

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

**[...] A ESCOLA AJUDA AS PESSOAS A SEGUIR EM FRENTE: DA
FUNCIONALIDADE AO CARÁTER HUMANIZADOR E ÉTICO NO ESTAR
SENDO DA EJA ¹**

**[...] SCHOOL HELPS PEOPLE TO FOLLOW FRONT: FROM
FUNCTIONALITY TO HUMANIZING AND ETHICAL CHARACTER IN
BEING BEING THE EJA**

Cátia Keske²

¹ Texto produzido como excerto de Dissertação produzida para o Curso de Mestrado em Educação nas Ciências da Unijuí.

² Professora de Pedagogia do Instituto Federal Farroupilha Campus Panambi. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da Unijuí.

O presente panambiense, em movimento e em superação, no seu deixar de ser e ir em direção ao atual, mantém a Cidade das Máquinas e sustenta a (auto)imagem cidade do trabalho e, por extensão, do progresso. As singularidades de práticas de Educação de Jovens e Adultos - EJA - em suas relações com o trabalho na dimensão microssocial, associada ao trabalho-educação em sua dimensão macrossocial, são tensionadas, nesse contexto, por dois processos: objetivamente, pelo condicionamento às formas de produção do capitalismo - a cada dia mais globalizado - e, subjetivamente, pela construção histórica, o que possibilitou a manutenção e difusão de um discurso que assim lhe permitiu ser, "voltada ao trabalho e ao progresso".

Recorte da pesquisa *stricto sensu* apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI intitulada "O trabalho e a Educação de Jovens e Adultos - compreensões a partir do (re)encontro de trabalhadores-estudantes com a escola em Panambi/RS", o texto apresenta a análise compreensiva de uma prática pedagógica de EJA singular, com ênfase às aprendizagens em meio à funcionalidade. Considerando que a referida dissertação constitui-se de três capítulos, vale destacar que nos dois primeiros tratamos os jovens e adultos sujeitos da pesquisa como trabalhadores-estudantes dada a objetividade que os levou enquanto trabalhadores em Panambi/RS, a Cidade das Máquinas, a buscar a EJA, e a subjetividade daí decorrente - não querer ser mais, não querer continuar a ser um sem-lugar, uma vez estudante de EJA. No terceiro capítulo, de onde o fragmentado aqui apresentado é parte, nos referimos a eles como estudantes-trabalhadores, procurando identificar as subjetivações a que estão passíveis nesta forma-sujeito, bem como a organização e atuação da EJA neste sentido.

As intencionalidades da pesquisa, como um todo, vinculam-se à descrição e análise das relações de saber e poder existentes no trabalho que têm demandado a EJA em Panambi e as significações que a participação no processo educativo escolar tem permitido a um grupo específico de educandos quanto a si mesmos como estudantes e trabalhadores. Construída por meio de uma interlocução entre os campos empírico e teórico, a pesquisa ocupa-se, especificamente, em: identificar a forma-

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

sujeito, jovem e adulto, trabalhador e estudante de EJA, historicamente constituído sobre a base de condicionamentos que lhe são exteriores; descrever como as relações de poder no trabalho e na escola marcam as subjetividades desses trabalhadores-estudantes; e, analisar as relações dos sujeitos da pesquisa consigo, tendo em vista esse processo de subjetivação. Diante de tais objetivos e da preocupação com uma escrita referenciada no contexto histórico-social em interação com os diferentes saberes e com a valorização da diversidade cultural reunida em uma experiência de EJA desenvolvida em Panambi, a problematização da temática demanda teia teórico-metodológica provocada pelo empírico e que o acolha e (re)conheça. A postura metodológica adotada para tanto é a de pesquisa qualitativa perpassada por elementos da sistematização de práticas sociais.

