

Entre Narrativas e Significações:

A Educação de Jovens e Adultos sob o Olhar do Imaginário Social

Monique da Silva¹

Valeska Fortes de Oliveira²

Janine Bochi do Amaral³

Resumo

O Brasil possui uma grande parte da população em condição de analfabetismo, por isso cabe a nós, educadores, olharmos a Educação de Jovens e Adultos com mais atenção. A partir da ideia de que o mundo histórico-social sempre está relacionado ao simbólico, desenvolvemos uma investigação sobre as significações imaginárias dos alunos adultos frequentadores da EJA acerca da escola. Realizamos entrevistas com alunos da EJA de uma escola da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, buscando dar visibilidade as suas significações sobre a escola, além de refletir acerca dos imaginários instituídos e instituintes sobre a escolarização tardia, problematizar a função da escola na sociedade atual, pensar o papel da formação de professores neste contexto e olhar a Educação de Jovens e Adultos pela lente sensível do Imaginário Social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Imaginário social. Formação de professores.

¹ Licenciada em Pedagogia, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, bolsista Capes/DS, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis), todos na Universidade Federal de Santa Maria. Professora substituta do Instituto Federal Farroupilha, Campus Alegrete. moniquedasilva88@gmail.com

² Professora doutora titular do Departamento de Fundamentos da Educação, coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis), ambos na Universidade Federal de Santa Maria. guiza@terra.com.br

³ Mestre em Educação e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social (Gepeis), todos pela Universidade Federal de Santa Maria. Professora do Instituto Federal Farroupilha, Campus São Vicente do Sul. janinebochi@hotmail.com

**AMONGST NARRATIVES AND MEANINGS:
the education of youngsters and adults on the view of the social imaginary**

Abstract

Brazil has a great part of the population considered as illiterate, due to this fact it is educators role to look more carefully at the Education of Youngsters and Adults more carefully. Considering the idea that the social-historic world is related to the symbolic, an investigation on the imaginary meanings of has been conducted on the imaginary meanings of students attending EJA in a school of the City Teaching System in Santa Maria, aiming to make visible their meanings to the school. The research also ponder on the instituted and institutor imaginaries concerning late education, regards the function of school on the current society, considers the role of teachers' formation in this context, and looks at the Education of Youngsters and Adults through the sensitive lens of the Social Imaginary.

Keywords: Education of youngsters and adults. Social imaginary. Teachers' Formation.

Apresentando a Escrita

A escrita deste artigo é motivada pelo desejo de darmos visibilidade a um Trabalho de Conclusão de Curso, desenvolvido no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), considerando que a pesquisa em questão tratou de três temáticas que, juntas, merecem maior atenção no contexto educativo. Estamos falando de uma aproximação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Formação de Professores e o Imaginário Social. Cabe ressaltar que nosso enfoque não são as questões da história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, posto que já existem outras produções detalhadas a este respeito. Pretendemos aqui apresentar algumas relações entre a modalidade, o imaginário social e a formação de professores a partir das narrativas dos estudantes envolvidos na pesquisa.

Com esta investigação, buscamos conhecer as significações imaginárias que alunos frequentadores da EJA, na idade adulta, têm sobre a escola; conhecer os motivos que levaram os sujeitos à escola; refletir acerca de imaginários instituídos e instituintes sobre a escolarização tardia; pensar o papel da formação de professores neste contexto; contribuir para a teorização do campo da Educação de Jovens e Adultos a partir do Imaginário Social. Ao longo desta escrita apresentaremos algumas ponderações sobre a teoria do Imaginário Social, de Cornelius Castoriadis, além de reflexões sobre a formação de professores para atuarem na EJA. Tudo isso aliado às falas dos principais atores da EJA e desta pesquisa, alguns alunos da modalidade que deram vida e cor à investigação.

Como Desenvolvemos Nossa Pesquisa

Acreditamos que trabalhar com o Imaginário Social corresponde a dialogar com aquilo que, muitas vezes, não se mostra com o vetor de nossas ações. Assim, desenvolvemos nossa pesquisa utilizando estudos bibliográficos nas temáticas envolvidas, entrevistas orais com cinco alunos da segunda etapa da EJA de uma escola municipal de Santa Maria/RS e análise hermenêutica. Tal

análise leva em consideração o contexto histórico-social dos envolvidos, indo ao encontro da teoria do Imaginário Social, quando Castoriadis destaca que “tudo o que se nos apresenta, no mundo social-histórico, está indissociavelmente entrelaçado com o simbólico” (Castoriadis, 1982, p. 142).

