papyrus, 2012.

_____, Michel de; tradução de Maria de Lourdes Menezes. **A escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

_____, Michel de; tradução de Ephraim Ferreira Alves. **A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger; tradução de Maria Manuela Galhardo. **A História Cultural – entre práticas e representações**. Lisboa: DIFEL, 1990.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez, 2003.

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, a memória é de quem? Histórias Orais e modos de lembrar e contar**. História da Educação. ASPHE/FaE/UFPEl, Pelotas (8), 141-174, set. 2000.

FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo, Cortez, 2010.

_____, Ivani (org.). **Novos enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.) **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

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

_____, Paulo. **Pedagogia da Esperança – Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

_____, Paulo. **Pedagogia da Indignação – Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.

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

_____, Paulo. **Política e Educação**. São Paulo: Paz e Terra, 2014b.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1989.

GINZBURG, Carlo; tradução de Frederico Carotti. **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. São Paulo: Companhia das letras, 1989.

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

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

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

HALBWACHS, Maurice; tradução de Beatriz Sidou. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2003

LEAL, Luana Aparecida M. **Memória, rememoração e lembrança em Maurice Halbwachs**. Disponível em: <
<http://www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/045.pdf> >. Acesso em: 16 de jul. de 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MINTZ, Sidney W. **Encontrando Taso, me descobrindo.** In: Revista de Ciências Sociais. Rio de Janeiro, v.27, n.1, 45 a 58, 1984.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces.** Ciência & Educação, v.12, n.1, 117-128, 2006.

_____, Roque. **Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva.** Ciência & Educação, v.9, n.2, 191-211, 2003.

NÓVOA, Antônio. Apresentação: Por que a História da Educação? In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. **História e Memória da Educação no Brasil.** V.1. Petrópolis/RJ: Vozes, 2004.

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

PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes Históricas.** São Paulo: Contexto, 2005.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Em busca da unidade perdida – totalidades de conhecimento: um currículo em Educação Popular.** 3ª ed. Cadernos Pedagógicos, nº 8. Porto Alegre, RS: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997.

RELA, Eliana (Org. e Coord.). **Revista do Programa de Educação para Jovens e Adultos - Um histórico desafio.** Caxias do Sul: Gráfica Nordeste. Prefeitura Municipal de Caxias do Sul; Secretaria de Educação, a.1, n.1, 2000.

Revista Brasileira de História da Educação. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001

Revista da Educação de Jovens e Adultos – RevEJA. Caxias do Sul, RS: CV Artes Gráficas, 2003 – Prefeitura de Caxias do Sul – Secretaria Municipal da Educação (SMED).

STECANELA, Nilda (org.). **Cadernos de EJA – 2 – Juventude urbana, culturas e EJA**. Caxias do Sul: Educs, 2012.

_____, Nilda (org.). **Diálogos com a Educação**: a escolha do método e a identidade do pesquisador. Caxias do Sul: Educs, 2013a.

_____, Nilda (org.). **Diálogos com a Educação**: intimidades entre a escrita e a pesquisa. Caxias do Sul: Educs, 2012.

_____, Nilda; ERBS, Rita Tatiana C; MORE, Marisa Mathilde. **Fundamentos da Práxis Pedagógica v.2: Pedagogia**. Caxias do Sul, Educs, 2004.

_____, Nilda. **Jovens e cotidiano**: trânsitos pelas culturas juvenis e pela escola da vida. Caxias do Sul: Educs, 2010.

_____, Nilda; AGLIARDI, Delcio Antônio; CANDIDO, Edi Jussara. (Orgs.). **Ler e escrever o mundo**: a EJA no contexto da educação contemporânea. Caxias do Sul: Educs, 2014.