Como procedimentos metodológicos focalizados para produzirmos os dados da pesquisa contamos com: entrevistas, cujos roteiros encontram-se em anexo, nas formas semiestruturada, aberta, e - de forma significativa, complexa e singular - focalizada, quando recorreremos, apoiados em Weller (2006), ao grupo de discussão; e observação participante, referenciados em Mello (2005). As entrevistas abertas e o grupo de discussão realizaram-se com os sete trabalhadores-estudantes, sendo que as primeiras são referidas no texto como "Entrevista 2009", "Entrevista 2010, 1, 2, 3, 4, 5 e 6". De forma singular, o empírico, dado pelas reflexões individuais e no coletivo do grupo de discussão dos jovens e adultos, é o que conduz nossas descrições a se tornarem analítico-compreensivas: os principais sujeitos da pesquisa, sete trabalhadores-estudantes/estudantes-trabalhadores em Panambi/RS (cinco homens e duas mulheres) nos subsidiaram em nossas compreensões, revelando-se, ao mesmo tempo, o ponto inicial de nossas descrições analíticas e o pano de fundo de nossas teorizações. Este pequeno grupo de estudantes de EJA e trabalhadores em empresas do município (duas de grande, uma de médio e uma de pequeno porte, conforme classificação do IBGE) são trabalhadores produtivos, realizando trabalho concreto e material, "filiados" à classe-que-vive-do-trabalho, expressão cunhada por Antunes (2002). Autor este que nos sustenta nesta caracterização dos referidos jovens e adultos como ser social que trabalha e parte da classe trabalhadora hoje, sem deixar de considerar sua efetividade, processualidade e concretude em sua forma de ser.

Tendo como referência Foucault e Freire, em interface temática, ora por aproximação, ora por contrastação, esse excerto da pesquisa apresenta a relação entre a demanda funcional e o caráter ético e humanizador que a EJA assume, dadas as reflexões dos estudantes-trabalhadores. Humanizador, pensado a partir dos conceitos de ser mais e autonomia freirianos, e ético, compreendido por meio das concepções foucaultianas acerca do cuidado de si e da maioria. Foucault, a partir de textos greco-romanos, compreende o cuidado de si como uma prática de si, quando o indivíduo, ao fazer uso de si, busca a possibilidade de acessar o conhecimento e a verdade, uma vez que "Cuidar de si é se munir dessas verdades: nesse caso a ética se liga ao jogo da verdade" (2004, p. 269). Pelo mesmo lado, nossas compreensões iniciais têm como base o texto A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade (2004, p. 264-287). No desenvolvimento do texto, nos valem da obra História da Sexualidade 2 - O Uso dos Prazeres (1984). No caso de nossos estudantes-trabalhadores, poderíamos afirmar que assim o fazem na

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

medida em que vão se afastando da dependência do empregador e do professor – mesmo que deste último em menor intensidade.

As práticas de si são, em Foucault (2004, p. 275-276), esquemas encontrados pelo sujeito em sua própria cultura e que lhe permitem constituir-se de maneira ativa. Para tanto, o autor traz as práticas de liberdade, a partir das quais o sujeito está passível de conhecer-se e exercitar-se. Isto porque “não é possível cuidar de si sem se conhecer. O cuidado de si é certamente o conhecimento de si, mas é também o conhecimento de um certo número de regras de conduta ou de princípios que são simultaneamente verdades e prescrições” (p. 269). Da mesma forma, Foucault (2004, p. 270-271) prescreve que este cuidado de si, ao ser ético em si mesmo, implica relações complexas com os outros, uma vez que o ethos da liberdade é também uma maneira de cuidar dos outros, porém, “não se deve fazer passar o cuidado dos outros na frente do cuidado de si; o cuidado de si vem eticamente em primeiro lugar, na medida em que a relação consigo mesmo é ontologicamente primária”. Nesta relação com o outro importa considerar que “[...] para cuidar bem de si, é preciso ouvir as lições de um mestre. Precisa-se de um guia, de um conselheiro, de um amigo, de alguém que lhe diga a verdade” (p. 270-271). Na presente pesquisa, seria a EJA (relativizando sua força) este mestre para os estudantes-trabalhadores? Como estes jovens e adultos cuidam de si mesmos na condição de estudante de EJA?