Pesquisar é como pintar um quadro à mão no que antes foi uma tela branca. Quando vamos pintar, assim como quando vamos pesquisar algo, temos apenas uma ideia inicial, convidamos alguns autores para nos acompanhar e escolhemos algumas das cores que utilizaremos. A tela branca está ali, inicial, pura, e cabe ao pintor/pesquisador preenchê-la com tons, ideias, sobreposições, misturas e conversas. Chega um ponto em que as cores iniciais, assim como as obras que escolhemos primeiramente, já não são suficientes; precisamos de novos ares, caminhar mais, inovar no desenho; então vamos atrás de mais cores, mais situações, mais leituras. Sentimos prazer ao ver a coisa tomando forma; mudamos um pouco; observamos a necessidade de alguns retoques. Como é bom pesquisar. Quão gratificante é ver nossa pintura quase pronta. O melhor da pintura é a mistura, assim como na pesquisa, quando já não sabemos mais identificar onde ela começa, onde está o pesquisador, quais tons de cores têm os colaboradores e qual é a textura da teoria utilizada. Tudo vira uma obra só, homogênea, harmônica. Assim, a tela brilha, vai à exposição, mas jamais é concluída. Fica para sempre disponível à livre-interpretação de quem se interessar pelo tema.

Quem Deu Vida à Investigação

Esta pesquisa não teria existido sem a contribuição de cinco amigos que conquistamos por intermédio de um trabalho na EJA durante o ano de 2009. Eles compõem a turma da segunda etapa da Educação de Jovens e Adultos de uma escola municipal de Santa Maria/RS. Pensando em agradecer a disposição destes colaboradores em narrarem sobre si, sempre que escrevemos ou falamos sobre nossa pesquisa dedicamos um momento especial para quem trouxe vida à investigação e nos oportunizou a realização de um trabalho baseado em amizade e parceria.

Na UFSM todas as pesquisas que envolvem seres humanos são submetidas à aprovação pelo Comitê de Ética e Pesquisa, fato que leva o pesquisador a se comprometer em não divulgar a identidade dos colaboradores e, a partir disso, criamos pseudônimos para os mesmos. Pensando em suas características, seu jeito humilde, interiorano e tradicionalista, lembramos de procurar em *O Tempo e o Vento* personagens que os caracterizassem.

Tal obra é um dos maiores clássicos da literatura brasileira, uma trilogia escrita por Érico Veríssimo durante os anos de 1949 até 1962, em sete livros que se dividem em três partes, “O Continente”, “O Retrato” e “O Arquipélago”. Nestes livros, a história do Rio Grande do Sul é narrada desde o ano de 1860 até 1945, através da vida de várias gerações de uma mesma família.

Deste modo, na convivência com os colaboradores foi possível perceber traços de suas personalidades e estilos. A partir disso, fomos associando algumas das personagens imortalizadas por Érico Veríssimo com cada um. Assim, com a procedência dos pseudônimos explicada, está na hora de apresentarmos nossos amigos.

A colaboradora mais nova desta pesquisa possui 36 anos, é viúva, mãe de três filhos homens, trabalha como diarista durante o dia e dedica suas noites aos estudos e a acompanhar os dois filhos, que também são alunos da EJA na mesma escola. Iremos chamá-la de Bibiana Terra, pois, na história de Veríssimo, a personagem é uma senhora determinada e forte, que encara os contratempos da vida com certa resignação.

Outro de nossos amigos possui 59 anos, o aluno mais velho da turma; casado, duas filhas, trabalha como cabeleireiro, e está muito orgulhoso do certificado de soldador, conquistado em um dos cursos profissionalizantes que a EJA oferece. Gaúcho tradicionalista, bonachão, sorridente e falador, essas são algumas das semelhanças que o levaram ao pseudônimo de Rodrigo Cambará.

A próxima história é um exemplo de carinho e persistência. Com 58 anos, uma senhora caminha 30 minutos até chegar à escola para cursar a segunda etapa da EJA, porém ela passou nos exames de mudança de nível e já poderia estar na etapa seguinte em uma escola mais perto de sua casa. Ana Terra é assim, obstinada, pode-se dizer que até um pouco teimosa, não tem medo de encarar a vida e segue na segunda etapa pelo carinho que compartilha com a turma e a professora.

Licurgo Cambará é um aluno tímido de 56 anos, olhar baixo e muita força de vontade. Ele trabalha há mais de 30 anos como funcionário público do Estado do Rio Grande do Sul e, agora, perto de sua aposentadoria, voltou a estudar com a esperança de novas oportunidades de emprego. Ele também obteve o certificado de soldador, adquirido por meio das oportunidades oferecidas aos alunos da modalidade, e está muito feliz com a conquista.

Por último, mas não menos importante, apresentamos Maria Valéria, uma senhora de 57 anos, silenciosa, tímida e muito dedicada às tarefas. Ela conta com carinho sobre sua família, diz que faz trabalhos manuais para se distrair e está na escola pelo convívio com os colegas.

