

A Escrita na Construção da Identidade: uma prática em EJA

Roseana Costa Leite

Ana Paula Rossi



Educação: teoria e prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Resumo

O trabalho aborda o desenvolvimento de um Projeto de Educação de Jovens e Adultos de uma instituição acadêmica, num bairro periférico do município de Araraquara. A partir das observações realizadas pelos educadores, o fato de que o processo de ensino-aprendizagem desencadeia, além do progressivo domínio do código escrito e do processo lógico, alterações na vida cotidiana dos alunos e na construção de sua auto-estima, considerou-se a necessidade de rever os critérios adotados na avaliação da educação de jovens e adultos, tendo em vista que os dados centrados no processo de escolarização, strictu sensu, parecem desconsiderar outros processos importantes. Percebeu-se ainda que os próprios graduandos, na posição de educadores, experimentam o questionamento acerca de sua própria formação, concepções e aspirações, pois o contato com uma determinada realidade, que exige esforços de análise e ação, também produz efeitos em sua vida acadêmica e pessoal. Neste sentido, formulou-se a proposta de desenvolver os conteúdos escolares do ensino fundamental, a partir da escritura autobiográfica dos educandos/educadores participantes. Neste trabalho buscou-se detectar e integrar elementos, presentes no processo ensino-aprendizagem, de reconhecimento de si, da realidade histórica vivida e da invenção de si, numa perspectiva de mudança desta realidade. Para a fundamentação da pesquisa partimos do estudo sobre o conceito de ressentimento social, tal como formulado em Maria Rita Kehl (2004), para caracterizar o aspecto da baixa auto-estima e desmobilização política existente entre os educandos participantes, cujas condições, econômica e social, impõem determinantes na qualidade e dignidade de vida dos mesmos. A concepção de educação que norteia toda a investigação encontra-se em Paulo Freire, que sinteticamente denominamos educação para a emancipação e para a liberdade. Também para a fundamentação da abordagem pedagógica utilizamos os conceitos de memória e sociedade enunciados por Ecléa Bosi (1994). O mote será o trabalho com o código escrito literário, estímulo para o avivamento da memória que recupera a leitura pessoal e social e permite a re-construção das relações com os saberes escolares e do imaginário social. A escrita auto-biográfica, denotada pela atividade literária e epilingüística, torna-se a base para a exploração dos conteúdos das várias áreas do conhecimento, seja histórica, geográfica, lógica matemática, ciências físicas e biológicas.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Pesquisa. Docência. Auto-estima.

The Writing in the Construction of Identity: a pratic in young and adult education

Abstract

This article analyses a Project's development of young and adult people education, from an academic institution, in a community assisted from the city periphery of Araraquara. Beyond the teacher's observations, a fact seems very important, the teaching process bring changes in the students quality of life and in the process of building their self-esteem. This fact demanded a revision in the aspects considered in the evaluation process and a new propose of development of the systematic knowledge contends, considering the self biography student's writing. This work, tried to find out elements of self recognizing, of the personal experience and a self invention. Write their own stories allows them to have access to systematic knowledge and to a different look at the world that made them interpret an find their place in the contemporary reality. The theoreticians formulations include the concept of social resentment, formulated by Maria Rita Kehl (2004), to characterized the lower self-esteem and the political demobilization, and the educational concept of Paulo Freire, that synthetically can be called education for emancipation and liberty. Also was utilized the concept of memory and society, considered by Ecléa Bosí (1994), for the work with literature writing, as a form to remember the memories, that possibility a reconstruction of the relations with the knowledge and the social imaginary.

Key words: young and adult education, research, teaching, self-esteem

1. Introdução

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos, PEJA/PROEX/UNESP/CAR, é um projeto de ação extensionista, de conteúdo acadêmico, mediante imprescindível interação com o ensino e a pesquisa, executado por Unidades Universitárias da UNESP que mantém cursos de Licenciatura na área de Educação, e tem como prioridades a garantia de estudos àqueles que não tiveram oportunidades educacionais, além da formação de educadores de jovens e adultos.