Se em Foucault encontramos no cuidado de si subsídio para nossa análise da prática de EJA neste momento do texto, em Paulo Freire temos, por aproximação, o conceito de ser mais, sendo este “a prática da valorização do indivíduo como homem. É a procura pela liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exigindo sempre uma busca permanente, que existe no ato responsável de quem a faz” (Vasconcelos; Brito, 2006, p. 176). Como destaca Zitkoski (2008, p. 380), em *Pedagogia do Oprimido* o ser mais corresponde ao “desafio da libertação dos oprimidos como busca de humanização” e, em *Pedagogia da Esperança*, Freire concebe o ser humano como “possibilidade e projeto, articulando com a perspectiva da humanidade”. Fundante nos escritos de Freire, “esta busca do ser mais, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires [...] o ser mais que se busque no individualismo conduz ao ter mais egoísta, forma de ser menos. De desumanização” (2005, p. 86). Tratando-se de jovens e adultos que estiveram excluídos de seu direito à educação:

O entendimento e a crença de terem-se tornado, irremediavelmente, Seres Menos – e que na verdade estão sendo diante da precariedade em que vivem ou apenas sobrevivem impostas pela malvadez, como dizia Paulo, dos donos do poder – é trabalhado para não ser interpretado como tal, isto é, não ser uma condição aceita como desígnio divino ou sina, mas a ser entendida como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivemos (ARAÚJO FREIRE, 2006, p. 341).

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

Jaime Zitzoski (2008, p. 382), sob perspectiva freiriana, adverte que “a esperança na histórica vocação que a nossa espécie vem afirmando, desde a sua articulação entre o inato e o adquirido, não deve ser concebida de forma ingênua, puramente idealista, e sem critério de realidade na experiência humana”. Neste contexto, “o ‘ser mais’ significa, também, ter consciência de que a criatura humana é um ser inconcluso e consciente da própria inconclusão. Assim, o ‘ser mais’ é uma vocação natural de todos os homens” (VASCONCELOS; BRITO, 2006, p. 176). Enquanto vocação ontológica, o conceito freiriano ser mais possibilita à EJA pensar a si mesma e organizar-se de forma a privilegiar o “estar sendo” dos seus educandos, ética e criticamente. Como destaca Ana Maria Araújo Freire (2006, p. 342), as questões “O quê? Por quê? Como? Para quê? Para quem? Contra quê? Contra quem? A favor de quem? A favor de quê? - são as perguntas existenciais que permeiam o diálogo freireano e que provocam [...] em torno da substantividade das coisas, da razão de ser delas, de suas finalidades”.

Em seu cotidiano a escola - no caso as duas escolas estaduais e a escola da rede municipal de ensino de Panambi, que acolhem as referências empíricas advindas da observação participante e nas quais estudam/estudaram os jovens e adultos, principais sujeitos da pesquisa - se vê desafiada, ao se comprometer com a Educação de Jovens e Adultos, a presentificar em suas práticas educativas o ser mais, fundante na obra de Paulo Freire. O conceito de ser mais é, em Paulo Freire, correlato à vocação ontológica do ser humano que, inconcluso, está sempre a se constituir histórica e socialmente. Este conceito traduz ao mesmo tempo a intencionalidade desta prática de EJA e os seus desafios, sejam teóricos, metodológicos, administrativos ou burocráticos: ao se querer humanizadora e encantada pela vida a EJA vem se constituindo, atravessada pelos princípios da Educação Popular, (pre)ocupada e feita por educadores e educandos/as que sejam, além de sujeitos no mundo, mas, conforme Freire nos permite pensar (1996, p. 18), presenças no e com o mundo e com os outros, que pensam a si mesmos, que se sabem e se reconhecem presença que constata, compara, avalia, decide, sonha e intervém.

Além da aproximação cuidado de si/ser mais, nos valem dos conceitos maioridade/autonomia, também em interface temática entre, respectivamente Foucault e Freire. O primeiro nos possibilita pensar que os indivíduos trabalhadores-estudantes na condição de estudantes-trabalhadores são passíveis de passar da menoridade à maioridade, tornando-se autônomos: trata-se aí de uma “porta aberta para uma existência autenticamente ética e livre”, quando há, porém, “[...] a junção da consciência, vontade e sensibilidade no diagnóstico do presente histórico no qual vivemos, e se passa a ter condições de elaborar, estrategicamente, seus espaços de libertação possível” (CASTELO BRANCO, 2000, p. 320). Esta passagem, ressaltada por este autor (p. 320), encerra uma “possibilidade aberta àqueles que ousam arriscar-se nas trilhas da liberdade, quando abdicam da tutela da autoridade”. O segundo, ou seja, a autonomia freiriana, nos conduz à compreensão do ser autônomo em contraposição à dependência, de ser autônomo na “assunção de nós mesmos”, ou seja, da possibilidade de cada indivíduo “assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto” (FREIRE, 1996, p. 41).