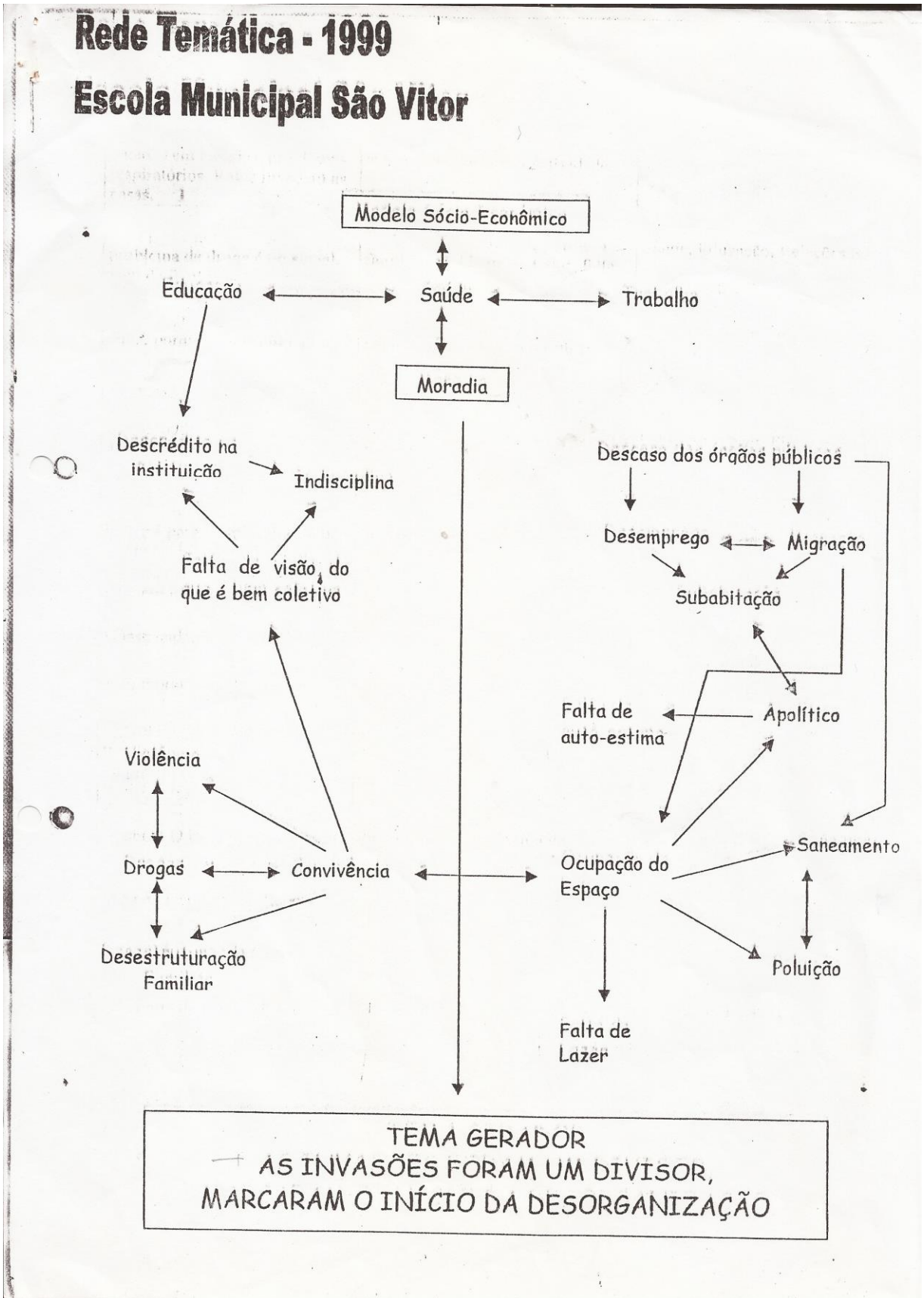
_____, Nilda. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul**: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. In: 36º Reunião Anual da ANPED, 2013, Goiânia. 36º Reunião Anual da ANPED – Anais 2013. Rio de Janeiro: ANPED, 2013b. p.1-17

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

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

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ANEXO B1 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. SÃO VITOR



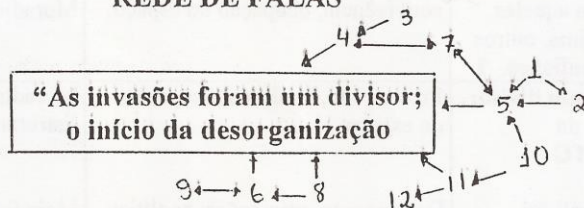
ANEXO B2 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. SÃO VITOR