O Projeto de Educação de Jovens e Adultos, coordenado e supervisionado pela Pró-Reitoria de Extensão Universitária, está assim constituído: i. Pró-Reitor de Extensão Universitária; ii. um Coordenador-Geral e seu respectivo suplente; iii. um coordenador local e seu respectivo suplente de cada uma das unidades; e, iiiii. Um técnico-administrativo, para fins de assessoramento. Em cada unidade, inicialmente, o grupo foi constituído pelo coordenador local e cinco alunos de graduação, com direito à bolsa de extensão universitária, para atuação como educadores de jovens e adultos nas classes formadas a partir da demanda levantada junto à comunidade interna e externa à unidade.

O PEJA tem por objetivos: contribuir para a definição de políticas públicas em EJA em direção à formação de cidadãos críticos e participativos e educadores populares; propor práticas educativas que visem à participação social sem perder de vista os conteúdos escolares; trabalhar a auto-estima e a compreensão da identidade pessoal, social, profissional e política para uma melhor qualidade de vida e permanente humanização; permitir a continuidade de estudos em outros níveis de ensino; e contribuir para a ampliação de debates sobre a questão de EJA. A concepção freireana de educação, educação para a emancipação e para a liberdade, fundamenta o projeto e determina os aspectos pedagógicos e metodológicos de suas ações.

O presente trabalho focaliza o desenvolvimento do Projeto em uma sala localizada num bairro periférico, destaca algumas questões centrais observadas durante o processo de letramento dos alunos, apresenta alguns resultados e procura refletir sobre as relações estabelecidas entre seus participantes, educadores e educandos.

O Projeto de educação de jovens e adultos, PEJA/Proex/Araraquara, iniciou suas atividades no município e no Bairro Yolanda Ópice, desde o início do projeto, em 2001. Nas reflexões e discussões ocorridas nas reuniões semanais de estudo e planejamento, uma observação tornou-se comum a todos os graduandos que participam do trabalho com educação de jovens e adultos: o fato de que o processo de ensino-aprendizagem desencadeia, além do progressivo domínio do código escrito e do processo lógico, alterações na vida cotidiana dos alunos e na construção de sua auto-estima. Tal questão, num primeiro momento parecia apontar à necessidade de pesquisas acerca dos critérios a serem considerados na avaliação da educação de jovens e adultos, tendo em vista que os dados centrados no processo de escolarização, *strictu sensu*, tendiam a desconsiderar outros processos importantes. Num segundo momento, o reconhecimento deste fato, destacou a importância de incluir no planejamento do trabalho, enquanto um dos seus objetivos, a construção da qualidade de vida e da auto-estima dos educandos.

Percebemos, também, que os próprios graduandos, na posição de monitores/educadores, experimentavam um questionamento acerca de sua própria formação, de suas concepções e aspirações. O contato com uma determinada realidade, que pressupõe esforços de análise e ação, uma espécie de laboratório docente, produzia efeitos em sua vida acadêmica e pessoal.

Desta maneira, tentou-se construir uma proposta de trabalho que abar-

casasse tais preocupações e que, concretamente, resultou no desenvolvimento dos conteúdos escolares do ensino fundamental, numa classe de EJA, a partir da escritura autobiográfica dos educandos/educadores participantes, a fim de detectar e integrar elementos, presentes no processo ensino-aprendizagem, de reconhecimento de si, da realidade histórica vivida e da invenção de si, numa perspectiva de mudança desta realidade.

Intentou-se também buscar um caminho de pesquisa que possibilitasse refletir sobre os indicadores de avaliação da educação de jovens e adultos e, a partir daí, levantar aspectos significativos para a tomada de decisões políticas acerca deste nível de ensino.

2. Educação de Jovens e Adultos: uma análise

Uma perspectiva para a análise das políticas educacionais, sob a perspectiva da democratização¹ da educação, é oferecida pelo acompanhamento e estudo da educação de jovens e adultos, daquela parcela da população que esteve fora do sistema formal de educação e, por um ou outro motivo, encontra-se em alguma situação de exclusão, inclusive do atendimento pelo sistema educacional público, já que consiste mais em área da assistência social e do voluntariado comunitário ou religioso. Tal fato pode ser entendido, na medida em que o financiamento educacional tem priorizado o ensino fundamental (oito séries) regular na idade correspondente (7 a 14 anos) e os demais níveis (infantil, pré-escola, médio, supletivo ou EJA) dividem os recursos, muitas vezes, insuficientes. Além de projetos focalizados social e geograficamente, pode-se mencionar a política de cotas para negros, índios e estudantes de escola pública, que não chegam a constituir um sistema público alternativo, que contemple diferentes demandas ligadas à culturas ou identidades.