Estes, então são nossos companheiros de caminhada. Cada um contribuiu para a melhoria deste estudo com suas narrativas, experiências, imaginários, saberes e histórias de vida. Complementando a atenção dedicada aos colaboradores, trazemos Gaarder (1997, p. 11):

Se estou começando desta maneira a minha história sobre Mika, é porque foi ele quem me ensinou que nada é comum. Às vezes as pessoas dizem que tiveram “um dia comum”. Isso me deixa meio aborrecido, porque não existem dois dias iguais. E nós também não fazemos a menor ideia de quantos dias ainda temos pela frente!

Talvez pior ainda do que falar (...) num dia “comum” seja falar num menino “comum”, ou numa menina “bem comum”. É o tipo de coisa que a gente diz quando não quer se dar ao trabalho de conhecer melhor as pessoas.

A Educação de Jovens e Adultos sob o olhar do Imaginário Social

Pensar as pessoas, a sociedade e suas relações a partir da dimensão imaginária é captar o simbolismo, as significações que uma sociedade carrega; é um processo que ultrapassa as considerações formais, determinadas.

O mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de tais significações, e essas significações *existem*, uma vez constituídas, na forma do que chamamos o *imaginário efetivo* (ou o *imaginado*). É só relativamente a essas significações que podemos compreender, tanto a “escolha” que cada sociedade faz de seu simbolismo, e principalmente de seu simbolismo institucional, como os fins aos quais ela subordina a “funcionalidade” (Castoriadis, 1982, p. 177).

Como pode ser percebido nas ideias de Castoriadis, explicitadas anteriormente, falar em imaginário é buscar compreender os sentidos construídos por uma sociedade; estes sentidos que, além de comporem as ideias dos indivíduos de maneira singular e coletiva, impulsionam os mesmos à ação.

Segundo Pinto (2007, p. 79), “o adulto é o membro da sociedade ao qual cabe a produção social, a direção da sociedade e a reprodução da espécie”. Este indivíduo é cercado pelas condições e significações que seu meio lhe dá; trabalha e age de acordo com suas capacidades, por isso dar uma atenção especial à educação de adultos torna-se imprescindível para a melhoria de uma sociedade. Também, neste sentido, Paulo Freire escreveu que:

Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica. Quanto mais for levado a refletir sobre sua situacionalidade, sobre seu enraizamento espaço-temporal, mais “emergirá” dela conscientemente “carregado” de compromisso com sua realidade, da qual, porque é sujeito, não deve ser simples espectador, mas deve intervir cada vez mais (1979, p. 61).

Esta ideia de trabalhar com a consciência de cidadania dos alunos e suas significações acerca da realidade, de levá-los ao reconhecimento de si como sujeitos participantes e importantes socialmente, encontramos nas próprias falas dos colaboradores. Durante a entrevista, várias vezes foi mencionada a importância da EJA para ampliar os conhecimentos e auxiliá-los no convívio com a sociedade:

Olha, significa pra mim que abriu um clarão, a gente teve a oportunidade de conhecer mais coisas e aquelas dificuldades que a gente têm tirou dúvida, por sinal a professora é uma professora ótima, que a gente tinha dificuldade em escrever, porque a gente vai deixando de ler e vai, nem escrever direito sabe, escreve com falta de letra né, e isso aí foi uma grande coisa que inventaram, este EJA pra nós (Ana Terra, 58 anos, EJA etapa II)

O importante da EJA em todos os sentidos, de manter um conhecimento maior para as pessoas que são mal informadas às vezes, e a pessoa chega ali porque estudou pouco e já não tem aquela oportunidade de estudar em outra escola e o EJA dá esta oportunidade para a gente (Rodrigo Cambará, 59 anos, EJA etapa II).

Observando o que Ana e Rodrigo falaram, fica claro que a modalidade existe como uma possibilidade de crescimento a partir do que já se tem, considerando o que o aluno traz de bagagem cultural e ampliando sua visão de mundo. Esta ideia nos lembra Freire (1987), que defendia uma educação progressista, na qual o educando seria estimulado a uma compreensão mais crítica do mundo da natureza e da cultura, partindo da sua realidade.

Pensando sobre as classes de jovens e adultos e em como trabalhar assuntos significativos para os mesmos, como fazer com que todo o entusiasmo não se perca, surgiu a ideia de ligar a Educação de Jovens e Adultos ao Imaginário Social. Vendo estes trabalhadores(as) que dedicam suas noites para estudar, ficamos curiosas sobre quais são os sentidos atribuídos por eles à escola, por que a opção por estudar agora e qual é o papel social da escola ante a estes alunos tão especiais.

