

GT 18 Filosofia da Educação**REFLEXÕES SOBRE FATORES QUE CONTRIBUEM PARA A PERMANÊNCIA
ESCOLAR NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Rejane Gomes Ferreira (UFPB/PPGE)

PARA INÍCIO DE CONVERSA

Este artigo faz parte de uma pesquisa que se encontra em andamento, que tem como objetivo geral identificar, a partir da compreensão de estudantes, os fatores que contribuem concretamente para a permanência com sucesso no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – IFRN – *Campus* Currais Novos.

Quando se pensa em EJA, logo se estabelece uma relação com o processo de ensino e de aprendizagem no âmbito da alfabetização. Porém, essa concepção vem se transformando nessas últimas décadas, considerando o cenário de mudanças econômicas, tornando-se um desafio para as instituições escolares, quando inclui a EJA também na preparação dos alunos para o mundo do trabalho.

Nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFECT) esse desafio vem se materializando por meio do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA (PROEJA), o qual se apresenta como uma nova perspectiva educacional com vistas ao rompimento da dualidade estrutural entre formação geral e formação técnico-profissional.

Tem se apresentado como algo novo nessas instituições pelo fato das mesmas não terem experiência com essa modalidade de ensino e por estar relacionado a uma proposta de

educação integrada envolvendo três áreas de ensino diferentes entre si: Educação Básica (considerando os níveis fundamental e médio), Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nessa direção, se defende teoricamente, uma educação profissional com vistas à formação para o mundo do trabalho, tendo como base os princípios que envolvem a formação integral do sujeito, considerando suas especificidades, seus tempos e espaços, numa visão humanizadora.

Essas situações têm provocado um grau de desordem no que se refere às práticas educativas, pois contrariam as expectativas docentes em relação aos ritmos de aprendizagem dos sujeitos, bem como outras dificuldades inerentes ao processo de ensino e de aprendizagem.

Nesse contexto, assinalam-se desafios de ordem pedagógica e política, os quais se ampliam no sentido de não apenas cumprir com a garantia de acesso a uma educação de qualidade, mas principalmente de garantir a permanência com sucesso dos estudantes da EJA, nessas instituições consagradas de referência.

Sob esse prisma, a EJA se encontra como fazendo parte de uma política pública pautada no princípio de cidadania frente às situações de exclusão e desigualdade social, e que de certa forma, representa uma dívida social não reparada para aqueles que não tiveram acesso e nem condições de permanência na escola.

Em meio a tantas discussões negativas em relação a efetivação do PROEJA no IFRN, surge a necessidade de um pensar além do que os dados mostram, o que se encontra nas entrelinhas dos fazeres pedagógicos no cotidiano escolar. Então, a partir de algumas leituras sobre os resultados acadêmicos de estudantes no PROEJA, buscou-se desviar os olhares centrados na negatividade, focando-os em direção a aspectos que visualizem possibilidades em relação às aprendizagens dos sujeitos da EJA.

Nessa perspectiva, o objetivo deste trabalho vem propor uma reflexão a partir de dados concretos, focando o olhar sobre esses resultados, uma vez que se entende a relevância de desvendar conhecimentos que sinalizem uma aprendizagem possível de ser concretizada pelos sujeitos considerados excluídos no campo da EJA.

Para atender a esse propósito, estabeleceu-se um diálogo com autores que propõem um olhar para as possibilidades no âmbito do processo de aprendizagem dos sujeitos, considerando que não basta ter acesso, é preciso garantir a permanência escolar dos sujeitos e

de sua aprendizagem. Assim, corrobora-se com a ideia de Gadotti, quando enfatiza que a qualidade está relacionada com aprendizagem, logo, “o direito à educação não se reduz ao direito de estar matriculado na escola. É direito de aprender na escola” (GADOTTI, 2009, p 52).

Concorda-se com Moll (2010), quando a mesma defende que o PROEJA se apresenta como uma ampliação de oportunidades para jovens e adultos no caminho de sua escolarização, tendo como desafio a inclusão de práticas reflexivas na busca de um redimensionamento dos modos de acesso às instituições de ensino, dos mecanismos de permanência e da relação do ensino com o sucesso escolar e a garantia da aprendizagem.

Em Charlot (2000), buscou-se o sentido de se adotar uma “leitura positiva” dos resultados encontrados na EJA, uma vez que para este autor,

Praticar uma leitura positiva é prestar atenção também ao que as pessoas fazem, conseguem, têm e são, é não somente àquilo em que eles falham e às suas carências. É, por exemplo, perguntar-se o que sabem (apesar de tudo) os alunos em situação de fracasso – o que eles sabem da vida, mas também o que adquiriram dos conhecimentos de que a escola procura prover-lhes. [...] A leitura positiva é antes de tudo uma postura epistemológica e metodológica (CHARLOT, 2000, p. 30).