No Projeto em questão, a referência teórica adotada, a perspectiva de Paulo Freire, destaca a preocupação com o registro cultural dos educandos jovens e adultos. Uma das diretrizes centrais da concepção freiriana de educação prevê o reconhecimento do universo lingüístico dos componentes do grupo, como forma de conhecer e explorar os elementos de significação da vida daqueles homens e mulheres, as referências de seu trabalho, valores, relações sociais, consciência política, etc. Trata-se de partir do conhecido, relembrar o conheci-

¹ Por democratização da educação entende-se a participação ampliada e direta da população na definição da política educacional, suas diretrizes básicas e financiamento, e na forma de sua implementação.

mento histórico e social, para ampliar a leitura de mundo dos componentes do grupo, como forma de constituir um projeto social e cultural.

No trabalho com estas classes, as observações permitem constatar que se trata, na maioria das vezes, de uma população que sente a exclusão econômica e social e a exclusão de uma sociedade letrada, e que carrega a culpa por essa situação, pois se percebem pessoalmente responsáveis por esta exclusão.

Foi possível perceber ainda que muitas destas pessoas tentam afastar a lembrança de uma situação de violência simbólica ou não, diante da qual não souberam ou não puderam reagir e esta impotência ou covardia detona uma mágoa sempre revivida, como vítima. Podemos dizer que são àqueles a quem a promessa da República não atingiu, àqueles que não obtiveram o estatuto da cidadania e que assumem uma valorização negativa de sua identificação, a partir de características cultural, geográfica, de raça, entre outras. Como nos ensina Kehl (2004), a consequência disto é a paralisia política, a mesma autora ainda nos lembra que os acontecimentos traumáticos vividos por um grupo minoritário não podem ser esquecidos pela sociedade, sob pena destes nunca poderem se apoderar da história como sujeitos.

Kehl (2004) destaca a atualidade política do tema do ressentimento, tema atravessado pela política e entende que tal tema refere-se à constelação afetiva que serve aos conflitos do homem contemporâneo, entre as exigências do individualismo e os mecanismos de defesa do eu.

Ressentir-se significa atribuir a um outro, a quem delegamos em momento anterior, o poder de decidir por nós e que, por isto, detém a responsabilidade pelo nosso sofrimento. Diz respeito, portanto, à impossibilidade de se tornar sujeito e representa a impossibilidade de se esquecer ou superar um agravo, o prefixo *re* a indicar a repetição mantida por aquele que foi ofendido.

Para Kehl (2004), o conceito de ressentimento aproxima-se do recalçamento, na medida em que a culpa que o ressentido insiste em atribuir a outro é a face manifesta do sentimento inconsciente de sua própria culpa; o ressentido é incapaz de vingar-se tanto quanto foi impotente para reagir aos agravos e injustiças sofridas. Para que se instale o ressentimento é preciso que a vítima não se sinta à altura de responder ao agressor, que se sinta fraco ou inferior. Neste sentido, a condição para o ressentimento é a ocorrência de uma relação de dependência infantil com um outro, supostamente poderoso, a quem caberia protegê-lo ou reconhecer seu valor. Expressa também a recusa do indivíduo em sair da dependência.

No ressentimento o outro é representado pelas figuras que na infância tinham poder para proteger, premiar e punir. Ao outro se endereçam as demandas por amor e reconhecimento, que determina que o ressentido se apresente como prejudicado, como vítima.

O ressentimento é o afeto característico dos impasses gerados nas democracias liberais modernas, que acenam para todos os indivíduos com a promessa de uma igualdade social que não se cumpre nos termos em que foi simbolicamente antecipada. Assim, o ressentimento na política pode ser descrito como uma situação em que a igualdade é reconhecida formalmente, mas não obtida na prática, os setores sociais inferiorizados se ressentem da falta de igualdade como **privação**.

Duas condições são necessárias, segundo a autora, para produzir o ressentimento político: o pressuposto simbólico entre opressor e oprimido e que a lei democrática seja interpretada como dádiva dos poderosos e não como conquista popular. O ressentimento na política produz-se pela lei democrática, que representa a antecipação simbólica de igualdade de direitos, e pelas práticas de dominação paternalistas, que predispõe a sociedade a esperar passivamente a igualdade.

Portanto, o pressuposto do ressentimento é uma covardia moral, a renúncia a um desejo em nome da submissão a um outro, mas que depois é cobrada.

O ressentido é o sujeito característico dos impasses ocorridos em muitos conflitos sociais contemporâneos. Por exemplo, o estado de espírito das pessoas que se sentem passadas para trás na corrida das rivalidades profissionais do capitalismo selvagem. O perdedor entende-se como prejudicado pela covalidação social e real e desenvolve um afeto resistente.

Para Kehl

O sistema capitalista produz situações desfavoráveis reais a um grande contingente de trabalhadores; na impossibilidade de determinar a causa de uma derrota, a queixa é admitida socialmente. (2004: 28)

A presença do ressentimento na cultura política brasileira tem dois aspectos. Em primeiro lugar, séculos de ditadura paternalista que geraram expectativa popular de que líderes tinham o poder e a obrigação de resolver os problemas que afligem a sociedade. A passividade produzida por esta expectativa e a dificuldade de engajamento na ação política favorece uma atitude de cobrança ressen-

tida pelo que não foi feito pelo governante.

Em segundo lugar, o ressentimento surge por efeito de uma incapacidade de autocritica por parte de militantes históricos em analisar sua responsabilidade nas derrotas sofridas e acusar os fortes pelo uso da força.

Pode-se perceber que o ressentimento é um afeto que não ousa dizer seu nome, pois quando nomeado revela sua face negativa de envenenamento psíquico e moral. O culto sob uma pretensa pureza moral, entretanto, goza de simpatia por parte da maioria.

3. Educação de adultos: uma experiência

O contato e o processo de letramento permitem perceber, também, que a educação de jovens e adultos atinge resultados para além deste processo e envolve a qualidade de vida dos educandos, seus hábitos e seu modo de interpretar a si mesmo. Ou seja, o trabalho com educação de jovens e adultos extrapola o sentido inicial de aquisição da linguagem escrita. A EJA traz mais significados ao ser avaliada pelos benefícios e mudanças que acarretam na vida dos envolvidos. Nesse sentido, a valorização da identidade e o fortalecimento da auto-estima se tornam objetivos primordiais para o desenvolvimento dos conteúdos escolares, que devem partir da realidade do educando, seu cotidiano e sua história para que faça sentido em sua vida. Observamos, ainda, em prática de sala de aula que os conteúdos voltados para o resgate da memória promovem um maior interesse do educando e maior desenvolvimento tanto da escrita como da atitude perante a vida.

No entanto, falar sobre a memória, explicitar problemas e dificuldades não se torna tarefa fácil, mesmo que o grupo tenha uma cumplicidade muito grande e união. Percebemos na sala de aula que, apesar da maioria dos educandos já se conhecerem e aos professores, isso não bastava para que relatassem sobre suas vidas. Salvo algumas exceções, o público da EJA passa por grandes dificuldades, desde financeiras a emocionais, são pessoas que foram discriminadas por inúmeras razões e que não gostam de relembrar sua própria história.

Segundo Kehl (2004), se o sujeito está convicto de que sofre por não poder esquecer o mal que lhe fizeram, nem apagar as conseqüências, sua implicação fica comprometida. Assim o sofrimento não serve como ponto de partida para uma atitude investigativa, mas como ponto de ancoragem de uma pretensa inocência. Não é fácil abrir mão do sofrimento tão justificado, daí decorre o ato de vontade que sustenta o ressentimento. A repetição da queixa, como toda repeti-

ção, é veículo de gozo, mas trabalha também em defesa da integridade narcísica do eu.

A indagação analítica a respeito da responsabilidade pelo agravo é capaz de deslocar o ressentido do lugar de queixoso, de modo que ele passe a se indagar sobre sua responsabilidade. Quanto mais motivos da queixa encontrem validação na realidade social a que pertence o sujeito, mais difícil é fazer com que ele se destaque do lugar de vítima para indagar-se sobre sua responsabilidade, sobre o que o faz sofrer.

Pela semelhança entre as manifestações da melancolia e ressentimento, Freud as denomina como a constelação anímica da rebelião, trata-se da recusa ativa do sujeito em aceitar uma perda.

Para os educandos falar sobre a própria vida significa iniciar um processo de rompimento com a culpa e medo de não ter aprendido antes alguns conteúdos fundamentais para a vida em nossa sociedade. Culpam-se por acreditarem que não se esforçaram o bastante para continuar na escola ou para entrar nela e temem o erro, mesmo que esse já seja esperado por eles, que se vêem como pessoas ignorantes ou menos capazes que outras.

Percebendo essa dificuldade de expressão implícita nos gestos e fala, no constrangimento e negação do próprio passado, resolvemos desenvolver um trabalho com o corpo e atividades que possibilitassem outras formas de expressão. O corpo carrega marcas sociais que denunciam a violência vivida e ao ser liberto promove a criação e um melhor conhecimento de si.

O corpo, enquanto produto e produtor de cultura, segue normatizações sociais, mas também se expressa como potência criadora. Se molda às imposições sociais, mas também se coloca como resistência. Na cultura popular o corpo é expressão de uma racionalidade outra, que não a racional instrumental, ele denota uma memória social. (Lara, 2004)

Quando pensamos em um resgate da cultura popular, como propõe Paulo Freire para uma educação voltada para a emancipação através da liberdade, compreendemos que cultura é uma mescla de resistência e necessidades tensionais, jogo de conformismo e resistência (Chauí, 2006), teias de múltiplas significações. Dessa forma o corpo é construído e forma suas simbologias, seus paradigmas, seu sentido “ético e estético”, como sugere Lara (2004).

Para tanto é preciso visualizar no corpo sua unidade e pluralidade em seu fazer coletivo, suas intenções e desejos. O corpo carrega marcas de nossa identidade, registros que do ponto de vista da razão filosófica ocidental é depreciado,

mas se inscreve na cultura das comunidades em seu fazer cotidiano.

Martin-Barbero (1997), ao estudar a recepção na comunicação social, propõe o resgate da complexidade da vida cotidiana como espaço de produção de sentido. O corpo está inserido no cotidiano não apenas como meio de reprodução da força de trabalho, mas também pelo caráter lúdico, o caráter libidinal, desejoso, da relação com os meios.

Segundo Lara (2004), o corpo somente começa a construir suas formas quando socialmente é visto como importante força laboral, bélica, capitalizável, manipulável ou quando é descoberto como mecanismo de agir humano, em seus desejos vontades e realizações.

Numa sala de aula para desenvolver um trabalho que vise explorar a memória pessoal, tendo em vista a memória social e histórica, a partir de atividades que explorem a expressão do corpo, é relevante a percepção desses aspectos que compõem a imagem corporal e a sua forma de ser no mundo: as regras sociais manifestadas em orientações para ações, ou seja, o próprio domínio do corpo pelo controle de normas sociais e a sua forma de representação simbólica de edificação dos desejos e pulsão criadora (Lara, 2004).

Foucault (1990) percebe, a partir de estudos sobre as instituições carcerárias e a sexualidade, que, quando o poder está diretamente ligado ao corpo, funciona como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada, nem ninguém, escapam. Nesse sentido, o corpo é observado pela possibilidade de educá-lo, adestrá-lo para determinadas condutas. Os mecanismos utilizados para isso exercem o controle da vida dos homens, aumentando sua força de trabalho e diminuindo sua capacidade de revolta, aumentando sua força econômica e diminuindo sua força política.

Apesar de considerar as relações de poder marcadas no corpo, ressaltamos o sentido do mesmo como manifestação cultural. Para o nosso objeto de análise que é a cultura popular, notamos um corpo que é repreendido, mas também resiste, assimila a cultura hegemônica e cria seus próprios dispositivos de transgressão. Como afirma Chauí (2006), a cultura popular não é externa à cultura dominante, se efetua por dentro dessa mesma cultura como reprodução e recusa.

Portanto, ao pensarmos o resgate da cultura popular na EJA tivemos como princípio não uma visão idílica, que buscasse um sentido de pureza, mas reafirmamos a idéia de que ela se impõe enquanto é reprimida, não está separada da cultura erudita, mas presente no seu interior, se conformando e resistindo,

através das re-criações e ressignificações de sua própria lógica, perante as novas necessidades.

4. Descrição das atividades e aspectos metodológicos

Para esse trabalho tentamos aliar aos conteúdos escolares de história, geografia, ciências e língua portuguesa, atividades de auto-conhecimento e expressão corporal, em conjunto com atividades artísticas. Para o planejamento partimos de um tema cotidiano: a violência, privilegiando a violência simbólica exercida pelas discriminações, e desenvolvemos um programa com aprofundamento histórico, por meio da identificação das raízes históricas de cada elemento do grupo e da localização geográfica destas raízes, como por exemplo, local onde nasceram os avós e pais, local seu próprio nascimento, de onde passaram a infância, entre outras possibilidades. Como nosso foco de trabalho era o corpo resolvemos, também, preparar aulas que explicassem o corpo como construção social e biológica, organizando aulas sobre o corpo biológico.

Concomitantemente, selecionamos trechos de textos literários que contivessem a expressão de memórias vividas, em algum tempo determinado, a infância, a juventude ou a velhice. Entre os objetivos visados, podemos destacar o contato com um exemplo de memória, com a literatura e autores brasileiros e com uma forma de expressão escrita e literária. Num primeiro momento, os textos eram apresentados à leitura na perspectiva da fruição literária; posteriormente, realizava-se o levantamento do vocabulário, como forma de dirimir dúvida e enriquecer o domínio vocabular; em seguida, escolhiam-se algumas estruturas lingüísticas sobre as quais eram propostas atividades de variação ou modificação, por exemplo, de número, de gênero, pessoa, de tempo. Ou ainda, podiam ser acrescentados termos e complementos, como adjuntos adverbiais, complementos nominais e verbais ou novas estruturas frasais. A atividade final deste trabalho compreendia a elaboração de um texto próprio. Entre os textos selecionados podem ser mencionados os escritos de Graciliano Ramos, Viriato Correa, Machado de Assis, Guimarães Rosa, entre outros.

Também eram incorporadas à aula a discussão de algum tipo de preconceito, seguida por alguma atividade artística e ou corporal. Sobre discriminação de gênero, por exemplo, realizamos exercícios de alongamento e relaxamento e expusemos a letra de uma música, para a discussão sobre construção social do gênero. A letra fala sobre o universo da menina que se transforma em mulher, a tradicional canção de Luiz Gonzaga, o “Xote das Meninas”, alguns educandos já

conheciam a música e cantaram, lembrando quando a tinham aprendido. Posteriormente cada educando fez uma boneca pensando na música, com materiais diversos. Ao fazerem a boneca, lembravam da infância e, ao mesmo tempo, imprimiam características pessoais em cada uma.

No tema sobre preconceito racial, discutimos trechos de artigos de jornal, que demonstravam o preconceito vivido pelos negros, em vários setores da sociedade, e foram apresentadas as raízes da história brasileira, explicando a utilização do negro como mão de obra escrava e a forma como se deu sua integração na nossa sociedade. Para isso utilizamos um mapa-mundi e foi apresentado o continente africano e explicações sobre as navegações. Numa outra aula, foram desenvolvidos exercícios de alongamento e de expressão corporal pela dança, com uma música que fala da África: Mama África, da Chico César. Discutimos a letra da música e depois elas trabalharam com argila. Durante esta atividade os educandos se sentiram muito bem, uma senhora disse que estava muito feliz, mas não sabia o motivo, só lembrava que na infância havia brincado muito com argila.

Na aula em que discutimos sobre preconceito contra migrantes, alguns já haviam passado por isso e uma das alunas disse que o problema estava na desvalorização da profissão: “Quando os nortistas vem para São Paulo só fazem trabalho pesado, vai ser tudo peão.” Foi realizada uma abordagem que mostrava como historicamente se deu o desenvolvimento do sudeste e quais os motivos da pobreza do nordeste.

Como durante o semestre foram realizadas várias atividades corporais, como já foi dito anteriormente, também abordamos, como tema das aulas, o corpo humano. Inicialmente discutimos a exterioridade e interioridade do corpo e as formas de comunicação através dos sentidos. Nessa aula objetivamos fazer uma ponte entre o biológico e o social, foram discutidas, portanto, classificações como beleza e feiúra, mau gosto e bom gosto, que são percebidas pelos sentidos, mas interpretadas a partir de aparatos socialmente construídos.

Posteriormente, foram apresentadas as principais estruturas que compõe nosso organismo, desde célula, tecido, órgão, sistema; o interesse centrava-se na compreensão da interligação das várias partes que compõe o corpo e promovem o funcionamento do organismo. A aula foi ilustrada com figuras e com depoimentos dos educandos, sobre doenças e as relações iam elaborando. Uma das alunas mais velhas da sala (76 anos) disse: “Parece que a gente tem um monte de bichinho pelo corpo né?”.

Quando contávamos com poucos alunos, havia necessidade de voltar à discussão em outra aula, mas mesmo assim havia demonstração de interesse. É importante este registro, pois a ausência dos alunos é comum na educação de jovens e adultos.

A lembrança da violência vivida causa desconforto, mas relacionada com o trabalho corporal, pudemos, por meio do lúdico, libertar mentes e espíritos para uma nova percepção de si. A violência ao ser interiorizada impede uma percepção de si por inteiro, causando uma baixa auto-estima, que dificulta a apreensão dos conteúdos escolares. Coloca-se como negação da própria vida e como negação de novas possibilidades de aprendizado.

As atividades de dança, relaxamento, expressão corporal e respiração permitiram o contato e a recuperação da memória e promoveram um auto conhecimento. A cada atividade foram realizados trabalhos artísticos com pintura, desenho e argila, incentivando a criação e a expressão pela arte.

Com isso os educandos conseguiam expressar os preconceitos vividos e exteriorizar suas angústias, que eram transformados, posteriormente, em textos escritos autobiográficos. Desta maneira, conseguiam também se reconstruir, ao transformar a percepção que tinham de si e apreender-se enquanto sujeitos, com capacidade para a mudança de si e de sua realidade. Adquiriam novos elementos para entender a realidade e para entender a si nesta realidade. A felicidade incompreendida expressa a dimensão deste tipo de trabalho para essa sala de EJA. E os conteúdos escolares são aprendidos mais facilmente nesta possibilidade de jogo de re-conhecimento.

Uma aluna negra que, numa primeira discussão sobre preconceito racial, explanou ter vivenciado este tipo de violência e “que acabou parando no hospital de tão magoada que ficou”, entretanto, durante a discussão sobre os artigos de jornal, negava tamanha discriminação, afirmando que os negros eram mais preconceituosos do que os brancos. Afirmações como essa, sobre os negros, são comuns e demonstram a interiorização do preconceito, isso faz com que não exista identidade, porque “eu não me aceito e não me sinto pertencendo a essa raça”.

Outra observação importante diz respeito à festa junina. Os educandos cobram por essa festa que se torna um momento de quebra da rotina das aulas. Segundo Lara (2004), a festa é um momento de instauração de uma nova ordem, novos códigos, rompem-se valores para concretizar novos. A festa como manifestação popular é um espaço para devoção e rebeldia, na festa o tempo é outro da sala de aula e o espaço promove uma união maior entre todos.

Conclusão

Observar o grupo de alunos, levantar seus interesses e reconhecer suas demandas fornece possibilidades de enriquecimento e diversificação do trabalho em educação de jovens e adultos. A consideração de seus saberes, seus valores e dúvidas permitem tornar o processo de ensino-aprendizagem mais significativo, as relações entre o grupo mais profundas e humanas e as mudanças requeridas menos difíceis.

Este processo é composto por descobertas mútuas, de tal forma que se confundem os papéis de quem ensina e quem aprende.

O contato com uma realidade educacional determinada, também, suscita a transformação dos graduandos que atuam como educadores de jovens e adultos e estes aprendem a ser sujeitos da docência, pois o trabalho desenvolve-se num processo de criação contínuo. Criação dos educadores e dos alunos, ambos sujeitos, a ação pedagógica recupera seu compromisso ético, contribuir para a formação humana e cidadã.

Referências

- BOSI, E. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CHAUÍ, M. *Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo : Editora Cortez, 2006.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1990
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
- KEHL, M. R. *Ressentimento*. São Paulo : Casa do Psicólogo, 2004.
- LARA, L.M. *O sentido ético-estético do corpo na cultura popular*. Campinas, 2004 (tese) UNICAMP.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.

Roseana Costa Leite
 Profa. Dra. do Departamento de Ciências da Educação da
 Faculdade de Ciências e Letras da UNESP - Universidade
 Estadual Paulista - Campus de Araraquara
 E-mail: rocleite@uol.com.br

Ana Paula Rossi
 Licenciada do Curso de Ciências Sociais da UNESP -
 Universidade Estadual Paulista - Campus de Araraquara