Assim, “Falar em busca ou construção de sentido é falar em imaginário. Esse constitui uma dimensão desafiadora de compreensão e análise: quais são os sonhos, os mitos, os desejos dos alunos e alunas em relação à escola?” (Oliveira, 2005, p. 50). Então, quando falamos em investigar o imaginário dos alunos frequentadores da EJA nos referimos ao Imaginário Social, que alega a existência de uma ordem que determina a ação humana que vai além das naturais, materiais e históricas. Na perspectiva de Castoriadis (1982, p. 142), “toda visão funcionalista conhece e deve reconhecer o papel do simbolismo na vida social”.

Na tentativa de uma aproximação dos imaginários dos colaboradores, foi possível perceber a escola como um local onde o convívio e a amizade estão diretamente ligados ao aprendizado. Na instituição na qual desenvolvemos nossa pesquisa encontramos alunos satisfeitos, que em suas entrevistas falam que alguns dos motivos que os fazem permanecer na EJA estão relacionados a este olhar e trato sensível que encontraram na escola:

Tu sabe que eu já tinha frequentado outros EJA, mas aqui eu gostei mais, nos outros tinham muita criança, muito menores, muitos jovens irresponsáveis, então a professora, assim, a agente via que ela não se dedicava pra gente como esta professora se dedica, e eu tenho medo se vou pra quinta série e a gente não pega uma professora como ela, porque ela explica e se ela vê que tu tem dúvida ela volta a bater naquele mesmo exercício pra ver se tu aprendeu e tirou as dúvidas. Ela é uma ótima professora (Ana Terra, 58 anos, EJA etapa II).

O que eu adoro na escola, no EJA aqui, é a minha professora, eu adoro ela, ela é a coisa mais linda, adoro meus colegas, são tudo quase da minha idade e de certo sentiram esta falta que eu senti também e voltaram a estudar né (Rodrigo Cambará, 59 anos, EJA etapa II).

Ouvir os colaboradores falar com tanto carinho sobre a professora, a escola e a relação com os colegas, nos fez acreditar que eles descobrem na instituição algo além de conteúdos. Eles constroem amizades, convivem com alegria, aprendem e se ajudam com disposição. Eles valorizam estar na EJA por

um sentindo mais amplo, que vai além do conteúdo da sala de aula. A turma se sustenta em relações de afeto. Sobre esta postura da professora, lembramos de um trecho do livro *Pedagogia da Autonomia*, no qual Freire (1996, p. 141) escreve que ensinar exige querer bem aos educandos:

A minha abertura ao querer bem significa a minha disponibilidade à alegria de viver. Justa alegria de viver, que, assumida plenamente, não permite que me transforme num ser “adocicado” nem tampouco num ser arestoso e amargo. A atividade docente de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. É falso também tomar como inconciliáveis seriedade docente e alegria, como se a alegria fosse inimiga da rigorosidade.

Para complementar estas proposições sobre as relações de aproximação e amizade existentes na turma, lembrando também, que tais fatos são compostos por significações, recordamos Sholl (1992, p. 110), quando a autora escreve que “a razão e a ciência unem o homem às coisas, mas é no domínio do imaginário, do simbólico que os homens se unem entre si”.

Na realização das entrevistas, quando entramos no assunto sobre o que os levou a deixar de estudar e como era a escola antigamente, muita emoção pode ser percebida em seus gestos, suas vozes, seus olhares. Ao trabalharmos com narrativas orais, estamos trabalhando, também, com a memória. E sobre esta, Tedesco (2002, p. 43) assevera que “pelo viés da memória é possível analisar o vivido e recordá-lo, é fazer o tempo passado se presentificar analítica e oralmente, *subjjetivar*⁴ publicamente quem já está sendo relegado ao esquecimento”.

Observando as falas dos colaboradores sobre porque haviam abandonado os estudos, é possível visualizar questões financeiras, familiares, de saúde e, também, alguns traumas. Neste momento da investigação ouvimos a voz de quem vivenciou uma história de educação em nossa sociedade, que nem sempre pode

⁴ Grifo do autor.

ser contada com alegria. Muitos abandonaram a escola por falta de instrução e esclarecimento dos pais. Uma geração influencia a próxima e, assim, os pais vão moldando o futuro de seus filhos:

Quando eu era pequeno eu frequentei a escola, estudei no início, só que meu estudo era o meu pai, era uma família muito grande, nos era treze, e aquele tempo os pais diziam que hoje tu não precisa de estudo, tu vai estudar pra se criar vagabundo, então tem que trabalhar, então aí que, antigamente não exigiam muito a escola, ia um mês na escola e falhava dois, falhava o resto, ou às vezes tu não ia, não completava o ano e desistia por causa do trabalho, então tudo isso aí me fez parar (Licurgo Cambará, 56 anos, EJA etapa II).