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

Esta “assunção de nós” proposta por Freire não significa a exclusão dos outros, na medida em que “é a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do tu que me faz assumir a radicalidade do meu eu” (1996, p. 41). Freire adverte que “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” (p. 59). Dado o inacabamento do sujeito, na concepção freiriana, é, mediante o reconhecimento de sua inconclusão - e quando desta condição o indivíduo toma consciência - que ele se torna ético. Ao se tornar ético, ou melhor, “precisamente porque éticos podemos desprezar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de transgressão” (p. 59).

Enquanto Freire concebe a autonomia como um princípio pedagógico, tema tratado em especial na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática pedagógica* (1996), ao pensar sobre a maioridade, Foucault o faz tendo como referência o texto de Kant (2005), “Resposta à pergunta: Que é ‘Esclarecimento’? (Aufklärung)”. A partir da questão kantiana Foucault destaca que este ousar ser maior e livre tem lugar, numa operação complexa interminável, que pode ser compreendida como modernidade, por meio da qual os indivíduos podem passar a pensar, agir e desejar em conformidade com a própria ideia de liberdade. Referindo-se ao texto e às compreensões kantianas Foucault afirma:

[...] a “saída” que caracteriza a Aufklärung é um processo que nos liberta do estado de “menoridade”. E por “menoridade” ele entende um certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão. [...] a Aufklärung é definida pela modernidade da relação preexistente entre a vontade, a autoridade e o uso da razão (2000a, p. 337).

No caso dos jovens e adultos, estudantes de EJA e trabalhadores em Panambi, como se dá esta relação entre vontade, autoridade e uso da razão? Ainda, como lhes é possível sair da menoridade? Como subsidiam sua maioridade, como buscam ser autônomos? Objetivamente, como vimos afirmando, os trabalhadores-estudantes buscam a EJA, na medida em que começam a se perceber “configurados” mediante práticas divisórias. Buscam também atravessados pelo discurso no presente panambiense, constituindo-se como sujeitos cuja subjetividade está no não ser mais um sem lugar.

Os trabalhadores-estudantes enumeram, em seu reencontro com a escola, algumas dificuldades, entre estas, a percepção do que seja o professor, o aluno de EJA, bem como a avaliação e as interações que nesta triangulação acontecem. Questionado sobre as possíveis mudanças em sua vida a partir da presença e participação na EJA, um estudante-trabalhador destaca a relevância e amplitude das proposições do professor em sala de aula, fazendo um “porém”. Este porém, posto pela expressão “mas se”, nos permite visualizar, na concepção do educando sobre si mesmo e

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

sobre o que pensa ser sua função, o que Paulo Freire (2005) nomeou educação bancária:

É mais a nível de mundo, como o professor de Sociologia, o que ele comenta é super interessante, só que ele tem um conhecimento super avançado, então nós acompanhamos ele só na imaginação, ele pergunta o que a gente acha, o que a gente viu... se a gente ouviu falar daquilo... mas se ele fizer uma prova pra nós, nunca vamos chegar a satisfazer a pergunta dele, porque imagina ele está fazendo, nem sei, mais que do que pós, pra nós que temos estudo de 5ª série?! Então ele fala e o conhecimento que ele tem pra explicar pra nós as coisas, dá pra dizer do mundo (Entrevista 2009).

Salientada a formação docente - e diante dela, um encantamento por parte do educando - o tensionamento destacado seria tecido na dimensão do “devolver, passivamente, numa prova, ao professor, aquilo que ele passou”? E ao ter como preocupação “devolver o depósito”, conteria resquícios de uma educação bancária vivida em “outras épocas”? A referência deste estudante-trabalhador à abertura dada pelo professor - “ele pergunta o que a gente acha, o que a gente viu... se a gente ouviu falar daquilo...” - nos fornece indicativos de que a intencionalidade deste educador não é somente fazer comunicados e sim estabelecer comunicação, o que nos leva ao encontro do que Freire concebe como educação problematizadora, sobre a qual diz: “Ao contrário da ‘bancária’, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua intencionalidade, nega os comunicados e existência a comunicação” (2005, p. 77). Freire vai ainda além, assegurando que “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 77). Sendo assim, a fragilidade estaria na concepção do educando estudante-trabalhador, no reconhecimento de si como sujeito e parte do processo e não como objeto e (mero receptor) espectador?

Somando a esta assertiva, TEh2 refere-se no grupo de discussão ao responder se na escola também acontecem situações semelhantes àquelas com que se deparam no trabalho nas quais acrescentam as orientações dadas pelo/a professor/a o seu jeito e a sua maneira, sempre ter feito o que a professora pedia, como ela pedia: “eu ia mais pela professora... Nunca pensei, na verdade, em não fazer o que e como a professora pediu... O que ela pedisse para eu fazer, eu fazia”. Sem questionar a confiança dada por este trabalhador-estudante à professora, destacamos, porém, o pensar do educando “sob” sua tutela, como é possível questionar a partir de Foucault e de Freire. Estaria em jogo a possibilidade de estar receoso de sair da menoridade/dependência e ir ao encontro da maioridade/autonomia? TEh7, ao concordar com o colega, destaca: “É na escola [...] é difícil você ter confiança num colega, por exemplo, que ficou tantos anos fora... Porque tu vai

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

conhecer pessoas novas, mas eu confio mais na professora, pra aprender mais”. O “ir pela professora” pode ser interpretado como parte da trajetória para a maturidade, dado que o mestre de Foucault é presente, mas se retira - na relação de construção do sujeito - e no seu lugar fica a verdade-conhecimento, o amor à verdade?

Outras dificuldades são apontadas quando os trabalhadores-estudantes falam sobre sua “volta à escola”. Um dos destaques que aqui fazemos, como limite nas relações de aprendizagem e de convívio social, refere-se aos estranhamentos diante da presença jovem e adulta num mesmo espaço-tempo. Nesta presença entram em jogo duas situações: o modo de ser adolescente em contraposição ao modo de ser jovem e o modo de ser adulto; e a diversidade dos tempos de aprender de/em cada um destes modos de ser. Vejamos um trecho do grupo de discussão:

PE: Vocês visualizam alguma dificuldade neste retorno/ingresso na EJA? Qual/Quais?

TEh7 - Não sei se pela idade, calculo que seja pela idade: se tu trabalha o dia inteiro e tu vem de noite frequentar uma aula, está cansado e quer silêncio, então já seria no caso pras pessoas com mais idade.... Muitas vezes no começo do ano, como aconteceu comigo, eu quis começar só que não tinha vaga pra mim... Daí tinha bastante criança, digo criança com menos de 20 anos, que ocuparam o espaço quando aqueles outros que trabalhavam não tinham vaga... Um entrou agora esses dias porque quando ele veio não tinha vaga daí ele foi trabalhar no noturno, agora ele voltou pro diurno e ele voltou, só que no fim do ano... Nessa parte a EJA ela aceita o aluno sempre, não importa se no começo, na metade, no fim do ano, tanto faz, é sempre aceito... Aí depende o que a pessoa aprende e entende sobre o conteúdo passado, ele vai evoluir... Pode ser que esse que entrou agora, de repente ele passa para a 8 (Totalidade)... Como eu achei que fosse pra nós também, mas eu entrei muito tarde e não tinha condições... A gente espera agora dar um passo pra frente.

A afirmação de que “[...] tinha bastante criança, digo criança com menos de 20 anos, que ocuparam o espaço quando aqueles outros que trabalhavam não tinham vaga...” nos revela outra característica dada consensualmente pelos estudantes-trabalhadores ao modo de ser estudante de EJA: ser trabalhador/a e adulto/a. Poderíamos dizer ainda que, na reflexão de TEh7, “crianças” e adultos são avaliados diferentemente, dada a afirmação “pode ser que esse que entrou agora, de repente ele passa para a 8 (Totalidade)... Como eu achei que fosse pra nós também”. Estaria aí a

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

incompreensão tanto das diferenças quanto dos tempos de aprendizagem como o que se avalia, como se avalia - equivocando-se ao porquê e para que se avalia nos processos educativos.