QUADRO DE REDUÇÃO		
FALAS SIGNIFICATIVAS	PROBLEMÁTICA	VISÃO DO GRUPO
Aquele pessoal não vai ficar no valão. Tem alergias, problemas respiratórios. Ratos invadem as casas. 1	Poluição, ocupação do espaço, saneamento básico, coletividade.	Saúde, Educação, Meio Ambiente.
Tem peixe grande. Esse problema de droga é no social, vem da família. 2	Drogas, vícios, tráfico, estrutura familiar, problema de todos, falta de esclarecimento.	Saúde, Educação, Relações Sociais.
Botou água primeiro na parte de cima, porque nós lá em baixo sempre fomos esquecidos. 3	Saneamento básico, preconceito, comodismo, baixa auto estima, políticas públicas, dominação.	Organização Social e Política.
O que começou para ser um bairro modelo virou esta avacalhado, tu não sabe quem é do bairro e quem não é... 4	Desorganização, preconceito, discriminação, diferenças culturais, frustração, conflito, ocupação do solo.	Relações Sociais, Moradia, Infra-Estrutura (Lazer, Planejamento).
As mudanças ocorridas no bairro é para melhor, mas tem muito roubo, as crianças pedem na rua, não tem posto de saúde, não tem policiamento. Não tenho competência para fazer Quase nada... 5	Violência, omissão, falta de união, desestrutura familiar, falta de políticas públicas, apolítico.	Infra-Estrutura, Segurança, Educação, Participação Política.
Vim morar neste bairro por necessidade, não tinha casa,. Era muito apertado. Houve a trancada da CEF para empréstimo. 6	Não aceitação da condição social, descaso dos órgãos públicos, subabitação.	Moradia, Sistema Sócio-Econômico.
Era uma convivência assim boa. Acabou. O bairro cresceu muito e muita invasão, tem aqueles que são gente finíssima, outros que não inspiram confiança. 7	Oportunismo, preconceito, discriminação, problema de convivência, ocupação do espaço.	Relações Sociais, Infra-Estrutura, Sistema Político-Econômico. Moradia.
As invasões foram um divisor, marcaram o início da desorganização. TG	Preconceito, apolítico, ocupação do espaço.	Moradia, Relações Sociais, Infra-Estrutura.
Esta parte de baixo, ali foi invadida, só que com o apoio	Desemprego, migrações, apolítico, ocupação do espaço,	Moradia, Relações sociais, Infra-Estrutura.