Licurgo não foi o único que abandonou a escola por decisão da família; foi assim que Maria Valéria também foi privada da educação escolar. A escola como um local de folga e vagabundagem foi uma forte significação imaginária que permeou a cultura da sociedade do passado, pois para muitas pessoas o trabalho era a única maneira de o homem progredir, tornar-se útil para a sociedade.

De primeiro quando eu era menor, a mãe não me deixava muito vir na aula porque em casa me dava ataque,⁵ como me dá até hoje, às vezes me dava quatro ou cinco entende, mas eu não sentia que me dava aquilo né, me dava forte que às vezes tinha que me segurar e levar pro hospital, então não me deixavam muito sair assim, eu ficava mais em casa fazendo o serviço da casa pra ela, porque ela costurava muito pra fora, então eu fiquei assim (Maria Valéria, 57 anos, EJA etapa II).

Assim o público da EJA foi se construindo, com o intuito, muitas vezes, de tornar seus filhos homens trabalhadores ou protegê-los de eventuais acontecimentos. Vários brasileiros, como Licurgo e Maria, foram tirados das escolas por seus pais.

⁵ Quando Maria fala em ataques, está se referindo a convulsões decorrentes de um problema de saúde.

Outro resgate da escola do passado que pode ser feito pelas entrevistas, diz respeito a uma educação dolorida, silenciosa e cercada de medo. Educação esta que não cabia na sociedade de 40, 50 anos atrás, e muito menos atualmente, mas que nem sempre se pode afirmar que não existe mais. Não é agradável à leitura, como não foi à escrita, mas fazem parte da pesquisa e por isso trazemos mais uma narrativa:

Ah, antigamente eu tinha até, vou te falar francamente, até remorso porque a gente não aprendia e em casa a gente chegava e os pais surravam muito a gente, então foi isso aí que eu acho que a gente foi se desligando do estudo, entendeu, que eles cobravam muito, não tinham o diálogo com a gente. A professora fazia queixa que não tirou nota boa a gente tomava laço como bicho, então a gente, claro, quando tinha uma prova, até hoje, quando tem prova eu acho o fim do mundo porque o que cobravam da gente era abaixo de laço, surravam, não tinham diálogo, não tinham conversa, olha, podia ter uma professora boa que não fazia queixa por maldade, mas ela não sabia a situação da gente em casa né, a gente chegava e a gente apanhava, daí parecia que quando tinha outra prova era pior, eu tinha um branco, até hoje tu me diz assim, vamos fazer uma prova, eu tenho um branco, que eu possa saber as coisas, mas me dá aquele branco aquele estado de nervos coisa mais gozada (Ana Terra, 58 anos, EJA etapa II).

A partir de vivências como estas, o processo de retorno à escola é um movimento cheio de significações que o aluno adulto traz consigo. Significações sobre a vida, sobre o aprender e, também, sobre a escola. Em relação a este assunto, Jaqueline Moll expõe que:

Será preciso redesenhar a configuração imaginária da escola que vive na memória de cada um e de cada uma: em geral a escola do silêncio, da palmatória, dos grãos de milho, do rosto virado para a parede, do um atrás do outro, do absolutismo do professor. Esta escola que, muitas vezes, os retirou da cena escolar, é – contraditoriamente – a escola esperada. É também a escola da cópia, do caderno cheio, da correção da professora em letra vermelha, da voz uníssona da professora e do sentido total da obediência. (2004, p. 13).

Neste sentido, achamos curioso o fato de os colaboradores, mesmo tendo vivenciado uma escolarização muitas vezes desfavorável à imagem da escola, tenham (re)encontrado o sentimento de querer retornar à instituição. Acreditamos que este movimento de retorno faz parte da falta que o estudo fez/faz em suas vidas, vivências que se aliaram ao seus imaginários e os levaram até a escola. Nas palavras de Silva (2006, p. 14) “o imaginário é uma ‘bacia semântica’ que orienta o ‘trajeto antropológico’ de cada um na ‘errância’ existencial”⁶. Com esta ideia, o autor alia dois pontos muito importantes da teoria do Imaginário Social. O primeiro, do imaginário como bacia semântica, como reservatório de imagens, sentimentos e lembranças; e o segundo como orientador do trajeto antropológico, o imaginário como elemento que impulsiona a ação.

Pensando sobre o imaginário como propulsor, como motor, no contexto desta pesquisa, fomos levadas a discutir sobre porquê os alunos da EJA haviam voltado à escola mesmo depois de suas vivências de insucesso na instituição. Os motivos explicitados pelos colaboradores sobre seu retorno à escola, foram muitos. Ao refletir sobre eles ficam visíveis as relações sociais, situações familiares, expectativas, desejos, sentimentos, esperanças e muito mais destas coisas que, segundo Sholl (1992), fundam o imaginário e dão consistência ao simbólico.

Em primeiro lugar porque eu tenho meus filhos que estudam aqui, e como eles estavam meio, meio, daí resolvi voltar um pouco por causa deles, pra ficar mais por dentro da educação deles, das atitudes e do comportamento deles, por causa dos colegas, e outra porque me deu vontade, já era pra mim ter terminado e por causa deles também tive que parar (Bibiana Terra, 36 anos, EJA etapa II).

Vim pra escola pra não ficar sozinha, e o J, que é meu marido, está estudando à noite também sabe, então ele disse pra mim arrumar uma escola pra mim sair também, pra não ficar sozinha, eu me sinto muito sozinha entende, dentro de casa, tu vê, ali nos somos em seis bem dizer, mas não tem ninguém que fique ali comigo entende, e aqui encontro os outros pra conversar fazer isso, as brincadeiras às vezes, e vai indo (Maria Valéria, 57 anos, EJA etapa II).

⁶ Grifos do autor.

Sentimentos, afetos, amor, qualidade de vida e saúde mobilizaram as colaboradoras a frequentar a escola na idade adulta, contudo sabemos que, por trás disso tudo, corre um mar de significações. A partir de tais justificativas apresentadas pelas colaboradoras, lembramos de Léa Sholl (1992, p. 118) e a concepção de “ideia-força”; estas ideias seriam mobilizadoras de esperanças e incentivadoras de ações coletivas. A escola, vista como um lugar de convívio, de encontro, é uma significação muito forte nas falas dos alunos; praticamente todos eles se referiram a este aspecto.

Além disso, outros motivos que levaram os colaboradores à escola estavam ligados ao imaginário sobre a instituição e sua função social, como pode ser percebido nas seguintes narrativas:

Voltar a estudar assim ó, porque desde a gente aprender um pouco. Minha profissão mesmo é motorista e hoje a estrada está ficando um problema muito sério né, e uma coisa depende da outra, então eu voltei a estudar porque eu estou me aposentando mesmo (...) hoje em dia não ter estudo faz falta pra tudo, a gente não é ninguém (Licurgo Cambará, 56 anos, EJA etapa II).

Voltei a estudar pela falta de conhecimento, que eu acho que o estudo traz um conhecimento bem maior pra gente né. Eu estudei até o terceiro ano primário, quando era jovem, e depois parei e nunca mais estudei, agora eu senti a falta que me fez aqui e ali né, não ter estudado por tanto tempo (Rodrigo Cambará, 59 anos, EJA etapa II).

Estas são apenas duas das respostas e nelas já ficam salientes as esperanças depositadas na escola o estudo como oportunidade para a melhor inserção do sujeito na sociedade. Ao ouvir sobre a necessidade de aprender mais coisas e sobre a falta de conhecimento, lembramos Nóbrega (1992, p. 78), quando o autor escreve que “as faltas conscientemente vividas determinam as necessidades e acionam o querer humano”.

Pensando na fala da Bibiana, que voltou à escola para ficar mais próxima dos filhos, pelos quais, em outro momento, ela havia abandonado os estudos, é inevitável não nos remetermos aos desafios sociais que movem os indivíduos.

Castor Ruiz (2003, p. 30) teoriza sobre algo que enriquece esta reflexão da seguinte maneira: “somos a imagem do mundo, que de modo criativo refletimos em nossa interioridade e projetamos em nossa práxis”.

Ainda dentro desta reflexão, quando Licurgo e Rodrigo falam da falta que o estudo fez/faz em sua vida, e de maneira entristecedora Licurgo (56 anos, EJA etapa II) diz “hoje em dia não ter estudo faz falta pra tudo, a gente não é ninguém”, é inevitável pensarmos na importância da escola para a vida destes alunos, nas significações que eles têm sobre si próprios como adultos não escolarizados e na consciência deles de que a leitura e a escrita são credenciais para tudo na sociedade atual. Ainda, voltando à fala de Maria Valéria, a EJA apresenta-se com outra face, a do acolhimento, da amizade e do convívio muito mais forte do que o aprendizado.

Hoje podemos perceber um grande diferencial em relação ao imaginário sobre a educação. No passado, frequentar a escola era um privilégio de poucos, e, como vimos, muitas crianças foram privadas do ensino pela crença de que quem estudava não iria trabalhar. Felizmente isso mudou; agora o estudo é mais que um direito do cidadão, é um dever dos pais manter seus filhos na escola. Existem até medidas governamentais, às quais não faremos juízo de valor, que exigem as crianças na escola e incentivam a educação. Tudo isso pode ser visto como uma prevenção ao analfabetismo e à baixa escolarização, para que no futuro a EJA não precise existir, e a educação regular dê conta de escolarizar todos os cidadãos já na infância.

Pensando a Formação de Professores para a Educação de Jovens e Adultos

Pensando nas significações dos alunos da EJA, em suas expectativas e esforços para frequentarem a escola, não podemos deixar de problematizar sobre a formação do professor que irá trabalhar este público. Neste momento, questionamos nós mesmas, você que lê este artigo, os professores das universidades, os alunos do curso de Pedagogia e os professores e gestores das escolas: “Se os

personagens desta história – os alunos adultos – acreditam em seu aprendizado e depositam esperanças na escola, por que a sociedade e os cursos de formação, muitas vezes, ignoram a modalidade EJA?”

A EJA não é uma compensação, não é o pagamento de uma dívida; ela é uma modalidade de ensino que garante a educação para jovens e adultos, assegurando um direito que todo o indivíduo tem: o direito à educação pública. Ainda pensando em direito à educação pública, acrescentamos mais uma palavra a esta frase: direito à educação pública de *qualidade*. Com base em nossa trajetória de formação e atuação profissional, percebemos o pouco investimento que os cursos de formação de professores fazem em relação à EJA.

Já é sabido que o ensino de adultos em muito se difere do ensino regular. Neste sentido, está mais que na hora de a formação de professores voltar seu olhar para a EJA, aprofundar estudos na temática e valorizá-la como campo de atuação do pedagogo. Segundo o Parecer CNE/CEB 11/2000,

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado à EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo (Brasil, 2000, p. 56).

O profissional que trabalha com esta modalidade deve estar preparado para o diálogo, para ouvir as experiências que estes alunos, com histórias de vida tão ricas, trazem até a escola. Sobre estes saberes que os homens possuem, mesmo sem serem alfabetizados, Silviano Santiago (apud Sholl, 1992, p. 115) acrescenta que:

Um homem de boa vontade hoje, um cidadão, mesmo analfabeto, tem uma quantidade de informação que ultrapassa e muito a informação que tinha um homem de boa vontade, mesmo alfabetizado, há meio século atrás. O grave problema é o de saber como transformar a quantidade de informação

em conhecimento, como conduzi-lo a incorporá-la qualitativamente, para que dela se possa valer na sua compreensão da sociedade e do mundo em que vive.

Atualmente vivemos cercados de informações, notícias, anúncios e explicações para tudo. Um indivíduo mesmo analfabeto, ou pouco escolarizado, pelo fato de viver em sociedade já está em contato com todo este conhecimento. Neste sentido, o combustível das aulas da EJA parte dos alunos, seus conhecimentos, suas dúvidas sobre algumas informações que chegam até eles, suas vivências, sentimentos e concepções. Pensando assim, Paulo Freire (1987, p. 49) propõe que o “conteúdo” diálogo deve emergir das vivências, do mundo, dos estudantes:

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete em que se constitui a sua situação no mundo.

Vivemos em um tempo de televisão, rádio, manchetes de jornal, conversas informais que nos expõem a acontecimentos e nos auxiliam na formação de certas opiniões sobre vários assuntos relacionados à sociedade. Como lidar, porém, com tanta informação é o que faz falta a esses estudantes, que ainda vêm para a escola buscando sair da posição social que o pouco envolvimento com o mundo letrado os colocou. Sobre a postura do professor ante o desafio da educação de adultos, trazemos mais algumas reflexões:

Esta outra habilidade desejada para o exercício de uma escuta sensível é, na perspectiva dos saberes necessários a uma prática educativa que produza sentidos, o desenvolvimento do professor, na dimensão do “saber ser”. Um saber ser que acolhe os saberes e as representações do outro como legítimas, sem preconceitos e pré-julgamentos. Nesta acolhida, organiza o trabalho educativo na sala de aula, a partir do mundo vivido, das experiências significativas, do desejo agora compartilhado, de tradução das concepções trazidas para outros modelos explicativos/interpretativos (Oliveira, 2007, p. 193).

É fundamental que o professor da EJA possua sensibilidade para valorizar estes saberes todos que vêm dos alunos, de suas experiências, de seu meio. Aliado ao aproveitamento do que o aluno já sabe, para que este possa ser levado a um conhecimento mais aprofundado a partir de seu vivido, a EJA também tem de ser encarada como uma modalidade, na qual são depositadas muitas expectativas para o futuro.

Quando Bibiana Terra (36 anos, EJA etapa II) diz que *“a importância do EJA é pra gente aproveitar aquilo que a gente deixou pra trás”*, pode ser percebido um sentimento de resgate, de volta ao passado em busca do não vivido. Considerado isso, fica ainda mais clara a necessidade de se pensar melhor a EJA nas escolas e a formação inicial e continuada dos professores da modalidade, para que, juntamente com seus alunos, possam provocar mudanças.

Finalizando a Escrita, Iniciando Futuras Reflexões

Finalizando esta escrita, mas, porém, apenas iniciando nossas problematizações sobre a EJA, trazemos a última pergunta que fizemos aos nossos colaboradores: *“Você é feliz vindo na escola?”*

Ana Terra (58 anos, EJA etapa II) afirmou o seguinte: *“Sou feliz. O dia que eu não venho na escola parece que eu estou presa em uma gaiola, gosto muito.”* Pensando na resposta dela de que frequentava a escola para se desestressar, fazer amigos e sair de casa, dizendo que quando não vem sente-se em uma gaiola, é mais que justificável. A escola tem o sentido de liberdade para Ana. É na instituição que ela se sente bem, aprendendo coisas novas, como ela mesma fala.

Sobre esta mesma questão, Bibiana e Maria Valéria responderam que são felizes e gostam muito da escola. Também Licurgo Cambará (56 anos, EJA etapa II) respondeu: *“Eu sou, graças a Deus, contudo que a gente chega cansado, às vezes chega de um dia de trabalho, cansado, mas chega aquela*

hora tem que vir pra escola e aí, acho muito bom, se anima de novo.” Sentir o ânimo dos colaboradores é contagiante; o papel da escola para eles é especial; ela os anima, os inspira, os instrui.

Dentre todas as narrativas escolhemos a que mais nos emocionou para encerramos nosso artigo. Com um sorriso largo e cheio de lágrimas nos olhos, Rodrigo Cambará (59 anos, EJA etapa II) disse: *“Aaah, eu me sinto o máximo!”* E depois não conseguiu mais falar, pois começou a chorar.

Quando Rodrigo fala que se sente “o máximo”, fica clara a relação entre autoestima, alegria e educação. Para Freire (1996), a alegria e a esperança fazem parte da natureza humana. Os alunos atribuem sentido à educação no momento em que esta lhes traz alegria, prazer e esperança. Este mundo simbólico, dos sentimentos e afetos, está indissociavelmente ligado ao mundo histórico-social (Castoriadis, 1982), por isso a escola apresenta-se como instituição que tem em si o poder de (re)escrever seu significado ante a sociedade.

Alunos como o Rodrigo, a Bibiana, a Ana, o Licurgo e a Maria Valéria, trabalhadores, pais e mães de família, adultos, frequentam a escola com a esperança de uma vida melhor, para fazer amigos, para se distrair ou simplesmente sair de casa. O interessante é que a importância atribuída por eles a uma instituição considerada pelos próprios professores como falida, alimenta uma reflexão acerca do sentido e da condição atual da escola. Assim, acreditamos que a educação está sempre, necessariamente, ligada a um ideal, e a escola nasce desta busca por uma nova sociedade (Valle, 1997). Apesar da crise enfrentada por esta instituição, nela ainda são depositados sonhos e expectativas.

Referências

BRASIL. *Parecer CNE/CEB 11/2000*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Programa Brasil Alfabetizado*. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/secad/sba/inicio.asp>>. Acesso em: 8 nov. 2009.

- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GAARDER, Jostein. *Ei! Tem alguém aí?* São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1997.
- MOOL, Jaqueline. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOOL, Jaqueline (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 9-18.
- NÓBREGA, Francisca. O processo coletivo de imaginar. In: TEVES, Nilda (Org.). *Imaginário e educação*, Rio de Janeiro: Gryphus, 1992. p. 64-96.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes. *Imaginário social e a escola de Ensino Médio*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.
- OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Se tiver criança na sala, eu não fico... In: BARCELOS, Valdo. *Educação de jovens e adultos: saberes e fazeres*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 2007.
- RUIZ, Castor Bartolomé. *Os paradoxos do imaginário*. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2003.
- SHOLL, Léa. Desejos sociais “versus” práticas educacionais: uma tensão no imaginário social. In: TEVES, Nilda (Org.). *Imaginário e educação*. Rio de Janeiro: Gryphus, 1992. p. 97-122.
- SILVA, Juremir Machado. *As tecnologias do imaginário*. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- TEDESCO, João Carlos. Re(vi)viendo o ontem no tempo e no espaço “dos hoje”: fragmentos de memória de idosos. In: TEDESCO, João Carlos (Org.). *Usos de memórias*. Passo Fundo: UPF, 2002.
- VALLE, Lílian do. *A escola imaginária*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.