



EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENFRENTANDO O ESVAZIAMENTO ESCOLAR ATRAVÉS DO PROTAGONISMO ESTUDANTIL

ADRIANA OLÍVIA DA SILVA
PEDRO PAULO SOUZA RIOS
VIVIANE BRÁS DOS SANTOS

EIXO: 16. ARTE, EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE

RESUMO

Esta experiência, ancorada nos pressupostos teóricos de Paulo Freire, foi desenvolvida durante o ano letivo de 2003, na Escola Municipal de Carrapichel, localizada no Município de Senhor do Bonfim-BA e contou com a participação de 51 (cinquenta e um) discentes de uma turma multisseriada composta por educandos de 1ª a 8ª a séries do ensino fundamental. O desafio era evitar o esvaziamento da classe. Neste prisma a docente responsável pela turma projetou uma solução voltada ao protagonismo estudantil com estudo da realidade discente e uso da arte como elemento de inclusão e integração. Observou-se que a abordagem de temáticas do interesse do educando ao serem transformadas em expressões artísticas promoviam o comprometimento e o envolvimento discente resultando na permanência destes durante todo ano letivo.

Palavras chaves: Educação de Jovens e Adultos, Esvaziamento escolar, protagonismo estudantil

ABSTRACT

This experience , anchored in the theoretical assumptions of Paulo Freire, was developed During the school year 2003 in the Municipal School of Carrapichel - Senhor do Bonfim –BA and counted with the participation of 51 (fifty one) of a multisseriate class students composed from 1st to 8th grades of the elementary school . The challenge was to avoid the class emptying. In this perspective, the class responsible teacher projected a solution focused to the student leadership with a study of the student reality and use of art as inclusion and integration element It was observed that the thematic approach of the student’s interest to be transformed into artistic expressions promoting the commitment and the student involvement resulting in the permanence of these throughout the school year.

Keywords: Youth and Adult Education, school Emptying, student leadership

INTRODUÇÃO

Partindo de uma visão decolonial subsidiada em Paulo Freire e motivada pela indignação diante do discurso do fracasso das turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), desenvolveu-se esta experiência com 51 (cinquenta e um) educandos jovens e adultos de uma classe multisseriada que envolvia alunos matriculados da 1ª a 8ª séries do ensino fundamental. O Palco desta experiência foi a Escola Municipal de Carrapichel, localizada no Município de Senhor do Bonfim, semiárido baiano e teve por objetivo garantir a permanência dos educandos matriculados, durante todo o ano letivo. Com este intento a solução planejada foi investir no protagonismo estudantil através do estudo da realidade docente e do uso da arte como elemento de inclusão dos educandos e tomada de consciência do papel enquanto cidadãos.

A pertinência da experiência teve sua relevância visualizada em todo o percurso do ano letivo, pois os discentes que inicialmente chegaram silenciosos e tímidos, engajaram-se com comprometimento nas atividades propostas, as quais auxiliavam na descoberta de talentos e de dificuldades dos educandos que eram sanadas gradativamente, conforme iam externando por meio da oralidade ou da escrita.

Neste percurso, a arte foi um elemento chave motivador da participação ativa, pois temáticas referentes ao cotidiano dos educandos transformavam-se em danças, músicas, cordéis, peças teatrais e pinturas, os quais foram expostos nos eventos da SEMEC (Secretaria Municipal de Educação e Cultura) e nos momentos planejados como culminância do trabalho envolvendo a comunidade local. Assim, a arte assumiu um caráter dinâmico e relacional, propulsor de mudanças simbólicas e comportamentais, pois conforme Nunes “(...) a arte é reflexo de sujeitos históricos e sociais e resultado de sua própria atividade (trabalho) e não podemos vê-la fechada em si mesma e sim numa relação consciente do homem e a sociedade, do mundo educacional e do mundo social.” (NUNES, 1997, p. 338)

Esta ação possibilitou a permanência dos educandos durante todo o ano letivo, com participação ativa e engajamento com comprometimento discente.

Educação de Jovens e Adultos: desafios contemporâneos

Entre as décadas de 1930 e 1960, conforme estudos de Strelhow, uma grande mudança na economia do Brasil, em que o “setor industrial passa por um grande desenvolvimento, substituindo o modelo de exportação agrária para um modelo de importações” (STRELHOW, 2010, p. 54), impulsiona mudanças educacionais, pois o êxodo rural começa levar para os centros urbanos um contingente de pessoas jovens e adultas que buscavam espaço no mundo fabril e industrial. A maior parte destes candidatos a operários eram analfabetos ou semianalfabetos. Segundo o mesmo autor no início da década de 40 a educação de Jovens e Adultos estava em alta com o modelo de ensino supletivo homogeneizante. Mas é na década de 60 que a educação de Jovens e Adultos começa a tomar um direcionamento diferenciado a partir dos movimentos sociais base, que com a influência da pedagogia freiriana, buscavam construir uma proposta de educação que respeitasse os saberes do educando e os considerassem como construtores de conhecimento. Com o Golpe Militar “os programas que visavam a constituição de uma transformação social foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes” (STRELHOW, 2010, p. 54). Retrocede-se então a história educacional para jovens e adultos, retornando a prática colonial, universalista e homogeneizante.

Na legislação brasileira a “... educação básica de jovens e adultos [...] tem por finalidade proporcionar o Ensino Fundamental (1ª à 8ª série) a jovens e adultos, tornando-os capazes de participarem de forma consciente no processo de transformação social” (BAHIA, 1992, p. 19; BAHIA, 1998, p. 16). Este intento parece não estar presente na realidade deste público composto de pessoas que não conseguiram permanecer na escola em idade regular e retornam aos bancos escolares na esperança de recuperarem o tempo perdido. Este direito está preconizado na lei. Nos artigos 37 e 38, no capítulo de Educação Básica, consta a obrigatoriedade e a gratuidade da oferta da educação aos que não tiveram acesso na idade regular, conforme trecho da lei:

Seção V Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37º. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Art. 38º. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º. Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Na realidade o que se tem no geral é acesso à matrícula. Muitos jovens e adultos adentram as portas do prédio escolar cabisbaixos por estarem ainda assinalados pelos estigmas do fracasso que os expulsaram da escola. Muitos destes discentes foram multirrepetentes ou desistiram da escola por alguma razão particular, como gravidez precoce ou trabalho. Ao chegarem na sala, defrontam-se com um quadro de heterogeneidade, pois além das situações de diferença etária como sinaliza Vóvio (2010) são destinados em sua maioria a classes multisseriadas:

O que se pode afirmar é que formam um grupo bastante heterogêneo, tanto no que diz respeito aos ciclos de vida em que estão, as suas biografias e identidades, as suas disposições para aprender, as suas necessidades formativas, como em relação às representações sobre o ler e escrever, os conhecimentos e as habilidades construídos em suas experiências de vida. (VÓVIO, 2010, p.68)

Assim, submetidas culturalmente à salas amontoadas de alunos de múltiplas séries por decorrência da profecia do

abandono escolar, que na retórica circulante entre gestores e educadores ocorre sempre no primeiro semestre, as turmas de EJA sempre estiveram estigmatizadas com o emblema do fracasso escolar. Uma representação social que tem sido fomentada por educadores, gestores, educandos. Jodelet (1989) afirma que “a representação social é uma forma de conhecimento elaborada e partilhada que tem uma visão prática e que concorre à construção de uma realidade comum a uma categoria social” (Apud, Anadón e Machado, 2003, p. 22).