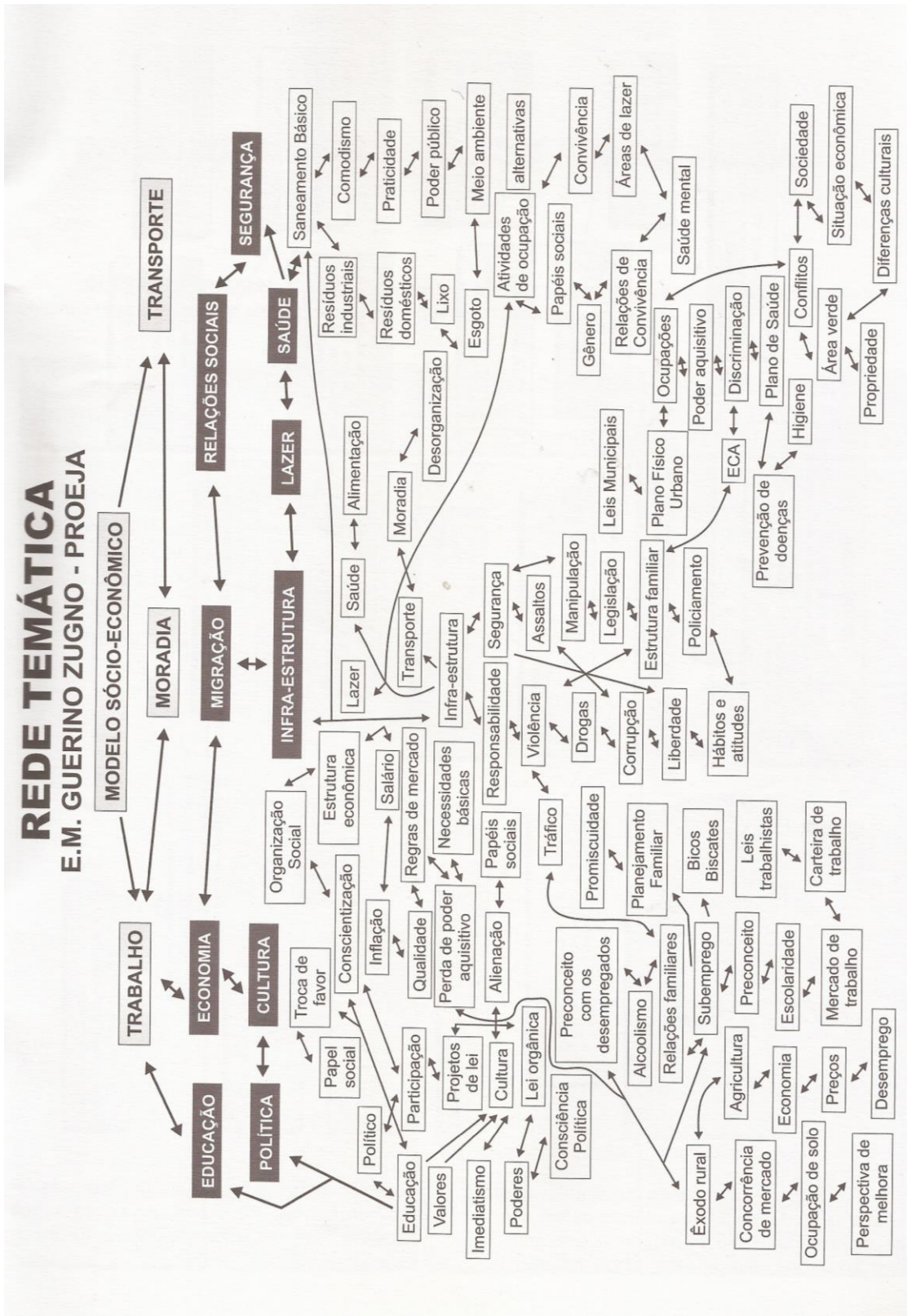
ANEXO B3 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. SÃO VITOR

dos políticos . Ninguém invade assim. Só com o apoio dos políticos. 8	discriminação, preconceito.	
Vim para Caxias para procurar emprego; lá não tem empresa, não tem trabalho, muita gente de lá vem para cá. Lá não produz nada como aqui tem o vinho e as uvas. 9	Desemprego, migrações, ighorância.	Trabalho.
Escola tem muita briga, alunos maiores na frente até na sala de aula e a diretora não tem tempo para cuidar de todos. 10	Falta de visão do que é bem coletivo, indisciplina, violência, dependência, desestruturação familiar.	Educação, Relações Sociais, Segurança.
Estudar é um caminho sem retorno, porque tem pessoas que estudam e acabam trabalhando em Qualquer coisa. 11	Descrédito na instituição escola, submissão, comodismo, apolítico, preconceito.	Educação , Trabalho.
Tem que se estudar enquanto se é novo, porque quando se adquire certa idade se tem muito compromisso, muita coisa na cabeça 12	Preconceito, desvalorização como ser humano, baixa auto estima.	Educação.
TEMA GERADOR "As invasões foram um divisor, marcaram o início da desorganização".	CONTRA – TEMA "Todo homem tem direito à moradia e o dever de buscar condições para a organização do espaço socialmente ocupado".	QUESTÃO GERADORA "Como buscar a efetivação dos direitos e deveres do indivíduo em relação ao espaço socialmente organizado".

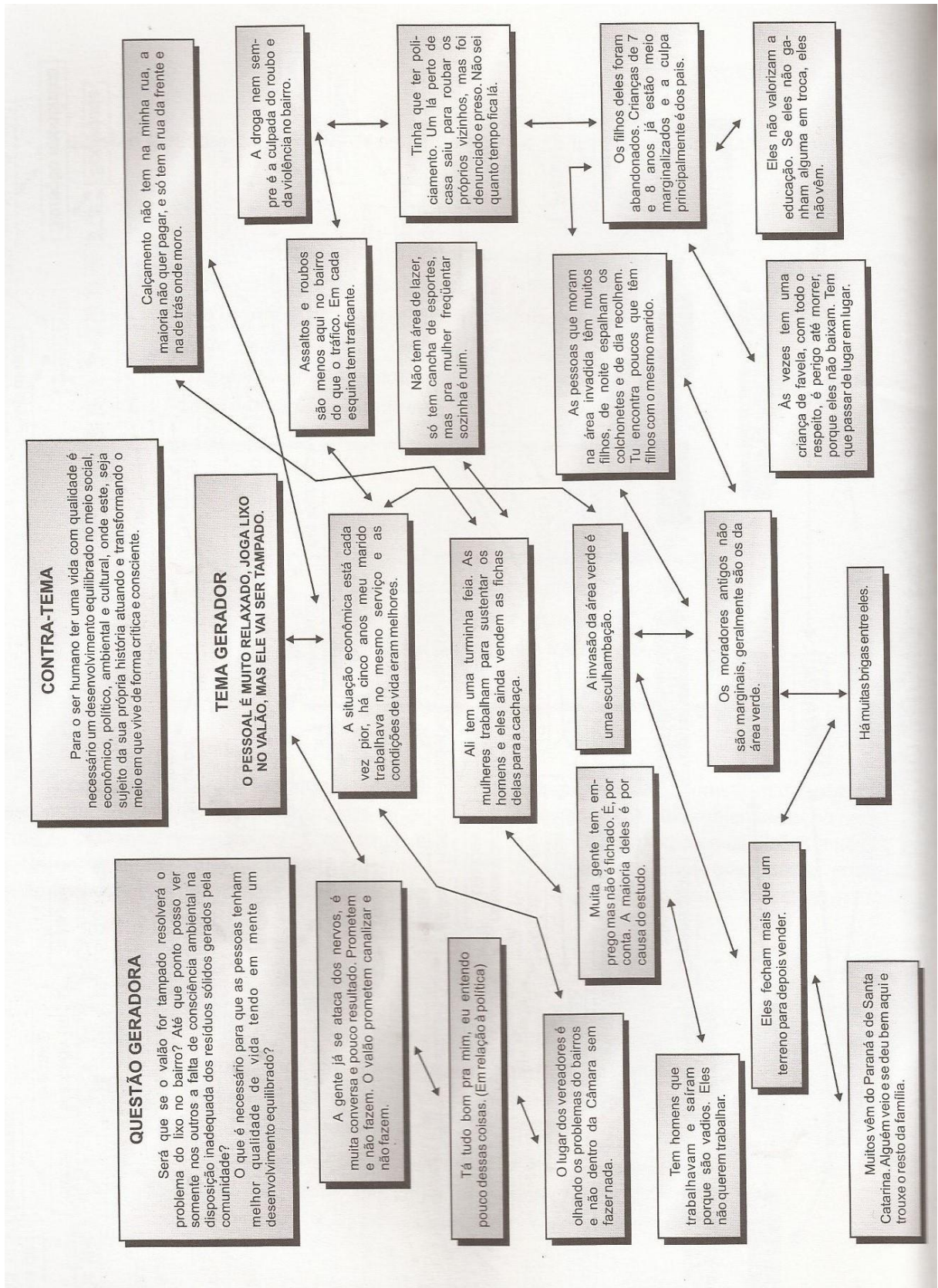
REDE DE FALAS



ANEXO C1 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. GUERINO ZUGNO



ANEXO C2 – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. GUERINO ZUGNO



ANEXO F – PROGRAMAÇÃO GERAL DA E.M.E.F. PREFEITO LUCIANO CORSETTI

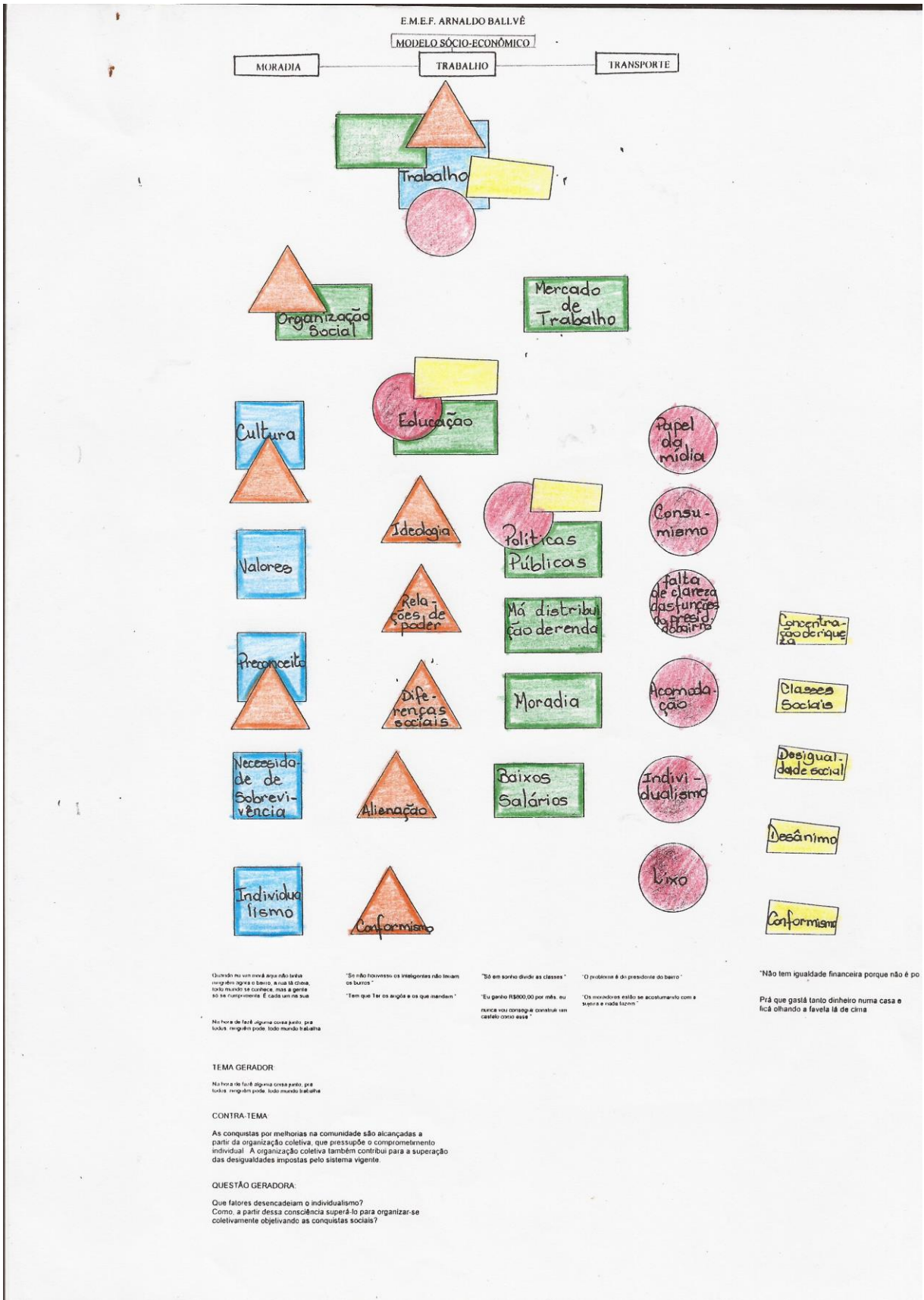
PROGRAMAÇÃO GERAL NOVEMBRO/DEZEMBRO 2003

Escola: E.M. de Ensino Fundamental Luciano Corsetti
 Data do Planejamento: 26/09/03

Questão Geradora: Como podemos construir com o aluno a compreensão que a educação e o conhecimento, muito mais que um cumprimento de exigências como o trabalho, é uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e coletivo da sociedade?
Temas Geradores: “É preciso um bom estudo para um bom emprego”. “Até para catar lixo tem que ter o 2º grau”. “O pobre mais que o 2º grau é difícil”.

Problemática das falas	Seqüência de relações	Seqüência de conhecimentos Detalhamento dos tópicos a serem trabalhados	Seqüência de Conhecimento da Área/Disciplina	Critérios de Avaliação
O que é um bom estudo? O que é um bom emprego? Todas as pessoas que tem um bom estudo têm um bom emprego? Todas as pessoas que tem um bom emprego têm um bom estudo? O que significa catar lixo? Catar lixo é considerado uma profissão? Catar lixo não exige conhecimento? Qual a relação entre a pobreza e a educação? O que é ser pobre? Qual o significado da educação em nossa sociedade? Porque algumas pessoas não têm acesso ao conhecimento? De que forma a sociedade conceitua/entende/valoriza o conhecimento? Qual a relação entre a evolução geral da humanidade e o conhecimento?	Trabalho Cultura ↔ educação Competição ↔ escolarização Exploração ↔ competência Capacitação ↔ preconceito pobreza Falta de conhecimento	Educação Conceituação de educação, cultura, conhecimento. Evolução histórica e cultural da humanidade. Evolução da escrita e leitura Função social da escola e do conhecimento. Ensino público X privado. Acesso ao conhecimento, pobreza (discriminação/preconceito). Direitos e deveres (legislação) Ed. Básica X Ensino médio Certificação X Conhecimento Globalização Alfabetização/ Analfabetismo Analfabeto político Trabalho Conhecimento X Trabalho Desenvolvimento pessoal, desigualdade social, distribuição da riqueza, relações de poder. Conhecimento X poder pobreza (mídia ideologia) Mercado de trabalho Domínio cultural/ social/ econômico dos países	Matemática: T4 QC: Como os dados estatísticos da realidade, ligados ao emprego e a escolarização nos permite analisar o contexto social atual frente as desigualdades? Como o conhecimento matemático pode contribuir para o desenvolvimento pessoal e coletivo de uma sociedade? 1. Conhecimento X poder X pobreza., acesso ao conhecimento (emprego X nível de escolarização), desenvolvimento pessoal, política salarial, diferentes formas de discriminação, mercado de trabalho/ negro, diferenciação do ensino privado e público. 2. Conhecimento matemático: Quais os conhecimentos matemáticos são usados no dia a dia ligados ao trabalho e em diferentes situações da vida? 3. Operações fundamentais, nº decimais, frações, problemas.	Saber aplicar as 4 operações, raciocínio lógico matemático na resolução de problemas que envolvam situações do seu cotidiano, mostrando que o conhecimento é importante para seu crescimento pessoal.

ANEXO G – REDE TEMÁTICA DA E.M.E.F. ARNALDO BALLVÊ



ANEXO H – TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO DA ENTREVISTADA

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Sob o título "Observando práticas, tecendo conceitos: um estudo sobre as cultras de EJA em Caxias do Sul (1998-2912)", a presente pesquisa, que culminará na escrita da dissertação de Mestrado do Programa de Pós Graduação Educação da Universidade de Caxias do Sul, tem como objetivo identificar as culturas de EJA nas Escolas Municipais de Caxias do Sul a partir do entrelaçamento das fontes documentais com as narrativas de seus professores acerca de suas práticas organizadas a partir da Metodologia Dialógica via Tema Gerador Freireano.

Os dados e resultados individuais da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/das participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado, a não ser que o/a autor/a do depoimento manifeste expressamente seu desejo de ser identificado/a.

A participação da pesquisa não oferece risco ou prejuízo à pessoa entrevistada. Se no decorrer da pesquisa o participante resolver não mais continuar ou cancelar o uso das informações prestadas até então, terá toda a liberdade de o fazer, sem que isso lhe acarrete qualquer consequência.

A pesquisadora é a Professora Bruna Conrado, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul e se compromete a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de informações que o/a participante venha a ter no momento da pesquisa ou posteriormente, através do telefone 9109 6639.

Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos da pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu Mariade Fátima Morello, identidade nº 8010594524 concordo em participar da referida pesquisa, prestar meu depoimento e participar das atividades propostas, que serão registradas e analisadas, além de discutidas coletivamente.

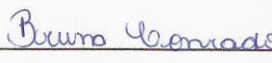
Quanto à identificação da autoria de meu depoimento opto:

() pela não identificação de meu nome e uso do codinome: _____

(x) pela identificação do meu nome.



Participante da pesquisa



Pesquisadora

Caxias do Sul, 15 de novembro de 2014.