Nesse sentido, entende-se a leitura positiva como uma maneira diferente, ou seja, um olhar diferente para as situações escolares, procurando entender o que está ocorrendo com o aluno, o que ele fez ou deixou de fazer para que tal situação se instalasse. Tenta-se explicar a situação a partir das múltiplas relações sociais, considerando o aluno como um sujeito que interpreta o mundo, resiste às diferenças, age conforme seus desejos e interesses, enfim, busca-se estabelecer uma *relação com o saber*. E o que seria essa *relação com o saber*? Buscar-se-á, então, compreender essa relação a partir do pensamento de Charlot (2000), quando define tal concepção.

Dessa forma, propõe-se uma provocação no sentido de apontar aspectos que podem contribuir para a permanência escolar no PROEJA/IFRN, levando os sujeitos a permanecerem com sucesso em suas trajetórias escolares considerando suas histórias de vida, seus modos de ser e de estarem no mundo, suas resistências, suas diferenças, suas expectativas de vida, enfim, seus objetivos, sejam no âmbito pessoal ou profissional.

2 INFORMAÇÃO, CONHECIMENTO, SABERES: RELAÇÃO COM A APRENDIZAGEM.

Na sociedade atual, o nível de exigências se amplia no âmbito do desenvolvimento de habilidades, de aquisição de conhecimentos, de saberes, os quais envolvem o processo de aprendizagens inerentes a um bem viver, a um bem fazer. Vive-se num mundo, onde a informação circula num movimento ininterrupto, em uma sociedade caracterizada como do “conhecimento” ou da “informação”.

Vale ressaltar que a escola atual, ainda, considera o conhecimento e a aprendizagem como processos lineares, onde se estabelece uma relação de poder entre ensinante e aprendente centrado na transmissão de informação, de forma instrucionista, reprodutivista e não reconstrutiva. Dessa forma, a aprendizagem ocorre mecanicamente, se caracterizando na “concepção bancária”, argumentada por Freire (2005). Por essa lógica, não se ensina a pensar, a interpretar, mas a reproduzir ideias, pensamentos. Percebe-se, então, que essa concepção de ensino e de aprendizagem não atende as expectativas atuais da sociedade sugerindo um repensar em relação às práticas educativas no contexto escolar.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de se compreender a relação entre informação, conhecimento e saber no processo educativo. Propõe-se, então, pensar um pouco sobre a terminologia que se insere a respeito de cada uma delas, quando se discute o processo de aprendizagem numa concepção construtiva, mesmo concebendo-as como palavras sinônimas.

Segundo Charlot (2000), o aprender é algo mais amplo do que o saber, considerando que existem muitas coisas para se aprender e, nem sempre essas coisas consistem numa apropriação do saber no sentido de um conteúdo de pensamento cognitivo ou científico.

Isso significa que para se entender uma situação de fracasso ou sucesso escolar torna-se necessário pensar sobre qual a relação que o sujeito estabelece com o saber. Nesse sentido, defende-se a ideia de que o sujeito torna-se sujeito a partir das relações com o mundo, o que implica as múltiplas relações existentes no ambiente de convivialidade que o faz “ser”. Charlot (2000, p. 59), defende que, “Nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode “tornar-se” apropriando-se do mundo”. Nessa afirmação, encontra-se o sentido da

constituição de um sujeito de saber que surge em meio aos diversos espaços sociais da vida humana, o qual só pode ser compreendido a partir das relações que ele mantém com o mundo.

Para se entender melhor essas ideias, é preciso estabelecer a relação de diferenciação entre essas três categorias cognitivas que envolvem o aprender, uma vez que não se deve partir da explicação do que “é o saber”, no sentido estrito da palavra, considerando que “só há saber para um sujeito ‘engajado’ em uma certa relação *com* o saber” (CHARLOT, 2000, p.61).

Dessa forma, busca-se em Charlot (2000) uma reflexão teórica acerca dessa distinção, o qual traz o pensamento de J. M. Monteil (1985, apud CHARLOT, 2000) para melhor esclarecimento. Conforme este autor, entende-se informação como algo exterior ao sujeito, que vem de fora, um conjunto de elementos que podem ser armazenados e que se caracteriza pelo caráter de objetividade; o conhecimento tem caráter de subjetividade e é considerado como produto de uma experiência pessoal, imbuída de qualidades afetivo-cognitivas, é uma aprendizagem que não se transmite; o saber é produzido pelo sujeito confrontado a outros sujeitos, é construído em “quadros metodológicos” (CHARLOT, 2000, p. 61). Como a informação, o saber tem um caráter de objetividade, diferenciando-se pelo fato do sujeito se apropriar de uma informação disponível para outrem, enfim,

[...] não há saber senão organizado de acordo com relações internas, não há saber senão produzido em uma “confrontação interpessoal”. Em outras palavras, a ideia de saber implica a de sujeito, de atividade do sujeito, de relação do sujeito com ele mesmo (deve desfazer-se do dogmatismo subjetivo), de relação desse sujeito com os outros (que co-constroem, controlam, validam, partilham esse saber) (CHARLOT, 2000, p. 61).

Diante do exposto, fica clara a compreensão de que o saber é produzido a partir das relações que o sujeito estabelece com o mundo. Pressupõe um processo de construção coletiva por meio da interação do sujeito consigo mesmo e com os outros. Vê-se, portanto, uma interrelação entre informação, conhecimento e saber num processo de aprendizagem permanente necessário para a formação do sujeito em processo emancipatório.

Nesse cenário, a educação, mais do que nunca, tem sido considerada como uma condição indispensável para o desenvolvimento social e humano. Paraphraseando Freire (2006), enquanto humanos, somos seres inacabados, inconclusos, condicionados, mas não determinados. E, por isso estamos sempre na condição de aprendizes, ávidos por saber mais,

por conhecer coisas novas, num movimento constante de busca de saber, nos tornando seres curiosos, cuja característica se faz necessária no processo construtivo do conhecimento.

Nessa perspectiva, a educação precisa ser vista como um processo contínuo, que acontece ao longo de toda a vida, considerando as vivências de um processo interativo, dialógico do conhecimento como experiência de aprendizagem.

Segundo Gadotti (2009), a educação ao longo da vida sugere,

[...] ensinar a pensar, saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo à distância... enfim, adquirir os instrumentos necessários para continuar aprendendo sempre (GADOTTI, 2009, p. 32).

O referido autor defende a ideia de que na sociedade do conhecimento não existe um tempo e um espaço próprio para a aprendizagem, pois o tempo de aprender é hoje e sempre. Dessa forma, como prática educativa concreta, a educação acontece em espaços formais e não formais, envolvendo várias formas de ações que impulsionam diversos tipos de aprendizagem, em seus diferentes contextos e intencionalidades. É possível acontecer em múltiplos espaços sociais, com vários grupos humanos, respeitando a diversidade que existe na sociedade e suas culturas, ultrapassando, assim, os limites de uma escolarização formal, institucionalizada.

O processo educativo deve ter como objetivo prioritário o desenvolvimento do sujeito nos seus vários aspectos, mas, em particular, na dimensão ética e política. Percebe-se nessa afirmação, o compromisso com a qualidade social e política no processo de construção da cidadania, como forma de promover a participação crítica, a autonomia e a emancipação humana, no caminho de uma formação integral.

Nessa direção, reitera-se a compreensão da educação como meio fundamental para o exercício da cidadania na sociedade contemporânea, capaz de possibilitar aos sujeitos jovem e adulto rever suas potencialidades, desenvolver habilidades adquiridas no seu percurso de vida, além de possibilitar um nível técnico e profissional mais qualificado numa perspectiva de atuação para o mundo do trabalho.

A EJA traz em sua história uma memória inscrita na Educação Popular procedente dos movimentos sociais nas décadas de 1950, 1960 e 1970, com uma expressão dinâmica de

emancipação política e social, o que pressupunha uma apropriação de saberes pelos sujeitos, a partir da consciência de si mesmos e da realidade em que vivem, sendo possível a intervenção sobre ela mesma na busca dos seus direitos. Entende-se, portanto, que isso ocorre por meio de uma aprendizagem, a qual passa a ser significativa, a ter um sentido, quando promove mudança de vida, transformação no modo de pensar, de sentir e agir no mundo, se estabelece uma *relação com o saber*.

De acordo com Freire (2001), a Educação Popular é aquela que, na prática, desenvolve o pensamento crítico e reflexivo a partir da realidade dos sujeitos, levando em conta os conhecimentos adquiridos em suas experiências vividas; estimula a luta em defesa da superação das desigualdades sociais em busca de uma sociedade democrática, justa e igualitária; prima pela qualidade do ensino, onde os conteúdos são problematizados, contextualizados, sistematizados de forma a produzir um conhecimento que tenha sentido e significado visando uma transformação na vida dos sujeitos sociais.

Para o referido autor, a educação popular, numa perspectiva progressista, deve ter um caráter gnosiológico, priorizando os saberes que compõem uma compreensão crítica da realidade. Para ele, parece impossível pensar ou ter uma prática de educação popular sem levar em conta questões necessárias que envolvem o fazer pedagógico e o saber dos educandos e suas relações com o entorno social (FREIRE, 2011).

No documento-base do PROEJA (2006) a concepção da aprendizagem se fundamenta na ideia de relação com conhecimentos significativos, compreendendo a aprendizagem significativa como,

[...] o processo pelo qual um novo conhecimento relaciona-se com os anteriormente construídos, ou seja, com os conhecimentos prévios. Do mesmo modo, os conhecimentos significativos são aqueles que se relacionam, com a vivência, a prática e o cotidiano do trabalhador e que lhe permitem, a partir da motivação, a aquisição de novos conhecimentos (BRASIL, 2006, p. 29).

Dessa forma, entende-se por conhecimentos prévios todas as situações de vivências, experiências frente às situações educativas em caminho para uma aprendizagem significativa. Nesse sentido, Freire (2011) nos alerta para a compreensão de que os conhecimentos prévios devem ser considerados como ponto de partida, de superação dos conhecimentos já existentes para uma nova aprendizagem, afirmando que, “[...] partir do saber que os educandos tenham

não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não *ficar, permanecer*” (FREIRE, 2011, p.98).

Compreende-se, portanto, que a aprendizagem é entendida como um processo complexo que envolve uma relação integrada entre o indivíduo e o seu ambiente, do qual resulta uma mudança de comportamento e de atitude. Observa-se nessa definição, o reconhecimento de um sujeito que aprende inserido em um contexto sociocultural, considerando a influência de aspectos internos e externos possibilitando uma *relação com o saber*.

3 É POSSÍVEL FAZER UMA LEITURA POSITIVA EM RELAÇÃO AOS RESULTADOS NA EJA?

Partindo do entendimento de que todos podem aprender desde que a capacidade de aprendizagem dos sujeitos seja respeitada, busca-se neste trabalho discutir algumas questões que promovam uma reflexão sobre aspectos possíveis de aprendizagem na EJA, especificamente no PROEJA, na tentativa de perceber nuances em relação aos saberes desses sujeitos num contexto sociocultural.

Inicialmente se questiona: é possível fazer uma leitura positiva em relação aos resultados da EJA? Nesse processo, Charlot (2000) discute a questão do fracasso escolar, defendendo a ideia de que não existe “fracasso escolar” como objeto de estudo, mas um conjunto de fenômenos observáveis, comprovados estatisticamente, que servem de dados específicos os quais contribuem para uma formulação ideológica designada “fracasso escolar”. Nessa direção, ele afirma que,

[...] o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000, p. 16).

Argumenta, ainda, que a noção de fracasso escolar remete para a ideia da ausência de resultados, de saberes, de competência, recusa de estudar, transgressão de regras (indisciplina, por exemplo). Dessa forma, o fracasso escolar pode ser pensado por duas vertentes: da *diferença* e da *experiência*.

Do ponto de vista da *diferença*, parte do princípio de que o estudante ocupa uma posição a partir dos dados numéricos, designando o lugar social que as notas, os anos de atraso, etc. apontam para tal classificação no espaço escolar. Nesse caso, indica a diferença de posição entre os estudantes em situação de fracasso e os que se encontram em situações de sucesso, demonstrando que a posição social é o que origina o fracasso escolar e a diferença é considerada como falta.

Estabelece-se, nessa direção, um reforço na reprodução das desigualdades sociais num ambiente escolar, uma vez que os sujeitos em posição inferior vão ficando à margem. Acentua-se a ideia de negação em relação ao outro, gerando um ambiente de competitividade, de meritocracia, inscrito num pensamento neoliberal. Quem tem notas mais altas, quem se “comporta direito” são os melhores alunos, quando se sabe que nem sempre isso converge em fato real.

Compreende-se, portanto, que o fracasso escolar não pode ser analisado apenas do ponto de vista da *diferença*, mas torna-se preciso considerar a *experiência* escolar do estudante em situação de fracasso: limitações, história escolar, condutas, discursos, atividades que desenvolvem. Essa *experiência* traz marcas da *diferença* e da falta.

Nesse contexto, a *diferença* deve ser vista ou estudada, não mais como posição escolar, mas como *diferença* a partir da experiência de dentro para fora, no sentido de estabelecer a *relação com o saber* e com a escola.

Nesse processo, Charlot (2000) propõe uma análise de situações escolares a partir da *experiência* dos alunos, da sua interpretação do mundo à sua atividade, gerando uma problematização a partir de uma leitura positiva da realidade que se tem da situação escolar, a qual se insere na concepção da *relação com o saber* como fundamento precípua para a identificação de fatores que possivelmente interferem ou contribuem para o fracasso ou sucesso escolar.

Segundo o autor, a leitura positiva pode ser interpretada como uma leitura otimista, mas não ingênua da realidade, a partir de uma postura epistemológica e metodológica, que considera o estudante como um sujeito que interpreta o mundo, conforme seus desejos e interesses e procura transformar a sua realidade. Imprime, pois, um olhar diferente, centrado não apenas nas carências, nas faltas, mas essencialmente na compreensão de *como* ocorrem os processos que desencadeiam tais situações. Por essa lógica, a leitura positiva busca,

Compreender como se constrói a situação de um aluno que fracassa em um aprendizado e, não, “o que falta” para essa situação ser uma situação de aluno bem-sucedido. Um aluno fracassa, atrasa-se em sua escolaridade, vê-se em dificuldades na escola: pode-se explicar isso a partir do que ocorreu com ele, do que ele fez, do que ele pensou e não, apenas, a partir do que não ocorreu com ele, do que ele não fez, do que ele não pensou? Trata-se [...] de explicar de outra maneira uma situação na qual o aluno efetivamente fracassou, e não, ou não só, de invocar, de modo “otimista”, o fato de ele ter tido sucesso em outra situação ou em outro momento (CHARLOT, 2000, p. 30).

Realizar uma leitura positiva de situações escolares implica compreender as relações estabelecidas entre o sujeito com o saber, ou seja, com o mundo. Pressupõe-se, então, que algo ocorreu durante o processo de aprendizagem entre o sujeito e o saber. Mas, o que exatamente? Quais aspectos se podem observar nessa relação?

Assim, refletir sobre uma realidade pautada numa educação humanística, profissional e tecnológica no âmbito da EJA, numa instituição que tem a marca tradicional do ensino técnico profissionalizante, permite discutir questões teóricas relacionadas ao processo de aprendizagem dos sujeitos educandos da EJA, para melhor compreendê-lo, ainda mais quando vem imbuído de uma concepção de formação humana integral.

Sob esse prisma, é compreensível que surja a necessidade de estudar a problemática da permanência escolar na EJA, numa perspectiva de inclusão social, buscando encontrar respostas que suavizem o enfrentamento das situações adversas nessa modalidade de ensino.

Justifica-se, assim, a relevância social do objeto de estudo desta pesquisa no sentido de discutir os desafios referentes ao processo de ensino e de aprendizagem no campo da EJA, especificamente no PROEJA, a partir de resultados concretos no Curso Técnico de Ensino Médio Integrado em Alimentos, na modalidade EJA (PROEJA) no IFRN *Campus* Currais Novos. Dessa forma, vislumbra-se ampliar a compreensão do problema em questão como possibilidades de avanços significativos nas políticas públicas no campo da integração da Educação Profissional com a Educação Básica no Ensino Médio.

A pesquisa que se encontra em fase de análise, como já foi situada anteriormente, tem sinalizado a existência de uma pluralidade de fatores que podem contribuir ou não para a permanência com sucesso desses sujeitos. Dar-se-á destaque aqui aos aspectos que se referem ao convívio social, ou seja, as relações sociais entre os sujeitos considerando a concepção de *relação com o saber*.

4 CAMINHO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa aqui apresentada parte de uma metodologia de abordagem qualitativa, compreendendo a preocupação em descrever, interpretar e analisar os aspectos relacionados à complexidade do comportamento humano (MARCONI E LAKATOS, 2011). Classifica-se como exploratória, uma vez que intenciona uma maior aproximação com o problema, de forma mais explícita. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado (GIL, 2010). Nesse sentido, se caracteriza como estudo de caso, visto como uma modalidade de pesquisa exploratória no sentido de dar condições de explorar situações concretas vividas por estudantes, possibilitando identificar melhor os fatores que contribuíram para a permanência com sucesso de estudantes do PROEJA no IFRN *Campus* Currais Novos.

Os sujeitos participantes da pesquisa incluem 11 estudantes egressos do Curso Técnico de Nível Médio integrado em Alimentos na modalidade EJA (PROEJA), no universo do IFRN *Campus* Currais Novos. Dentre estes, 2 (dois) do sexo masculino e 9 (nove) do sexo feminino, com uma variação de faixa etária entre 19 a 38 anos de idade.

A escolha desses sujeitos se deve ao fato de já terem completado o ciclo escolar no referido curso; por considerar a possibilidade dos mesmos estarem inseridos no mercado de trabalho desenvolvendo atividades inerentes ou não, a sua formação profissional e, além disso, observou-se o fato da maioria deles residirem na cidade onde a instituição *lócus* da pesquisa se inseria.

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica específica da entrevista semiestruturada, por tratar-se de um fenômeno que envolve relações humanas num contexto socioeducativo. Para a realização das entrevistas foi elaborado um roteiro contendo questões que direcionaram o trabalho.

4.1 ASPECTOS FAVORÁVEIS A COMPREENSÃO SOBRE A PERMANÊNCIA ESCOLAR COM SUCESSO

Os resultados parciais da pesquisa anunciada acima vêm apontando como fatores principais para a permanência escolar, questões relacionadas aos aspectos institucionais

(práticas pedagógicas, ensino de qualidade, professores qualificados) e aspectos sociais (convívio com os colegas, apoio da família, boa relação com docentes, motivação). A análise desses dados tem como subsídio teórico as ideias que contemplam a concepção de educação cidadã e uma aprendizagem transformadora com foco nas relações humanas tendo como princípio a vivência social.

Neste artigo, serão destacados apenas dois deles considerando o grau de importância, haja vista a frequência com que aparecem nas respostas dos sujeitos entrevistados: a qualificação docente e relação social entre os sujeitos.

Quando questionados sobre os aspectos que mais contribuíram para a permanência escolar com sucesso, aparecem como destaques a forma de ensino dos professores e as relações construídas no convívio escolar, por meio da formação dos grupos de estudos. Apresenta-se a seguir os depoimentos que enfatizam a prática docente como um dos fatores que favorecem a permanência e conseqüentemente a aprendizagem dos sujeitos.

Código	Quais aspectos, em sala de aula, você elencaria como fatores que contribuíram para a sua permanência com sucesso no curso?
E1RU	“Eu acho que assim, o que me marcou realmente foi a forma de ensino, que é um ensino de qualidade, passou a me desafiar... Mas, a forma, a didática de ensino, como foi repassado pra gente trazia muito pra nossa vida... ”;
E2JO	“O professor de Física dava um tipo de aula, tipo dinâmica. Uma aula que você entendia tudo. Exemplos fáceis, fazia perguntas, na mesma hora que terminava um assunto ele fazia perguntas, aí o pessoal da turma já respondia. Porque ele passava a disciplina muito alegre, ele é muito alegre, brincalhão, fala uma coisa e brinca. Destaco a desenvoltura deles em relação aos alunos, eles eram muito atenciosos. Tanto na parte séria, quanto na parte de brincar”;
E3AN	“A forma que eles chegavam para dar aula, a forma, assim, como explicavam... pra mim, eles explicavam muito bem, deixavam bem claras aquelas situações, o conteúdo e... trazendo, muitas situações do dia a dia, muito interligados, assim, é que eu fui gostando mesmo dos conteúdos”;
E4DA	“O apoio que os professores davam. A segurança que eles passavam pra gente. Pensei em desistir porque parece que quando a gente está num canto, aí começa a vir um monte de propostas. Estava fazendo o curso e aí surgiu muitas propostas em relação ao comércio. Só que assim, quando conversava com os professores eles diziam: “Não, não vá por isso não, às vezes a gente perde hoje para ganhar amanhã. É melhor seus estudos”. Ficavam incentivando, sabe? Às vezes eles davam exemplos da própria vida deles. Isso contribuiu para que eu permanecesse”;
E5KA	“Os professores..., eles foram muito parceiros, eles contribuíram muito para que eu permanecesse. [...] o brilho no olhar dos professores que eram da área, eu via esse brilho e isso me encantou”;
E6ER	“Boa relação com professores e alunos”.
E9FE	“A qualificação dos professores, a qualidade das aulas”;
E10RI	“A relação professor-aluno contribuiu muito para a minha permanência”;
E11CL	“A forma como os professores ensinavam. Sentiam quando o aluno não estava entendendo. Aí, chegava diretamente e perguntava: “Porque você está com esse olhar de desespero”? “O que você não está entendendo”? E aí explicava tudo novamente. Destaco os professores. Como eles se relacionam com os alunos”.

De acordo com o exposto, observa-se que dos 11 entrevistados, 09 destacaram a qualificação docente como fator essencial no processo de ensino e de aprendizagem. Em meio a essas considerações identificam-se aspectos relacionais que convergem para o impulsionamento do aprender.

Entende-se, portanto, que nessa perspectiva, a escola precisa ter sentido para os educandos de forma a possibilitar a construção e reconstrução de saberes de forma criativa, por isso,

[...] os educadores precisam ter o universo vivencial discente como *princípio* (ponto de partida), de maneira a atingir a *meta* (ponto de chegada) do processo pedagógico; afinal de contas, a prática educacional tem como objetivo central fazer avançar a capacidade de compreender e intervir na realidade para além do estágio presente, gerando autonomia e humanização (CORTELLA, 2009, p.102).

Nesse sentido, Charlot (2013) defende que um dos fatores determinantes para a aprendizagem é a atividade intelectual do estudante. O papel do docente nesse processo é o de mobilizar essa atividade, tentando problematizar situações que possam dar sentido e significado a ação dos sujeitos, gerando conhecimento e saberes.

Saberes esses que podem ser considerados como fonte de prazer, de alegria, embora reforça-se a ideia de que aprender requer esforço pessoal, logo, não é um processo fácil, por vezes doloroso. Mas, quando se aprende e percebe-se que aprendeu, o sujeito passa a se valorizar mais, a se ver diferente, com perspectivas de novas descobertas, sendo desafiado constantemente.

Essa ideia reforça a compreensão de que os sujeitos educandos da EJA, diferentemente das crianças, vêm à escola impregnados de crenças, conceitos, referenciais e aprendizagens que definem sua conduta e/ou atitude diante de suas expectativas em relação ao conhecimento, ao saber. Qual seria o papel dos educadores no processo de aprendizagem dos sujeitos da EJA?

Do ponto de vista dessa última questão defende-se que o papel dos educadores nesse processo se dá por meio de uma ação pedagógica pautada numa relação dialógica, no sentido de conhecer e entender a real situação do educando frente às dificuldades que surgem no percurso do processo de ensino e de aprendizagem. Consiste em estabelecer um vínculo afetivo entre estudantes e docentes, para que se possa desenvolver um trabalho pedagógico que faça a diferença, permitindo assim, uma disponibilidade para aprender.

No contexto da educação profissional e tecnológica pensa-se muitas vezes que não existe essa relação vincular na qual o docente veja o estudante como um sujeito que tem história, tem vida, tem trabalho, tem problemas a resolver, e que muitas vezes precisa ser visto, ouvido, compreendido, para que possa permanecer na trilha em busca de novos saberes. Vê-se essa questão como um desafio nas práticas educativas que permeiam o ensino em todos os níveis e modalidades da Educação básica e, por que não dizer da educação em geral.

Porém, em entrevista com uma professora que atua no PROEJA, especificamente com disciplinas da área técnica, observa-se que a mesma exerce a docência com real prazer em ensinar. Seu depoimento só vem corroborar com o pensamento dos estudantes entrevistados, quando argumenta, implicitamente, que a qualidade de ensino pressupõe uma boa relação humana como princípio de convivialidade no ambiente escolar.

Demonstrou em seu depoimento a preocupação em estabelecer um vínculo relacional com os educandos da EJA, pois acredita que a aprendizagem só acontece quando o sujeito está bem consigo mesmo e com o outro. Para esta docente o que facilita a aprendizagem é a “atenção” que o docente tem para com o estudante. Ela foi enfática em sua resposta, quando afirmou:

[...] Eu acho que é a ‘atenção’. Não é jogar a disciplina no quadro e ir embora. Você joga a disciplina e vai embora. É a atenção do docente para com ele.

[...] Você tem que estar junto, entender os problemas deles, ver as dificuldades, a gente tem aluno lá que é mãe, é..., como a gente teve aluno nessa turma aqui, que a filha internou e ela não tinha o que comer em casa. Você vai me dizer que isso não vai afetar o aprendizado dessa aluna? Afeta tudo, afeta porque a filha tá internada, ela não tem como pagar remédio, ela não tem o que comer em casa, aí o que é que você tem que fazer? Aí você tem que chegar junto, você tem que entender que hoje você pode explicar dez mil vezes e hoje ela não vai entender, não adianta. Aí, você sai da sala, tenta resolver, né, o problema por fora, de alguma maneira..., você tenta ajudar de algum jeito, que aí você sabe que na hora que ela tiver um pouco mais estável, nesse contexto, aí ela volta e aprende. Então, eu acho que o professor não pode ser só aquele que entra, ensina e vai embora. Ele tem que ser o professor que entra, fica... Você tem que entender... Você tem que apostar... (informação verbal) (Professora 1)

Essa fala aponta indícios compreensíveis acerca da importância que tem a relação vincular entre docentes e educandos, quando se estabelece uma afetividade que envolve o sentimento de abertura ao próximo, refletida na ação solidária e humanista.

Quando o educador entende que é possível aprender a partir dessa relação, o ato pedagógico se declara como processo dialógico do saber. Tem-se nessa fala uma ilustração

real da consideração dos conhecimentos prévios do sujeito, quando este não se refere apenas aos conteúdos conceituais ou aprendizagem cognitiva, mas em particular a uma situação de vida que tanto pode impelir ou impedir a aprendizagem.

Em relação a questão sobre a superação de dificuldades enfrentadas durante o curso, os entrevistados destacaram a organização de grupos de estudos entre os colegas como um dos fatores que contribuiu e muito para a permanência dos mesmos no curso. Segue a ilustração dos depoimentos.

Código	Como você conseguiu superar as dificuldades e permanecer com sucesso no curso?
E1RU	“Estudando, buscando ajuda, principalmente com as amigas. A gente fazia trabalho, estudava junto, saía do IF e vinham todas aqui pra casa, saíam de meia-noite. Nunca fui reprovada”.
E3AN	“Fazia trabalho com os colegas, a gente sempre se ajudava. A superação era mais em grupo com os colegas”.
E4DA	“Com muita dificuldade, mas fui pegando o ritmo, pedindo ajuda aos professores. Estudava sozinha, com os colegas, com o próprio professor”.
E5KA	“Estudava em grupo com os amigos, em casa e na escola”.
E6ER	“Juntos com os colegas buscamos estudar mais”.
E7VA	“A gente montava grupinhos de estudo com os colegas da turma”.
E9FE	“Estudando muito. Sozinha e em grupo”.
E10RI	“Assim, o meu maior medo era ficar pra trás. Então, eu me esforçava mais, estudava mais, pedia ajuda aos colegas quando tinha dificuldade, então eles me ajudavam... eles iam lá pra casa e aí ficavam lá me ensinando. Eu dizia: “Ai, eu não vou conseguir”. Eles falavam: “Você consegue”. Aí, foi me ensinando e eu consegui superar”.
E11CL	“Com o apoio dos professores e dos colegas. Estudava em grupo com amigos e também tirava dúvidas com os professores. Eles me ajudaram bastante”.

Percebe-se claramente a ênfase dada a questão da aprendizagem em conjunto, com o outro, apoiando e apoiando-se num processo permanente de diálogo, de relação social, onde os envolvidos usufruem do apoio da família, dos colegas, enfim, da relação consigo mesmo e com o outro. Estabelece-se aqui uma relação com o saber, quando Charlot (2000) defende que a aprendizagem ocorre por meio da relação com o mundo, ou seja, a partir das múltiplas relações sociais existentes no convívio sociocultural no qual o sujeito está inserido.

Entende-se, porém, que esse processo não se dá de forma linear, como pressupõe a educação no seu sentido formal, mas acontecem a partir de intencionalidades, interesses, desejos, vontades, vivências, experiências, que se apresentam como marcas inscritas num processo de formação permanente do sujeito. Mais uma vez reitera-se a compreensão do conceito de relação com o saber como,

[...] relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É uma relação com o mundo como *conjunto de significados*, mas, também, como *espaço de atividades*, e se inscreve no tempo (CHARLOT, 2000, p. 78).

Corroborar-se com o pensamento de Charlot (2000), quando o mesmo utiliza o termo mobilização para substituir o termo de motivação. Segundo o autor, existe uma diferença entre essas duas palavras, pois a motivação sugere que o estímulo venha de fora, enquanto a mobilização propõe um movimento de dentro pra fora.

Percebe-se no depoimento dos estudantes, sinais de mobilização em relação as vivências diante do enfrentamento das situações para alcançar os objetivos que definidos a partir da decisão em permanecer no curso. Para Charlot (2000) essa,

[...] mobilização implica a ideia de movimento. [...] Mobilizar é pôr recursos em movimento. Mobilizar-se é reunir suas forças para fazer uso de si próprio como recurso. [...] Mobilizar-se, porém, é também engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade (CHARLOT, 2000, p. 55).

Se a análise partir do ponto de vista da psicologia, observa-se que a motivação é considerada um dos fatores primordiais para a aprendizagem do sujeito jovem e adulto, visto que esses sujeitos buscam uma educação que venha atender a uma necessidade específica, vivenciada por eles. Dessa forma, compreende-se que os jovens e adultos, “[...] envolvem-se ativamente no processo quando esta educação responde às suas necessidades imediatas e favorece a aquisição dos conhecimentos e habilidades requeridos para o exercício de novas funções e tarefas” (RIES, 2013, p. 35).

Entende-se, portanto, essas situações como fatores relacionais imprescindíveis ao impulsionamento da aprendizagem e de enfrentamento das situações que ocorrem no

cotidiano escolar, em particular, dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem e de conhecimento, numa perspectiva histórico-cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os documentos do PROEJA, vimos com clareza a intencionalidade de uma educação para a vida, onde o sujeito se reconheça como um ser capaz de construir e reconstruir sua história a partir de vivências e práticas de cidadania.

Dessa forma, observamos neste trabalho a relevância em buscarmos elementos que apontem possibilidades de aprendizagem na EJA, haja vista a compreensão de se fazer educação numa perspectiva de saberes, entendendo assim, a relação que se estabelece entre informação, conhecimento e saber num processo de transformação pessoal e social do sujeito.

Nesse sentido podemos caracterizar nossa educação, como uma educação cidadã, a qual promove no sujeito o exercício da crítica pessoal sobre a sua realidade, reconhecendo-se no direito e no dever de participar ativamente em múltiplos espaços por meio do diálogo, criando e recriando ações sociais de opção política com vistas à sua transformação.

Os resultados da pesquisa vem nos mostrando o possível dentro de situações inusitadas. Não compreendemos muitas vezes como ocorrem os processos de aprendizagem ou não aprendizagem, porque nos situamos olhando sempre para o retrovisor, onde as imagens se confundem reiterando os aspectos negativos dos fazeres e saberes cotidianos. É importante destacar e provocar uma mobilização no sujeito de forma a buscar olhares que ultrapassem ou mudem o foco do olhar, da fotografia amarelada pelo tempo.

Nesse sentido, buscamos a compreensão de que o PROEJA tem suas implicações socioculturais num processo de desenvolvimento humano, ou seja, do jovem e adulto na sociedade atual reforçando as possibilidades de uma aprendizagem com sentido e significado.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Documento Base, 2007. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 02 de abril de 2013.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

_____. **Entrevista com Charlot: A escola e o saber**. Disponível em: <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/ent_a.php?t=006> Acesso em 30 de novembro de 2013.

CORTELLA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 13ª edição. São Paulo: Cortez, 2009.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e Educação: ensaios**. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época: vol. 23).

GADOTTI, M. **Educação integral no Brasil: inovações em processo**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Educação Cidadã; 4).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settinieri. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed, Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MOLL, Jaqueline. **PROEJA e democratização da educação básica**. In: MOLL, Jaqueline e colaboradores. **Educação Profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e possibilidades**. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 131-138.

RIES, Bruno Edgar. **A aprendizagem na fase adulta**. Texto disponibilizado em <http://www4.fapa.com.br/cienciaseletras/pdf/revista40/Bruno.pdf> Acesso em 02 de dezembro de 2013.