Neste sentido, a evasão ou esvaziamento em classes de EJA é um elemento naturalizado nas representações sociais que circundam a instituição escolar. O fracasso destes discentes é profetizado no sistema através dos discursos e da estrutura destinada a este público como as classes multisseriadas que de forma contundente tem representado a realidade da EJA ratificando o problema difundido nos Parâmetros curriculares nacionais (Vol. I MEC, p.25), onde consta que “as taxas de repetência e evasão evidenciam a baixa qualidade dos sistemas educacionais e das escolas de garantir permanência do aluno, penalizando principalmente os alunos de níveis de renda mais baixos”, sinalizando assim que a exclusão na escola está, em grande parte, associada ao modelo de conhecimento e de cultura que inconscientemente adotamos e que está pautado num modelo eurocêntrico, branco, individualista e urbano, neste prisma, urge a necessidade de um posicionamento decolonial, uma vez que:

Os processos coloniais estiveram sempre amparados por uma racionalidade e por um “discurso legítimo” para impor um modo supostamente mais correto e mais bonito, de fazer, de pensar, de sentir, de dizer e de viver. E os processos educacionais, foram os primeiros vetores de distribuição, de internalização e de consolidação desta cosmovisão exótica. (MARTINS, 2011)

Portanto colonizar não significa apenas adentrar territórios na perspectiva de explorar suas riquezas e ou levar desenvolvimento e civilidade, mas também, impor formas de viver e existir. Neste prisma o desafio contemporâneo da EJA reside na decolonização das mentes.

Educação decolonial e protagonismo estudantil

O atual modelo racional e cartesiano de educação, pautado nos paradigmas econômicos neoliberais, não responde às demandas contemporâneas. A necessidade de redimensionar a práxis pedagógica com base numa educação contextualizada nas vivências reais do educando, configura-se atualmente como uma das grandes retóricas pedagógicas da contemporaneidade. Morin (2000, p. 15), afirma que o ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. Freire (1987) denominava essa pedagogia de educação bancária. Segundo ele, há o professor que ensina e o aluno que aprende. O aluno é considerado um receptáculo vazio, carente de conteúdos de conhecimento; já o professor é visto como um receptáculo transbordante de sabedoria que deposita seus conteúdos - também recebidos de outra fonte - na mente do aluno. A politização e a criticidade são eixos da Educação Popular. Para Paulo Freire (1996, p.25) “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Na era do conhecimento e da comunicação a escola precisa evoluir do papel de mera transmissora de conhecimentos fragmentados para promotora de aprendizagens significativas. A vida cotidiana é o sentido do desejo de aprender. “Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espriar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal”. (FREIRE, 1995).

Atuar com o público de EJA, nos parâmetros coloniais é desperdiçar a riqueza de saberes e conhecimentos que estes jovens e adultos trazem para a escola sobre suas experiências de vida e sobre a realidade que os circunda, nesta perspectiva:

“o professor precisa organizar-se de maneira a não centralizar a aprendizagem em si, e acreditar que a troca entre os alunos também favorece a aprendizagem. Isso ocorre constantemente quando o professor aborda uma única temática para toda a classe e solicita que as produções escritas dos alunos sejam individualizadas” (ROSA, 2008).

Assim torna-se possível trabalhar o específico e o geral. Cada discente chega com suas histórias, contextos, dificuldades e facilidades. Partindo de um tema de interesse comum, fica mais fácil contar com a participação discente e através desta participação torna-se possível a intervenção docente.

Relato de experiência

Na turma participante da experiência aqui relatada a realidade da “profecia do fracasso” era nítida. Eram 51 (cinquenta e um) alunos matriculados nas turmas de aceleração I e II: 15 matriculados para a 1ª e 2ª séries (aceleração), 16 (dezesseis) para 3ª e 4ª séries, 12 (doze) para 5ª e 6ª séries e 8 (oito) para a 7ª e 8ª séries. Apenas três destes discentes eram mulheres. Nada mais eram, no imaginário coletivo, que educandos predestinados ao fracasso escolar, pois, no discurso dos gestores e educadores municipais estava preconizada a desistência destes discentes ainda no

primeiro semestre letivo.

A docente, responsável por esta experiência, ao questionar, no início do ano letivo, por que não dividiam a turma em Fundamental I e Fundamental II, obteve como resposta que antes do mês de junho, com certeza, não haveria mais nem a metade daquele quantitativo. A docente então insistindo novamente perguntou: E se eles permanecerem? E recebeu a resposta de que se de fato isto ocorresse seria providenciada a divisão das turmas em duas salas: Fundamental I e Fundamental II.

Com ousadia para uso da liberdade docente e com um pensamento voltado para a solução e não para o fracasso é que a docente encarou este desafio de não permitir o esvaziamento da sala. Embora o discurso da evasão nas turmas de EJA se apresentasse como única realidade desta turma, foi elaborado um plano de educação decolonial, com o intuito de desmistificar os estigmas do fracasso primeiramente entre os discentes e por conseguinte entre educadores e gestores.

Com embasamento nas experiências e pressupostos teóricos de Paulo Freire, cujo trabalho apresenta as matrizes do pensamento pós colonial, ou seja conscientização como decolonização das mentes, o direcionamento do trabalho saiu do centro e voltou-se para as margens. Uma educação livre dos ditames universalistas, possibilitadora da contemplação da realidade vivida pelos discentes em prol da emancipação destes sujeitos enquanto seres pensantes.

A prática educacional emancipatória requer, efetivamente, do educador, uma tomada de posição pela missão histórica consciente e consequente da humanidade, de destruir as relações de classe que sustentam a alienação e privam o homem de seu pleno desenvolvimento humano. (Libâneo, p. 81).

Neste prisma, após realizar excursão pelas comunidades onde residiam os discentes, estudando os principais problemas enfrentados, conversando sobre os modos de vida dos moradores de Carrapichel e comunidades circunvizinhas, elencou-se junto aos educandos as principais temáticas a serem abordadas e elegeu-se a água como o tema geral a ser trabalhado durante todo o ano letivo. Nesta época a água a que os educandos tinham acesso era uma água salobra e cheia de cloro que causava problemas de saúde. Com base nesta problemática projetou-se a temática: Águas da Vida x Águas da Morte, a qual desdobrou-se em outros temas por unidade letiva: 1. Combate à seca x Convivência com o ecossistema semiárido; 2. A indústria da seca; 3. As potencialidades do Sertão; 4. Mulheres sertanejas e a água. Estas temáticas que deram direcionamento a um trabalho que contou com o comprometimento e o engajamento docentes.

Em todas as etapas da decodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão de mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade. E, nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus “temas geradores”. (FREIRE, 1982, p. 115).

Nas Aulas-campo realizadas nas comunidades dos educandos, verificou-se que o principal problema enfrentado pela maioria dos educandos era o acesso à água. O trajeto da atividade foi percorrido “a pé” pelas comunidades de Mamão, Barroca do Faleiro, Mulungu, Betes e Estiva. Foram utilizados dois finais de semana para realização desta caminhada inicial. Os discentes puderam entrevistar os moradores. Também procedeu-se com registro através de desenhos, pequenos relatos, fotografias e filmagem. Os resultados da análise foram *a posteriori* transformados em cordéis, poemas, teatro, música, dança, pintura e artesanato, como também um documentário contendo toda a trajetória da visita às comunidades dos discente.

Os trabalhos dos discentes foram apresentados durante uma exposição planejada pela coordenação de EJA a nível municipal, como também durante os momentos de culminância realizados na própria escola no final de cada unidade letiva. A feira do conhecimento, no final do ano letivo, foi o ponto chave desta ação pedagógica e contou com a participação das famílias dos educandos, dos moradores das comunidades visitadas, da comunidade local, da equipe gestora da escola, do Prefeito Municipal e do Secretário de Educação, os quais participaram ativamente das exposições dos trabalhos nos stands e das apresentações no pátio da escola. No final da noite foi exibido o documentário contendo as principais fases do trabalho.

A existência humana não pode ser muda, silenciosa, nem pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novos pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão. (FREIRE, 1987, p. 78)

Com a quebra dos silêncios garantiu-se o não esvaziamento da sala. Não houve evasão nesta turma a qual foi agraciada pela secretaria de educação com a divisão em Fundamental I e Fundamental II no final do primeiro semestre, com a concessão de mais três professores para se engajarem no projeto. No término do ano letivo o prefeito municipal e o secretário de educação agraciaram a turma do Fundamental II com uma solenidade de oitavanistas e um jantar envolvendo todos os discentes e docentes do fundamental I e II.

