

## **SOCIEDADE, IDENTIDADE E LINGUA(GEM) NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

*Juliana Sousa Trajano* (UERJ e PUC-Rio)  
[juliana.trajano@gmail.com](mailto:juliana.trajano@gmail.com)

### **1. Para início de conversa...**

O homem superior é o que permanece sempre fiel à esperança; não perseverar é de poltrões. (EURÍPEDES)

Aristóteles, já na Antiguidade Clássica, afirmava que o ser humano é iminentemente social. Salvo raras exceções, como nos casos exemplificados em filmes como *L'enfant sauvage* – em que a criança, ao nascer, já é afastada do convívio social –, nascemos dentro de uma sociedade, de uma comunidade, ou seja, já ao nascer caímos em uma teia de relações humanas, já estamos relacionados com outras pessoas. Mesmo antes do nascimento somos identificados socialmente, sendo a primeira etiqueta a dos laços familiares.

Na escola parece não ser diferente... No convívio, nas interações que ocorrem no ambiente escolar, papéis sociais e identidades são construídos, modificados, reconstruídos e/ou reproduzidos.

Será a escola mera reprodutora da vida, da sociedade fora dos seus muros? Será a escola uma sociedade à parte, em que os indivíduos que a compõem exerçam, assumam papéis específicos a estes contextos? É possível pensar na existência da instituição escolar sem se considerar as relações humanas entrelaçadas neste meio? Bom, por experiência daquela que escreve o presente texto, pode-se constatar: a escola, apesar de todo e qualquer avanço tecnológico, é um organismo vivo, tendo como fonte de energia o diálogo, sendo constituída por uma enorme e complexa cadeia de vínculos em micro e macroníveis.

Para dar forma e conteúdo a este debate, visando desenvolver algumas reflexões envolvendo a escola, todos aqueles que, ao interagirem, a constroem, e a sociedade (seja ela dentro ou fora dos muros da escola), estabelecemos logo aqui o grupo, o segmento a ser focalizado ao longo desta discussão. Não, não trataremos das séries inici-

ais de ensino, tampouco daquelas que abarcam os jovens aspirantes ao ensino superior. Tratar-se-á de uma parte historicamente renegada, inclusive oficialmente, politicamente, conhecida por seu passado e ainda presente de lutas: a educação de jovens e adultos (EJA).

Ainda, é preciso explicar: por que justamente a EJA para estabelecer as conexões entre escola, ensino e sociedade? Ora, porque o contexto da EJA não tem as mesmas características do contexto do ensino regular, que é ponto de partida para muitas das discussões já existentes sobre o assunto. Pela especificidade dos alunos da EJA, as relações envolvidas nos processos pedagógicos deles destoam das que têm lugar no ensino regular. Para permitir que os leitores que não tenham uma noção real do que é a EJA e a que ela se propõe, começamos a discussão por uma rápida ambientação...

## 2. *O que é a EJA?*

### 2.1. Breve retrospectiva

A educação de jovens e adultos – EJA – tem sua história muito mais tensa do que a história da Educação Básica. Nela, se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos. (ARROYO, 2001, p. 11)

Para pensar-se sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, é necessário fazer uma breve viagem no tempo. Primeira parada: nas décadas de 1940 e 1950, emergiram programas e ações governamentais visando suprir a necessidade de oferecer-se educação aos adultos, como o Fundo Nacional de Ensino Primário (1942) e a Campanha Nacional de Educação de Adultos (1952). Esta última ação entendia a educação de adultos como fundamental para a elevação dos níveis de educação da população e ressaltava os efeitos positivos que a educação dos adultos teria sobre a educação das crianças, como influência, como incentivo.

No início dos anos de 1960, iniciativas de caráter regional, influenciadas pelo trabalho de Paulo Freire, que acreditavam na educação como engrenagem fundamental para a transformação social, que

tinham como princípios educativos o diálogo e a valorização do papel dos alunos como sujeitos ativos na aprendizagem, ganharam destaque, sendo um exemplo o Movimento de Educação de Base (MEB).

Em 1964, o Ministério da Educação, com seu último programa de corte, exilou Paulo Freire em uma tentativa de exilar suas ideias. Freire, por sua vez, desenvolveu no exterior sua alfabetização de adultos conscientizadora. O fechamento político e institucional, que marcou o Brasil nos anos de 1970, relegou os movimentos voltados à alfabetização inculcados pelo paradigma freiriano à quase marginalização, passando a se desenvolverem em locais alternativos, que não a escola, como igrejas e espaços comunitários.

O governo federal, em 1969, organizou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), voltado aos adultos analfabetos em diferentes regiões do país. Como havia sido lucubrado especificamente para a resolução do problema do analfabetismo, o movimento não conseguia conectar-se ao sistema de ensino básico. Para garantir sua sobrevivência, tentando viabilizar a continuidade do empreendimento de alfabetização para iniciativas de educação básica para jovens e adultos, criou-se um programa que condensava o antigo curso primário, justamente para dar fluidez ao processo. Em 1985, já descredita-do e enfraquecido, o Mobral foi extinto.

É interessante, ainda, fazer uma parada a fim de destacar a Lei Federal de 1971, que, além de estender a educação básica para oito anos, continha, pela primeira vez, um capítulo específico sobre o ensino de jovens e adultos, que teria uma realização flexível (podendo ocorrer em diversas modalidades, como ensino a distância e curso supletivo), sendo, também, vinculado à aceleração do tempo de ensino escolar.

Em 1990, é criado o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, mas ele fracassa, e a década é marcada por um retrocesso nas políticas de EJA, pela falta de incentivo político e financeiro por parte do governo, sendo grande exemplo desta deslegitimização a Lei de Diretrizes Básicas de 1996, carregada de ideias e nomenclaturas preconceituosas, como “idade própria” e “ensino supletivo”, que reforçam o caráter compensatório que a educação de jovens e adultos adquiriu ao longo do tempo, além de medidas que visavam resolver

problemas do ensino regular, realocando os que eram retidos neste para o chamado “ensino supletivo”, evidenciando seu caráter acelerador e de válvula de escape dos problemas do ensino regular.

## **2.2. Apresentação por conexões**

É difícil apresentar a educação de jovens e adultos sem citar duas expressões: educação popular e paradigma compensatório. Por ter sua história vinculada à alfabetização de adultos, aos trabalhadores, à população pobre e aos subempregados, a EJA converge com a educação popular. As duas participam da notória luta política social contra rotulações como “excluídos” e “inadequados” tendo como forte elo a concepção humanista de educação, tendo, ainda, como um de seus principais objetivos oferecer a todos a educação que lhes é direito, educação esta que não deve ser limitada a uma idade específica.

A EJA lida com as aspirações destes considerados “excluídos” da sociedade, que almejam, por meio da educação, um novo lugar social, o que faz com que seja extremamente ligada à emancipação, à liberdade e à cidadania, sendo a garantia desses direitos a maior das lutas travadas por ela.

A trajetória de luta por legitimização da EJA persiste, uma vez que ainda é vista como mecanismo compensatório para dar conta daqueles considerados “inadequados” para o ensino regular, seja por não terem tido oportunidade de começá-lo quando crianças, seja por o terem abandonado (pelos motivos mais diversos, inclusive, inserir-se no mercado de trabalho, por questões de sobrevivência), seja por serem repetentes. A educação de jovens e adultos carrega o paradigma de atender aos “defasados”, de compensar déficits escolares. Os alunos da EJA não devem ser vistos como a escória do ensino regular. Aprender é um processo emancipatório, vale lembrar, e, por isso mesmo, não é restrito a uma faixa etária específica. Independente da idade em que queiram ou possam ingressar ou retornar à escola, é direito de todo cidadão em nosso País o acesso à escolarização, sendo este, inclusive um dos aspectos constituidores da própria cidadania. O tempo, o contexto e a possibilidade de cada um devem ser respei-

tados e atendidos, sem fazer com que um adulto sinta-se envergonhado por estar na escola.

### 3. *Lugar (d)e aprendizagem*

Por que o título desta seção é *lugar de aprendizagem*, e não *escola*? A escolha tem a intenção de destacar que, quando se trata da EJA, nem sempre ela está associada à noção de escola como local, construção física destinada a abrigar alunos, professores, inspetores, coordenadores, em salas, e com todas as figuras que nos costumam vir à mente, de imediato, ao pensar-se sobre a “escola”.

A escola da EJA deve ser concebida a partir de suas relações, de seus objetivos, e não do espaço físico. A educação (e não ensino) de jovens e adultos pode ocorrer, ganhar vida em diferentes espaços: em igrejas, associações de moradores, ONGs, “escolas”, a distância...

Vale, aqui, uma pequena pausa para discutir uma diferença, aparentemente ingênua, de nomenclatura. *Educação* e *ensino*: apesar de serem comumente postas lado a lado, há sutis, mas relevantes e consideráveis divergências entre as palavras. A principal é que *ensino* é parte do processo de *educação*, sendo o primeiro destinado à transferência, à passagem, à transmissão sintética de informações e de conhecimento; e a segunda imbui estes conhecimentos de valores, valores que são reflexos da, constituintes da e necessários à integração social.

Por todo o seu caráter político, ideológico e humanista, o “sistema” pedagógico destinado aos jovens e adultos tem a alcunha de “educação”, e não apenas “ensino”, como em alguns outros segmentos, como ensino regular, ensino fundamental, ensino médio.

A escolha do tema desta seção teve como propósito destacar essa multipossibilidade de lugares-sede da EJA. Mas, para tornar a discussão mais direcionada e clara, discorreremos sobre a EJA dentro dos muros da escola, espaço físico que costuma sediar também o ensino regular, até porque, uma das intenções deste texto é justamente fazer com que o leitor compare o que se dá EJA com o que se dá no ensino regular.

Assumindo a segunda leitura possível do título da seção, como já tratamos do lugar, tratemos agora da aprendizagem... Não há como não recorrer a algumas ideias de Demo (2001) para refletirmos sobre aprendizagem na EJA, uma vez que o autor defende, precisamente, a emancipação e a autonomia no processo de aprendizagem, convergindo com a proposta deste segmento que, como acabamos de observar, não tem o nome de “educação” por acaso.

Tendo como base, inclusive histórica, o paradigma freiriano de educação, a EJA traz à tona a questão da reconstrução do conhecimento, da ressignificação de saberes que os alunos já têm. Para aprender, segundo Demo, é preciso emancipar-se, ter visão crítica, ser um novo autor mesmo que por meio do contato com outros autores.

(...) define a necessidade de submeter toda atividade de ‘ensino’ à motivação da autonomia de quem aprende, apontando a este como figura central; não se emancipa sozinho, mas precisa, em certa medida, saber dispensar apoios externos, em particular aqueles que indicam atrelamento e submissão. (DEMO, 2001, p. 51)

O interessante é que, na EJA, uma das tarefas do professor é, exatamente, transpor um conhecimento prático, empírico para o formal, científico, demonstrando como o aluno, mesmo sem ter consciência disto, já têm conhecimentos que dialogam com muitos outros.

Esta tarefa aponta para uma peculiaridade da abordagem educacional da EJA: pelo histórico dos alunos, que, em sua maioria, já estão inseridos no mercado de trabalho, muitas vezes, o caminho observado no ensino regular: conhecimento teórico, formal prática, é invertido, passando do empírico para formal, valorizando os conhecimentos e saberes que o aluno já tenha, como ocorre com pedreiros que diariamente fazem proporções, porcentagens e têm excelentes noções geométricas, mas não têm isso teorizado, podendo utilizar-se dos cálculos e das noções corretamente, mesmo sem saber as fórmulas que lhe são apresentadas na escola. Outro exemplo da disparidade comum na escola de desvalorização do empírico em favor do teórico é o depoimento de um aluno norte-americano de ensino regular (STEPHEN, 1944, p. 219-220), que pode ser encontrado em anexo.

Mesmo a aprendizagem prática costuma nos ser ensinada, transmitida, por outras pessoas. A formalização destes saberes tende a vir do contato com o professor. Estes dois fatos corroboram com a

tese de que não se aprende sozinho. Boa parte do conhecimento advém do contato, do diálogo com ideias, saberes e experiências de outrem, seja esse contato direto ou não, retomando o que preconizava Bakhtin sobre a polifonia do discurso: o discurso (e o saber) que construo é, conscientemente ou não, tecido por alguns fios de outras vozes.

#### **4. A importância do ensino de língua materna na EJA**

Os PCNs de língua portuguesa do ensino fundamental do regular estabelecem como um dos objetivos do ensino de língua materna:

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas (...). (BRASIL, 1998, p. 31)

Para os alunos da EJA, seja de ensino fundamental ou médio, esta mobilidade linguística é muito valorizada. Os alunos da EJA, por seu contexto socioeconômico, por já estarem inseridos no mercado de trabalho, têm ciência de que esta flexibilidade linguística, o ser plurilíngue em sua própria língua, é necessária para galgarem posições mais altas socialmente. Há uma maior consciência da importância do ensino de língua materna como definidor social e até econômico.

Em trabalho realizado pela autora deste texto com uma turma de ensino médio da EJA em 2009 sobre variedades linguísticas, pôde ser observado o peso que o respeito ao saber dos discentes tem durante o processo de aprendizagem. Utilizaram-se textos de gêneros diferentes (conto, poema, letra de música) que tratavam justamente da variação linguística.

A culminância do trabalho foi fazer com que os alunos refletissem e conseguissem visualizar em duas letras de música construídas com variações linguísticas diferentes, mas que tinham o mesmo tema, como é possível dizer-se o mesmo de maneiras distintas, como é possível adequar a linguagem. Ficou claro o valor de dar-se mais

“voz” ao aluno, trazê-lo para o diálogo, e o peso da afetividade, da quebra de barreiras invisíveis e da aproximação da sala de aula com sua realidade fora dela, pois, “ao dialogar com o aluno, ainda que brevemente, o professor desfaz muros e estabelece laços” (ESTEBAN, 2004, p. 18). É fundamental que, durante este diálogo, utilizem-se as peculiares contribuições de cada educando para formar um todo significativo, realçando a importância de cada posicionamento para o coletivo, respeitando, inclusive, o desempenho linguístico deles neste processo.

É essencial ter em vista que o ensino de língua materna deve basear-se no fato de que como o estilo de comunicação e as identidades sociais são situados localmente e são tão fluidos, um bom encaminhamento é fazer com os alunos analisem sua própria experiência comunicativa, linguística, de forma crítica e reflexiva, em vez de terem que aprender generalizações sobre o discurso cultural de outrem (ERICKSON, 1996, p. 301).

A reflexão sobre o que eles mesmos produzem não esgota o propósito do ensino de língua materna, mas é um excelente ponto de partida de cunho inclusivo e coparticipativo para que se dialogue posteriormente com outras variações da língua.

## 5. *Papéis e identidades sociais na turma da EJA*

Para mim, a melhor sabedoria é olhar na cara da pessoa. No focinho de quem for. Não tenho medo de linguagem superior. Deus que me ensinou. Só quero que me deixem sozinha. Eu e minha língua, sim, que só passarinho entende, entende?

Não preciso ler, moça. A mocinha que aprenda. O doutor. O presidente é que precisa saber o que assinou. Eu é que não vou baixar minha cabeça para escrever.

Ah, não vou. (FREIRE, 2005, p.81)

A epígrafe desta seção, parte do conto *Totonha*, consegue representar um pouco parte do público da EJA e as barreiras psicológicas que devem ser vencidas por eles para que consigam entrar na, voltar à, ou continuar na escola. Como já discutido, a parte que se mostra no trecho é justamente a que traz o rótulo à EJA de abarcar os



excluídos, os inadequados, os defasados, os impróprios, os marginalizados. A etiqueta social é tão forte que chega ao ponto de não ser mais externa, fazendo com que os próprios jovens e adultos assumam esta etiqueta, passando a ver a educação, inclusive, como instrumento de dominação, de subjugação.

Para lidar com estas possibilidades, o professor da EJA deve perder, deixar de lado, os papéis que lhe são comumente atribuídos. Cabe a ele esclarecer que a educação deve ser coparticipativa, descer do seu pedestal imposto e assumido que o separa, isola e destaca dos educandos; cabe a ele mostrar que a educação é o oposto da submissão, é a emancipação, a autonomia e, porque não, o poder. Cabe ao professor de língua materna, principalmente, fazer com o aluno não condene a plenitude e o amplo domínio de sua língua ao ostracismo, demonstrando que, como ser social que essencialmente é, o discente deve conhecer sua língua, interagir, assumir-se sujeito social e cidadão.

Dada essa especificidade, é fundamental que o professor não tenha medo de encarar situações como ouvir discursos como o feito por Totonha no conto citado. É preciso ocorrer a quebra da situação lugar-comum da sala de aula caracterizada, que o professor assuma que não é o todo-poderoso, indo contra a posição de que tudo – desde a aprendizagem ao currículo seja de inteira responsabilidade e domínio do professor e que seu consequente isolamento seja uma norma (BRITZMAN, 1986). Este desafio é ainda maior em turmas da EJA. Se há professores que têm medo de perder o domínio da classe com turmas de ensino regular, como agiriam em turmas de EJA, em que a faixa etária dos alunos é maior, fazendo com que um dos componentes diferenciais entre professor-alunos, a diferença de idade, seja anulada ou até mesmo invertida?

É necessário também que esta tentativa de aproximação não seja feita de forma incisiva, que não se leve a manutenção da face do professor ao extremo, fazendo com que se alcance o efeito inverso, afastando os alunos. Ainda vale lembrar que o professor, ainda mais pela especificidade da EJA, deve estar atento ao seu papel social participativo, mas não totalmente responsável pela aprendizagem e pelas possíveis mudanças decorrentes desta. O professor deve ter em mente que não é super-herói, nem agente único de mudança. Nosso pa-

pel, de educadores, é auxiliar, andar ao lado (não à frente nem atrás) dos alunos para que estes alcancem com maior facilidade os seus objetivos por intermédio da educação. Não é agindo sozinhos que conseguiremos uma transformação significativa. Somos parte atuante de uma cadeia, em que o empenho de cada uma das partes é imprescindível para o melhor produto possível.

No discurso pedagógico da EJA é preciso ter cautela para que não haja um excesso de afetividade, excesso esse que infantiliza os educandos, afetando sua autoestima. Apesar de considerar-se a escola da alcunha *educação de jovens e adultos* como indicativo de seu vínculo à cidadania, devemos fazer com que a outra associação possível não se valide. O outro segmento do sistema escola que recebe o título de educação é justamente a *educação infantil*. Nosso discurso pedagógico não deve propiciar a convergência destes dois segmentos, pelo contrário. Para se conquistar a confiança, a participação e o respeito dos alunos, devemos tratá-los de acordo com sua idade, com seu contexto, sem reforçar o paradigma de excluídos e inadequados já sofridos, por meio da infantilização.

Na estrutura social da turma de EJA, luta-se, continuamente contra as rotulações já existentes, dado o cunho compensatório atribuído ao segmento. É essencial, para trazer os alunos ativamente para a sala de aula, para o processo de ensino aprendizagem, ter como atitude-chave a *aproximação*. *Aproximação* entre os alunos, para que o grupo aja como tal coauxiliando, coacrescentando, somando individualmente e em grupo; *aproximação* professor-aluno, quebrando o isolacionismo imposto culturalmente a ambos no contexto de sala de aula; *aproximação* do aluno com a sociedade, anulando os preconceitos e rotulações arraigados mesmo antes da entrada em sala, o que muitas vezes o impede de assumir a vontade de aprender; *aproximação* do saber empírico com o saber teórico, valorizando a bagagem de vida dos alunos como ponto de partida para a convergência com as abstrações formais e teóricas; *aproximação* da educação à vida, como parte constituinte do ser-cidadão, do ser-emancipado, do ser-livre, do ser-potencial e provido de instrumentos, do ser-consciente do que é e da sociedade em que vive.

## 6. *EJA e currículo – Reflexos e reflexões*

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade. (SILVA, 2005, p. 150)

Tomaremos três períodos, em especial, da epígrafe desta seção como base para dar início à construção de algumas ponderações sobre a relação entre a educação de jovens e adultos e o currículo.

“O currículo é relação de poder.”

“(...) no currículo se forja nossa identidade”

“O currículo é documento de identidade”

O instigante no segundo trecho reproduzido é a ambiguidade do verbo “forjar”, que pode significar tanto tomar forma, modelar, ganhar vida, quanto inventar, criar, falsear. Considerando essas possíveis acepções, o currículo, realmente, pode formar a identidade, pois uma das principais preocupações da educação em nosso País é com a formação de cidadãos, por meio de capacitações, fornecendo, apresentando ou desvendando aos indivíduos as mais diversas ferramentas necessárias para sua emancipação. Porém, o currículo pode, também, falsear uma identidade, como é visto pelo antagonismo existente entre o currículo e os educandos da educação de jovens e adultos, que dá a impressão de que o público é consideravelmente diferente do que é em realidade. Vale lembrar aqui também, o forjar identidades ao caráter que a EJA assumiu como válvula de escape para os problemas de retenção no ensino regular, sendo responsável, muitas vezes, apenas pela aceleração de obtenção de um diploma. O currículo da EJA legitima essa aceleração, deturpando um pouco sua preocupação inicial em educar para, simplesmente, “dar documentos”, esquecendo-se de que o principal é o processo.

A aproximação do currículo com as relações de poder nos faz lembrar, imediatamente, da infantilização dos adultos, que, mesmo ocorrendo em uma tentativa de atitude positiva por parte dos professores, ocorre também pelo currículo da EJA, que acaba por reforçar o seu perfil compensatório e fazer com que os alunos dessa modali-

dade sintam-se inferiorizados. Obviamente, as relações de poder também remetem ao fato de que a tendência formalista do saber, do currículo, é sabidamente um instrumento de manutenção da dominação política e social das elites sobre as demais populações, principalmente sobre aquelas que não tiveram acesso ao conhecimento formal, menosprezando o saber prático das porções sociais menos favorecidas, considerando-se como verdadeiro e legítimo apenas o saber teórico e formalizado.

De maneira geral, a epígrafe remete ao conceito de “conhecimentos em rede”, que defende que: “o conhecimento se tece em redes tecidas a partir de todas as experiências que vivemos, de todos os modos como nos inserimos no mundo à nossa volta” (OLIVEIRA, 2004, p. 103). O conhecimento, então, deve ser construído com base no respeito ao “histórico” do educando enquanto ser social, logo, o currículo, como Tomaz Tadeu da Silva explicita, é território, espaço, lugar, percurso, viagem, texto, discurso.

O currículo, especialmente o da EJA, não deve desvincular-se do conhecimento da “vida real” dos educandos e, pelo contrário, deve ser construído a partir dele e fazer com que eles tenham consciência do quanto já sabem e aprimorar esses saberes empíricos (como se observa no depoimento de um aluno norte-americano do ensino regular, em que nota a falha da professora ao não observar os inúmeros saberes que já faziam parte da vida do garoto e ao tornar a escola extremamente distante da realidade de seus alunos). Mais uma vez, faz-se necessário evidenciar que o saber prático não deve ser diminuído em relação ao técnico. A educação é *práxis*.

É importante ressaltar que não apenas o currículo da EJA deve tentar se afastar da famosa visão compensatória que se tem da modalidade, como também cabe a nós educadores, além de sermos mediadores do saber formal, incitarmos a autoestima e confiança deste público tão específico, exercendo nosso verdadeiro papel, de auxiliar, guia, orientador e, principalmente, transformador social e cidadão, em plenitude.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, Dick. Social and pedagogical pressures in the language classroom: The role of socialisation. In: COLEMAN, H. (ed), *Society and the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ARNOLD, Jane e BROWN, H. Douglas. Introduction: A map of the terrain. In: ARNOLD, J. (ed), *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. In: *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: n. 11, p. 9-20, abr. 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, Deborah P. Cultural myths in the making of a teacher: Biography and social structure in teacher education. *Harvard Education Review*, 1986.

DEMO, Pedro. *Saber pensar*. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; JÓIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, nº 55, nov. 2001.

ERICKSON, Frederick. Etnographic microanalysis. In: McKay, S.L. & Hornberger, N.H. (eds.), *Sociolinguistics and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ESTEBAN, Maria Tereza. A avaliação no cotidiano escolar. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

FREIRE, Marcelino. Totonha. In: *Contos negreiros*. Rio de Janeiro: Record, 2005.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Pensando o currículo na educação de jovens e adultos. In: \_\_\_\_\_. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STEPHEN, C. Um repetente fala sobre o currículo. Traduzido e adaptado por VILHENA, M. L. S. Título original: *The poor scholar's soliloquy childhood education*, n. 20, p. 219-220, jan. 1944.

## ANEXO

### Um repetente fala sobre o currículo

Não, eu não vou bem na escola. Esse é o meu segundo ano na 7ª série e sou muito maior do que os outros alunos. Entretanto, eles gostam de mim. Não falo muito em aula, mas fora da sala sei ensinar um mundo de coisas. Eles estão sempre me rodeando e isso compensa tudo o que acontece em sala. Eu não sei por que os professores não gostam de mim. Na verdade, eles nunca acreditam que a gente sabe alguma coisa, a não ser que se possa dizer o nome do livro onde a gente aprendeu. Tenho vários livros lá em casa. Mas não costumo sentar e lê-los todos, como mandam a gente fazer na escola.

Uso meus livros quando quero descobrir alguma coisa. Por exemplo, quando a mãe compra algo de segunda mão e eu procuro no catálogo da *Sears* ou da *Words* para dizer se ela foi tapeada ou não. Sei usar o índice rapidamente para encontrar tudo o que quero. Mas, na escola, a gente tem que aprender tudo o que está no livro e eu não consigo guardar. Ano passado, fiquei na escola depois da aula, todo o dia, durante duas semanas, tentando aprender os nomes dos presidentes. Claro que conhecia alguns, como Washington, Jefferson, Lincoln. Mas é preciso saber os 30 todos juntos e em ordem. E isso eu nunca sei. Também não ligo muito, pois os meninos que aprendem os presidentes têm que aprender os vices depois.

Estou na 7ª série pela segunda vez, mas a professora agora não é muito interessada nos presidentes, ela quer é que a gente aprenda os nomes de todos os grandes inventores americanos. Acho que nunca conseguirei decorar nomes em História. Esse ano comecei a aprender um pouco sobre caminhões, porque meu tio tem três e disse que posso dirigir um quando tiver 16 anos. Já sei bastante sobre cavalo a vapor e marchas de 26 marcas diferentes de caminhão, alguns a diesel.

É gozado como os motores a diesel funcionam. Comecei a falar sobre eles com a professora de Ciências, na 4ª feira passada, quando a bomba que a gente estava usando para obter vácuo esquentou. Mas a professora disse que não via relação entre um motor a diesel e a nossa experiência sobre pressão do ar. Fiquei quieto. Mas os colegas pareceram gostar. Levei quatro deles à garagem do meu tio e vimos o mecânico desmontar um enorme caminhão a diesel. Rapaz, como ele entende disso!

Eu também não sou forte em Geografia Econômica. Durante toda a semana estudamos o que o Chile importa e exporta, mas eu não sei buhufas. Talvez porque faltei à aula, pois meu tio me levou em uma viagem a mais ou menos 200 milhas de distância. Trouxemos duas toneladas de mercadorias de Chicago. Mas meu tio tinha me dito para onde estávamos indo e eu tinha de indicar as entradas e as distâncias em milhas. Ele só dirigia o caminhão e virava à direita ou à esquerda quando eu mandava. Como foi bom! Paramos sete vezes e dirigimos mais de 500

milhas, ida e volta. Estou tentando calcular o óleo e o desgaste do caminhão para ver quanto ganhamos. Eu costumo fazer as contas e escrever as cartas para todos os fazendeiros sobre os porcos e bois trazidos. Houve apenas três erros em dezessete cartas e, diz minha tia, só problema de vírgulas. Se eu pudesse escrever composições bem assim... Mas, outro dia o assunto da composição na escola era: 'O que a rosa leva da primavera' e não deu...

Também não dou para matemática. Parece que não consigo me concentrar nos problemas. Um deles era assim: se um poste telefônico, com 57 pés de comprimento, cai atravessado em uma estrada de modo que 17 pés sobrem de um lado e 14 de outro, qual a largura da estrada? Nem tentei responder, pois o problema não dizia se o poste tinha caído reto ou torto.

Não sou bom em Artes Plásticas. Todos nós fizemos um prendedor de vassoura e um segurador de livros. Os meus foram péssimos. Também, não me interessei. A mamãe nem usa vassoura desde que ganhou o aspirador de pó e todos os nossos livros estão dentro de uma estante com porta de vidro. Quis fazer uma fechadura para o *trailer* do meu tio, mas a professora não deixou, pois eu teria de trabalhar só com madeira. Assim, fiz essa parte de madeira na escola e o resto na garagem do tio. Ele disse que economizou mais ou menos 10 dólares com o meu presente.

Moral e Cívica também é fogo! Andei ficando depois da aula, tentando aprender os artigos da Constituição. A professora disse que só poderíamos ser bons cidadãos sabendo isso. E eu quero ser bom cidadão. Mas detestava ficar depois da aula porque um bando de meninos estava limpando o lote da esquina para fazer um *playground* para as crianças do Lar Metodista. Eu até fiz um brinquedo de barra usando canos velhos, para eles. Conseguimos jornais velhos para vender e com o dinheiro deu para fazer uma cerca de arame em volta do lote. O papai disse que eu posso sair da escola quando fizer 15 anos. Estou doidinho para isso porque há um mundo de coisas que eu quero aprender a fazer e já estou ficando velho.

(STEPHEN, 1944, p. 219-220)