Na continuidade deste diálogo/discussão encontramos o reconhecimento dos diferentes tempos de aprendizagem, atrelado à justificativa de que “hoje, as crianças nascem bem mais inteligentes que a gente há uns anos atrás...” (TEh2). Destacam, porém, o que acreditam ser a conduta adequada em sala de aula:

TEh2 - A EJA é bom, eu gostei muito de voltar e ir pra EJA... Só o que eu não gostava, sendo franco, era a piazada, aquela bagunça porque tu já é velho e tu não consegue se concentrar, porque a mentalidade deles é mais avançada que a da gente, no caso... Hoje, as crianças nascem bem mais inteligentes que a gente há uns anos atrás... Bom mesmo é a convivência com as pessoas, mesmo que tenha as pessoas boas e as difíceis de conviver (Entrevista 2 2010).

TEm1 - É... A EJA era muito bom, só que às vezes eu achava bastante desrespeito com os professores, tinha alguns alunos que eram impossíveis e que poderiam respeitar muito mais (Entrevista 1 2010).

Ao encontro da prescrição de que “alguns alunos [...] poderiam respeitar muito mais”, podemos formular a seguinte questão: Os estudantes-trabalhadores trazem para a sala de aula nos “dias de hoje” somente as lembranças da escola que frequentaram em outras épocas ou - junto com estas, sob estas ou até mesmo sobrepostas a estas - trazem a adequação que fazem, na forma-sujeito trabalhador-estudante, dos usos do seu corpo nos espaços-tempos do trabalho do qual fazem parte na Cidade das Máquinas? Sem deixar de considerar a escola como possibilidade de sair do não lugar e caminhar na direção de maior autonomia, algumas percepções dos estudantes-trabalhadores contêm, entretanto, as lembranças e modelos do passado, num processo ambíguo de representação da EJA - e que mais tarde mostramos o quanto eles desmitificam tais questões, subsumidas por outros elementos.

Questionados sobre as dificuldades que tiveram quando retornaram à escola e/ou quando ingressaram na EJA, os estudantes-trabalhadores também referiram-se aos diferentes ritmos e tempos de aprendizagem, relacionado-os ao “barulho”, ao ter mais ou menos experiência, mais ou menos condição:

A minha dificuldade não foi tanta... Era de manhã e de tarde eu trabalhava com faxina... Mas tinha os alunos que eram barulhentos, que não deixavam a gente se concentrar e a gente perdia o que tinha na mente... daí era bem

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

complicado... Tinha uns que tinham mais experiência que a gente, só que não deixavam a gente se concentrar naquilo que eles já sabiam e a gente queria saber e eles não deixavam (Entrevista 4 2010).

Das aulas da EJA eu gostei muito das matérias, os conteúdos, tudo, a organização mais pra gente que trabalha... Só que tem pessoas que tem mais dificuldade para ler e para entender o trabalho então tinha que fazer uma avaliação: “aquela pessoa que tem mais condições, vamos colocar junto com aquele que sabe um pouquinho, que já tem uma noção do conteúdo” (Entrevista 3 2010).

Respondendo a esta mesma pergunta sobre as dificuldades um trabalhador-estudante destaca que teve “bastante, sem dúvidas”, argumentando “é que muda bastante, na época da gente era diferente” (Entrevista 2010 2). Da mesma forma se manifesta uma trabalhadora-estudante afirmando ter tido dificuldade: “Bastante... Em tudo, porque eu parei de estudar com 12-13 anos... era outra época... Fiz a 5ª série (Totalidade 3) à paulada, não conseguia, principalmente a Matemática bastante difícil” (Entrevista 2010 1). Outro trabalhador-estudante reitera esta dificuldade neste viés “outra época”:

Química, eu não tive... Física, também eu não tive... Daí pra nós, pelo tempo que eu estava parado sem estudar... isso para mim é tudo novidade, eu não sabia o que significa isso, né? A Matemática também já é um pouco mais evoluída, tanto é que nós estamos, tem partes, que estamos fazendo conteúdo de 5ª série, mas seria do 2º grau, mas se o professor vai falar do 2º grau ninguém sabe nada, a não ser os que estavam e entraram na EJA no ano passado, eles estão por dentro, esses não têm dificuldade... Tem um aluno que vem lá de vez em quando, tem dias que ele vem, larga os cadernos na sala de aula e sai, mas se o professor vem e pergunta, ele sabe. E nós que estamos na sala de aula não sabemos... Os colegas criticam ele porque ele não pode passar pra (Totalidade) 8... Eu acho que ele pode porque tem conhecimento... Não por nós estar e passar o ano inteiro aqui na aula e não entendemos, ele entende... Porque ele terminou a 8ª o ano passado e entrou pra EJA (Entrevista 2009).

As constatações “[...] um aluno que vem lá de vez em quando, [...] se o professor vem e pergunta ele sabe” e “nós que estamos na sala de aula não sabemos...” deste estudante-trabalhador revelam

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

a expectativa vivida quanto à avaliação na modalidade: atrelada às percepções do que seja ser educando de EJA (trabalhador/a e adulto/a) e do que seja seu dever como educando (devolver o que o professor transferiu), somada à ideia (implícita em alguns momentos) de que o “professor” ensina e de que não é possível questionar, a avaliação seria, para eles, síntese do silêncio e, quando perguntado sobre, das respostas devolutivas ao educador?

Estes conflitos e des/encontros vividos pelos trabalhadores-estudantes em seu modo de ser estudante, mesmo que percepções iniciais nos desafiaram a identificar as possibilidades, os encontros possíveis, as práticas divisórias que a EJA em Panambi propiciou a estes jovens e adultos.

A interlocução entre os campos empírico e teórico realizada na pesquisa nos permitiu, de forma singular, identificar a forma-sujeito, jovem e adulto, trabalhador-estudante, historicamente constituída sobre a base de condicionamentos que lhe são exteriores. Num segundo momento, deu-nos acesso às relações de poder e saber no trabalho, e nestas, à objetividade/subjetividade constituídas neste modo de ser (trabalhador em Panambi e, uma vez trabalhador, estudante de EJA), em especial, relacionadas ao movimento em direção à forma-sujeito estudante-trabalhador.

As relações de saber e poder existentes no mundo do trabalho (e que têm demandado esta EJA e nas quais circulam os trabalhadores-estudantes) foram relativizadas a partir da presença e participação no processo educativo escolar, possibilitando aos estudantes-trabalhadores identificarem algumas delas. Assim fazendo, mostram-se passíveis de opor pequenas resistências diante de algumas delas, dada a subjetivação constituída neste processo: não querer mais ser um sem-lugar no trabalho na Cidade das Máquinas.

Referências

ANTUNES, Ricardo Luis Coltro. Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 6 ed. São Paulo/SP: Boitempo Editorial, 2002. 258 p. (Coleção Mundo do Trabalho).

ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. Paulo Freire: uma história de vida. Indaiatuba, SP: Villa das Letras, 2006. 654 p.

CASTELO BRANCO, Guilherme. Considerações sobre ética e política. In: PORTOCARRERO, Vera; BRANCO, Guilherme Castelo. Retratos de Foucault. Rio de Janeiro: NAU, 2000. 351 p.

FOUCAULT, M. _____. História da Sexualidade 2 – O Uso dos Prazeres. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1984. (Biblioteca de Filosofia e História das Ciências; v. n. 15.).

_____. O Que São as Luzes? In: FOUCAULT, Michel. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000a. p. 335-351. (Coleção Ditos e Escritos; II).

_____. Crescer e Multiplicar. In: FOUCAULT, Michel. Arqueologia das Ciências e história dos sistemas de pensamento. Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro. Rio de Janeiro:

01 a 04 de outubro de 2018

Evento: XXIII Jornada de Pesquisa

Forense Universitária, 2000b. p. 255-259. (Coleção Ditos e Escritos; II).

_____. A Ética do Cuidado de Si como Prática da Liberdade. In: FOUCAULT, Michel. Ética, sexualidade, política. Org. Manoel Barros da Motta; trad. Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 264-287. (Coleção Ditos e Escritos; V).

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 145 p. (Coleção Leitura).

_____. Pedagogia do Oprimido. 47 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. 213 p.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: Que é 'Esclarecimento'? (Aufklärung). In: KANT, Immanuel. Textos Seletos Immanuel Kant. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2005. p. 63-71.

MELLO, Marco. Pesquisa Participante e Educação Popular: Da Intenção ao Gesto. Porto Alegre: Ísis, Diálogo-Pesquisa e assessoria em Educação Popular; IPPOA - Instituto Popular Porto Alegre, 2005. 107 p.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. Conceitos de educação em Paulo Freire: Glossário. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo, SP: Mack Pesquisa - Fundo Mackenzie de Pesquisa, 2006.

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

ZITKOSKI, Jaime. Ser mais. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.