Resultados e discussões

Evidenciou-se com esta experiência que os resultados educacionais dependem de muitos fatores externos, mas têm fortes influências internas, pois estão diretamente ligados às representações sociais compartilhadas pelos envolvidos na ação educativa. Estes, quando tendem a estigmatizar produzem resultados insatisfatórios, porque estão imbricados numa rede de sentidos e signos que compõem o imaginário de um grupo.

Buscar desmistificar tais preconceitos não foi uma tarefa fácil, pois exigiu da docente “remar contra a maré”. Acreditar naqueles que não acreditavam em si próprios. A arte, neste percurso foi elemento de extrema relevância, pois, possibilitou identificação dos simbolismos compartilhados pelos sujeitos, a integração dos diferentes e a inclusão dos excluídos. Teatro, Música, Poesia, Pintura assumiram o papel de instrumentos de emancipação dos sujeitos e de compreensão da realidade local.

Considerações finais

Ao desmistificar a “profecia” do esvaziamento inevitável na turma de EJA composta por uma realidade desafiadora e complexa, a presente experiência leva a concluir que uma educação decolonial, que possibilite o protagonismo estudantil e esteja voltada para as diferenças é o caminho inicial a ser percorrido pelos educadores na direção da educação de qualidade. Neste prisma, a arte deve estar presente como elemento chave propulsor das mudanças de mentalidades e de estrutura.

Urge, neste sentido que as políticas públicas direcionadas à Educação de Jovens e Adultos, primem pela formação docente numa trajetória oposta à educação colonial que massifica. Que possa focar na decolonização das mentes e na emancipação dos sujeitos.

Referências

ANADON, Marta. Reflexões teórico-metodológicas sobre as representações sociais / Marta Anadon, Paulo Batista Machado. Salvador: Editora UNEB, 2003

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

----- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 27 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Trad. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

QEDU. Como está a educação no Brasil? Disponível em <<http://www.qedu.org.br/>>. Acesso em 29 de set. 2013.

MARTINS, Josemar da Silva, Educação Contextualizada da teoria à prática, in: Educação Contextualizada: Fundamentos e Práticas, , Juazeiro, BA: UNEB/Departamento de Ciências humanas Campus III/UNEB/NEPEC-SAB/MTC/CNPq/INSA, 2011.

ROSA , Ana Cristina Silva da. EDUCAÇÃO & L INGUAGEM. ANO 11 • N. 18 • 222-237, JUL.-DEZ. 2008

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve História sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59, jun. 2010.

VÓVIO, Claudia Lemos. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e práticas conectadas à docência. In: DALBEN, Ângela et al. Coleção didática e prática de ensino. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Pedagoga especializada em Interdisciplinaridade pela FACINTER e em Metodologia do Ensino Superior e Docência no Contexto do Semiárido pela UNEB, Mestranda do PPGESA - Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - Campus III - Juazeiro - Universidade do Estado da Bahia. Email: adriel.olivia@hotmail.com;

2 Mestrando em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA - Universidade do Estado da Bahia, Pós-Graduado em Educação Ambiental pela FACINTER e Filosofia Contemporânea pela Faculdade São Bento, Licenciado em Pedagogia e Filosofia, Bacharel em Teologia. Email: peudesouza@yahoo.com.br;

3 Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos - PPGESA - Universidade do Estado da Bahia, Especialista em Ensino da História e Cultura Afro Brasileira e Africana pelo Instituto Brasileiro de Pós Graduação e Extensão - IBPEX (2010). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (2009). Email: vivianebras.pedagogia@gmail.com.

Recebido em: 04/07/2015

Aprovado em: 04/07/2015

Editor Responsável: Veleida Anahi / Bernard Charlort

Método de Avaliação: Double Blind Review

E-ISSN:1982-3657

Doi: