



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO**

GIULIANO ROGLIO DE OLIVEIRA

**EJA NA COMUNIDADE DO DISTRITO DE HERCÍLIO LUZ, ARARANGUÁ-SC:
UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DE SONHOS**

**Tubarão
2013**

GIULIANO ROGLIO DE OLIVEIRA

**EJA NA COMUNIDADE DO DISTRITO DE HERCÍLIO LUZ, ARARANGUÁ-SC:
UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DE SONHOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Unidade de Educação, Humanidades e Artes, Universidade do Sul de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^a. Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.

Tubarão

2013

GIULIANO ROGLIO DE OLIVEIRA

**EJA NA COMUNIDADE DO DISTRITO DE HERCÍLIO LUZ, ARARANGUÁ-
SC: UMA CONSTRUÇÃO A PARTIR DE SONHOS**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação, Unidade de Educação, Humanidades e Artes, Universidade do Sul de Santa Catarina.

Tubarão, 16 de dezembro de 2013.

Prof^a. e orientadora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina.

Prof. André Boccasius Siqueira, Dr.
Universidade Federal de Santa Maria – Campus Palmeira das Missões.

Prof^a Vera Lúcia Chacon Valença, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina.

Prof^a Josélia Euzébio da Rosa, Dra.
Universidade do Sul de Santa Catarina.

Dedicar a quem senão aos que sempre me apoiaram, me incentivaram, me estenderam a mão nos momentos mais difíceis de minha vida, me fizeram sorrir, me ensinaram a ter responsabilidades e nunca, mas nunca mesmo deixaram de acreditar na minha capacidade. Aos que me dão exemplos de como ser uma pessoa correta, com bondade no coração, de que não se deve desistir jamais dos objetivos, da organização e de saber reconhecer os erros. Estes são meus verdadeiros mestres. O amor que sinto por vocês parece não caber no meu coração. Dedico este trabalho aos meus pais Rubens Tortato de Oliveira e Clarice Roglio de Oliveira.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu irmão Rafael, minha cunhada Joana e – por que não? – ao meu sobrinho Davi (que acabou de chegar ao mundo) pelo incentivo, força e várias demonstrações de apoio ao longo desta caminhada.

À minha filha Giuliana, por compreender a minha ausência nestes tantos dias de estudo e que sirva como exemplo para sua futura jornada acadêmica.

Aos meus pais que são meus exemplos de vida, sem eles nada disso seria possível. Pela generosidade e palavras de incentivo que tanto me confortavam nas horas mais difíceis.

À Patrícia, minha mulher e companheira, que nesta caminhada me acompanhou e me incentivou durante boa parte do tempo.

Ao meu grande amigo Cássio Pereira, Mestre, historiador, sendo esta a primeira pessoa que me incentivou a seguir a carreira de docente.

Ao meu primeiro orientador professor Doutor André Boccasius Siqueira, pela paciência, por sua leitura cuidadosa, por me passar tranquilidade na execução das suas orientações e principalmente, por ter encontrado um amigo.

À minha atual orientadora Professora Doutora Fátima Elizabeti Marcomin, por aceitar este desafio de me orientar sem medir esforços.

Aos professores integrantes da banca examinadora nas ocasiões da qualificação e da defesa.

Aos professores e alunas da EJA por terem contribuído para a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos, que certamente torceram pelo meu êxito.

O saber popular é aquele que detém, socialmente, o menor prestígio, isto é, o que resiste a menos códigos. Aliás, popular pode significar vulgar, trivial, plebeu. Talvez devêssemos recordar que este saber popular, em algum tempo, foi/é/será um saber científico... (CHASSOT, 2001, p.207).

RESUMO

A presente dissertação versa como algumas egressas da Educação de Jovens e Adultos da comunidade do Distrito de Hercílio Luz em Araranguá/SC, concebem e descrevem o processo educativo vivenciado, bem como se houve a incorporação de saberes populares nesse processo. Os saberes populares – dentre eles os atinentes ao artesanato, à pesca, ao modo de falar, vestir, à gastronomia, entre outros – quando incorporados pelo processo educativo estimulam e aproximam seus interlocutores, os alunos, criando um ambiente de respeito e entendimento entre os atores do processo educativo: professores, alunos e estrutura administrativa. A pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, contou com a participação de 03 (três) egressas. Como instrumento de coleta de dados, empregou-se um questionário contemplando aspectos atinentes à formação humanística (nível 1) e aos saberes populares (nível 2). Dentre os resultados destacamos o fato de descreverem o período vivenciado e o processo educativo como muito positivo, marcado por um bom relacionamento com os professores em um ambiente onde foi possível fazer grandes amizades, participar ativamente durante as aulas, relatar suas histórias e seus saberes populares, identificar falhas no processo e buscar soluções. O aprendizado e a elevação da autoestima também são pontos marcantes.

Palavras chave: Saberes e sonhos. Processo educativo. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

The present dissertation examines how some egresses of Education for Youths and Adults from the community of the District Hercílio Light in Araranguá / SC, conceive and describe the educational process lived, and if there was the incorporation of popular knowledge in this process. The popular knowledge - from among them those relating to crafts, fishery, the manner of speaking, of dressing, the gastronomy, among others - when incorporated by the educational process stimulates and approach their interlocutors by creating an environment of respect and understanding between the actors of the educational process: teachers, pupils and administrative structure. The qualitative research, the case study, counted with the participation of 03 (three) egresses. As an instrument of data collection, was employed a questionnaire addressing aspects relating the humanistic formation (level 1) and popular knowledge (level 2). Among the results highlight the fact describe the period and experienced educational process was very positive, marked by a good relationship with teachers in an environment where it was possible to make great friendships, participate actively during classes, report their stories and popular knowledge, identify flaws in the process and seek solutions. The apprenticeship and elevation of the self-esteem are also outstanding points.

Key words: Knowledge and dreams. Educational process. Education for Youth and Adults.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Vista aérea de Ilhas com destaque para a escola pesquisada	56
Figura 2 – Vista aérea de Ilhas	56
Figura 3 – Navio a vapor entrando na foz do rio Araranguá	58
Figura 4 – Navio a vapor chegando à sede da vila de Araranguá	58
Figura 5 – Balsa de acesso ao Distrito de Hercílio Luz para travessia	59
Figura 6 – Pescador de Ilhas	60
Figura 7 – Escola pertencente à localidade de Ilhas	61

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Aspectos humanísticos (nível 1 do PPP)	49
Quadro 2 – Saberes locais (Nível 2 do PPP)	49
Quadro 3 – Aspectos humanísticos (Nível 2 do PPP)	67
Tabelas 1 a 4 – Distribuição das disciplinas do Ensino Médio presencial no EJA	72
Quadro 4 – Saberes locais (Nível 2 do PPP)	74
Quadro 5 – Aspectos humanísticos (Nível 1 do PE)	77
Quadro 6 – Saberes locais (Nível 2 do PE)	79

LISTA DE SIGLAS

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

PPP – Projeto Político Pedagógico

PE – Plano de Ensino

CEJA – Centro de Educação de Jovens e Adultos

SUMÁRIO

1 BREVES E INTRODUTÓRIAS PALAVRAS	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ESCOLA COMO ESPAÇO PARA SOCIALIZAR O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E POPULAR.....	19
2.1 Escola	19
2.2 Saberes e culturas	25
2.3 A modalidade de Educação de Jovens e Adultos	31
3 O PERCURSO DA PESQUISA	40
3.1 Um breve histórico acerca do modo de fazer pesquisa	40
3.2 O método de pesquisa deste estudo	48
3.3 Área de estudo e os sujeitos da pesquisa	55
3.3.1 O distrito de Hercílio Luz , Araranguá- SC	55
3.3.2 Os sujeitos da pesquisa	63
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	66
4.1 Análise documental	66
4.1.1 Análise do projeto político pedagógico (PPP)	66
4.1.2 Análise dos planos de ensino (P.E)	76
4.2 As egressas da EJA	79
4.2.1 O período vivenciado na EJA	80
4.2.2 O processo educativo vivenciado	82
4.2.3 Os saberes populares	85
4.2.4.- Formação humanística	88
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	91
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	94
APÊNDICE	98

1 BREVES E INTRODUTÓRIAS PALAVRAS

O distrito de Hercílio Luz/Araranguá possui uma comunidade que se localiza bem próxima à foz do rio Araranguá e que se denomina Ilhas. Apesar do nome não se refere a uma ilha, na acepção da palavra. O que moveu tal pesquisa é a minha relação com esta comunidade que vem de longa data, desde aproximadamente 14 anos de idade, quando me dirigia até lá para surfar na foz do referido rio que proporcionava boas ondas para a prática deste esporte.

Desde então possuo um fascínio pela localidade, pois o estilo de vida açoriano aliado à cultura da pesca fez com que eu apreendesse muitos saberes relacionados às vivências e experiências dos pescadores que lá habitam. Tais saberes aguçaram minha curiosidade e imaginação: as previsões do tempo, as entradas das frentes frias (denominadas simplesmente por vento sul), a textura da areia que indicava se o tempo ia mudar ou não, os modos como os pescadores enxergavam os cardumes de peixe da beira da praia, o vento sul e chuva ‘miúda’ que tem sua duração calculada através do simples e complexo movimento do mar são alguns dos inúmeros saberes empíricos que estas pessoas possuem e que aprendi a respeitar e acreditar.

Após o término da minha graduação em Geografia, tive a primeira oportunidade de pesquisar algo que até então ninguém havia estudado naquela localidade: o porquê da foz do rio Araranguá migrar, tanto para o quadrante norte quanto para o quadrante sul, no decorrer de mais ou menos sete décadas. Estes estudos não foram finalizados pelo fato de não haver quaisquer registros escritos na academia com relação ao fenômeno. Não persisti nesta pesquisa: direcionei meus estudos e atuação profissional ao fazer escolar, isto é, à docência na educação básica e no ensino superior.

Diante desta constatação, insisti em realizar uma pesquisa completamente empírica, fato desencorajado por quem me orientava naqueles primórdios tempos de formação acadêmica. Fiquei desanimado, pois percebi que os saberes empíricos ainda não são levados em consideração no meio acadêmico e não recebi crédito algum por este estudo. Mesmo assim, não deixei de frequentar esta localidade, o

que me levou a conhecer muitas pessoas e propiciou, inclusive, a criação de um vínculo de amizade com várias delas.

No segundo semestre do ano de 2011, por intermédio de uma colega de profissão, fui incentivado a pleitear uma vaga no Programa de Pós-Graduação em Educação, nível de Mestrado, na Universidade do Sul de Santa Catarina. Tal colega fez-me perceber que a continuidade nos estudos é fundamental para meu crescimento pessoal e profissional. Desse modo, inseri-me na linha de pesquisa Educação em Ciências por esta abordar as questões educacionais que envolvem a escola, seus docentes e discentes, conteúdos que contribuem para a linha de pesquisa e formação continuada da classe educadora dentro de um país que atravessa um caminho cheio de obstáculos no que diz respeito à melhoria da sua educação. A reflexão que pode ocorrer por meio destes estudos, bem como a percepção de que existe a possibilidade de melhorar o quadro educacional e social em que estamos inseridos me fez optar por esta linha de pesquisa. Além disso, a pesquisa em educação e suas metodologias, o entendimento da sua história, o conhecimento das mais variadas pedagogias, a valorização dos saberes populares e as expectativas geradas em torno dos alunos que ingressam nesta modalidade de ensino são prerrogativas fundamentais para estabelecer um entendimento mais capacitado que vise a compreensão da realidade da escola e do aluno. Estas prerrogativas, necessárias para uma formação acadêmica que almeja uma melhor qualificação e capacitação de um educador, também despertaram meu interesse em ingressar nesta linha de pesquisa.

As razões supramencionadas me fizeram pensar mais uma vez na comunidade de Ilhas e sonhei novamente com aquele projeto que tanto queria realizar. A pesquisa mudou um pouco de foco, pois meus estudos atuais se direcionaram para a educação e a escola da comunidade graças ao apoio, paciência e incentivo que recebi dos meus orientadores. Com minhas visitas à escola, o reencontro com pessoas que não via há um bom tempo e o resgate da admiração que possuo pela localidade, me fizeram perceber o quanto o conhecimento empírico é importante; o quanto deve ser resgatado e valorizado dentro do ambiente escolar; e, principalmente, que nunca é tarde para se realizar um sonho. Sonho este que é crescer cada vez mais como educador e ser valorizado por quem também acredita em uma educação mais libertadora e instigante; ascender também na academia,

realizando este curso em nível de mestrado e, quiçá, num futuro não muito distante, de doutorado.

Tanto na vida pessoal quanto na profissional, sempre valorizei o conhecimento popular. Portanto, acredito na sua existência e na contribuição que ele pode proporcionar tanto para a educação escolar como para o crescimento autônomo das pessoas. Esta é a minha relação com a comunidade de Ilhas: admiração e respeito. Tal fato me instigou a investigar com mais profundidade as suas vivências, o significado que a escola possui para eles e o que esta lhes representa.

A partir de então, trabalhando como docente na rede pública estadual, tive a oportunidade de ministrar aulas na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) e percebi nitidamente uma aceleração no processo de aprendizagem: as disciplinas são ministradas e concluídas em uma escala de tempo muito rápida, nem sempre considerando o tempo de aprendizagem e assimilação de cada aluno. Observa-se na prática laboral deste pesquisador que o projeto EJA também não considera a maioria os saberes populares nos documentos oficiais estudados. A dita aceleração do aprendizado na educação formal existe em função da necessidade, dentro de um contexto político, de uma amostragem do crescimento educacional de um país que almeja índices educacionais aproximados ou iguais aos dos países considerados de primeiro mundo.

Observei, com base na minha experiência como docente na Educação Básica, que há considerável defasagem dos alunos no que se refere à idade-série, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Com a atual pesquisa, procurei verificar também se as alunas¹ apontam ou não elementos diferenciais daqueles que vivenciaram anteriormente ao EJA, ou seja, se houve ou não uma distinção das demais modalidades de ensino que conheciam e, ainda, se seu corpo docente respeita a cultura local e se incentiva a sua manutenção.

¹ Coloco no feminino porque todas as entrevistadas eram do sexo feminino.

Uma das mais notáveis formas do aprendizado se tornar acessível e apropriado ao educando é aquela em que o educador propicia o entendimento embasado nas vivências e experiências cotidianas de seus alunos. No entanto, de modo geral, os aspectos acadêmicos presentes na concepção dos conteúdos estão inseridos no conhecimento escolar e o entendimento das questões sociais e históricas a serem apreendidas no cotidiano recebem reduzido espaço na instituição escolar.

Ao valorizar somente o saber científico, engessam-se os saberes populares uma vez que, no entender de Almeida (2000, p.18,19),

A cultura que recebemos como herança fundamenta-se na divisão de dois domínios de saberes: de um lado a ciência, do outro a tradição. A hegemonia de um domínio sobre o outro e a incomunicabilidade entre eles se constitui em um dos problemas cruciais do nosso tempo. É preciso exercitar uma desestruturação das formas de pensar o conhecimento, a ciência e o mundo.

É preciso entender que o respeito à cultura local também é uma questão ética e que a responsabilidade dos educadores precisa ser tomada com base em uma postura ética no exercício da sua tarefa como docente. Para reforçar essa necessidade cito Paulo Freire (2006, p. 16) quando argumenta que a

[...] ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero e classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossa relação com eles.

Quando o educando assume que o que ele aprendeu no decorrer da sua vida pode ser aprimorado com o conhecimento científico, vislumbra-se então a apropriação do conhecimento, Paulo Freire (*op. cit.*, p.42) nos instiga a pensar nessa experiência:

[...] a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar 'virgens' do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da *assunção* de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas 'intrigas' não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos.

É pertinente salientar que a presente pesquisa foi desenvolvida na ótica de que o papel do educador, no contexto escolar, deve primar pela diversidade

cultural, baseada no respeito mútuo do ser humano como indivíduo, favorecendo relações interculturais, sem a necessidade de formar uma cultura plural, totalitária e maciça. O desafio atual nas escolas é trabalhar com a diversidade respeitando cada um dos seus atores.

São exatamente as raízes culturais e sociais que diferenciam as comunidades para constituir uma identidade. Conhecer as raízes da própria cultura é fundamental para que haja a formação de identidade. Para tal, a escola, se amalgamada à comunidade, tem papel importantíssimo nesta dinâmica social e cultural.

Para se conhecer e absorver a história da cultura de uma comunidade deve-se conhecer seu passado entendendo sua evolução e o seu desenvolvimento. É também neste sentido que a escola tem o compromisso de valorizar os aspectos culturais da comunidade na qual está inserida, o que se mostra importante pela necessidade de refletirmos sobre a preservação destas identidades, caracterizadas pela cultura acumulada dos integrantes que a compõem. Assim, é fundamental ter conhecimento dos costumes locais e tentar manter viva a sua própria origem. Neste sentido, Pereira (2000 apud LOPES, 2002, p.390) salienta que:

...formar indivíduos que se realizem como pessoas, cidadãos e profissionais, exige da escola muito mais do que a simples transmissão e acúmulo de informações. Exige experiências concretas e diversificadas, transpostas da vida cotidiana para as situações de aprendizagem. Educar para a vida requer a incorporação de vivências e a incorporação do aprendido em novas vivências.

Deste modo, cada indivíduo já traz consigo uma bagagem de experiências, vivências e informações ao adentrar no ambiente escolar. Tais características culturais não podem ser desprezadas e sim reaproveitadas em uma troca contínua de conhecimento entre alunos e professores. Cabe ao segundo intermediar este processo de comunicação cultural. Neste sentido, Brandão (2005, p.18) afirma que:

Cada ser humano é um eixo de interações de ensinar-aprender. Assim, qualquer que seja, cada pessoa é em si mesma uma fonte original de saber e de sensibilidade. Em cada momento de nossas vidas estamos sempre ensinando algo a quem nos ensina e estamos aprendendo alguma coisa junto a quem ensinamos algo. Ao interagir com ela própria, com a vida e o mundo e, mais ainda, com círculos de outros atores culturais de seus círculos de vida, cada pessoa aprende e reaprende.

Assim, o ensino escolar é apenas a parte em que ocorre a aprendizagem cultural do aluno. A escola tem uma contribuição bem específica nessa aprendizagem, pois é nela que o aluno vivencia diariamente a diversidade cultural: no contato com professores, colegas e outros. Por ser um assunto tão complexo, a aprendizagem se faz de maneira formal e informal, e esta informalidade ocorre no sentido do aprendizado não científico, aquele que vem das vivências adquiridas através das experiências pessoais.

Diante deste contexto, configurei a seguinte problemática: Como alunas egressas da EJA, da comunidade do distrito de Hercílio Luz do município de Araranguá SC, concebem e descrevem o processo educativo vivenciado? Houve a incorporação dos saberes locais?

Para a presente pesquisa acadêmica elenquei o seguinte Objetivo Geral: “Analisar a concepção do processo educativo da EJA vivenciado e descrito por egressas da comunidade do distrito de Hercílio Luz do município de Araranguá SC, com vistas a compreender como se desenvolveu esse processo em tal modalidade de ensino, observando, se os saberes locais foram contemplados”.

Com o intuito de alcançar este objetivo, fez-se necessário:

- Identificar, a partir do estudo do Projeto Político Pedagógico (PPP), dos planos de ensino (PE) e dos questionários, se a proposta pedagógica adotada contempla aspectos humanísticos, a formação de valores e os saberes locais;
- Verificar os aspectos pedagógicos apontados pelas egressas que mais marcaram o processo educativo vivenciado;
- Averiguar se as egressas apontam elementos diferenciais, sob o ponto de vista pedagógico, do processo educativo vivenciado no EJA, comparativamente aos vividos anteriormente;
- Verificar se houve incorporação de saberes locais ao processo educativo do grupo pesquisado na EJA.

É nesta perspectiva que se realiza o presente estudo, sendo de cunho investigativo e embasado na trajetória da sociedade atual que, de certa forma,

despreza a importância do empirismo, valorizando somente as questões epistemológicas.

A presente pesquisa está constituída dos seguintes capítulos:

Na introdução faço uma breve apresentação em que destaco a questão problema e os objetivos norteadores da pesquisa. Tais aspectos emergem da necessidade de compreender o processo educativo vivenciado pelas egressas do EJA. Analisa-se ainda, se tal processo incorpora os saberes populares, haja vista que a comunidade pesquisada possui características próprias no que diz respeito às suas tradições, crenças e modo de vida. Procuro, portanto, averiguar o respeito à preservação da cultura local a partir da concepção das egressas.

No segundo capítulo apresento uma pesquisa bibliográfica acerca de alguns conceitos importantes para esta dissertação e algumas reflexões explanando a história escolar no Brasil dentro de uma cronologia que se iniciou com o ensino jesuíta aos povos indígenas que habitavam as terras denominadas Brasil até os dias atuais, bem como uma explanação sobre os saberes e culturas que englobam a linguagem científica e os saberes populares. Assim como versa sobre a modalidade de EJA.

No terceiro capítulo, relato a metodologia utilizada, bem como se enfatiza a abordagem na investigação qualitativa, tais como suas origens, seu grau de importância e seu uso, face anteriormente à valorização apenas de uma abordagem quantitativa. Apresenta-se ainda as diferentes abordagens de uma pesquisa qualitativa, na qual se destacam a fenomenológica, a interação simbólica, a cultura, a etnometodologia, os estudos culturais, a ética, todas à luz de Bogdan e Biklen (2010). Ainda neste capítulo escrevo uma sucinta história da comunidade em que se realizou esta pesquisa, estabelecendo o reconhecimento do local onde foi efetuada a pesquisa considerando a sua localização, seu acesso e onde se situa a escola. Elencam-se também os demais aspectos relativos à coleta e ao tratamento dos dados.

Por último apresento os resultados da pesquisa, analisados a partir do PPP do CEJA de Araranguá, dos PEs das disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Química, da discussão destes à luz dos teóricos da área e da análise

dos questionários apresentados às três egressas que se dispuseram em colaborar com a pesquisa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: ESCOLA COMO ESPAÇO PARA SOCIALIZAR O CONHECIMENTO CIENTÍFICO E POPULAR.

Para falar da escola atual é necessário trazer algumas reflexões sobre o passado, sobre a história da escolarização em nosso país. Neste capítulo faço algumas reflexões sobre a escola, sobre os saberes que considero importantes para este trabalho acadêmico, além de uma apresentação acerca da EJA.

2.1 Escola

Ao longo da história, o processo educativo no Brasil aconteceu de forma intencional, tendo como objetivo a implementação do sistema capitalista e a institucionalização de uma nova classe dominante (burguesia), que possuía, por intermédio do Estado, total liberdade e força para direcionar o processo educacional voltado aos seus próprios interesses.

O êxodo rural e o processo de urbanização acabaram impondo a formação de uma nova sociedade e, sendo a educação voltada aos interesses da República, foram instituídos valores e virtudes morais nas escolas que garantiam o poder do Estado, enfatizando a importância da existência de uma rígida e engessada burocracia bem como a elaboração de um currículo. A escola acabou contemplando as questões sociais, políticas e econômicas que direcionaram a introdução e a evolução do ensino no Brasil, culminando com a formação da sociedade nacional vigente.

A educação se tornava legítima produzindo pessoas iguais, uniformizadas, previsíveis e dóceis. O especialista era o detentor do conhecimento científico. Havia

uma continuidade no processo de alienação e uma necessidade de afirmação da nacionalidade brasileira. (CORREA, 2000). Este processo de uniformização do conhecimento acabou produzindo o que podemos chamar de produção do pensamento hegemônico, ou seja, a universalização da educação.

A universalização da educação baseada somente na fala e na escrita acabou gerando dificuldade no aprendizado, confundindo o educando ao exigir dele a compreensão de um mundo que não o identifica, mas sim um mundo universal e globalizante. O surgimento da tecnologia reforçou essa suposta importância da globalização, o que permitiu a continuidade e instituição da compreensão de uma sociedade global. O resultado desta estratégia foram indivíduos com uma mentalidade totalmente escolarizada, mas que difundem, implementam e a dinamizam novos regimes de pensamento baseados nas concepções das classes dominantes. (CORREA, 2000).

Contrapondo a afirmação anterior, acredito que a escola deve ser o local para o desenvolvimento do processo de construção tanto do conteúdo que cada indivíduo traz das suas experiências pessoais como do conhecimento científico, ou seja, a prática social aliada à prática acadêmica precisam conversar entre si.

É pertinente que o professor compreenda o que o aluno traz na sua bagagem de experiências e vivências; descubra o entendimento que ele possui sobre as coisas; atue contribuindo, enfatizando e corroborando a sua própria construção, partindo do conhecimento informal e introduzindo o conhecimento formal na adequação e aprimoramento do conhecimento. A prática social global proporciona questionamentos, respostas e novos questionamentos, formando um ciclo de estudos em que o aluno segue paulatinamente seu aprendizado. O aprendizado sistematizado é apreendido nas escolas.

Entender o aluno, aceitar e vê-lo como uma pessoa possuidora de características próprias e que traz consigo a sua bagagem de conhecimentos adquiridos com o passar do tempo, seja no seio da sua família ou na convivência com seus amigos, propicia um convívio muito mais harmonioso com o ambiente escolar fazendo com que o aprendizado aconteça de forma natural, contemplando as relações do indivíduo com o meio em que este está inserido. Freire (2006, p. 95) acredita que:

Como professor, tanto lido com minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia bem como os ensaios de construção da autoridade dos educandos.

A escola tem por função desenvolver cidadãos autônomos, conscientes, críticos. Para que consiga tal intento é necessário que forneça subsídios aos estudantes a fim de que tenham uma formação em que conheçam os “caminhos” e desenvolvam a base para suplantar as dificuldades que estão por vir após a conclusão dos estudos formais. Deve mostrar que a realidade é complexa, que os alunos não são todos iguais e que cada um carrega consigo suas próprias vivências, experiências de vida e que estas precisam ser levadas em conta.

No modelo escolar atual, não se consegue atender as necessidades dos alunos por conta da banalização da educação. Há a implantação dos pacotes prontos, da educação alicerçada em culturas que não são nossas e que nos foram introduzidas em função de políticas voltadas a contemplar apenas uma pequena parcela da população, ou seja, as classes dominantes.

A lógica da uniformidade do currículo, por exemplo, acaba favorecendo a manutenção de uma sociedade que se diz democrática e que ao mesmo tempo institui a discriminação das culturas que são diferentes ao que a escola difunde. As diferenças culturais devem ser enfrentadas como um desafio pedagógico e não como um entrave ao processo educacional, sendo o professor um agente que deve estar preparado para assumir esta situação, fomentando a pluralidade das formas de viver, pensar, sentir e expressar de cada indivíduo. A fragmentação da informação, em especial a difundida pelos meios de comunicação, acaba fazendo com que a escola perca o seu papel hegemônico na difusão do conhecimento (PÉRES GOMES, SACRISTAN, 1998).

A defasagem cultural da escola se mostra evidente em função da velocidade e do desenvolvimento da tecnologia, da ciência, da arte, pois não são todas as escolas que possuem acesso aos vários mecanismos que hoje em dia possibilitam ao educando a sua inserção ao chamado *mundo globalizado* (PEREIRA, 2005).

De acordo com Pereira (2005, p.8), “a evolução tecnológica transformou a base de todas as culturas, influenciando também as questões políticas e construindo novos valores”.

A sociedade contemporânea se baseia na produção: o homem alicerça seus saberes, seus sentidos. Dentro desta ótica, transformou-se em um ser individualista, meramente reprodutor de um modelo embasado no trabalho e na acumulação de capital. Neste sentido concordo com Pereira (2005, p. 15), quando versa que “o homem não busca mais o sentido da vida, alienou-se. Vive sufocado. É egoísta. Vive insatisfeito consigo mesmo. Não é o senhor das suas próprias ações”.

A pedagogia, nesta perspectiva, deve estar voltada ao sujeito e não ao sistema, e a interação entre o educador e o educando se faz necessária em vista da construção de uma sociedade mais justa e menos fragmentada.

Neste sentido, o diálogo que se estabelece com os alunos é fundamental para estes se apropriarem do conhecimento a partir das suas experiências sociais. A ação mediadora tem como função valorizar o conhecimento empírico, o cotidiano, até chegar ao conhecimento sistematizado.

De acordo com Gentili (2009, p.1061), a história contemporânea da educação latino americana evidencia sérios limites que são ou serão enfrentados para consolidar e ampliar as fronteiras do direito à educação. Os identificamos como um processo de escolarização marcado por uma dinâmica de exclusão includente, isto é, a presença da discriminação que existe no processo educacional, onde a inclusão e a inserção institucional se tornam insuficientes, trazendo então a segregação social nas instituições escolares. Todavia, a universalização da escola é uma das possibilidades da criança pobre sair de sua pobreza intelectual e social. Ao versar sobre tal tema, Gentili (2009, p. 1062) rememora que:

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, este direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar.

A exclusão não é institucionalizada e sim criada pela sociedade na base da força e da imposição. Na concepção de Gentili (2009), a inclusão educacional é um processo que se constrói em oposição a forças e tendências que historicamente produzem a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos. Contudo, na concepção do autor, para que haja aprendizagem para todos os sujeitos da educação, faz-se necessária a utilização de instrumentos mediadores pelo professor, com o intuito de alcançar seu intento, tais como linguagem escrita, visual, símbolos, instrumentos, signos que façam sentido ao aluno e lhe deem credibilidade em seus saberes, que acredite que eles tenham significados para suas novas aprendizagens escolares, a fim de ampliá-las cada vez mais.

Oliveira (1987) defende que se o sujeito é formado com a coragem de expressar as suas ideias dentro da racionalidade, utilizando seu senso crítico, é porque já existem elementos apropriados e plausíveis para se socializar o conhecimento. A aprendizagem acontece quando se apropria deste conhecimento. Quanto mais interação, mais leitura e mais apropriação do conhecimento.

O sujeito crítico a que se refere esta reflexão, não é aquele que fala mal das coisas e sim o que compreende sobre o que está falando, sem “achismos”, ou seja, é o que se apropria do conhecimento referente ao assunto no qual está explanando, discutindo ou debatendo. Com o propósito de melhor compreensão, Silva (1999, p. 45) afirma que “quando se comenta sobre algo no mundo, busca-se reconstruir o que já se sabe, se faz a reconstrução da história de um conceito particular, ou seja, se faz a recorrência histórica de um saber”.

Assim, o trabalho educativo tem o papel de produzir, direta e indiretamente, em cada indivíduo singular, a humanidade (quanto mais conhecimento se adquire, mais humano você fica), ou seja, possibilitar que todos tenham acesso e apropriação do conhecimento. Nessa direção, para dar conta da tarefa educativa de modo crítico e consistente, os professores necessitam compreender os elementos que caracterizam o processo de formação do indivíduo. Vale dizer que precisam ter acesso a uma teoria histórico-social de formação do indivíduo. (SAVIANI, 1997).

Vale lembrar à luz de Saviani (op. cit.) que todas as teorias críticas têm em comum a busca da desfetichização das formas pelas quais a área educacional

reproduz relações de dominação, mas nem todas as teorias críticas sobre educação podem gerar uma pedagogia crítica. No entanto, a não compreensão da dinâmica dos elementos mediadores nas diversas teorias tem cerceado a construção intencional da concepção do processo educativo. De modo geral, confundem-se os fundamentos de uma teoria com o todo, pois o movimento de passagem destes fundamentos para a prática se realiza por meio de grandes saltos e de um movimento de constante oscilação entre dois pólos, na busca de se encontrar a relação entre ambos.

Para Saviani (op. cit.), tal intencionalidade na evolução do processo educativo traz à tona a própria evolução do sistema capitalista, pois há no contexto educacional a exigência de que as pessoas se formem no ensino técnico, não podendo aprender mais do que isso, senão a contestação pode gerar a mudança deste próprio sistema. Quem adquire conhecimento se torna provocativo, com uma visão de mundo muito mais contextualizada, tornando-o uma pessoa mais investigativa, mais aberta às mudanças.

Dentro desta perspectiva, a construção e a descoberta do novo surge a partir de uma pedagogia denominada de relacional, em outros termos, esta abordagem estimula o educando a pensar, a criar suas concepções, a socializar seu aprendizado e o professor acredita nas suas potencialidades, acredita na sua capacidade de aprender sempre. Nesta pedagogia se visualiza uma dinamização do aprender, onde educador e educando compartilham conhecimento num crescimento contínuo objetivando a construção de um mundo que se quer. (BECKER, 1992).

A reflexão está não só nas críticas frente os modelos pedagógicos tradicionais e sim em uma reflexão de concepção epistemológica, onde o professor precisa compreender seu papel como educador, ou seja, de formar um sujeito pensante, crítico, investigador, interessado nas ações que visem a coletividade e comprometido com um mundo melhor. (BECKER, op. cit.).

Por um mundo melhor compreende-se a possibilidade de uma pluralidade de ideias, principalmente partindo das escolas, tendo como consequência a não massificação destas, instituindo-se então uma sociedade menos injusta e segregadora. Espera-se, portanto, que um dia a escola venha a propiciar ao educador que este consiga se livrar das “amarras e vícios” (BECKER, 1992, *passim*)

nos quais ele foi submetido em sua época como estudante, para transformar a educação que está imposta em uma pedagogia voltada a compartilhar e que consiga disseminar saberes que proporcionem ao educando uma educação reflexiva e libertadora.

2.2 Saberes e culturas

A linguagem científica existe e se faz necessária para contemplar um número muito pequeno da população. A ciência se tornou difícil para a compreensão da maioria das pessoas em função da elitização do conhecimento, sendo que tanto o conhecimento do cotidiano quanto o conhecimento científico possuem uma enorme ruptura, mascarada pelo ambiente escolar. (LOPES, 1999).

A ciência tenta desvendar e explicar tudo, porém, mesmo para as pessoas mais simples, a ciência não é mais a expressão das “certezas absolutas”, que possui a capacidade de dar respostas a todos os problemas que a sociedade apresenta. Podemos conceituar ciência como a representação da verdade através de conceitos, descrevendo, explicando, validando (LOPES, 1999).

Na concepção do autor supracitado existe uma continuidade entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. O conhecimento científico deveria ser aberto a todos e não restrito somente aos especialistas, pois este se tornou difícil para a compreensão da maioria das pessoas.

O grande obstáculo pedagógico consiste na dificuldade de aprender os conhecimentos científicos, pois novas concepções e ideias às vezes entram em conflito com o que já está internalizado, fazendo com que se pense o cotidiano de forma distinta.

Para Bachelard, os erros fazem parte do aprendizado. As verdades são descobertas ao longo do tempo. Nas palavras do autor:

É necessário que um fato científico para ser verdadeiramente científico, seja verificado teoricamente. Vale dizer, é preciso que um fato encontre seu lugar, seu exato lugar em uma teoria racional. Quer dizer que uma soma de fatos não constitui automaticamente uma ciência, ou seja, que o empirismo já não é uma filosofia que se baste a si mesma. (BACHELARD, 1985. p.43).

Na concepção de Lopes (1999), uma visão bachelariana instiga o investigador a aceitar e enaltecer polêmicas, a aceitar a possibilidade de que nada é absoluto, e sim, sujeito a novas descobertas, novas concepções, novas possibilidades. A continuidade deve existir, pois

(...) com Bachelard não podemos mais nos referir à verdade, instância que se alcança em definitivo, mas apenas às verdades, múltiplas, históricas, pertencentes à esfera da veridicidade, da capacidade de gerar credibilidade e confiança... as verdades só adquirem sentido ao fim de uma polêmica, após a retificação dos erros primeiros. (CANGUILHEM, 1972. p.47).

A partir destas constatações, existe então uma continuidade entre o conhecimento comum e o conhecimento científico. De acordo com Lopes (1999), a compreensão da ciência não é acessível e a construção crítica do conhecimento acaba por não existir. A recorrência histórica deve fazer-se existir: a partir do presente, questionar os valores do passado e suas interpretações.

A construção do conhecimento científico é embasada também na razão, porém não podemos ter opinião sobre problemas que não conhecemos. Na concepção de Bachelard (in LOPES, 1999) é preciso que formulemos devidamente as perguntas a serem respondidas, os problemas a serem investigados, pois os obstáculos epistemológicos se imiscuem justamente no conhecimento não formulado.

Com base em Lopes (1999), o que se faz pertinente é o sujeito aprender a se relacionar, ponderar que pode existir a convivência plural de diferentes racionalidades. A conciliação dos saberes não quer dizer ruptura, abandono e sim uma convivência plural para o empirismo ser compreendido e o racionalismo ser aplicado. Desse modo,

Um empirismo sem leis claras, sem leis coordenadas, sem leis dedutivas, não pode ser nem pensado, nem ensinado; um racionalismo sem provas palpáveis, sem aplicação à realidade imediata, não pode convencer plenamente. (BACHELARD in Lopes, 1999, p.132)

Para minimizar o engessamento do saber científico, a transposição didática transforma-os em um saber escolar, que consegue então chegar aos ouvidos dos educandos de uma forma traduzida, mais acessível a seu entendimento cognitivo. Em outros termos, hoje em dia se utiliza um vocabulário mais acessível em função da tradução do conhecimento científico. Interpreta-se algo e se idealiza o

que foi compreendido. Contudo, há que se tomar cuidado com isso para não interpretar o texto original, criando aforismos, isto é, simplificando tanto que se distancia do conhecimento acadêmico e sim dizê-lo de modo mais simples e acessível. (SCHAEFER; JANTSCH, 1995).

Em contraponto com o saber científico, há o popular. Este possui algumas peculiaridades - pode ser contraditório: objetos, nomes populares de plantas que não possuem as mesmas características, podem ser reconhecidos como similares, ou até iguais, em lugares diferentes. Esta ambiguidade existe e se faz necessário o cuidado em respeitar os saberes locais. (SCHAEFER; JANTSCH, 1995).

O saber popular não é estanque, fixo, ele se metamorfoseia, se modifica em função do passar do tempo e se adequa a um novo momento. As mudanças acontecem na medida em que contribuem com as necessidades geradas por determinados grupos. Alguns saberes populares sobre ervas medicinais, construção de casas, culinária, artesanato, pesca, agricultura, previsão do tempo, entre outros, são “conhecimentos produzidos solidariamente e, às vezes, com muita empiria”. (CHASSOT, 2001, p. 205).

Tais saberes são empregados pelos membros do grupo nas ocasiões em que julguem ser necessário para a melhoria da sua qualidade de vida ou em que contribuam diretamente para a saúde de seus indivíduos, como por exemplo, a utilização de plantas e animais considerados medicinais entre outras práticas. Este fato indica que esses saberes são referências de cada grupo e reflete a diversidade da sociedade em que vivem.

Os saberes populares não são reconhecidos pelas instituições formais, pois estão situados à parte. Eles possuem uma fragmentação: necessitam, em alguns momentos, conversar com o saber científico e vice-versa. A não consideração dos saberes populares no ambiente escolar acaba engessando o conhecimento científico, e, por muitas vezes, se faz necessária esta junção. Neste sentido, a não reflexão dos próprios conhecimentos pode provocar ambiguidade nas informações em função, muitas vezes, destas não possuírem profundidade acadêmica e serem situadas como senso comum. (SCHAEFER; JANTSCH, 1995).

Acerca desse tema, Lopes (1999) enfatiza os saberes populares como a produção de significados das classes populares da sociedade que constituem um conjunto de práticas formadoras de diferentes saberes. Ao referir-se às classes ditas populares, questiona-se: Será que a elite também não pode possuir traços culturais tão importantes quanto os das camadas mais populares? E, compreendendo ao que a autora faz referência, acredita-se, na perspectiva epistemológica, que se defende uma forma em que se mesclam tais saberes, havendo, desse modo, uma complementação entre ambos.

O sociólogo Raymond Williams corrobora com a autora supra mencionada, na qual define cultura como sendo um sistema de significações bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em todas as formas de atividade social ou experiências vividas por um ou mais grupos. São consideradas, pelo autor, também como cultura, quaisquer manifestações sociais. Desse modo, a cultura não é tratada na acepção comum do termo, que nos remete a pensar em atividades artísticas e intelectuais. Assim, o conceito de cultura sai do padrão erudito de ir ao teatro, museu, exposição de artes e, enfatiza também, a cultura popular. É visto com bons olhos, de acolhida ao conhecimento popular. (WILLIAMS, 2008).

Dentro desta ótica, o radical “etno” também descreve a questão da cultura, na qual se utiliza este radical junto com uma ciência para nos trazer uma conceituação específica, não mais uma conceituação científica. Traz-se para a academia um conhecimento não acadêmico, porém, válido para a comunidade estudada e, muitas vezes, essencial para a sobrevivência dos seus integrantes, dito de outro modo, esta validação possui espaço para se perceber os modos como determinada comunidade vive e sobrevive.

É uma questão de conceitos, de linha de pensamento, não necessariamente científica, e sim do povo (Volk). É o espírito de aprendizagem, do modo como determinada comunidade vivencia, enxerga, conceitua o seu modo de ver as coisas, as situações do cotidiano e as necessidades locais.

O conhecimento científico muitas vezes é descoberto posteriormente ao conhecimento popular e, ao se tornar científico, ignora o popular.

O saber popular é aquele que detém, socialmente, o menor prestígio, isto é, o que resiste a menos códigos. Aliás, popular pode significar vulgar, trivial, plebeu. Talvez devêssemos recordar que este saber popular, em algum tempo, foi/é/será um saber científico. (CHASSOT, 2001. p. 207).

Para entrar na academia, se faz necessário o saber científico. Este saber entra no currículo para que quando os alunos ingressarem no ensino superior tenham um mínimo embasamento, ficando em segundo plano os saberes populares. Desse modo, o saber científico, letrado e escolarizado se perpetuou no ambiente escolar. Possui uma característica bastante acentuada: a de desprezar o saber empírico. Tais saberes, também considerados como a ciência do povo, não são valorizados e esta não valorização faz com que eles não tenham espaço na escola.

Na concepção de Lopes (1999), o saber empírico é mais um modo de olharmos para o mesmo objeto de pesquisa, trazendo novas informações, nem maiores, nem menores em importância, mas aplicando o olhar diferenciado e crítico da academia também sobre estes saberes. Dito de outro modo, se supervalorizarmos os saberes populares, estaremos sendo como os positivistas que supervalorizaram o saber científico. O que se pretende é colocar em igualdade de representatividade estes dois saberes, tendo em vista que um pode complementar o outro. Ao fazer referência a tal tema, o autor estabelece cinco prerrogativas relacionadas a este fato:

A primeira delas é de que os problemas de ensino-aprendizagem, tão frequentes e enfrentados no dia a dia do corpo docente não se resumem apenas à questões pedagógicas, pois a construção social do conhecimento deve ser levada em consideração, entrando aí o conhecimento cotidiano (empírico), respeitando a historicidade e seus saberes culturais, colocando então a possível solução dos problemas da escola de uma forma muito mais abrangente. "... há que se compreender os aspectos epistemológicos e sociológicos associados ao problema educacional de uma forma muito mais ampla". (LOPES, 1999, p. 17).

A segunda prerrogativa é a de que o conhecimento não é estanque, acabado, mas sim que passa por processos que podem modificá-lo, nos quais a epistemologia não pode mais assumir uma identidade intransponível, "mas, ao contrário, a epistemologia não se resume às perspectivas que concebem o

conhecimento como fundamentado por uma entidade transcendente – Deus, a Natureza ou a Razão”. (LOPES, loc. cit).

Em terceiro lugar, há no currículo uma centralidade no conhecimento e na cultura que não permite ao docente uma formação pluralizada capaz de possibilitar concepções e entendimentos próprios, embasados nas suas próprias experiências, formando um sujeito com pouca identidade e com um conhecimento epistemológico massificado, “embora a escola não seja restrita ao cognitivo, há nos processos curriculares uma centralidade do conhecimento e da cultura”. (LOPES, 1999, p. 18).

A quarta prerrogativa defendida por Lopes (1999) é a de que a unificação dos saberes não deve ocorrer em função da existência de uma perspectiva pluralista de cultura que também pode contribuir com o conhecimento escolar. Esta unificação dos saberes valoriza apenas algumas racionalidades, na qual as demais não são levadas em consideração. É a massificação do saber ideológico que não contempla com as múltiplas manifestações do saber. Nas palavras da autora,

[...] tal ideia de uma multiplicidade empírica que em última instância se organiza em um saber uno, justificado por uma razão, um real e um método igualmente únicos, frequentemente se faz dominante, nos mais diferentes contextos sociais, e atua ideologicamente como valorizadora de alguns saberes (e algumas racionalidades) em detrimento de outros saberes (e de outras racionalidades). (LOPES, 1999, p.19).

Na quinta e última prerrogativa, a autora faz referência a transposição didática, inferida por Chervel e Forquim, ambos da ciência física, na qual a transposição didática se faz pertinente, pelo fato desta possuir uma característica básica: tornar os saberes escolares mais “concretos”, pluralizados levando-se em conta o conhecimento empírico e o científico. Sendo embasado nas ciências físicas, se torna “indigesta” esta articulação, pois se trata “de um conhecimento super valorizado socialmente, entendido como sistematizado e pré-definido”. (LOPES, 1999, p. 20).

Levando-se em conta as constatações escritas anteriormente, a seguir, se faz pertinente uma abordagem a respeito da EJA, na qual narra-se como esta surgiu e a sua desenvoltura ao longo do tempo.

2.3 A modalidade de Educação de Jovens e Adultos

A modalidade de EJA no Brasil iniciou tendo como prioridade a alfabetização da população que não conseguiu, por motivos diversos, completar seus estudos desde as séries iniciais ao ensino médio.

De acordo com Soares (2002), foi no governo João Goulart (1961-1964), que se instituíram as Reformas de Base onde surgiu a proposta do Programa Nacional de Alfabetização, fundamentado no educador Paulo Freire que tinha a premissa de que o letramento dos adultos ocorre de forma diferenciada daquela que acontece nas escolas regulares, esta, destinada apenas às crianças.

Mas a referência principal de um novo paradigma teórico e pedagógico para a EJA será a do educador pernambucano Paulo Freire. A sua proposta de alfabetização, teoricamente sustentada em uma outra visão socialmente compromissada, inspirará os programas de alfabetização e de educação popular realizados no país nesse início dos anos 60 (SOARES, 2002, p.102).

Com base neste autor, esta proposta foi abolida em função do início da ditadura militar implantada no Brasil à partir de 1964, se instituindo o MOBRAL, no final daquela década. Este tinha como característica a ideologia e as práticas do regime autoritário onde a desconsideração das múltiplas culturas e regionalizações que o Brasil possui foram as suas principais características, sendo esta educação apenas de cunho compensatório.

O golpe de 1964 interrompe a efetivação do Plano que desencadearia estes programas. O “modelo e desenvolvimento” adotado pelos donos do poder entendia como ameaça a ordem de tais planos e programas. Os programas, movimentos e campanhas foram extintos ou fechados (SOARES, 2002, p.102 e 103).

O autor supracitado menciona, ainda que, com a LDB n.5.692 de 1971, a modalidade ganhou um status de supletivo. Todo estudante jovem e adulto brasileiro interessado em concluir seus estudos da educação básica, poderiam prestar provas com o intuito de certificação de seus conhecimentos. O supletivo Madureza, criado com a LDB de 1964 possuía um caráter parecido, mas ganha volume nacional o de 1971.

A partir de 1970, reestruturado, passou a ter volumosa dotação de recursos, provinda de percentual da Loteria Esportiva e sobretudo deduções do Imposto de Renda, dando início a uma campanha massiva de alfabetização e de educação continuada de adolescentes e adultos. (SOARES, 2002, p.103).

A partir de 1985, com o fim da ditadura militar no Brasil, se instituiu uma “democratização” em todos os segmentos da sociedade e a educação, como não poderia deixar de ser, entrou neste processo. Nesse mesmo período, se promulgou a Constituição Federal (1988) e seus desdobramentos para a educação se deram por conta da legitimação do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, sem limite de idade e oferecida gratuitamente. Soares (2002, p. 135), salienta que:

Em 1985, já declinante o regime autoritário, o Mobral foi substituído pela Fundação Educar, agora dentro das competências do MEC e com finalidades específicas de alfabetização. Esta Fundação não executa diretamente os programas, mas atuava via apoio financeiro e técnico às ações de outros níveis de governo, de organizações não-governamentais e de empresas.

Para o autor, estas mudanças instituíram então a EJA, que desenvolveu uma prática pedagógica voltada à educação popular e acabou a contemplando, sendo subsidiada pelo Governo Federal.

Em 1997, de acordo com Soares (op. cit.), uma emenda à Constituição tirou a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita, desobrigando o Estado dentro deste contexto. Também o dispensa de aplicar verbas reservadas ao ensino fundamental no atendimento dos jovens e adultos. Cabe ressaltar que as regiões Nordeste e Norte eram prioridade.

Desde 1997, a Presidência da República apoia ações de alfabetização por meio do Conselho da Comunidade Solidária, a rigor, a partir de 1999, tornou-se uma ONG. Seu Programa de alfabetização Solidária, realizado em parceria com o MEC e a iniciativa privada, atua em vários municípios, prioritariamente no Nordeste e no Norte, e, dentre esses, os que exibem maiores índices de analfabetos. Desde 1999, o programa vem se estendendo para os grandes centros urbanos. (SOARES, 2002, p.107,108).

A partir destas leituras, é possível inferir que a EJA no Brasil passou por várias fases e mudanças face à conturbada trajetória política que nosso país

atravessou. Sobre esse tema, concordo com Soares (2002, p.110) quando afirma que:

Para se avançar na perspectiva de um direito efetivado é preciso superar a longa história de paralelismo, dualidade e preconceito que permeou a sociedade brasileira e as políticas educacionais para EJA. Neste sentido, consoante a colaboração recíproca e a gestão democrática, a avaliação necessária das políticas implica uma atualização permanente em clima de diálogo com diferentes interlocutores institucionais compromissados com a EJA.

Face o que foi exposto, sigo com mais algumas considerações pertinentes à EJA, agora relacionadas com as consequências causadas por estes vários processos que esta modalidade de ensino atravessou, bem como aponto algumas das suas atuais características e eventuais ponderações considerando o que pode ser executado para a sua manutenção e melhoria da sua qualidade como modalidade de EJA.

Um dos principais problemas que existe na EJA é que a idade dos educandos não é levada em conta e o conteúdo é transmitido da mesma forma que é feito para as crianças do ensino regular. Freire (2006) alertava para este fato. Isto é, nas séries iniciais do ensino fundamental, os estudantes da EJA aprendem a ler e a escrever como se estivessem em turmas infantis, não havendo, grosso modo, a adaptação dos métodos a este público (jovens e adultos).

Neste contexto, Freire (2006), relata que existe um processo que podemos denominar de “infantilização das pessoas”, no qual a linguagem utilizada pelo professor não é adequada à realidade do seu aluno, bem como muitas vezes este não é ouvido nem respeitado, fato que não deveria ocorrer. Ao invés, deveriam ser estimulados neste aluno sua grande bagagem cultural e o rico e significativo aprendizado que possui.

Esta mesma concepção também é abordada por Pinto (2010), quando estabelece algumas considerações pertinentes enfatizando o fato desta infantilização não ser apropriada em função de que: deixa de encarar o adulto como sabedor; ignora que o desenvolvimento fundamental do homem é de natureza social, faz-se pelo trabalho, e que o desenvolvimento não para pelo fato de o indivíduo permanecer analfabeto; ignora o processo de evolução de suas faculdades cerebrais; não reconhece o adulto iletrado como membro atuante e pensante de sua

comunidade, onde, ao contrário, pode até desenvolver uma personalidade de vanguarda.

O grande desafio na EJA é o método a ser seguido, pois é muito mais difícil instruir pessoas que já possuem uma bagagem cultural estabelecida pelo decorrer dos anos do que a instrução infantil. Pinto (2010), aponta algumas características que são fundamentais para se fazer uso do método adequado neste tipo de escolarização: o educando jovem ou adulto precisa ser despertado ao interesse em aprender algo novo, ou seja, aquilo que ele ainda não teve a oportunidade de conhecer precisa ser chamado a sua atenção. Para isto acontecer, é pertinente que lhe seja despertada a consciência crítica acerca de sua realidade total como pessoa, que este compreenda o mundo onde vive, a importância da sua participação dentro da sociedade em que está inserido, reconhecendo seus direitos e deveres para com os outros. Também necessita saber compreender e ser compreendido face a sua realidade, o seu mundo, as suas crenças, seus costumes, seu modo de falar, possibilitando então a sua motivação ao saber escolar. Face estas considerações, pode-se então proporcionar a motivação que o educando jovem ou adulto tanto precisa para adquirir e iniciar a sua aprendizagem de leitura de mundo: método este que não deve ser imposto e sim proposto pelo educador. (PINTO, op. cit.).

Na concepção de Paiva (2009), a EJA possui uma conotação política muito presente face os caminhos na qual esta percorreu ao longo dos anos, muitas vezes percebida como uma proposta salvadora do letramento e estudos destinados aos jovens e adultos. A EJA, dentro da sua história, esteve comprometida com interesses que não visavam por completo uma renovação e contemplação de uma metodologia educacional voltada para pessoas que, por vários motivos, não conseguiram terminar seus estudos em idade regular.

O uso político da educação ao longo da história, simbolizado pelo voto do analfabeto, sem o direito de saber ler e escrever, sugere o modo de como a educação é usada para fins eleitoreiros, a serviço de determinada ordem instruída, para continuar assegurando privilégios [de poucos] (PAIVA, 2009, p.22).

Ainda de acordo com Paiva (2009), o Brasil em 1997 defendia a EJA apenas como uma forma de redirecionar o educando aos estudos em função do seu

“fracasso” como estudante na infância ou na juventude. Quando este “fracasso” fosse corrigido, segundo o MEC, a EJA poderia ser extinta, pois boa parte da gama de analfabetos que havia no Brasil deixaria de existir. Para os remanescentes, caberia apenas um Programa de Alfabetização Solidária na qual a intervenção do MEC não seria tão necessária, notando-se a ausência de uma formação continuada e não cumprindo a Constituição, tirando o direito do cidadão a um ensino de qualidade e lhe proporcionando uma espécie de “meia cidadania”, pois poderiam votar, embora não poderiam ser votados. Paiva (2009, p.24) afirma ainda que:

Na contramão, as políticas governamentais não apenas descumpriam oficialmente o preceito constitucional, como promoviam a exclusão, deixando de garantir um dos direitos inerentes à condição cidadã a tão largo contingente populacional, mantendo os não alfabetizados como cidadãos pela metade, porque votam, mas não podem ser votados.

Foi a partir de 2003, que a EJA foi contemplada com uma política que viesse a priorizar este tipo de ação em que não só a alfabetização era tida como referencial para a EJA, mas a continuidade dos estudos por parte dos educandos, independente da idade. Financiamentos revitalizaram a EJA e, em 2007, surgiu o Fundeb (Fundo de Desenvolvimento para a Educação Básica) e os estudos se estenderam além do Ensino Fundamental e chegaram até a conclusão do Ensino Médio na modalidade da EJA. (PAIVA, op. cit.).

A EJA ocupa um papel importante na inclusão das pessoas que possuem a vontade de retomar seus estudos. Em contrapartida, a visão de boa parte dos alunos da EJA com relação à escola em que estudam e a eles mesmos é a de que ali estão as pessoas que não possuem o mesmo potencial produtivo e intelectual dos estudantes das ditas escolas “normais”. Na EJA, deve-se trabalhar inicialmente com uma problematização da prática social, trazer o resgate do que os alunos já vivenciaram, para então transformar esses conteúdos em um conhecimento mais aprimorado e científico. Paiva (2009, p.36) nos revela que:

Perceber esses jovens do ponto de vista da EJA revela uma condição marcada por profundas desigualdades sociais. Na escola de EJA estão os jovens reais, os jovens aos quais o sistema educacional tem dado as costas. Percebê-los significa a possibilidade de dar visibilidade a esse expressivo grupo que têm direito à educação e contribuir para a busca de resposta a uma realidade cada vez mais aguda e representativa de problemas que habitam o sistema educacional como um todo.

A valorização do conhecimento popular por parte da docência dentro do contexto social em que os educandos estão inseridos, reforça o que tanto Paulo Freire vislumbrou com uma educação transformadora e liberta das amarras instituídas pelo sistema no qual a maioria das pessoas foram submetidas.

...o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É preciso, por outro lado, reinsistir em que a matriz do pensar ingênuo como a do crítico é a curiosidade mesma, característica do fenômeno vital. (FREIRE, 2006, p. 39).

Nesta perspectiva concordo com Soares (2002, p.38), quando argumenta que é por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.

Na concepção do autor, seria como uma equalização frente à realidade do ensino de jovens e adultos, ou seja, direcionar um estudo pautado nas vivências dos seus alunos, possibilitando-os à novas inserções no mundo do trabalho, na vida social e na abertura de seus canais de participação da sociedade em que está inserido, fazendo então da educação uma chave indispensável para o exercício da cidadania. De acordo com Soares (2002, p.41),

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA.

Quando o educando assume que o conteúdo aprendido na sua vivência, no decorrer da sua vida, pode ser aprimorado com o conhecimento científico, vislumbra-se então a apropriação do conhecimento, pois a experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode se dar “virgem” do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. A formação docente que se julgar superior a essas “intrigas” não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. (FREIRE, 2006, p.42.)

Cabe dizer que os saberes de Freire permeiam os movimentos de cultura popular no Brasil e que estes, conseqüentemente, acabam por influenciar e moldar

os padrões da educação para aqueles que não tiveram as mesmas oportunidades de indivíduos das classes sociais mais abastadas.

Barcelos (2006) elenca alguns pontos fundamentais para que tanto docentes quanto discentes atinjam seus objetivos e não se percam no caminho na EJA. À luz do autor citado descrevo, em resumo, os pontos que considero pertinentes para esta reflexão.

A **atenção** é fundamental para a evolução do conhecimento e permanência do aluno em sala de aula. Ele precisa ser ouvido e se faz necessária uma atenção especial para com ele, face sua bagagem e experiência vivida, não se deve esquecer as práticas pedagógicas, mas se faz necessário um acompanhamento “efetivo e afetivo” (BARCELOS, 2006, p.84). O autor destaca também a **busca** permanente ao diálogo com o educando, em conseguir se chegar ao imaginário dele, pois ficou oprimido ao longo do tempo mas pode ser resgatado, libertando-se das amarras que a escola do seu tempo o condicionou. O **cuidado** com os alunos(as) da EJA, pois em grande parte, passaram por um processo doloroso na sua vida como estudante. Na EJA, o autor supracitado também destaca que não é necessária somente a **dedicação** técnica, mas sim, a **dedicação** humanística e afetiva, pois tanto educador quanto educando da EJA são especiais, pela importância e especificidades que esta educação possui. Além disso, é preciso exercer a **escuta**, escutar o aluno, dar-lhe ouvidos:

No trabalho com jovens e adultos a escuta de suas histórias de vida são um excelente ponto de partida para nos aproximarmos de seus imaginários e representações de mundo. Imaginários estes que muito tem a dizer sobre as possibilidades de permanecer ou abandonar a escola. (BARCELOS, 2006, p.86).

De acordo com Barcelos (2006), o que o aluno da EJA procura na escola é uma melhor inserção no mercado de trabalho, uma nova chance para aprender e para construir sua **felicidade**. O compartilhamento e a espontaneidade se fazem pertinentes neste processo. Destaca ainda a expressão “**Gente Grande**”. São alunos que tem filhos, podem estar desempregados, que cuidam da própria casa, ou trabalham na casa de outra pessoa. São pessoas que querem retornar aos estudos ou estão naquele local para uma nova oportunidade de vida. É fundamental para os profissionais envolvidos na EJA a **humildade**, pois se há uma coisa que o educando

da EJA não precisa é passar por uma situação constrangedora tendo à sua frente o “senhor da razão” que não lhe dá ouvidos muito menos lhe dispensa atenção.

É preciso que existam iniciativas relacionadas às políticas públicas que **incentivem** e auxiliem ao educando da EJA a sua permanência na escola (BARCELOS, 2006). O autor salienta ainda a **justiça**, o direito à cultura, ao saber, trata-se de um resgate moral frente a estas pessoas que, pela imposição desta sociedade capitalista, não puderam estudar. A EJA possui este papel de resgate, não como uma reparadora de danos, mas como uma retomada da cidadania para estas pessoas. Ressalta-se também a necessidade de **mudança**: nos horários da escola, no perfil do professor da EJA, no tratamento do professor e do aluno da EJA pelos demais entropostos da comunidade escolar e da sociedade. Destaca-se também a **necessidade** de uma formação continuada e / ou permanente pois é uma das maiores carências que um professor da EJA possui. Uma boa alternativa, segundo o autor, é a troca de experiências entre os próprios professores da EJA, pois nesta modalidade de estudos, os professores se deparam com inúmeras realidades e estas poderiam ser socializadas como troca de experiências. Como não existem ainda políticas que realmente contemplem a EJA na sua plenitude, as experiências vivenciadas pelos docentes serviriam como um parâmetro na averiguação das necessidades e adequações da modalidade.

Barcelos (2006) destaca também que a **organização** é uma das grandes dificuldades que a EJA enfrenta, já que as escolas foram feitas para crianças e adolescentes e não para jovens e adultos. E é nesta perspectiva que a EJA pode vir a contribuir com uma melhor **organização**.

Os (as) educandos(as) da EJA podem estar se constituindo em agentes de uma reforma da organização escolar, na medida em que, ou ela se repensa, se organiza, ou não conseguirá responder às exigências de acolhimento destes novos sujeitos aprendentes que a ela estão chegando (BARCELOS, 2006, p.93).

Para o autor é quase senso comum entre a docência que trabalha com a EJA de que é fundamental a **participação** destes, de forma sistemática, promovendo a interação com seus educandos. Exige-se uma atenção especial na forma de como os conteúdos devam ser ministrados e desenvolvidos.

Além disso, Barcelos (op. cit.) considera que uma das questões mais óbvias dentro da EJA é que parte destes alunos estão ali por **querer**. Resolveram estudar de novo, ou seja, sentiram a necessidade de querer aprender. Isto deve ser percebido e valorizado por toda a escola, desde gestores, professores, funcionários e seus colegas,

Quando este querer aprender se encontra com a vontade de alguém que quer ver este desejo se realizando, nós temos não apenas um encontro, mas, sim, uma comunhão. Quando isto acontece nada poderá impedir que o conhecimento aconteça (BARCELOS, 2006, p.94).

Assim há também o **reinventar**. Na concepção do autor supracitado, esta reinvenção não se restringe apenas em novas práticas pedagógicas, novas metodologias e sim em reinventar novos hábitos, costumes e, principalmente, em fazer acontecer a percepção de que é sempre possível aprender, isto precisa ser transmitido ao aluno(a) da EJA. Este desafio precisa ser encarado por todo educador que trabalha com EJA. É preciso destacar também na concepção de Barcelos (2006), que o educador(a) da EJA precisa perceber que está lidando com um grupo de alunos(as) que trazem consigo uma bagagem de saberes bastante diversificados, cada um com suas experiências e que todos estão retornando à escola com as mais variadas intenções. Isso exige da docência bom senso, **sabedoria** e muita intuição, se este quer alcançar seus objetivos. Uma ação fundamental que transcende a sala de aula: o espírito de solidariedade e **sabedoria**.

Barcelos (2006) também destaca que a palavra **urgência** remete à toda situação da educação brasileira face o que se fez ao longo do tempo. O alto índice de analfabetismo, as repetências e a evasão escolar fazem parte do contexto educacional do nosso país. A EJA passa justamente por este processo pois a urgência de justiça social que nosso país deve ao seu povo passa por uma reformulação e oportunidade àqueles que foram tolhidos de estudar. Esta é a urgência em resgatar este direito que todo cidadão tem que é estudar e crescer para a vida.

O grau de **urgência** que for dado à EJA está diretamente relacionado ao parâmetro de justiça social e econômica que este país terá nos próximos anos e décadas. Como não poderia deixar de ser dito, este grau de urgência está, também, na dependência do planejamento, organização e gestão dos recursos públicos municipais, estaduais e federais que serão alocados para essa modalidade de ensino. (BARCELOS, 2006, p.97).

O autor destaca ainda que na EJA existe uma troca de **valores** muito intensa pela reunião de pessoas de diferentes idades, diferentes religiões, diferentes classes sociais e possuidores das mais variadas experiências pessoais. A EJA é um grande centro cultural diversificado, democrático e cheio de esperanças, na qual a convivência de valores existe com base na troca de experiências. (BARCELOS, 2006, p.98).

Diante das considerações acima, o grande desafio é o de estabelecer conexões entre os conhecimentos disciplinares, os educadores e os educandos da EJA tendo como foco principal um ensino que alcance e atinja as necessidades destas pessoas que buscam o resgate do tempo perdido, durante suas vidas, pelos mais variados motivos.

3 O PERCURSO DA PESQUISA

A seguir descrevo um breve histórico da ação de se realizar pesquisa, o método empregado no presente estudo, aspectos atinentes à área de estudo e aos sujeitos da pesquisa, bem como a abordagem dada para o tratamento dos dados.

3.1 Um breve histórico acerca do modo de fazer pesquisa

A abordagem de cunho qualitativo não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegia essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

A flexibilidade deste tipo de abordagem permite aos sujeitos responderem de acordo com sua perspectiva pessoal ao invés de se moldarem à perguntas rígidas pré-estabelecidas.

Com base na obra de Bogdan e Biklen (2010), teci um breve relato histórico acerca das origens e desdobramentos da pesquisa qualitativa.

As origens da investigação qualitativa retomam o século XIX com base no processo de urbanização e imigração em massa ocorrida nos Estados Unidos da

América, no intuito de descrever as suas consequências, o que foi denominado como “movimento dos levantamentos sociais”. (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Já na Europa, o início destes estudos também ocorreu no final deste mesmo século XIX e consistia no registro, ilustração e acompanhamento detalhado do comportamento dos trabalhadores. Neste contexto, o contato com os sujeitos da investigação se tornou fundamental para a pesquisa qualitativa. No final do século XIX, nos EUA, foi o pesquisador Du Bois que iniciou levantamentos sociais de ordem qualitativa, ao examinar as condições de vida de mais de 40.000 indivíduos da etnia negra que habitavam a Filadélfia. (BOGDAN; BIKLEN, op. cit.).

No início do século XX, foi elaborado um levantamento social muito significativo aliando o método científico aos estudos dos problemas sociais, denominado *Inquérito de Pittsburg* que uniu a pesquisa qualitativa e a quantitativa. Nesta, o levantamento de dados se tornou bastante significativo e de natureza interdisciplinar. Franz Boas foi o fundador do Primeiro Departamento Universitário dos EUA e o primeiro a escrever sobre antropologia e educação no ano de 1898. Sua maior contribuição foi a participação no desenvolvimento da antropologia interpretativa, isto é, o autor acreditava que cada cultura estudada devia ser abordada de forma indutiva. Bronislaw Malinowski estabeleceu as bases da antropologia interpretativa a partir do ponto de vista do entrevistado. Sua abordagem de campo aconteceu de forma acidental, durante todo o período da 1ª Guerra Mundial. No entanto, a primeira aplicação concreta da antropologia à educação nos EUA foi efetuada pela antropóloga Margaret Mead, ilustrando a mudança da educação estadunidense no período que compreendeu a 2ª Guerra Mundial. (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

De acordo com os autores supracitados, a “Escola de Chicago”², por meio de seus sociólogos, baseava-se na análise qualitativa de documentos pessoais e públicos levando em conta ainda a vida, o cotidiano da cidade, assumindo uma abordagem interacionista, resgatando os estudos da natureza e da sociedade. O primeiro expoente deste grupo foi W. I. Thomas que analisou de modo qualitativo

² “A Escola de Chicago”, rótulo aplicado a um grupo de sociólogos investigadores com funções docentes e discentes no departamento de sociologia da Universidade de Chicago. Nos anos vinte e trinta do século passado, contribuíram enormemente para o desenvolvimento do método de investigação que designamos por qualitativo.

documentos pessoais e públicos, ou seja, novos elementos e técnicas não tradicionais no estudo e na pesquisa qualitativa. Um dado interessante desta perspectiva foi o fato de ter sido atingido quando passava pela rua, por uma sacola de lixo jogado pela janela de um apartamento. O inusitado é que nela continham inúmeras cartas de um imigrante polonês nos Estados Unidos. Com uma visão investigativa, debruçou-se sobre elas e desenvolveu um novo método de pesquisa, denominada de investigação social. (BOGDAN; BIKLEN, op. cit.).

Entre as décadas de 30 e 50 do século passado, tal grupo teve como expoente Everett C. Hughes que diante de um cenário sócio econômico desfavorável, desenvolveu o campo da sociologia das profissões de maneira qualitativa. A retomada, por parte dos antropólogos culturais começou a se identificar novamente a partir do início da década de 50, do século, passado de maneira qualitativa, com destaque para Howard Becker, que escreveu sobre a compreensão das características das carreiras e perspectivas relativas ao trabalho do corpo docente e um traçado da cultura estudantil médica, reacendendo a questão da investigação qualitativa da educação. (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Os anos 60 do século passado foram uma época de tumulto e mudanças sociais e os estudos qualitativos retomaram com força total em função do não conhecimento, em termos de educação, das condições de vida da população. Além disto, os estudos qualitativos ganharam força em função de estudarem as classes menos favorecidas. Este fato se dá por razões políticas. Já na década de setenta, os financiamentos e subsídios para a educação alcançaram um nível bastante satisfatório e, surge aí, um embate interessante. Retomaram-se as discussões entre os qualitativos e os quantitativos. A questão da pesquisa qualitativa tomava força como nunca antes havia obtido e, instaurou-se então, certo diálogo entre os dois grupos. Flexibilizaram-se as atitudes. Neste momento a investigação cooperativa se debatia com a investigação conflituosa. Surge deste debate, a etnometodologia. Trata da ciência que estuda o modo de viver das pessoas, sem às vezes levar em consideração os seus sentimentos. Esta abordagem recebeu críticas em função da sua obscuridade na escrita e da utilização de um estilo exotérico. (BOGDAN; BIKLEN, op. cit.).

A discussão entre a investigação qualitativa e quantitativa continua nas décadas de oitenta e noventa do século passado. O que se nota é que a pesquisa qualitativa ganha cada vez mais espaço. (BOGDAN; BIKLEN, 2010; ESTEBAN, 2010). Nesta direção, no entender de Esteban (2010), a partir dos anos 1990 (em especial na Espanha) começa a ser utilizada a pesquisa qualitativa aliada com a quantitativa.

O surgimento da informática é importante no conceito de armazenamento, catalogação, gestão de dados, sendo esta tecnologia importantíssima para os projetos de larga escala, segundo o qual proporciona um diálogo maior entre pesquisa e pesquisador, pois consegue compilar e analisar dados com mais exatidão. É nesta fase que os investigadores qualitativos ganham em muito a qualidade e a profundidade de seus estudos.

As mulheres tiveram um papel fundamental nesta nova fase em função de impulsionarem a investigação sobre as emoções e os sentimentos. Foram reconhecidas como pesquisadoras saindo de uma posição secundária para assumir espaço cada vez mais importante nas pesquisas acadêmicas e na sociedade em geral. (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

Para os autores supracitados, estudiosos como Oakley e Smith se centraram na questão do poder na relação de entrevista e o desenvolvimento da etnografia institucional como uma estratégia feminista de investigação, respectivamente.

Algumas pesquisas são consideradas qualitativas por apenas não utilizarem números, ou seja, o que torna uma pesquisa qualitativa é o seu planejamento, sua observação e, sobretudo, a análise dos dados empíricos. Podem-se utilizar dados estatísticos, numéricos e não necessariamente esta pesquisa tornar-se-á positivista³, engessada, pode-se sim, utilizá-las com subjetividade, ou seja, o quantitativo pode auxiliar o qualitativo.

³ Por pesquisa positivista compreende-se aquela em que o entrevistador procura dados rígidos e quantitativos, seguindo etapas previamente estabelecidas, sem levar em conta as questões subjetivas como observações, sentimentos, olhares, imprevistos etc. (Siqueira, 2012)

Neste modo de se pesquisar, o trabalho precisa ser flexível na formulação de conceitos, hipóteses, teorias. Porém, se aparecer alguma dificuldade, deve-se enveredar para outro caminho e não perder o foco.

De acordo com Bogdan e Biklen (2010), até a década de 1970, na pesquisa qualitativa, se analisava apenas a interação entre educadores e educandos. A análise derivava de um pré-estabelecimento, na maioria das vezes, direcionada. Valorizava-se muito a metodologia e não a teoria, ou seja, não existia liberdade para se realizar uma pesquisa.

Outro modo de fazer pesquisa é utilizando a abordagem antropológica. Ela veio para direcionar este problema, pois se passou a observar o universo cultural, no intuito de descrever e compreender o que se analisava. A abordagem iluminativa permite uma compreensão global da realidade que envolve o que está sendo estudado ou verificado, ou seja, consiste em “iluminar” para que os fenômenos venham à tona e possam ser trabalhados. (BOGDAN e BIKLEN (2010).

Importante se faz, neste espaço, identificar as características da pesquisa qualitativa, uma vez que esta é a abordagem referência deste trabalho acadêmico. Para tal, apropriou-se dos estudos de Bogdan e Biklen (op. cit.), ao estabelecerem que:

a) A fonte de dados é o ambiente natural, tendo o investigador como agente principal (tempo, lugares, equipamentos...);

b) Os dados recolhidos são imagens, palavras, fotografias, vídeos, notas de campo e não números (exceto quando inevitável). A abordagem do mundo é analisada de forma minuciosa;

c) O processo como um todo é a “fonte de inspiração” dos investigadores qualitativos. Como é isso? Como é aquilo? Não é fragmentado: alunos “bons” e alunos “ruins”;

d) A análise dos dados é feita de forma indutiva, passo a passo “de baixo para cima”. Primeiro a investigação, depois as conclusões, sem tendências pré formuladas, isto é, formulação de hipóteses;

e) Levam-se em consideração as experiências do ponto de vista do entrevistado; e

f) Há rigor no modo de interpretar os resultados.

Parte de tais características foram incorporadas no decorrer desta pesquisa uma vez que direcionaram o caminho metodológico.

Além disso, também se faz necessário apresentar as diferentes abordagens de uma pesquisa qualitativa. Para o presente estudo isso será efetuado principalmente com base em Bogdan e Biklen (2010).

I- ABORDAGEM FENOMENOLÓGICA: Os fenomenologistas dizem que existem várias formas de se interpretar a realidade, tal método está relacionado com a visão da experiência e da situação de cada indivíduo. Na investigação qualitativa a compreensão, por conta do entrevistador, se dá pelos “pontos de vista” do entrevistado. Um questionamento que se faz, por exemplo: será que este ponto de vista expressa a realidade? Portanto, a análise qualitativa deve também levar em conta as questões teóricas e metodológicas. (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

II- INTERAÇÃO SIMBÓLICA: As pessoas agem de acordo com as suas percepções pessoais. Cada indivíduo tem o seu olhar, as suas próprias experiências (fenomenologia) e a interpretação de cada um se torna elemento essencial para a compreensão de um determinado fato. Não se nega a teoria, mas são relevantes apenas para a compreensão dos variados comportamentos das pessoas. Neste contexto, por exemplo, para alguns sujeitos, escola é um lugar de lazer, socialização, no entanto, para outros, serve para estudar, para galgar uma profissão e um reconhecimento social e acadêmico. (BOGDAN; BIKLEN, op. cit.).

III- CULTURA: Para os autores supracitados, cultura é aquilo que as pessoas continuam a fazer no seu dia a dia, que foi herdado de seus antepassados e que se perpetua até os dias de hoje. É a acumulação e a interpretação do conhecimento através de experiências adquiridas.

IV- ETNOMETODOLOGIA: Não se refere aos métodos do investigador e sim à matéria a ser investigada. Os etnometodólogos tentam compreender o cotidiano das pessoas, explicam e descrevem a ordem no mundo que habitam,

alegando que a investigação não deve ser só de cunho científico e que também pode ser entendida como uma realização prática, lidando mais com questões específicas como o substrato linguístico, o modo de como determinadas pessoas se comunicam. (BOGDAN; BIKLEN, 2010).

V- ESTUDOS CULTURAIS: Baseia-se no fato de que as relações sociais se alicerçam na relação de poder e que devem ser entendidas em função das próprias análises que os sujeitos fazem das suas situações, sem deixar de lado as teorias do comportamento humano e social. O investigador qualitativo deve compreender que existem realidades múltiplas, ou seja, se tenta estudar os conceitos da forma como eles são entendidos por todos os que o utilizam. (BOGDAN; BIKLEN, 2010; COSTA, 2002a; 2002b).

VI- A ÉTICA: A ética corresponde às normas e procedimentos considerados corretos e incorretos por determinado grupo. Em uma abordagem investigatória, o(s) sujeito(s) entrevistado(s) deve(m) estar ciente(s) da natureza do estudo proposto, dos perigos e obrigações nele envolvidos. Essas diretrizes são geralmente postas em prática mediante o recurso de formulários contendo a descrição do estudo, tendo a assinatura do sujeito no devido formulário. Este cuidado se estabelece em função de denúncias públicas de projetos de investigação que não condiziam com a verdade trazendo informações distorcidas e tendenciosas. (BOGDAN; BIKLEN, 2010; GIL, 1994).

Existem vários princípios éticos para a condução de uma investigação qualitativa, defendidos por Bogdan e Biklen (op. cit.), a saber: As identidades dos sujeitos devem ser protegidas para não lhe causarem qualquer tipo de transtorno ou prejuízo; os sujeitos devem ser tratados respeitosamente; ao investigador cabe respeitar e deixar claro e explícito os termos da investigação proposta; autenticidade, devoção e fidelidade às informações prestadas por parte do investigador; originalidade, importância e viabilidade são fundamentais também para este tipo de pesquisa (qualitativa).

Antes de se ir a campo, nosso objeto de pesquisa pode se mostrar bem diferente do que aquilo que se pode defrontar quando se vai à campo literalmente. Geralmente, no campo, se enxerga o que antes o pesquisador não se dava conta. Para tal, faz-se necessário olhar, observar o máximo possível, ampliar a visão, não

só àquela fração que nós pesquisamos e sim olhar mais além do que aquilo que se está pesquisando. Não se olha apenas as questões físicas, se olha também a política, a economia, o social, o cultural, o ambiental, a educacional, as emoções, as contradições, enfim, um espectro bastante alargado. Para tal, se os objetivos e o problema de pesquisa estão bem delineados, traçados, o objeto de pesquisa se torna mais fácil de identificar.

O importante é a referência na qual se propõe a realizar o trabalho, as informações para além daquilo de que se quer saber. Absorver o máximo de informações, prestando atenção no teor das mesmas. Neste aspecto se analisa apenas qualitativamente.

A validade e a confiabilidade da informação são importantes em função de analisar aquilo que uma pessoa está dizendo e não entrar em contradição com aquilo que outra pessoa também o diz. (ALBUQUERQUE; LUCENA; LINS NETO, 2010; THOMPSON, 1992).

Para a realização de uma pesquisa de campo é fundamental conhecer a comunidade para não cair em certas “armadilhas”. É fundamental ainda pedir permissão a quem for entrevistado, ponderando: O que perguntar? Como perguntar? A quem perguntar? Quando perguntar? (ALBUQUERQUE; LUCENA; LINS NETO, 2010; ALBUQUERQUE, LUCENA, ALENCAR, 2010), se tratando de entrevistas, estas podem ser estruturadas, não estruturadas, semi estruturadas e informais. A primeira é aquela dos questionários e dos formulários. Sempre as mesmas perguntas para os entrevistados diferentes. Se utilizar formulários, o entrevistador anota; questionários, o entrevistado leva e depois devolve com as respostas. A não estruturada é aquela na qual se fala com a pessoa, ela discorre sobre o assunto e ponto final. Neste tipo de entrevista, há uma conversa com o entrevistado e surgem novas indagações durante a interação entre as partes. A entrevista informal é realizada em qualquer lugar aleatoriamente e é recomendado o uso de diário de campo e gravadores de vídeo. No entanto deve-se tomar cuidado com este tipo de registro, no sentido de não deixar passar muito tempo para a transcrição da entrevista, para não perder as informações. É fundamental utilizar o gravador e um diário de pesquisa. (ALBUQUERQUE; LUCENA; LINS NETO, 2010).

É importante destacar, na concepção dos autores supracitados que ao se fazer uso de um diário de campo, o pesquisador tem condições de registrar todas as informações prestadas por parte do entrevistado e a sua organização pode ser estabelecida por uma ordem cronológica dos acontecimentos, ou por grandes temas.

3.2 O método de pesquisa deste estudo

Em uma pesquisa qualitativa, a coleta e a análise dos dados ocorrem concomitantemente e cabe ao pesquisador um contato íntimo com estas informações, pois a manipulação destas requer muita atenção, dedicação e responsabilidade. (ALBUQUERQUE; LUCENA e LINS NETO, 2010).

Partindo das premissas anunciadas, optou-se por uma metodologia baseada na pesquisa qualitativa, exploratória e do tipo estudo de caso.

O estudo de caso possui como principal característica a análise do conhecimento tácito, ou seja, é aquele conhecimento que o sujeito adquiriu ao longo da vida, pela sua experiência, na qual o pesquisador não possui muito controle sobre as informações recebidas. “O estudo de caso parte do princípio de que o leitor vá usar este conhecimento tácito para fazer as generalizações e desenvolver novas ideias, novos significados, novas compreensões” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.23).

A análise documental foi efetuada a partir dos estudos junto ao PPP e os PEs das disciplinas de Matemática, Língua portuguesa e Química, disponibilizados para este estudo.

Na análise documental observou-se em cada um dos itens que compõem cada documento, a presença (SIM, NÃO ou EM PARTE) dos aspectos humanísticos definidos nesta pesquisa e dos aspectos relativos à incorporação de saberes populares, conforme pode ser observado nos modelos dos quadros 1 e 2 abaixo na sequência.

Quadro 1 – Aspectos humanísticos (nível 1 do PPP).

NÍVEL 1 ASPECTOS RELACIONADOS À QUESTÕES HUMANÍSTICAS (VALORES, AFETIVIDADE, CIDADANIA, QUALIDADE DE VIDA, RESPEITO...)			
Aspectos Pedagógicos (Itens P.P.P)	S	N	E/P
Identificação			
Apresentação			
Dados Gerais			
Realidade da Escola			
Filosofia			
Objetivo Geral			
Objetivo Específico			
Marco Situacional			
Marco Filosófico			
Marco Operatório			
Ensino Presencial			
Metodologia			

Legenda: S- Sim/ N-Não/ E/P- Em parte

Fonte: Do autor a partir da consulta ao PPP SANTA CATARINA, 2012).

Quadro 2 – Saberes locais (nível 2 do PPP)

NÍVEL 2 ASPECTOS RELACIONADOS AOS SABERES LOCAIS (SABERES RELATIVOS À PESCA, À COMUNIDADE, IDIOMA, FESTIVIDADES...)			
Aspectos Pedagógicos (Itens P.P.P)	S	N	E/P
Identificação			
Apresentação			
Dados Gerais			
Realidade da Escola			
Filosofia			
Objetivo Geral			
Objetivo Específico			
Marco Situacional			
Marco Filosófico			
Marco Operatório			
Ensino Presencial			
Metodologia			

Legenda: S- Sim/ N-Não/ E/P- Em parte

Fonte: Do autor a partir da consulta ao PPP SANTA CATARINA, 2012).

Cabe ressaltar que para efeitos deste estudo, o nível 1 considera aspectos humanísticos todos aqueles que contribuem com formação plena do ser humano e

que diz respeito a valores e sentimentos como a felicidade, cidadania, solidariedade, respeito, ética, igualdade, justiça, ética, amor, comprometimento e outros nessa direção.

Tais aspectos são fundamentais ao processo educativo. Assmann e Sung (2000, p. 297) enfatizam que:

Só será possível sonhar com uma sociedade onde caibam todos se também nossos modos de conhecer conduzirem a uma visão do mundo no qual caibam muitos mundos do conhecimento e do comportamento. A educação se confronta com esta apaixonante tarefa de formar seres humanos para os quais a criatividade, a ternura e a solidariedade sejam ao mesmo tempo desejo e necessidade.

As ponderações a seguir serão a respeito da importância e características gerais da análise documental à luz de Cellard (2012) e Lüdke e André (1986).

O documento escrito possui como característica principal a representação ou descrição de fatos e acontecimentos, que foram registrados ao longo do tempo. Possui uma série de informações que possibilitam ao pesquisador a sua análise.

Guba e Lincoln (1981) apresentam uma série de vantagens para o uso de documentos na pesquisa ou na avaliação educacional. Em primeiro lugar destacam o fato de que os documentos constituem uma fonte estável e rica. Persistindo ao longo do tempo, os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.39)

A análise documental permite ao pesquisador constatar e transcrever as informações nela contidas de forma imparcial, pois as informações coletadas não devem sofrer interferência, em parte, de quem as utiliza. Neste sentido, é fundamental que se avalie a sua credibilidade e a sua representatividade (CELLARD, 2012).

Os documentos podem ser públicos, privados ou pessoais. No caso desta pesquisa, os documentos analisados foram o PPP do CEJA de Araranguá SC e os PEs das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Química. O PPP é um documento público, que não pode sair do ambiente escolar, mas acessível quando utilizado nas dependências da escola. No que diz respeito aos arquivos públicos:

Esse tipo de arquivos compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares, ou municipais), os arquivos de estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica. (CELLARD, 2012, p.297).

De acordo com o autor supracitado, existem cinco dimensões para se efetuar uma análise documental, das quais o **contexto** é a primeira delas e consiste em identificar em qual época este documento foi elaborado, para quem foi destinado e a sua relevância.

[...] uma boa compreensão do contexto é, pois, crucial, em todas as etapas de uma pesquisa documental, tanto no momento da elaboração de um problema, da escolha das pistas a seguir para descobrir as principais bases de arquivos, quanto no momento da análise propriamente dita. (CELLARD, 2012, p.300).

A **autoria** do documento é a segunda dimensão a ser abordada e é muito importante se ter uma ideia concreta de quem escreveu, quais seus interesses e ainda os motivos que o(s) levou(aram) a escrever, dando então credibilidade ou não ao texto. “Elucidar a identidade do autor possibilita, portanto, avaliar melhor a credibilidade de um texto, a interpretação que é dada de alguns fatos, a tomada de posição que transparece de uma descrição...”. (CELLARD, loc.cit.).

A terceira dimensão é a **autenticidade e a confiabilidade do texto** que se resume na credibilidade, na qualidade das informações inerentes ao documento e na sua autenticidade. No caso da análise do PPP da CEJA de Araranguá SC, este documento é reavaliado anualmente no início do ano letivo por todo corpo docente, direção e apoio pedagógico. “Não basta, entretanto, informar-se sobre a origem social, a ideologia, ou os interesses particulares do autor de um documento. É também importante assegurar-se da qualidade da informação transmitida”. (CELLARD, 2012, p.301).

Quanto à **natureza do texto**, o autor acima destaca que é preciso identificar em qual contexto este documento é redigido, se é de uma maneira mais formal ou mais informal, de cunho específico, ou não. No caso do documento analisado nesta pesquisa, este é destinado, em especial às pessoas ligadas à área de educação, apesar do mesmo estar disponível para todos.

A quinta e última dimensão analisada pelo autor são os **conceitos-chave e a lógica interna do texto** que nada mais são do que a compreensão, por parte do pesquisador dos elementos fundamentais para o entendimento de o que está sendo pesquisado. Os conceitos-chave devem ser avaliados e identificados dentro do corpo do texto a fim de se compreender realmente o que está sendo proposto.

Analizando estas cinco dimensões e as reunindo, o pesquisador pode então interpretar, de forma coerente, as informações inerentes a o que está pesquisando. (CELLARD, 2012).

Após estas análises, pode-se, então, proceder à averiguação propriamente dita dos dados obtidos, que, no caso desta pesquisa, foi o estudo do PPP da CEJA de Araranguá SC, bem como alguns Planos de Aula, a partir da interconexão das dimensões apontadas anteriormente.

Como outros instrumentos de coleta de dados, houveram encontros informais para apresentação deste pesquisador frente às alunas. Posteriormente, empregou-se um questionário (Apêndice A) somente com as três alunas que continuaram participando da pesquisa.

No presente estudo, para a categorização e interpretação dos dados, trabalhou-se nos questionários com a análise do conteúdo de Bardin (1977). Os métodos utilizados na elaboração de uma pesquisa, de acordo com o autor, se subdividem em pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Para o presente estudo, far-se-á a incorporação e inter-relação de vários destes, embora não de forma rígida.

A pré-análise: sugere a sistematização das idéias iniciais para a elaboração e desenvolvimento das operações sucessivas que estão por vir. A escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formação das hipóteses e a elaboração de indicadores que fundamentem a pesquisa tem por objetivo a organização das atividades a serem desenvolvidas.

Na concepção de Bardin (1977), a escolha dos documentos, a demarcação do universo a ser pesquisado, bem como a coleta das informações inerentes ao contexto devem seguir algumas regras, tais como:

- Regra da exaustividade: não se deve deixar de lado quaisquer informações obtidas na pesquisa, todos os dados devem ser levados em consideração. Não há razão para se deixar de fora qualquer informação, seja ela por dificuldade de acesso ou por aparentemente não interessar. (BARDIN, 1977).

- Regra da representatividade: a estratégia do uso da amostragem pode ajudar muito na obtenção das informações mais relevantes e importantes no contexto da obtenção das informações. Neste caso, a característica da pesquisa quantitativa se faz presente, pois pode-se obter resultados que venham a promover a elaboração de dados estatísticos em função da utilização do método de amostragem (BARDIN, op. cit.). No caso desta pesquisa pode-se elencar, em função das respostas obtidas do questionário com as alunas do EJA, quais respostas possuem similaridade com o contexto geral e quais “destoam”, frente ao que se arguiu.

- Regra da homogeneidade: na fase da coleta das informações prestadas por intermédio do questionário, se estes forem realizados para um grupo de pessoas que possuam o mesmo foco, os questionamentos precisam ser iguais para a obtenção de um resultado eficaz. (BARDIN, loc. cit.). Tal condição se aplica na presente pesquisa.

- Regra da pertinência: “os documentos retidos devem ser adequados, enquanto fonte de informação, de modo a corresponderem ao objetivo que suscita a análise”. (BARDIN, 1977, p. 92). No presente estudo, os documentos analisados são os questionários, o PPP e os Planos de Aula.

Ainda, com base em Bardin (1997):

- A preparação do material deve ser previamente reunida e, após, contextualizada. A transmissão das informações obtidas nas entrevistas, podem ser catalogadas, identificadas e posteriormente colocadas no texto expondo sempre o máximo das informações prestadas pelos seus interlocutores.(BARDIN, op. cit.). Cabe ressaltar que para o presente estudo, foram empregados questionários.

- Exploração do material: Após a conclusão das operações de pré-análise, cabe ao pesquisador a administração e a elaboração dos dados obtidos, que resultam na codificação, enumeração e encaminhamento da sua pesquisa (BARDIN,1977).

- Tratamento dos resultados obtidos e interpretação na concepção do autor supracitado: de posse do material, pode-se então iniciar a elaboração do texto

tendo como base o entendimento por conta das informações obtidas no decorrer desta fase.

Dentro da cronologia da organização da análise, como já relatado anteriormente, a exploração do material é um dos quesitos relevantes e a codificação dos dados obtidos nesta etapa nada mais é do que o tratamento do material já pré elaborado. Trata-se da transformação das informações obtidas através da pesquisa que se quer realizar em um contexto que consiga reunir a teoria com a técnica: “[...] neste caso, é o como (a técnica), que poderá precisar do porquê (a teoria). Em ambos os casos, contudo, existe um elo entre os dados do texto e a teoria do analista”. (BARDIN, op. cit. p. 97).

Na organização da codificação dos dados obtidos, as unidades de registro apresentam características diferenciadas, nas quais se destacam, de acordo com Bardin (1977):

- a) a **palavra**: pode-se levar em consideração todas as palavras do texto bem como utilizar apenas palavras chave ou palavras tema bem como, ainda, fazer a distinção entre palavras plenas e palavras vazias ou efetuar a análise de uma categoria de palavras: substantivos, verbos, advérbios, etc. (BARDIN, op. cit.).
- b) o **tema**: é a base dos registros na qual se estudam os dados obtidos através de uma entrevista, por exemplo, em que os valores, as atitudes, as crenças, as experiências pessoais servem como referência para se chegar a uma análise temática. (BARDIN, op. cit.).
- c) o **objeto**: é o tema no qual o discurso se organiza. É o foco da pesquisa tendo como referência a expressão do pesquisador (codificador) em torno das informações obtidas em face à sua pesquisa. (BARDIN, op. cit.).
- d) o **personagem**: são as pessoas envolvidas na pesquisa. O pesquisador (codificador) as coloca dentro do contexto de acordo com sua necessidade ou importância. (BARDIN, op. cit.).
- e) para o autor, o **acontecimento** são os recortes dos fatos e são expostos, de acordo com a sua importância, dentro da pesquisa:

f) **o documento:** é a unidade de registro dos fatos e situações obtidas na pesquisa, neste caso, nas entrevistas, onde a ideia dominante precisa ser explicitada com o intuito da exposição da veracidade dos fatos.

Ainda sobre a organização da codificação dos dados obtidos, a unidade de contexto serve para a compreensão e significado exato do que se quer registrar. “Esta codificação acaba tornando o texto e a sua contextualização coerentes para que haja o máximo de compreensão dos dados obtidos”. (BARDIN, 1977, p. 101).

Para o presente estudo estabeleceu-se uma decodificação a partir de eixos temáticos e dos textos redigidos apresentados pelas egressas. Os eixos temáticos foram elencados a partir dos principais temas investigados:

- a) O período vivenciado na EJA;
- b) O processo educativo vivenciado;
- c) Os saberes populares;
- d) A formação humanística.

3.3 Área de estudo e os sujeitos da pesquisa

3.3.1 O distrito de Hercílio Luz, Araranguá- SC

O Distrito de Hercílio Luz, onde a comunidade de Ilhas está localizada, foi o embrião da cidade de Araranguá e berço para o povoamento de várias cidades do extremo sul do estado de Santa Catarina.

Localizado a 10 metros acima do nível do mar (figura 1 e figura 2) na Latitude 28°54' ao Sul e Longitude 49°22' a Oeste, o local foi habitado em tempos remotos pelos Carijós, índios reconhecidos por ocupar grande parte do litoral catarinense, quando no século XV foi elevado a bairro da vila de Santo Antônio dos Anjos de Laguna.

Figura 1 – Vista aérea de Ilhas com destaque para a escola pesquisada.



Fonte: Google Earth

Figura 2 – Vista aérea de Ilhas.



Fonte: http://tadeusantos.blogspot.com.br/2011_10_01_archive.html

Por estar em localização privilegiada entre a serra e o mar, e ainda, às margens do rio Araranguá, o pequeno povoado, na época conhecido como

Cangicas, foi ponto de integração entre tropeiros que viajavam com suas mercadorias entre o Norte e o Sul do Brasil. As falésias do Morro dos Conventos serviam de referência aos viajantes que “pousavam” no povoado para descansar. (ROCHA; ROCHA, 2006).

Foram estes tropeiros que trouxeram o desenvolvimento para o bairro de Canjicas e colonizaram vários municípios do litoral sul com a abertura do Caminho dos Conventos, rota de passagem obrigatória de tropas, missionários, comerciantes, emissários e diversos viajantes. A partir de então, o bairro Canjicas vira Distrito de Hercílio Luz. (ROCHA; ROCHA, op. cit.).

Wehling e Wehling (1999, p. 169) fazem referência a este espaço e a abertura deste caminho ao afirmarem que “no início do século 18 verifica-se a existência de um imenso vazio territorial compreendendo a maior parte dos atuais Rio Grande do Sul e interior de Santa Catarina”. No entanto, “o intenso movimento de interiorização provocou o surgimento de estradas e caminhos”. Assim, “delineou-se a política de Portugal no Sul: unir definitivamente a Colônia do Sacramento às regiões já conquistadas, até o litoral de Santa Catarina”. Por volta do ano de “1728, o Caminho dos Conventos garantiu a primeira ligação terrestre entre São Paulo e Rio Grande do Sul. Esta obra, ciclópica para a época, fez-se com a construção de mais de trezentas pontes, sobre rios e pântanos”.

O incremento do povoamento de Hercílio Luz, bem como as terras a sudoeste da foz do rio Araranguá, conhecidas como campinas, elevam a região a freguesia de Nossa Senhora Mãe dos Homens em 1848. A sede da freguesia, porém fica em Campinas, deixando os moradores do Distrito de Hercílio Luz insatisfeitos. O fato fez com que a comunidade do Distrito se sentisse excluída e desprezada, como é percebido em relatos orais da comunidade até os dias de hoje, fato este também constatado na presente dissertação. (ROCHA; ROCHA, 2006).

A entrada de Araranguá, no entanto, permanecia pelo Distrito, mantendo a movimentação social e econômica daquela região até as primeiras décadas do século 20, sendo o rio Araranguá o caminho de chegada até a cidade, na qual embarcações chegavam vindas do mar, entrando pela foz do rio,

onde a comunidade de Ilhas era abastecida pelos produtos oriundos destas embarcações, como se vê nas figuras 3 e 4.

Figura 3- Navio a vapor entrando na foz do rio Araranguá.



Fonte: ROCHA; ROCHA (2006).

Figura 4 – Navio a vapor chegando à sede da vila de Araranguá.



Fonte: ROCHA; ROCHA (2006).

Atualmente, para se chegar até o Distrito de Hercílio Luz e Ilhas, existem vários caminhos, mas nas condições em que descrevo abaixo:

O acesso à comunidade não possui pavimentação em grande parte do seu percurso, o que dificulta e prejudica na chegada e saída das pessoas deste local.

Pode-se acessar por intermédio da rodovia BR 101, próximo ao município de Maracajá ou pelo acesso ao balneário Morro dos Conventos, pertencente à Araranguá, no qual se faz uma travessia de balsa pelo rio que recebe o mesmo nome da cidade (Figura 5).

Atualmente, o rio não é mais navegável, não adentram barcos de médio e grande porte, somente canoas, lanchas e pequenas embarcações de pescadores (Figura 6) que se aventuram a pescar ou passear por estes espaços.

Em tempos de seca, pode-se atravessar caminhando de uma margem à outra em sua foz. Este problema já poderia ter sido resolvido, se não fosse o mau gerenciamento e planejamento dos recursos para a fixação da mesma por parte das administrações municipais anteriores.

Figura 5 – Balsa que dá acesso ao Distrito de Hercílio Luz para travessia.



Fonte: http://www.engeplus.com.br/fotos56704noticia_56704gg.jpg

O distrito de Hercílio Luz é composto por uma comunidade que possui reminiscências açorianas, que se comprova pelo substrato linguístico, a confecção de redes, a cultura da pesca e o artesanato. Apesar da riqueza cultural, a maioria dos jovens, filhos de pescadores, comerciantes ou artesãos migram para o centro da cidade ou para municípios vizinhos na busca da complementação de seus estudos,

da qualificação profissional e de oportunidades de emprego, haja vista a falta de opção para estes ingressarem no mercado de trabalho.

Nesta comunidade, existe o balneário de Ilhas, que se localiza também às margens do Rio Araranguá, bem próximo da sua foz, que também possui a tradição do artesanato, do comércio local, bares, restaurantes e da pesca (sua principal fonte de renda). No período de veraneio, a localidade recebe turistas em função das suas belas paisagens e de uma gastronomia típica da cultura açoriana.

Figura 6- Pescador de Ilhas.



Fonte: http://www.caminhodoscanyons.tur.br/fotosmax_turismo

Tal comunidade se encontra, em função da sua localização, às margens da própria evolução da cidade de Araranguá e esta constatação se dá pela falta de comunicação/interação entre o distrito e o município. Há, como já se viu, dificuldades de acesso e também em comunicações virtuais, pois o sinal de celulares é, muitas vezes, inexistente.

O que se nota, na realidade, é que na comunidade de Ilhas, os moradores do Distrito de Hercílio Luz possuem força política para elegerem ao menos um representante na esfera municipal (vereador), que venha a trazer os recursos que

tanto necessitam. O problema se dá pelo fato de que existe um ranço político muito sério por parte dos moradores, pois a divisão político partidária é perceptível, e, quando as eleições chegam, não há um consenso na escolha do representante. Há uma dicotomia: existem os “pés vermelho”⁴ e os “pés branco”⁵, que dividem seus votos e dificilmente conseguem eleger alguém. O amor pela sigla partidária é notável: há fidelidade ao partido a que pertencem. Alguns prefeitos, vice prefeitos e até vereadores que já exerceram seus pleitos em épocas passadas possuem vínculo com o Distrito e Ilhas. Porém, muito pouco foi feito em prol da comunidade. Dizem que não o fazem para não beneficiar os eleitores que não os apoiaram durante o período eleitoral.

Uma das consequências deste fato é que a escola de Ilhas carece de estrutura material e pessoal, revelando certo descaso por parte dos órgãos competentes frente aos moradores locais, como se vê na figura 7, a estrutura física externa.

Figura 7 – Escola Isolada de Ilhas pertencente à localidade de Ilhas.



Foto- Giuliana A. de Oliveira, dez 2012.

⁴ Filiados ou simpatizantes do PMDB (Partido do Movimento Democrático do Brasil).

⁵ Filiados ou simpatizantes do PP (Partido Progressista).

Grande parte dos funcionários da escola, não pertencem à comunidade e são oriundos de municípios vizinhos, colocando no mínimo uma problemática com relação à interação entre a escola, a comunidade e a manutenção da cultura local.

O respeito da continuidade às questões culturais revela a importância de se manter vivas as tradições que se passam de geração para geração. A preservação da cultura local proporciona o resgate dos costumes deixados pelos seus antepassados.

Impregnados no cotidiano contemporâneo pela maravilhosa comunicação e pela perigosa massificação, referentes à globalização que toma todo o nosso planeta, impondo aos mais 'frágeis' a cultura dos mais 'fortes', urge refletirmos sobre a identidade cultural brasileira. (GABRIEL, 2005, p.4).

Como em toda a sociedade, a identidade social destas comunidades está sendo moldada por valores globais de educação, obedecendo a atual velocidade de informações decorrentes das tecnologias globais, reordenando e reformulando o que é singular e trazendo o conhecimento pluralizado. Porém, ainda que se aceite essa massificação de conhecimento, não significa que as expressões representativas desses grupos, como os demais grupos sociais isolados, devam desaparecer. Elas precisam continuar como forma de afirmação local. É uma questão de identidade.

No mesmo sentido, a escola deve ensinar uma nova maneira de educar, respeitando a cultura local e favorecendo a inserção desses grupos na sociedade pluralizada. Concordo com Soares (1980, p. 74), quando diz que

Em primeiro lugar, uma escola transformadora não aceita a rejeição dos dialetos dos alunos pertencentes às camadas populares, não apenas por eles serem tão expressivos e lógicos quanto o dialeto de prestígio (...) mas também, e sobretudo, porque essa rejeição teria um caráter político inaceitável, pois significaria uma rejeição da classe social, através da rejeição de sua linguagem.

Considerando que a comunidade estudada se enquadra nas chamadas classes desfavorecidas, as diferenças socioeconômicas que existem entre si e as redes sociais em que se movimentam influenciam de forma diferenciada a sua integração na escola, a sua capacidade de interação e comunicação e as suas expectativas face à mesma. Essas características devem ser notadas pelo educador, respeitando as limitações, diferenças e o contexto individual de cada aluno.

3.3.2 Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos convidados a integrar este estudo são alunas que ficaram uma, duas e até três décadas sem contato com os bancos escolares, e que, pela necessidade de trabalho, abandonaram seus estudos muito cedo. O convite foi estendido a sete alunas, todas moradoras no balneário de Ilhas, distrito de Hercílio Luz que resolveram estudar e persistiram em prol da conclusão do Ensino Fundamental e, posteriormente, do Ensino Médio.

Aluna A tem 47 anos de idade, é casada, tem três filhos e estava há 32 anos sem estudar.

Aluna B não quis mencionar a sua idade, seu estado civil e também não informou se tem filhos ou não.

Aluna C tem 49 anos de idade, é casada, tem três filhos e estava há 32 anos sem estudar.

Aluna D tem 22 anos, é casada, não tem filhos e nunca parou de estudar.

Aluna E tem 33 anos, é casada, tem 5 filhos e estava há 16 anos sem estudar.

Aluna F tem 27 anos, é casada, não tem filhos e estava há mais de 10 anos sem estudar.

Aluna G tem 32 anos, é casada, tem uma filha e estava há 20 anos sem estudar.

A vontade de conhecer “coisas novas”, a curiosidade e principalmente o orgulho pela conquista do término da educação básica motivou-as a ingressarem novamente aos estudos, agora em idade madura.

O CEJA de Araranguá recebe alunos a partir dos 16 anos de idade. Estes buscam uma melhor inserção no mercado de trabalho no intuito de uma melhor qualidade de vida. Na sua grande maioria são pessoas que trabalham nas fábricas

que existem na cidade, na construção civil, nos supermercados ou ainda, como diaristas ou prestadores de serviços domésticos.

As aulas aconteciam todas as noites, em quatro encontros por semana, com exceção da sexta-feira, no período noturno, das 19 às 22 horas, sendo as disciplinas ministradas na modalidade denominada “presencial” com a explanação dos conteúdos pelo corpo docente. O livro didático era utilizado como ferramenta essencial e quase única na transmissão do conhecimento formal.

Cabe, neste momento, descrever os primeiros contatos que tive com as alunas, de maneira bastante informal, ainda em época letiva para conhecê-las, me apresentando como pesquisador e obtendo informações iniciais para, posteriormente lhes apresentar o questionário objeto desta investigação. Esse primeiro contato foi efetuado juntamente com o professor de Geografia. As alunas A, B e C foram as mais participativas e nestes encontros, pude conhecê-las um pouco mais.

As conversas foram muito interessantes e não pude deixar de incluí-las na minha pesquisa pelo fato da sua importância e por “dialogarem” também com o questionário que lhes foi apresentado posteriormente.

Descrevo como foram estes encontros informais, de uma forma geral e sucinta, com as sete alunas e, posteriormente, detenho-me na pesquisa às alunas A, B e C, que demonstraram receptividade e disponibilidade para a realização deste estudo.

Foi unânime a justificativa de que tiveram que parar de estudar para contribuir financeiramente em casa, e, por este motivo, entraram no mercado de trabalho em tenra idade. Este fato é muito comum não só com elas e sim com a grande maioria das pessoas que abandonaram seus estudos ainda na infância.

Contudo, somente as alunas A, B e C, se dispuseram a de fato continuar participando desta pesquisa. Os questionários foram aplicados na residência da egressa A juntamente com a egressa B e no ambiente de trabalho da egressa C.

A aluna A resolveu retornar aos bancos escolares em função da sua curiosidade em aprender mais, pois era um sonho que possuía desde que era

pequena. Tem orgulho de dizer para seus netos que está estudando novamente e, segundo ela, alegam ter grande admiração pela conquista da avó. Seu marido concluiu o Ensino Fundamental junto com ela, na mesma turma e Instituição, mas não seguiu seus passos em função de considerar muito pesado conciliar a lida da pesca com os estudos.

Uma questão interessante é a de que relatou em nosso primeiro contato, que sai com seu marido para pescar algumas vezes e tem muito orgulho da profissão que este exerce. Quando precisou trabalhar e deixar seus estudos em segundo plano, confeccionava artesanato com material retirado da própria comunidade, como juncos e palhas, a fim de vendê-los principalmente para as pessoas que vinham de fora visitar a comunidade e ajudar na renda familiar.

Ela acredita que com a conclusão do Ensino Médio, não há mais necessidade em continuar estudando e ressalta que ela deixa esta oportunidade para seus netos e outras pessoas que ela possa, de alguma forma, um dia ajudar. A entrevistada ficou 32 anos sem estudar formalmente.

A aluna B não revelou sua idade, mas vive na localidade há pelo menos duas décadas. Seu companheiro desenvolve a atividade de pesca nos dias de hoje, mas em tempos atrás possuía outra profissão, sendo aposentado como caminhoneiro e tem a pesca como incremento na renda familiar.

Conta que voltou para a escola porque tinha muita vontade de estudar e recebeu apoio da sua família, até porque seu marido, da mesma forma que o marido da aluna A, estudou junto com ela até completar o Ensino Fundamental. Este alegou a mesma justificativa para encerrar os estudos de que era difícil conciliar sua atual patividade profissional (pesca) com os estudos.

A aluna C vive na comunidade desde que nasceu e seu retorno aos bancos escolares se deu pelo fato da vontade de aprender mais.

A exemplo das suas colegas, não pensa na continuidade dos seus estudos, isto é, realizar uma graduação, e enfatizou também que as crenças e a cultura local eram respeitadas e ouvidas pelo corpo docente.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Aqui serão discutidos os dados referentes à análise documental, realizada por meio do PPP e dos PEs das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Química e da análise do questionário aplicado junto às egressas.

4.1 Análise documental

Tanto no PPP quanto nos PEs estudados foram observados a incorporação de aspectos humanísticos (Nível 1), referentes a valores, cidadania, qualidade de vida, respeito...) e os saberes populares (Nível 2). Tal abordagem foi efetuada a partir de uma adaptação do estudo de Silvério (2012) em que se investigou a ambientalização curricular em quatro cursos de graduação da Unisul a partir do PPP e dos PEs.

4.1.1 Análise do Projeto Político Pedagógico (PPP)

Com relação ao PPP da escola, observa-se que no Nível 1 a maioria dos itens analisados contemplam as questões humanísticas, cabendo, então, algumas considerações. No quadro 3, estão listados os aspectos atinentes a tal nível.

Quadro 3 – Aspectos humanísticos (Nível 1 do PPP).

NÍVEL 1 ASPECTOS RELACIONADOS ÀS QUESTÕES HUMANÍSTICAS (VALORES, AFETIVIDADE, CIDADANIA, QUALIDADE DE VIDA, RESPEITO...)			
Aspectos Pedagógicos (Itens P.P.P.)	S	N	E/P
Identificação	X		
Apresentação	X		
Dados Gerais	X		
Realidade da Escola	X		
Filosofia	X		
Objetivo Geral			X
Objetivo Específico	X		
Marco Situacional			X
Marco Filosófico	X		
Marco Operatório	X		
Ensino Presencial			X
Metodologia	X		

Legenda: S- Sim/ N-Não/ E/P- Em parte

Fonte: Do autor a partir da consulta ao PPP (SANTA CATARINA, 2012).

A “identificação” do PPP contempla os aspectos humanísticos, por estabelecer que está aberto às mudanças e discussões com a comunidade escolar interna e externa, enfatizando o diálogo e a democracia com relação às questões norteadoras do ensino.

Ele tem caráter processual, o que significa dizer que está em constante construção e aberto às mudanças na medida em que avança as discussões e os debates da comunidade escolar e externa sobre a função social da escola em meio às transformações e dinamicidades da sociedade contemporânea (SANTA CATARINA, 2012, p.1).

Freire (2006) ressalta a importância do diálogo no processo educativo, portanto contemplar aspectos de dimensão dialógica em um PPP, é uma questão de extrema relevância.

O item “apresentação” deste documento, enfatiza a função social da escola, garantindo ao educando a transmissão do conhecimento visando a sua construção como cidadão dentro de uma sociedade que se transforma constantemente.

É importante destacar que a educação, e portanto, também papel da escola, deve objetivar que o conhecimento seja construído, dentro de um processo

contínuo, e não apenas transmitido, para que se atinja de fato as condições necessárias para a transformação crítica dos sujeitos. Gadotti (2008, p.110), considera que:

O conhecimento construído no ato de educar visa a problematizar a realidade e a compreender mais profundamente o mundo vivido. A partir dessa compreensão crítica, educandas e educandos são estimulados a planejar ações de intervenção para a transformação social, assumindo-se como sujeitos da construção da realidade mais justa e humana, ao mesmo tempo em que aprendem a ler e a escrever.

A condição de cidadania é estabelecida na medida em que o educando tem acesso ao conhecimento, estabelecendo então sua participação na dinâmica da sociedade.

O CEJA (Centro de Educação de Jovens e Adultos) tem a função histórica e social de garantir ao educando o acesso e a transmissão/apropriação de conhecimentos universais; o acesso à cultura da comunidade/sociedade/mundo; o acesso ao conhecimento das ciências e das artes, entendendo que o domínio desses elementos- do conhecimento e da cultura- pelo educando é condição de cidadania (SANTA CATARINA, 2012, p.2).

No item relativo aos “dados gerais”, o documento faz uma retrospectiva dos projetos para erradicar o analfabetismo no Brasil, desde 1942, até chegar à EJA:

A EJA, como já foi dito, transborda o limites tradicionais da educação e exige dos profissionais a perspicácia e crença no trabalho de formação ampla dos educandos, formação crítica e política, formação para a vida democrática, que, em si, exige participação diante do conflito de interesses, formação para a vida numa sociedade em constante transformação e que pressupõe flexibilidade de seus autores para enfrentar diferentes situações (SANTA CATARINA, 2012, p.6).

No item relativo à “realidade da escola”, aponta onde esta se localiza no município de Araranguá, identifica o perfil dos educandos, a dimensão financeira da instituição, o corpo docente, a avaliação diagnóstica, além ainda de mostrar preocupação com a transformação da realidade social e a construção da cidadania. Enfatiza-se que está:

Comprometida com a transformação da realidade social e com a construção da cidadania através do acesso ao conhecimento historicamente produzido e do desenvolvimento das competências e habilidades necessárias para a vida em sociedade, a escola apresenta avanços no processo de avaliação que utiliza. (SANTA CATARINA, 2012, p.13).

A filosofia da escola contempla alguns dos aspectos humanísticos ao enfatizar que almeja “socializar aos jovens e adultos, conhecimento historicamente produzido, construindo o aluno cidadão, desenvolvendo a sua capacidade crítica e as competências para ser agente transformador...” (SANTA CATARINA, 2012, p.14).

Neste contexto, cabe a reflexão em Paulo Freire (1987, p.48):

...o homem não pode participar ativamente na história da sociedade, na transformação da realidade, se não for ajudado a tomar consciência da realidade e sua própria capacidade para transformar.

E para tanto, na concepção de Freire, faz-se necessária a compreensão, pelo sujeito, do mundo em que vive, da “leitura de mundo”, que implica na concepção e compreensão da realidade em que está inserido.

O “objetivo geral” do PPP do CEJA estabelece que:

O Centro de Educação de Jovens e Adultos de Araranguá tem por objetivo assegurar a educação dos jovens e adultos que não tiveram acesso ou condições de dar continuidade aos estudos na idade e época apropriados. Fornecendo deste modo a curto prazo subsídios aos estudantes para competir no mercado de trabalho (SANTA CATARINA, 2012, p.14).

Tal abordagem, contudo na concepção de Arroyo (2007), pode implicar no risco de conceber-se à EJA como mecanismo de suprir carências escolares:

Nesta perspectiva, os jovens e adultos continuam vistos na ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade (ARROYO, 2007, p.23).

E alerta que há necessidade de reconfiguração deste olhar, “[...] Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos.[...] onde se revelam os limites e possibilidades[...].” (ARROYO, op. cit. p. 23).

Giovanetti (2007, p.245) aponta que:

A tendência, nas propostas de EJA, marcada pela “corrida em busca da recuperação do tempo perdido”, sinalizando uma inserção escolar pela via de uma integração a um sistema já existente, passa a ser questionada à luz dos princípios norteadores da educação popular.

Nesse sentido:

[...] superar ações docentes que se encontram ainda distantes do necessário entendimento da atuação em EJA enquanto uma educação voltada para o diálogo, para a pronúncia do mundo, e para a (re) construção social a partir da (re) descoberta de homens e mulheres[...] socialmente negados (FRENCKEN, ALMEIDA, OLIVEIRA, 2012, p.34).

Logo, ao repensar a partir do Objetivo Geral estabelecido para esta modalidade de ensino na rede estadual de Santa Catarina e proposto no PPP, a própria concepção de EJA mereceria ser revista também sob o ponto de vista deste pesquisador.

Os “objetivos específicos” abrangem vários itens e contemplam de forma bastante aberta os aspectos de formação do educando e sua inserção plena no meio social e, como consequência, no mercado de trabalho. O desenvolvimento de trabalhos, a construção de relações sociais, a oportunização do desenvolvimento de múltiplas capacidades, a avaliação diagnóstica, a realização de um planejamento coletivo e participativo, o enriquecimento das práticas pedagógicas são alguns dos itens que contemplam a análise humanística e que o PPP do CEJA se comprometeu a desempenhar.

O “marco situacional” mostra a realidade da escola que, em parte, se encontra com algumas dificuldades na obtenção do êxito pleno das atividades laborais, tendo em vista que o enfoque dado à educação brasileira segue uma linha que atende às exigências internacionais no que se refere à qualidade de ensino ao invés de um ensino voltado à uma educação que também defenda os direitos sociais de cidadania.

O “marco filosófico”, busca o favorecimento às relações de inclusão social e de cidadania ao educando, levando em consideração as suas vivências e seu conhecimento adquirido ao longo do tempo, não desprezando a história de vida pessoal e as suas individualidades.

Desta forma, a escola deve tratar de lidar com estes saberes que o aluno traz consigo como ponto de partida e provocar o diálogo constante com o conhecimento escolar, garantindo a apropriação destes conhecimentos... fazem parte de um processo político, social e cultura vivo, sempre em movimento (SANTA CATARINA, 2012, p.20).

Neste sentido, evidenciou-se que o PPP do EJA estudado, considera o respeito à individualidade, e os saberes de seus alunos como elementos importantes que devem ser contemplados por esta modalidade de ensino.

Isto implicou não somente em um propósito da EJA, mas como consequência, permeou toda a intenção pedagógica dos professores que atuam na EJA, já que requer que as relações de ensino aprendizagem contemplem “[...] o respeito e o cuidado no trato com as diferenças do educando” (BARCELOS, 2004, p.87.)

A intenção da escola, portanto, é a de oportunizar o conhecimento aos seus alunos trazendo como ponto de partida o que o aluno traz de bagagem vivida e provocar um diálogo constante com o conhecimento escolar. Tal abordagem transita na pedagogia de Freire (2006, p.62):

Saber que devo respeito à autonomia, à dignidade e à identidade do educando e, na prática, procurar a coerência com este saber, me leva inapelavelmente à criação de algumas virtudes ou qualidades sem as quais aquele saber vira inautêntico, palavreado vazio e inoperante.

O “marco operatório”, que diz respeito aos meios para alcançar as expectativas e necessidades do CEJA, “busca entender o indivíduo como um ser social e histórico que deve desenvolver suas potencialidades de forma global, portanto, não dicotomizado entre corpo e mente” (SANTA CATARINA, 2012,p.20).

É oportuno destacar que a dimensão pedagógica do CEJA de Araranguá é constituída pelo Ensino por Oficinas e pelo Ensino Presencial. No caso desta pesquisa, considerou-se somente o Ensino Presencial, já que é a modalidade utilizada na comunidade de Ilhas, distrito de Hercílio Luz do município de Araranguá. Nele, as aulas realizam-se no regime presencial, em grupo de, no mínimo, 20 alunos, em que estes devem frequentar as aulas 4 vezes por semana, com uma carga horária de 5 horas aula, ao longo de 2 anos (tanto para Ensino Fundamental quanto para Ensino Médio). O aluno deve ter, no mínimo, 75% de frequência para concluir a disciplina. São desenvolvidas também atividades extraclasse como forma de reforço de aprendizagem (SANTA CATARINA, 2012).

O item referente ao “ensino presencial” diz respeito à forma como as aulas devem transcorrer, abordando a sua metodologia de ensino, o número de alunos, a

carga horária, a frequência, as atividades extraclasse e não faz menção a aspectos relativos à formação de valores e outros aspectos humanísticos analisados neste estudo.

A distribuição das disciplinas do Ensino Médio Presencial é composta por quatro fases:

Tabelas 1 a 4 – Distribuição das disciplinas do Ensino Médio presencial no EJA.

1ª FASE	ENSINO FUNDAMENTAL	4DIAS/5 AULAS
Disciplina	H/A	Total C/H
Língua Portuguesa	12	192
Língua Estrangeira	4	64
Artes	4	64
Atividade Complementar	5	80
TOTAL	19	400

2ª FASE	ENSINO FUNDAMENTAL	4DIAS/5 AULAS
Disciplina	H/A	Total C/H
Matemática	12	192
Biologia	8	128
Atividade Complementar	5	80
TOTAL	25	400

3ª FASE	ENSINO FUNDAMENTAL	4DIAS/5 AULAS
Disciplina	H/A	Total C/H
História	6	96
Geografia	6	96
Química	8	128
Atividade Complementar	5	80
TOTAL	25	400

4ª FASE	ENSINO FUNDAMENTAL	4DIAS/5 AULAS
Disciplina	H/A	Total C/H
Física	8	128
Filosofia	4	64
Sociologia	4	64
Educação Física	4	64
Atividade Complementar	5	80
TOTAL	25	400

Fonte: PPP (SANTA CATARINA, 2012).

A metodologia empregada nas disciplinas, de acordo com o P.P.P., tem como base pesquisas, debates, seminários, gincanas, palestras, filmes, entre outros. Além destas abordagens, o P.P.P. menciona que existe uma primeira etapa, na qual há uma socialização entre educandos e educadores denominada de investigação, para recepção dos alunos. Essa etapa possibilita que “[...] cada um coloque para o grupo as suas ideias, objetivos, angústias, dificuldades e interesses” (SANTA CATARINA, 2012, p.50).

No quesito “apresentação”, o PPP do CEJA de Araranguá contempla, em parte, os saberes locais (quadro 4), na medida em que ressalta a sua função histórica e social e o acesso à cultura da comunidade. Já no item “Realidade da Escola”, ressalta-se que há uma diversidade de etnias e crenças religiosas e culturais, exigindo, então, dos educadores, um trabalho diversificado. O marco filosófico enfatiza que “a história da vida individual de cada aluno não pode ser desprezada e seu conhecimento proximal pode adquirir um caráter universal uma vez que este indivíduo compreenda a carga da história universal” (SANTA CATARINA, op. cit. p.20). Nos demais itens do PPP, os “saberes locais” não são contemplados.

Quadro 4 – Saberes locais (Nível 2 do PPP).

NÍVEL 2 ASPECTOS RELACIONADOS AOS SABERES LOCAIS (SABERES RELATIVOS À PESCA, À COMUNIDADE, IDIOMA, FESTIVIDADES...)			
Aspectos Pedagógicos (Itens P.P.P)	S	N	E/P
Identificação		X	
Apresentação			X
Dados Gerais		X	
Realidade da Escola			X
Filosofia		X	
Objetivo Geral		X	
Objetivo Específico		X	
Marco Situacional		X	
Marco Filosófico	X		
Marco Operatório		X	
Ensino Presencial		X	
Metodologia		X	

Legenda: S- Sim/ N-Não/ E/P- Em parte

Fonte: Do autor a partir da consulta ao PPP SANTA CATARINA, 2012).

No PPP do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) observo que:

[...] a função histórica e social de garantir ao educando o acesso e a transmissão/apropriação de conhecimentos universais; o acesso à cultura da comunidade/sociedade/mundo; o acesso ao conhecimento das ciências e das artes, entendendo que o domínio desses elementos- do conhecimento e da cultura- pelo educando é condição de cidadania (SANTA CATARINA, 2012, p.2).

Neste sentido, Barcelos (2006, p.26), traz uma importante contribuição à EJA ao enfatizar que é preciso tomar a busca, a parceria, os diálogos e aliança entre conhecimentos científicos e saberes das comunidades e/ou das pessoas.

O documento enfatiza, ainda, que a inovação e a vivência de novas experiências é uma das prerrogativas do corpo docente desta escola e que estes se comprometem em estar sempre abertos à estas mudanças. Constata-se, portanto, que tal documento ressalta a incorporação da cultura como condição à cidadania.

No que diz respeito à cidadania, Freire (2001, p.129) alega que este “[...] não é um puro “adjetivo” que qualifica a pessoa em função de sua geografia. É algo mais”. E avança alegando que:

[...] tem que ver como uma outra coisa muito mais exigente que é a assunção da história da pessoa. Tem que ver com o assumir a sua história na mão, quer dizer, não há cidadania sobre quem faz a história[...] e a cidadania é o máximo de uma presença crítica do mundo da história por ela narrada.[...] O conceito de cidadania vem casado com o conceito de participação, de ingerência nos destinos históricos e sociais do contexto onde a gente está (FREIRE, 2001, p.129).

De acordo com o PPP, na escola os alunos recebem apoio pedagógico, são informados sobre a avaliação e sobre o desenvolvimento do ensino. Apesar disto, a escola encontra dificuldades com relação ao processo ensino-aprendizagem em função dos alunos demonstrarem interesse basicamente nas avaliações, quantas faltas podem reprová-lo e se serão aprovados ou não.

Enfatiza ainda este PPP a preocupação da escola em abrir espaço para melhorar a qualidade de vida e expressão de cidadania dos seus alunos (SANTA CATARINA, 2012, p.12).

Do ponto de vista administrativo e operacional, a escola é subsidiada pela 22ª Secretaria Regional de Desenvolvimento, FNDE, PRODENE e PDDE que dão amparo financeiro e pedagógico, com o qual se contratam professores, agentes de serviços gerais e realiza-se a prestação de contas. A unidade escolar conta com o seguinte quadro profissional: 1 Diretora Geral, 4 Assessoras, 7 Assistentes Técnicos Pedagógicos, 8 professores efetivos, 24 professores ACT, 5 Assistentes de Educação, 5 Analistas Técnicos de Gestão Educacional e 8 Agentes de Serviços Gerais. O seu calendário escolar está amparado na Lei nº 9394/96, artigos 23 e 24 e a Lei Complementar nº 170/98, artigos 25 e 26, com o cumprimento do ano letivo de 200 dias ou 800 horas.

Analisando a partir do PPP (SANTA CATARINA, 2012) a filosofia da escola e os objetivos geral e específicos, observa-se que o que é almejado está em descompasso com o que a sociedade oferece ao seu cidadão. A filosofia pedagógica do CEJA prima pela formação humanística, enquanto que a sociedade exige uma educação escolar voltada apenas para sua inserção no mercado de trabalho. O PPP enfatiza ainda que há um descaso político com relação ao sistema educacional como um todo e, por consequência disto, a escola carece de recursos para acompanhar a realidade global e atender à demanda social. Neste sentido, Freire esclarece:

Preocupada seriamente com a leitura crítica do mundo, não importa inclusive que as pessoas não façam ainda a leitura da palavra, a Educação Popular, mesmo sem descuidar a preparação técnico-profissional dos grupos populares, não aceita a posição de neutralidade política com que a ideologia modernizante reconhece ou entende a Educação de Adultos (FREIRE, 1995, p.28).

Todavia, segundo seu PPP, a escola não mede esforços em repensar uma EJA da rede estadual, buscando caminhos para um trabalho diversificado junto à comunidade escolar, oferecendo subsídios aos seus educandos para que estes tenham melhores oportunidades.

4.1.2 Análise dos Planos de Ensino (PE)

Com base na adaptação efetuada a partir de Silvério (2012), procedeu-se a investigação acerca da organização estabelecida em cada disciplina: todos os PEs analisados possuem o mesmo formato de apresentação, onde especificam o “objetivo geral”, “objetivos específicos”, os “conteúdos programáticos”, a “justificativa” e a “forma de avaliação”. O que diferencia um do outro é que nos PEs das disciplinas de Língua Portuguesa e Química, estes foram redigidos em forma de texto. Já no PE da disciplina de Matemática, este foi elaborado em forma de uma tabela.

O que se observa nos PEs das disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa e Química no nível 1 “Aspectos Relacionados às Questões Humanísticas”, é que a maioria dos itens analisados não contemplaram estas questões.

Quadro 5 – Aspectos humanísticos (Nível 1 do PE).

NÍVEL 1									
ASPECTOS RELACIONADOS ÀS QUESTÕES HUMANÍSTICAS (VALORES, AFETIVIDADE, CIDADANIA, QUALIDADE DE VIDA, RESPEITO...)									
Aspectos Pedagógicos (Itens do Plano de Ensino)	Matemática			Português			Química		
	S	N	E/P	S	N	E/P	S	N	E/P
Identificação		X			X			X	
Justificativa		X		X				X	
Concepção		X				X		X	
Objetivo Geral		X			X			X	
Objetivo Específico			X	X					X
Conteúdos		X			X			X	
Metodologia		X			X				X
Avaliação		X			X			X	
Referência		X		X			X		

Legenda: S- Sim/ N-Não/ E/P- Em parte

Fonte: Do autor a partir da consulta aos PE (SANTA CATARINA, 2012).

No PE da disciplina de Matemática aparece, a classe em parte, nos Objetivos Específicos, já que observamos que tal documento faz menção “ao desenvolvimento da observação sistemática da Matemática no dia-a-dia” (Plano de Ensino Matemática, 2012, p.1). Contudo, o plano não oferece maiores elementos para a compreensão de como tal observação seja efetuada no cotidiano desse aluno.

Já na disciplina de Língua Portuguesa, observei no PE que na sua justificativa enfatiza o trabalho com conteúdos atitudinais, formando e criando então um ambiente de ensino e aprendizagem pautado na “cooperação e reflexão sobre as ações do indivíduo e do grupo” (Plano de Ensino Língua Portuguesa, 2012, p.2).

Cabe ressaltar que aspectos atinentes à formação de hábitos e atitudes que visem o exercício da cooperação e da reflexão são fundamentais a um processo educativo que almeja a formação de valores focados na cidadania. Embora o documento não explicita maiores detalhes, constitui-se um aspecto positivo destacar o que chama de “conteúdos atitudinais”. Seria interessante estudar isso em maior profundidade em pesquisas futuras que agreguem outros elementos de coleta de dados.

O item “concepção” divide-se em Letramento e Teoria dos Gêneros de Discurso e enfatiza, em parte, a interação nas diversas esferas sociais e situações

comunicativas, bem como o dialogismo e a criação de textos. Nos objetivos específicos da disciplina, aparece a função sociocomunicativa, em que se espera que o educando “ouça, analise, interprete, avalie e critique as produções da fala e da escrita do outro”. (Plano Ensino Língua Portuguesa, 2012, p.4). Ao exercitar o ato de ouvir, analisar, interpretar, avaliar e criticar seria de se esperar que o aluno construísse uma capacidade de crítica/argumentação que o possibilitasse exercer tais habilidades no seu dia a dia.

No PE da disciplina de Química, nos “objetivos específicos”, a aplicabilidade da Química na sociedade numa visão geral e na sua “metodologia”, em parte, procura relacionar-se com o cotidiano das pessoas.

Observei que no que diz respeito aos PEs das três disciplinas investigadas, não há um referendar de aspectos pontuados no PPP, sob o ponto de vista do Nível 1. Aspectos importantes como a formação do cidadão, não são pontuados nestes documentos para a maioria dos itens.

Já no nível 2, quadro 6 - aspectos relacionados aos saberes locais nos PEs de Matemática, Língua Portuguesa e Química - analisados, nenhum deles fez menção ao assunto. Constatei, a partir de tais documentos, que os saberes locais, na construção dos PEs das disciplinas investigadas não são levados em consideração, apesar de no PPP desta haver indícios de que é importante a apropriação dos saberes locais aos saberes científicos, inclusive valorizando as vivências dos seus alunos em função destes terem se evadido do ensino regular pelos mais variados motivos.

Quadro 6 – Saberes locais (Nível 2 do PE).

NÍVEL 2 ASPECTOS RELACIONADOS AOS SABERES LOCAIS (SABERES RELATIVOS À PESCA, À COMUNIDADE, IDIOMA, FESTIVIDADES...)									
Aspectos Pedagógicos (Itens do Plano de Ensino)	Matemática			Português			Química		
	S	N	E/P	S	N	E/P	S	N	E/P
Identificação		X			X			X	
Justificativa		X			X			X	
Concepção		X			X			X	
Objetivo Geral		X			X			X	
Objetivo Específico		X			X			X	
Conteúdos		X			X			X	
Metodologia		X			X			X	
Avaliação		X			X			X	
Referência		X			X			X	

Legenda: S- Sim/ N-Não/ E/P- Em parte

Fonte: Do autor a partir da consulta aos PE (SANTA CATARINA, 2012).

A ausência de aspectos pertinentes aos saberes locais mereceria uma investigação aprofundada no intuito de observar sua razão.

Pude inferir que talvez isso se deva ao desconhecimento do PPP, por parte do corpo docente, ou mesmo a não valorização de tais aspectos dos saberes locais ao contexto educacional por tais professores.

No entanto, é preciso ressaltar que tal inferência se reporta apenas em relação aos PEs das três disciplinas investigadas neste estudo, já que não tive acesso aos PEs das demais disciplinas.

4.2 As egressas da EJA

Abaixo, segue a análise dos questionários apresentados às três egressas que se dispuseram a integrar, de fato, esta pesquisa e explicitado no capítulo anteriormente.

A análise dos questionários culminou na construção dos seguintes eixos temáticos: o período vivenciado na EJA; o processo educativo vivenciado; os saberes populares; a formação humanística.

4.2.1 O período vivenciado na EJA

As três egressas, de forma unânime descreveram positivamente o período vivenciado na EJA, do Distrito de Hercílio Luz. Merece destaque o registro efetuado pela egressa B:

Eu amei estudar com os professores porque eles foram muito queridos para nós. Eu sinto saudade deles. Quando eu vejo eles, dão muita atenção para mim. Eu fico muito orgulhosa e poderosa. Eu fico com mar de rosa.

É evidente na descrição desta egressa que o período vivenciado foi marcado pelo convívio que teve com os professores e com a atenção que recebeu deles. O que ressalta a importância de que a educação seja um processo marcado pela afetividade, respeito, atenção, carinho de um ser humano para com outro, a exemplo do que ressaltam estudiosos como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão, Rubens Alves em várias de suas obras, além de outros, dentre eles Boff (2000, p. 128):

É o amor, a justa medida, a ternura, a carícia, a cordialidade a convivialidade e a compaixão que garantem a humanidade dos seres humanos. Através desses modos-de-ser, os humanos continuamente realizam sua autopoiese, vale dizer, sua autoconstrução histórica.

Freire (2006) argumenta também que a amorosidade é necessária às relações educativas e discute ao longo dessa obra que ensinar exige - além de muitos outros saberes - alegria, esperança, amor e generosidade. Neste quesito, as egressas A e C, se detiveram a argumentar sobre aprender o que já tinha esquecido e o aprender coisas novas, respectivamente.

Quanto aos aspectos que mais chamaram a atenção, as egressas B e C se reportaram a aspectos positivos como por exemplo: “as histórias contadas pelos alunos” (egressa C), nota-se que aqui merece destaque o fato de haver espaço dentro do processo educativo para a voz do aluno.

A participação dele registrando suas histórias; ouvir o que o aluno tem para falar: esta é uma prerrogativa fundamental que o educador precisa ter para conseguir “chegar” até o aluno. De nada adianta este ficar a aula inteira repassando

conteúdo sem testemunhar o que está sendo dito ou escrito no quadro para o aluno transcrever em seu caderno, sem trazer seu aluno à “viagem” que é aprender com prazer. (FREIRE, 2006).

A egressa B apontou para o fato de poder estudar novamente, já que ela possuía muita vontade de terminar seus estudos. E relata a fala de seu neto: *Vó, eu sinto muito orgulho de você, nós não temos vontade de estudar, mas a vó é uma guerreira.* (Descrição da egressa B, acerca da fala de um de seus netos).

Já a egressa A faz uma descrição que merece atenção: *Foi o que uma professora fez conosco. Montou uma peça de teatro para nós fazer; as alunas quase se arrebetaram ensaiando. Quando chegou o dia, a professora abandonou-nos, ou seja, não apareceu.*

Aqui emergiu um aspecto importante do processo educativo: o comprometimento do professor. Paulo Freire (2006) sinaliza que ensinar exige comprometimento e destaca:

Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma omissão, mas um sujeito de opções (FREIRE, 2006, p.98).

Observei, portanto, como o descuido da ação do professor, na relação da egressa A, marcou este processo formativo.

Com relação ao que aconteceu de melhor, enquanto estudante na EJA, na opinião da egressa A, *foi o fato de ter formado uma grande amizade com os professores e de ter aprendido coisas interessantes.* O cuidado que os professores tiveram com seus alunos foi enfatizado pela egressa B e destacou ainda: *foi os professores ensinar nós. Eles explicavam a matéria para nós. Foram muito legais e queridos.* Já a egressa C descreveu que *gostou muito das aulas e também da formatura.*

Notei que tanto a egressa A e B, quanto a C, destacam aspectos relativos ao gostar de algo, como os professores (egressas A e B) e as aulas (egressa C). O que denota que nesse período a atuação do professor em seu modo de explicar os conteúdos, na amizade com as alunas, ou no conduzir as aulas, de algum modo exerceu um efeito positivo sobre essas egressas. Observei que o conteúdo da

disciplina não foi o ponto mais alto, mas as relações interpessoais no ambiente escolar.

Nesta direção, Freire (2006) traz uma importante contribuição:

É preciso, por outro lado, reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria prescindia da formação científica séria e da clareza política dos educadores ou educadoras. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje (FREIRE, 2006, p.142,143).

Ao serem solicitadas para definir o período vivenciado em uma palavra, as três egressas não conseguiram fazê-lo. Isso parece ter sido difícil para elas, já que as egressas A e C expressaram-se por meio de frases e a egressa B não respondeu. Contudo, as duas egressas que responderam, ativeram-se a expressões positivas como *feliz, sonho* (egressa C) e *legal, aprender, boa* (egressa A), o que denota um tempo vivenciado de modo positivo e prazeroso. A egressa A o definiu como sendo *legal em função de ter aprendido muitas coisas boas*. A egressa C definiu que *foi um período muito feliz, pois era um sonho a ser realizado*.

4.2.2 O processo educativo vivenciado

Ao descrever o processo educativo, tanto a egressa A quanto a egressa C detiveram-se a qualificar o processo educativo desenvolvido pela EJA como positivo: *Bem bom, muito legal e bem interessante e foi muito bom*, respectivamente.

Já a egressa B, explorou o fato de que: *Eles ensinaram nos livros, televisão, no quadro e no vídeo*, ou seja, descreveu o processo sob a ótica das estratégias e recursos pedagógicos. Ela ressalta um processo vivenciado mais dentro da sala de aula ou similar.

Contudo, cabe uma reflexão: a descrição se deu porque as egressas de fato “percebem” desse modo, ou porque é o que conseguem relatar nesse momento? Daí decorre que estudos mais aprofundados, englobando por exemplo outras fontes de dados e egressas, poderiam corroborar ou refutar tal inferência. De

todo modo, percebi que o processo educativo vivenciado com base nas suas descrições, marcou-as mais positivamente do que negativamente.

Quanto aos aspectos que deixaram a desejar, o fato de terem ficado algum tempo sem aula por falta de professores foi o que chamou a atenção da egressa A: *Nós tivemos meses sem aula por falta de professora. Por ser tão longe o nosso lugar, tem que atravessar a balsa, esta foi a dificuldade [...]*. É interessante esse registro, pois marcou a egressa, embora não tenha tido apontado pelas demais. O problema de não ter ocorrido uma continuidade, uma frequência sistemática das aulas, em função das dificuldades de deslocamento dos professores, é um problema grave, já que existindo tantos recursos e possibilidades na atualidade é lamentável que ainda tenhamos tais entraves a dificultar e comprometer um direito básico do cidadão: a educação. Mas, reconheçamos que tais carências não são exclusividade da educação, mas também da saúde, por exemplo.

A egressa registrou que: *Nós gostávamos de tudo o que eles explicavam para nós*. Já a egressa C não fez nenhum registro.

Ao serem questionadas sobre o uso do livro didático, todas as egressas responderam afirmativamente. A egressa A mencionou que os utilizava no colégio. A egressa B mencionou que as disciplinas de Matemática, Língua Portuguesa, Sociologia, Filosofia e Artes utilizavam o livro didático. A aluna C destacou que: *Liam o livro e depois debatíamos sobre o assunto*. O livro didático é um recurso muito empregado nas diversas modalidades do ensino. É importante, no entanto observar que este seja empregado como um meio, e não um fim em si.

Quanto à relação entre a formação do ser humano e o processo educativo, todas ressaltaram o fato dos estudos/aprendizagem ocorrerem neste contexto, destacando que: *Estudar é muito bom e formação humana muito gostosa, é um grande aprendizado* (egressa A). Já, para a egressa C: *tudo, pois se não fosse a EJA, nós alunas não tínhamos estudado*, enquanto que a egressa B ressaltou o fato de hoje: *Ter mais educação*. Observei que para todas elas o fato de terem mais instrução formal é um fator importante. Acredito que isso repercute sobre a autoestima dessas pessoas, já que destacam a importância desse aprendizado.

Sobre as expectativas atingidas, somente para a egressa A as expectativas não foram atingidas, já que em seu relato, reforça que: *Porque tivemos poucas aulas, o último ano que deu certo, que conseguimos bons professores.* Para as demais, as expectativas foram atingidas. *Foi muito bom ter uma relação educativa. Foi muito legal; desde que nós entrávamos na sala de aula, nós ficávamos muito contentes* (egressa B).

Foi interessante observar que a egressa A, consegue fazer uma leitura, pelo menos, das consequências para o processo vivenciado, da falha da regularidade das aulas. Esse “ler o mundo”, tão defendido por Freire (2006), pôde ser observado na capacidade desta egressa em tecer a crítica, concebendo-a a partir do seu pensar. As egressas precisam fazer esse exercício de avaliar, analisar, propor, exercer a capacidade argumentativa e portanto, decidir e posicionar-se sobre algo. Somente assim a educação pode almejar ações conscientes e consistentes.

No que diz respeito à relação professor/aluno é interessante o relato que as egressas fazem, pois distinguem-se. Para a egressa C: *Era uma relação de amizade e todos eram muito amigos das alunas.* Já para a egressa A: *Com alguns professores nós tínhamos uma grande amizade. Outros nem tanto. Mas foi tudo muito legal.* Para ambas, guardadas as proporções, a relação era positiva. No entanto o relato da egressa B, chama a atenção, pois descreve a concepção de leitura do mundo, de modo mais atento, mais crítico: *A única professora que não deu relação conosco foi a professora X, e ela era uma mulher estressada para nós. Mas demos um jeitinho nela, era só ela que bagunçou conosco.* Ou seja, o fato de não haver uma boa relação com a professora X, levou-as a solicitarem alterações na escola, mobilizarem-se acerca dessa problemática e, de certo modo, também exercitaram a concepção de que a prática educativa não é neutra.

Não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e persistir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade (FREIRE, 1993, p.37).

É interessante observar que situações de estresse do professor podem mesmo comprometer o processo educativo. Daí a importância do educador exercitar cotidianamente seu papel junto aos educandos.

4.2.3 Os saberes populares

Ao serem questionadas sobre a valorização do saber popular dos estudantes por parte da escola, as respostas foram unânimes (sim). Contudo, somente a egressa C explicou de forma mais clara essa valorização ao relatar que: *Porque nós debatíamos sobre as coisas locais.*

Considerando que o PPP da EJA do Distrito de Hercílio Luz faz menção à importância da apropriação dos saberes locais e a valorização das vivências dos seus alunos, o relato da egressa C parece apontar nessa direção. No entanto, as dificuldades das egressas A e B, nesse quesito, não geram evidências concretas dessa valorização pela escola.

A relação efetuada pela egressa A é insuficiente para esta análise pois alega que o corpo docente: *Explicava* esta valorização, contudo, não se recordava em que aula isto acontecia. A aluna B descreveu que a escola lhe proporcionou o: *Saber estudar*, sendo que sua letra também ficou melhor e, com isto, ela se sentiu valorizada também. Neste caso, parece que esta última egressa não compreendeu claramente o significado do saber popular. Aliás, para estudos futuros convém uma investigação mais apurada acerca do modo como compreendem o que seja o saber popular.

Quanto aos saberes populares incorporados no processo educativo, a egressa A apontou: *Os pássaros diferentes, as garças, os biguás que comem peixe no fundo do rio.* Explicações a respeito da cultura local foram mencionadas também pela egressa B, em que destacou o Boi de Mamão, e o Terno de Reis. Já a egressa C mencionou que: *Os professores falaram sobre os peixes populares.*

Constatei, portanto, que os relatos dessas egressas, para o presente questionamento, evidenciam que houve pelo menos de algum modo, alguma tentativa de incorporação de alguns saberes locais ao processo educativo vivenciado pelas alunas.

Questionadas como os saberes eram trabalhados, a egressa A relatou a respeito da forma como os pássaros migram e sobre a época do ano que isto

acontece. Na verdade sua resposta evidencia que não compreendeu claramente a questão já que se reportou ao conhecimento sobre os pássaros, e não efetivamente sobre de que maneira tais saberes foram trabalhados. Já as egressas B e C conseguiram fazê-lo e observou-se que B explicitou isso muito bem: *Nós mesmas fizemos a pesquisa do colégio e explicava como era o evento... são Terno de Reis, o Boi de Mamão e o caracaxá. É uma história dos antigos e até hoje fala. [...] nós explicava o que acontecia em Ilhas. Que os antigos falavam muito do Boi de Mamão, do Terno de Reis e o caracaxá*⁶. E ainda hoje o Terno de Reis nós saímos todo ano de casa em casa cantando. Para a egressa C: *Nós fazíamos grupo e conversávamos sobre o assunto*. Portanto, pelos relatos de B e C, observei que o ato do falar sobre tais saberes era efetuado; logo essas alunas eram ouvidas, de algum modo, acerca dos saberes populares, e essa é uma prática de extrema relevância no processo educativo, não somente em função do valor desses saberes, mas também e, principalmente, em função da valorização das falas das pessoas, de suas histórias, de seus saberes. Aqui merece destaque o que Freire (2006), considera como importante, dentre tantos outros aspectos, que ensinar exige saber escutar e disponibilidade para o diálogo. Na concepção do autor: “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2006, p.113).

E avança no sentido de que o escutar não se restringe a uma possibilidade auditiva. Mas o escutar implica “[...] a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro [...]” (FREIRE, 2006, p.119). Considera ainda respeitar a diferença “[...] uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar” (FREIRE, op. cit, p.120).

Logo, ao escutar o aluno, ao querer saber sua cultura, seus saberes por meio de seus relatos, suas informações, pode-se compreender o mundo desses

⁶ CARACAXÁ - Figura fantasmagórica citada pelos pescadores artesanais da comunidade do Distrito de Hercílio Luz e descrita como uma aparição na forma de um pássaro iluminado que soltava bolas de fogo.

alunos, neste caso respeitar o que Freire (op. cit.), considera o respeito à leitura de mundo do educando.

Para essas egressas, portanto, parece que alguns professores da EJA, ao incorporar os saberes locais, além de fazê-lo, também se permitiram “escutar” e interpretar a “leitura de mundo” desses sujeitos, além de possibilitar o diálogo, o debate. Nessa direção, Freire traz uma importante contribuição: “É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou elas” (FREIRE, op. cit., p.135).

Sobre a relação entre os saberes locais e a EJA, é bem interessante o relato de cada egressa, daí a importância de transcrevê-los:

Nós comentávamos os saberes antigos. Que meu pai contava que tinha um farol que descia do Morro dos Conventos e vinha em direção ao mar, em direção ao pescador e que assustava todos. Era um grande comentário (egressa A).

Já para a egressa B: *Na comunidade de Ilhas tem muita coisa bonita. Como artesanato são famosos, vai muita gente de longe ver o que as mulheres fazem em Ilhas, são esteiras de junco, chapéu de palha e a boneca de milho.*

A egressa C deteve-se em definir esse período como: *muito bom para os alunos e a comunidade*, não descreveu a relação entre os saberes locais e a EJA.

Ao serem solicitadas a tecer qualquer outro comentário que julgassem necessário, a egressa B manifestou-se: *Hoje eu sinto muita saudade do tempo que nós éramos tão reunida*, e lembra alguns professores. Já a egressa C: *Que continue tendo este tipo de escola*”. A egressa A não se manifestou.

Logo, observei novamente a impressão positiva que a EJA do Distrito de Hercílio Luz deixou sobre essas pessoas.

4.2.4 Formação humanística

Neste quarto eixo temático analisei os dados advindos do documento respondido pelas egressas, relacionando questões de valores, afetividade, cidadania, respeito aos outros e vivências, já pontuados na metodologia deste estudo.

Ao longo dos três primeiros eixos, observei que os aspectos humanísticos que parecem se manifestar nas respostas das questões dizem respeito à amizade estabelecida entre os professores e os alunos. Essa relação foi destacada ao longo dos questionários, principalmente pelas egressas A e B.

Observei ainda que os sentimentos de ampliação dos conhecimentos, o aprendizado, a beleza, o sonho realizado, a alegria vivenciada ao longo do processo, a felicidade e a saudade marcaram essas egressas.

Não houve menção à formação de valores ou cidadania, por exemplo, mas, considerando que todas ressaltaram algumas das expressões mencionadas anteriormente, inferem que o aprendizado carregado pela atenção e carinho dos professores resultou em saldo positivo para as egressas. Ao relatarem a felicidade que sentem e expressarem o orgulho de terem concluído esta etapa, pelo aprendizado, pelo prazer e alegria de aprender, percebemos quando a relação do educador com seus educandos se dá pelo viés do respeito, do carinho e da amizade.

De algum modo, embora careçam de maiores informações e haja necessidade de maiores estudos, junto a esse grupo, foi possível perceber que alguns dos educadores do EJA do Distrito de Hercílio Luz, fizeram a diferença para essas alunas, agora egressas. A atenção, o carinho e o respeito desses educadores se refletiram sobre a memória positiva que as egressas possuem acerca do processo vivenciado.

Portanto, constatei que todas as três egressas se sentiram bastante gratificadas enquanto vivenciaram este processo, enaltecendo o que elas mesmas relataram nos primeiros encontros informais. A relação com os professores, o

transcorrer das aulas e a formatura foram o que aconteceu de melhor para elas e enaltecem sempre a satisfação que tiveram enquanto alunas. Embora não tenham conseguido definir em apenas uma palavra este período vivenciado, os relatos evidenciam a satisfação e a felicidade por terem tido esta oportunidade.

Cada sujeito possui as suas próprias percepções e, dentro de um ambiente escolar, esta diversidade de vivências e de opiniões precisa ser ressaltada e valorizada, transformando então a escola em um ambiente saudável, que transborda conhecimento e respeito a todos que nela convivem (FREIRE, 2006).

O processo educativo vivenciado na EJA foi descrito de uma forma bastante sintetizada, no qual todas enfatizaram ter sido muito bom, e que obtiveram uma educação que as deixou bastante satisfeitas, existindo então uma interação professores/alunas muito intensa.

Observei que a formação que elas tanto almejaram, acabou sendo contemplada justamente em função de que os professores propiciaram, como diria Freire (2006), uma interação entre o saber acadêmico e os saberes populares, contemplando uma educação mais abrangente e menos conservadora.

Sobre este tema, o mesmo autor (FREIRE, 2006), escreve que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Esta é a verdadeira pedagogia, aquela que transcende o saber científico e que disponibiliza, por meio de demonstrações concretas, tais como ouvir o que o aluno tem para falar, propiciando um entendimento mais amplo em relação aquele que está apenas nos livros escolares, de modo teórico e, muitas vezes, distante da realidade local.

A convivência e o aprendizado se desenvolveram de uma forma bastante harmoniosa, conforme informações obtidas nos questionários, mesclando o aprendizado acadêmico com as vivências locais, respeitando aspectos da cultura local.

Diante destas constatações à luz de Paulo Freire, são pertinentes, para esta reflexão algumas considerações: os exemplos concretos e práticos precisam ser levados na caminhada da apreensão do conhecimento. A academia transforma o educador em um repassador de conteúdos que, em função desta formação, não

consegue chamar a atenção do aluno, transformando este em apenas um receptor de teorias que não lhe interessam e, por consequência, não lhe chamam a atenção. (FREIRE, 2006).

O modo simples como escreveram e se expressaram retratou as reminiscências açorianas que persistem em seu dia a dia. A receptividade, o acolhimento e a simpatia de todas as egressas são características que desenharam um perfil típico de pessoas que vivem mais no interior, que mesmo tendo acesso a algumas tecnologias, não se “contaminaram” ainda com este processo denominado globalização.

De algum modo, embora ainda careçam de maiores informações e houvesse necessidade de maiores estudos junto a esse grupo, foi possível perceber que alguns dos educadores do CEJA do distrito de Hercílio Luz, fizeram a diferença para essas alunas, agora egressas. A atenção, o carinho e o respeito desses educadores se refletiram sobre a memória positiva que as egressas possuem acerca do processo vivenciado.

Logo, a escola com que sonhamos é descrita por Libâneo (2003, p. 23-24):

A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã, possibilitando uma relação autônoma crítica e construtiva com a cultura em suas várias manifestações: a cultura provida pela ciência, pela técnica, pela estética, pela ética, bem como pela cultura paralela (meios de comunicação de massa) e pela cultura cotidiana.

Longe de dizer que a escola visitada é um modelo, que seja fantástica e que não possua problemas, ao contrário: carece e muito de investimentos. Não é a escola ideal, porém, com base nos relatos das alunas, mostrou-se ter alcançado, em parte, seus objetivos pedagógicos e ainda conseguiu satisfazer, em parte, as expectativas de suas alunas, a partir do respeito e de um olhar diferente, por parte do corpo docente, acerca de como educar.

Corroborando com a escola que Libâneo (1998, p. 26) defende, os quais os saberes dos estudantes estão presentes em seu currículo. O autor, ainda sustenta que uma das funções da escola é:

A escola precisa deixar de ser meramente uma agência transmissora de informação e transformar-se num lugar de análises críticas e produção da informação, onde o conhecimento possibilita a atribuição de significado à informação. Nessa escola, os alunos aprendem a buscar a informação (nas aulas, no livro didático, na TV, no rádio, no jornal, nos vídeos, no computador etc.), e os elementos cognitivos para analisá-la criticamente e darem a ela um significado pessoal. Para isso, cabe-lhe prover a formação cultural básica, assentada no desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas. Trata-se, assim, de capacitar os alunos a selecionar informações mas, principalmente, a internalizar instrumentos cognitivos (saber pensar de modo reflexivo) para aceder ao conhecimento.

Nesse sentido, “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. É este o sentido que procurei dar ao longo desta reflexão acadêmica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O grande desafio desta dissertação foi diagnosticar se as estudantes da escola inserida no Balneário de Ilhas, distrito de Hercílio Luz, pertencente ao município de Araranguá, SC, foram contempladas com um ensino que lhes proporcionasse não só a assimilação de conteúdos, mas também a aceitação dos saberes populares que tanto vivenciam, resgatando a auto estima, o respeito, a valorização como pessoa dentro do meio em que vivem e, principalmente, na realização do sonho de terminarem seus estudos que tanto almejavam.

Das sete alunas que deram continuidade aos seus estudos, somente três delas permaneceram como colaboradoras para dar seguimento a este trabalho de pesquisa.

Inicialmente, da minha parte, havia praticamente uma certeza: seria muito difícil acreditar na aceitação dos saberes populares por parte da docência, o que, se ocorresse, daria um suporte bastante gratificante às alunas, pois é notório que o modelo de escola dos dias atuais se embasa principalmente no currículo e não engloba outros saberes, senão os saberes da Academia.

Observei no PPP do CEJA de Araranguá que existia uma preocupação com as questões humanísticas, embora nos PEs estudados isso não tenha sido evidenciado.

No decorrer desta pesquisa, constatei como um requisito básico para haver aprendizagem junto àquele grupo de egressas algo diferente: que existiu uma interação entre o corpo docente e suas alunas.

Aconteceu o respeito aos saberes populares, tanto referenciado pelas alunas, que sentem prazer em relatá-los e os mantém até hoje, fato este constatado, no qual parte do corpo docente valorizou este tipo de abordagem em sala de aula, embora de uma forma muito simples, nos relatos por escrito das entrevistadas, transformando, então, em um convívio que as alunas não esperavam. Retornando aos bancos escolares depois de tanto tempo, imaginavam que as aulas “eram como antes”, ou seja, seriam aulas como as que vivenciaram há tempos onde era só o professor quem falava e apenas repassava conteúdos.

Constatei que houve uma satisfação das alunas no decorrer do período letivo e que estas estavam realizando seu sonho de concluir seus estudos. O relato do prazer que as alunas tinham em frequentar as aulas devido ao fato destas poderem também se expressar e de se sentirem ouvidas, valorizadas, despertando então, uma relação de afetividade e respeito por parte destas com seus professores.

O modo de vida simples que levam, sem aquela correria do dia a dia da cidade, os faz parecer, e o são, pessoas que possuem uma rotina muito menos estressante que a maioria de nós, o que se reflete sobre o modo como interagem com as outras pessoas, ou seja, com muito mais respeito e confiança.

Outra constatação importante se deu pelo fato de que, mesmo sendo a EJA responsável em subsidiar e oferecer suporte às alunas, e sabendo que a metodologia utilizada por este centro de educação possuir como prerrogativa a aceleração no processo ensino-aprendizagem, aconteceu de modo bastante gratificante, já que as alunas destacaram isso por diversas vezes.

Certamente houve alguns percalços na trajetória dessas nossas alunas, porém, face a seus relatos, se percebeu, de uma forma bastante nítida, que houve

sim uma interação considerada positiva na relação entre o conhecimento científico e os saberes populares.

Quando Paulo Freire em suas obras relata que a interação entre o professor e o aluno precisa acontecer de forma que ambos construam um conhecimento que venha a contemplar uma interação recíproca em que todos aprendam mutuamente, se respeitando e, principalmente, valorizando as individualidades. Percebi por meio desta pesquisa, e na minha pesquisa, que em parte, isto aconteceu, e me senti bastante gratificado.

Conforme já mencionei, a escola visitada não é um modelo. Carece de investimentos em várias frentes, porém, com base nos relatos das alunas, mostrou-se ter alcançado, razoavelmente, seus objetivos pedagógicos.

Observei que para as egressas a realização da EJA foi e é a concretização de um sonho.

Acredito em uma educação transformadora, que consiga se tornar prazerosa ao aluno, em que o professor seja um meio de possibilitar ao estudante a chance de conhecer algo novo; em que este também seja ouvido; onde tenha a possibilidade de tirar as suas conclusões e reelabore seu conhecimento; que lhe desperte o senso crítico; que tenha o discernimento e a autonomia de escolher para a sua vida o que acredite ser certo e, principalmente, seja ouvido, respeitado, tratado como um sujeito que possui voz e que sua individualidade seja respeitada.

6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, U. P. de; LUCENA, R. F. P.; LINS NETO, E. M. F. Seleção dos participantes da pesquisa. In: ALBUQUERQUE, U. P. de; LUCENA, R. F. P.; CUNHA, L. V. F. C. da (orgs.). **Métodos e Técnicas na Pesquisa Etnobiológica e etnoecológica**. Recife: NUPEEA, 2010. p.21-38. (v.1, Série Estudos & Avanços).

_____. ALENCAR, N. L. Métodos e técnicas para coleta de dados etnobiológicos. In: ALBUQUERQUE, U. P. de; LUCENA, R. F. P.; CUNHA, L. V. F. C. da (orgs.). **Métodos e Técnicas na Pesquisa Etnobiológica e etnoecológica**. Recife: NUPEEA, 2010. p.39-64. (v.1, Série Estudos & Avanços).

ALMEIDA, M. da C. de. Ensinar a condição humana. **ECCOS. Revista Científica do Centro Universitário Nove de Julho (Complexidade e Educação)**. n.2, vol.2. São Paulo. UNINOVE, dez. 2000.

ARROYO, N. G. Educação de jovens e Adultos, um campo de direitos e responsabilidades In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L (Org.) **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ASSMANN, H.; SUNG, J. M.; **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BACHELARD, G. **El Compromiso Nacionalista**. México: Siglo Veintiuno, 1985.

BARCELOS, V. H. Educação ambiental e antropologia: uma contribuição à formação de professores. **Revista Brasileira de Educação Ambiental**. Brasília, n.O, 2004.

_____. **Formação de Professores para Educação de Jovens e Adultos**. Petrópolis, 2006.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BECKER, F. **Epistemologia subjacente ao trabalho docente**. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 1992.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano- compaixão pelo tema**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Porto: Porto Editora, 2010.

BRANDÃO, C. R. Viver de criar cultura, cultura popular, arte e educação. In: GABRIEL, E. **Linguagens artísticas da cultura popular**. Brasília: Ministério da Educação, Mar./Abr. 2005.

CANGUILHEM, G. Sobre uma epistemologia concordatária. **Revista Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 28, p. 47-56, jan./mar. 1972.

CELLARD, A. A **pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos/ tradução de Ana Cristina. Nasser. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHASSOT, A. I. **Alfabetização Científica**: questões e desafios para a educação. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.

CORREA, G. C. O que é a escola. In: PEY, M. O. (org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil**: algumas reflexões libertárias. Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

COSTA, M. V. **Caminhos investigativos**: Novos olhares na pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

_____. **Caminhos investigativos II**: Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **Política e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1995

_____. **Política e educação**: ensaios. São Paulo: Cortez, 1993..

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRENCKEN, C. S. M.; ALMEIDA, V. M. G.; OLIVEIRA, M. Z. A. A prática pedagógica do(as) educadores(as) da EJA: Traços de uma cultura colonialista ou de emancipação humana? In: FIGUEIREDO, J. B.; SILVA M. E. H; (Org) **Formação humana e dialogicidade III**: encantos que se encontram nos diálogos que acompanham Freire. Fortaleza: UFC, 2012, p. 31-38.

GABRIEL, E. **Linguagens artísticas da cultura popular**. Brasília: Ministério da Educação. Março/abril 2005.

GADOTTI, M. **MOVA, por um Brasil Alfabetizado**. São Paulo: Paulo Freire, 2008. (Série Educação de Adultos, 1).

GENTILI, P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão da América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n.109, set./dez. 2009, p. 1059-1079.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIOVANETTI, M.A. A formação de Educadores do EJA: o Legado da Educação Popular. In: **Diálogos da Educação de Jovens e Adultos**. [org. Leôncio Soares, Maria Amélia G.C. Giovanetti, Nilma Lino Gomes]. 2.ed; Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LIBÂNEO, J. C. Entrevista. In: COSTA, M. V. **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **ADEUS PROFESSOR, ADEUS PROFESSORA?** São Paulo: Cortez Editora, 1998

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escolar:** ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.

_____. Os parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Submissão ao Mundo Produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n.80, set./2002, p. 386-400.

LUDKE, M & ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

OLIVEIRA, B. A. **Socialização do saber escolar.** São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987.

PAIVA, J; OLIVEIRA, I. B. **Educação de Jovens e Adultos.** Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii Editora, 2009.

PEREIRA, Amélia Neves. (In)Disciplina na Aula: Uma Revisão Bibliográfica de Autores Portugueses. **Revista Lusófona de Educação**, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Lisboa, vol. 5, n. 005, 2005.

PÉRES GOMES, A. I; SACRISTÁN, J. G. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA. A; ROCHA. M.V.C. **As verdades da doutrina religiosa na contramão dos mitos registrados no imaginário fantástico dos moradores do Distrito de Hercílio Luz no município de Araranguá.** Monografia pós-graduação – Unisul- 2006.

SANTA CATARINA. Projeto Político Pedagógico CEJA. **Centro de Educação de Jovens e Adultos de Araranguá**, 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHAEFER, S.; JANTSCH, A. P. **O conhecimento popular.** Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, I. B. da. **Inter-relação:** A pedagogia da Ciência – Uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachelar. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. (Coleção Fronteiras da Educação).

SILVÉRIO, T. F. **Ambientalização dos currículos em curso de graduação da UNISUL/ Tubarão-S.C.** 2012. Trabalho de conclusão de curso. (Graduação em Ciências Biológicas)- Universidade do Sul de Santa Catarina.

SOARES, L. J. G.. **Educação e jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1980.

THOMPSON, P. **A Voz do Passado**: Historia Oral. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WEHLING, A.; WEHLING, M. J. C. M. **Formação do Brasil Colonial**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

WILLIAMS, R. **Cultura**. 3. Ed. (Trad. Lólio Lourenço de Oliveira). São Paulo: Paz e Terra, 2008.

APÊNDICE A Questionário para coleta de dados

O questionário englobará as seguintes perguntas para as alunas:

1- Como você descreveria o período em que estudou na EJA da comunidade do Distrito de Hercílio Luz?

2- Quais foram os aspectos vivenciados, naquele período, que mais chamaram a sua atenção?

3- Em sua opinião o que aconteceu de melhor durante o período em que estudou na EJA?

4- Como você descreveria o processo educativo desenvolvido pela EJA?

5- Houve algum aspecto que tenha deixado a desejar?

() Sim () Não () Em parte Explique:

6- Como era a relação professores e alunos??

7- A escola valorizava o saber local dos estudantes na EJA?

() Sim () Não () Em parte Explique:

8- Quais saberes populares a escola incorporou ao longo do período em que esteve na EJA?

9- Como esses saberes foram trabalhados com as alunas?

10- Como você descreveria a relação entre saberes populares e a EJA de sua comunidade?

11- Vocês utilizavam livro didático?

() Sim () Não () Em parte

14- Como você descreveria a relação entre a formação do ser humano e o processo educativo desenvolvido na EJA do Distrito de Hercílio Luz?

15- Suas expectativas em relação ao processo educativo vivenciado naquele período foram atingidas?

() Sim () Não () Em parte Explique:

16- Se pudesse definir o período vivenciado na EJA, em uma palavra qual seria ela? Explique:

17- Se desejar, deixe aqui algum comentário: