

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO**

**A VIDA E O TRABALHO DOS RECICLADORES URBANOS:  
UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO  
PARA ALÉM DA GERAÇÃO DE RENDA**

**VANESSA BESESTIL DA ROCHA**

**PORTO ALEGRE, DEZEMBRO DE 2001.**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO**

**A VIDA E O TRABALHO DOS RECICLADORES URBANOS:  
UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO  
PARA ALÉM DA GERAÇÃO DE RENDA**

**VANESSA BESESTIL DA ROCHA**

**Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.**

**Orientadora: Marta Sisson de Castro**

**Porto Alegre, dezembro de 2001.**

**A VIDA E O TRABALHO DOS RECICLADORES URBANOS:  
UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO  
PARA ALÉM DA GERAÇÃO DE RENDA**

**VANESSA BESESTIL DA ROCHA**

**Dissertação defendida em 04 de janeiro de 2002, na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.**

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Marta Sisson de Castro (orientadora)  
Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nara Guazelli Bernardes  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

---

Prof<sup>º</sup>. Dr<sup>º</sup>. Nilton Bueno Fischer  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

*Para Leda, minha mãe inspiradora, Valéria  
minha irmã querida e Lauro, meu  
companheiro e cúmplice, pelo amor, amparo  
e compreensão.*

## **AGRADECIMENTOS**

São tantas as pessoas que foram importantes e decisivas nesta minha trajetória, que fica difícil citá-las sem ser injusta com alguém. Agradeço:

Às pessoas do Galpão Rubem Berta, pela acolhida e pelos ensinamentos.

À professora Marta Sisson de Castro, pela orientação, competência e amizade.

Ao professor Nilton Fischer, pela admirável postura de “ser educador”.

Ao Grupo da “Bem Querência”, pela convivência rica em aprendizagens.

Aos colegas do curso de Mestrado/ PUCRS, principalmente, à Vanise e à Adriana, pela amizade e confiança.

Ao Professor Roque Moraes, pela pesquisa em sala de aula.

Aos amigos, principalmente, à Venice, pela compreensão quando me fiz ausente.

À Cleuza e ao Fabinho, por tudo.

*“Ivo viu a uva”, ensinavam os manuais de alfabetização. Mas o professor Paulo Freire, com seu método de Alfabetização conscientizando, fez adultos e crianças (...) descobrirem que Ivo não viu apenas com os olhos. Viu também com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura.*

Frei Betto

## **RESUMO**

Este estudo buscou analisar o projeto de educação de jovens e adultos, intitulado “Educação dos Trabalhadores em Resíduos Sólidos Recicláveis - Projeto Galpão”, realizado na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta, buscando compreender sua proposta de trabalho, socializar seus sucessos e auxiliar na reconstrução e melhoria desta proposta, visando contribuir para outros projetos de natureza semelhante. Trata-se de um estudo de caso etnográfico, amparado no paradigma construtivista, utilizando-se da análise de conteúdo para estudar os dados coletados. Foram participantes da investigação ex-educadores e educadores atuais do projeto, educandos, trabalhadores do Galpão e membros das diversas parcerias que compõem o Projeto. Ao refletir o Projeto, emergiram algumas questões que comprometem o trabalho no seu todo, como os significados atribuídos à educação pelos educandos e educadores, à prática em sala de aula, enquanto ação docente e discente que, em alguns momentos, vem de encontro à proposta metodológica deste Projeto, uma vez que existe ainda uma perspectiva bem tradicional da prática educativa na concepção dos educandos, assim como, existem certos equívocos na prática docente que, nem sempre, condizem com os significados atribuídos pelos educadores. Os resultados apontaram para a necessidade de discutir o “Projeto Galpão” de forma mais ampla, principalmente, no que se refere à formação de

educadores, a que repercute na dinâmica do trabalho. Mediante a intervenção do educador junto às diversas parcerias poderá ser desencadeado o desenvolvimento das aprendizagens possíveis e prementes que emergiram da investigação, como a compreensão das relações entre escolarização – trabalho – saúde e meio ambiente.



## **ABSTRACT**

This study attempted to study the educational project for young and adult individuals titled “Worker Education in Recyclable Solid Residues- Projeto Galpão (She Project)”, carried out by Rubem Berta Association of Ecological Recycling, looking to understand its work proposal, share its successes and help in the reconstruction and improvement of this proposal, whit the purpose to contribute to similar projects. This is an ethnographical case study, based on the constructivist model, using content analysis to study collected data. The participants in the investigation were former and current educators of the project, pupils, Galpão workers and members from several collaborations that make up the project. Upon considering the project, some questions that affect the work entirely were raised, such as the meanings ascribed to education by pupils and instructors and to classroom actions carried out by both which sometimes meet the methodological proposition of the project, since, for the students, there’s still a very traditional view on educational procedures, and there are also some mistakes in the instructors’ procedures, which don’t always match the meanings ascribed by themselves. The results indicated that “Projeto Galpão” must be discussed regarding its instructor training, which influences the project dynamics. The development of potential and imperative apprenticeships emerging from investigation may be triggered by the educator’s mediation with several collaborators, with the understanding of the relations among schooling, work, health and environment.

## SUMÁRIO

|                                                                                                    |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| RESUMO.....                                                                                        | VII |
| ABSTRACT.....                                                                                      | IX  |
| INTRODUÇÃO.....                                                                                    | 14  |
| <br>                                                                                               |     |
| 1- CONTEXTUALIZAÇÃO DA PROBLEMÁTICA.....                                                           | 17  |
| <br>                                                                                               |     |
| 1.1- Um Breve Olhar nas Políticas Públicas Educacionais sobre Educação de Jovens e Adultos.....    | 17  |
| <br>                                                                                               |     |
| 1.1.1- Da Colônia ao Império: A Transferência de Poderes.....                                      | 17  |
| 1.1.2- Primeira República: Um Período de Reformas e Poucas Realizações.....                        | 20  |
| 1.1.3- O Período de Vargas.....                                                                    | 21  |
| 1.1.4- De 1959 a 1964: Um Bom Período Para a Educação de Jovens e Adultos.....                     | 22  |
| 1.1.5- A EJA no Período Militar.....                                                               | 24  |
| 1.1.6- O Ensino Supletivo.....                                                                     | 27  |
| 1.1.7- A EJA Após 1985.....                                                                        | 28  |
| 1.1.8- A EJA no Período do “Brasil Novo”.....                                                      | 30  |
| 1.1.9- A Reforma Educacional e o FUNDEF.....                                                       | 32  |
| 1.1.10- Os Programas Federais de EJA: Novas Versões para a “Alfabetização Funcional”.....          | 33  |
| <br>                                                                                               |     |
| 1.2- Interesse Pessoal Pelo Tema Educação de Adultos e a Explicitação das Intenções de Estudo..... | 39  |

|                                                                           |     |
|---------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2- METODOLOGIA.....                                                       | 45  |
| 2.1- O Estudo de Caso Etnográfico.....                                    | 47  |
| 2.1.1- A Observação Participante: Garimpando a Realidade.....             | 49  |
| 2.1.2- A Entrevista.....                                                  | 51  |
| 2.1.3- A Análise dos Dados.....                                           | 52  |
| 3- O COTIDIANO DO GALPÃO RUBEM BERTA: O CENÁRIO DESTE ESTUDO.....         | 57  |
| 3.1- O Início como Possibilidade de Inclusão.....                         | 57  |
| 3.1.1- Era Uma Vez.....                                                   | 58  |
| 3.1.2- Novas Dimensões Para o Trabalho.....                               | 60  |
| 3.1.3- O Trabalho Enquanto Geração de Renda.....                          | 61  |
| 3.1.4- O Trabalho Numa Perspectiva Ambiental.....                         | 67  |
| 4- PROJETO DE EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES EM RESÍDUOS SÓLIDOS URBANOS..... | 71  |
| 4-1- Refletindo o Projeto: A Possibilidade de Um Olhar.....               | 71  |
| 4.1.1- Para Além da Geração de Renda.....                                 | 75  |
| 4.1.2- Quem São os Alunos e Alunas do Galpão Rubem Berta?.....            | 77  |
| 4.1.3- A Proposta Metodológica.....                                       | 79  |
| 4.1.4- Os Significados da Educação de Jovens e Adultos.....               | 88  |
| 4.1.5- A Prática em Sala de Aula: A Ação Docente.....                     | 95  |
| 4.1.6- A Prática em Sala de Aula: A Ação Discente.....                    | 99  |
| 4.1.7- A Avaliação.....                                                   | 106 |

|                                                                                     |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.1.8- Reunião da “Bem Querência”: O Encontro.....                                  |     |
| 5- MAPEANDO AS APRENDIZAGENS POSSÍVEIS NO COTIDIANO DAS AULAS<br>E DO TRABALHO..... | 112 |
| 5.1- Relações e Inter-relações: Os fios que tecem as redes.....                     | 112 |
| 5.1.1- Educação e Trabalho.....                                                     | 112 |
| 5.1.2- Trabalho e Meio Ambiente.....                                                | 116 |
| 5.1.3- Trabalho e Saúde.....                                                        | 121 |
| 5.2- A Leitura do Mundo.....                                                        | 125 |
| 6- OS LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO EDUCATIVO.....                                 | 138 |
| 7- CONCLUSÃO: A EXPRESSÃO DO INACABAMENTO.....                                      | 144 |
| 8- ANEXOS.....                                                                      | 154 |
| 9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                  | 164 |

## INTRODUÇÃO

O reconhecimento social da educação de jovens e adultos como direito vem ganhando expressividade pelas campanhas de alfabetização, com os movimentos de cultura popular e de programas desta natureza. No plano legislativo, este campo da educação foi reconhecido pela Lei 5692/71, que implantou o Ensino Supletivo e, atualmente, pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96.

Olhando todo esse processo, pode-se ressaltar que vem ocorrendo uma ampliação dos direitos dos jovens e adultos, ao mesmo tempo em que se opõe a este enorme contingente de pessoas analfabetas e /ou iletradas que continuam à margem do processo educativo.

Nesse caso, é importante mencionar que participar do mundo da leitura e da escrita é condição primordial para uma convivência social mais digna. Contudo, levada pela necessidade de trabalhar e reforçada por políticas que reduzem as responsabilidades do Estado, uma significativa parcela da população jovem e adulta brasileira não tem garantido seu acesso e permanência à escola pública.

Ao contrário, à medida que a sociedade produz mais conhecimento científico e tecnológico, a maioria da população é submetida a um processo de marginalização, expresso, principalmente, na falta de empregos, no grande número de analfabetos, nos altos índices de evasão e repetência e na baixa escolaridade da população.

Nesse sentido, a sociedade apresenta-se desigual, excludora e contraditória, pois, para algumas pessoas, alguns computadores já são considerados obsoletos, enquanto para outras, nem tiveram acesso à leitura e à escrita.

Partindo desse contexto, reforça-se a idéia de viabilizar práticas de educação de jovens e adultos que, além de garantir o direito universal à educação, desvelem o mundo vivido dos educandos, contemplando o social, o político, o cultural e o pedagógico, pois existe um certo descaso nas políticas públicas a respeito desta educação, uma vez que, este campo é marcado pela ausência de práticas significativas e adequadas a atender às demandas desse público, eis que os pressupostos metodológicos que norteiam estas práticas não consideram que seus alunos são, antes de tudo, trabalhadores e que, por isto, buscam na educação um complemento para a reflexão que já vêm fazendo sobre suas práticas sociais.

Na perspectiva de inovação e de prática significativa, este estudo pretende analisar um projeto de Educação de Jovens e Adultos que se realiza no espaço de um Galpão de Reciclagem Ecológica.

Partindo do que foi exposto, apresenta-se, em seqüência, o estudo realizado, oferecendo um olhar sobre um projeto de educação de jovens e adultos que está em

construção e cujos integrantes caminham juntos em busca da sua sustentabilidade, de modo que venha a constituir-se como uma Política Pública.

No primeiro Capítulo, aborda-se a contextualização da temática - Um breve olhar nas políticas públicas educacionais sobre educação de jovens e adultos - desde o Brasil Colônia até os dias atuais, assim como, situam-se as intenções do estudo no âmbito social e pessoal.

No segundo Capítulo, apresenta-se a abordagem metodológica que consolida o trabalho.

Constitui o Capítulo três, o cotidiano do ambiente investigado, contemplando sua contextualização nos âmbitos do trabalho e da escolarização, enfatizando também a perspectiva ambiental.

O texto do Capítulo quatro trata da reflexão em torno do Projeto de Educação dos Trabalhadores em Resíduos Sólidos Recicláveis, desde sua implantação, passando pelas tecituras que dão corpo e alma a este Projeto.

O Capítulo cinco é um prolongamento do Capítulo anterior, uma vez que aborda as aprendizagens possíveis no cotidiano das aulas e do trabalho, através das relações e inter-relações construídas e da leitura do mundo.

No sexto Capítulo são apresentados os limites desvelados que o processo educativo impôs.

No sétimo e último Capítulo, são aprofundadas as conclusões do estudo realizado, abrangendo sugestões para um re-construir a prática investigada.



## **1.1- Um breve olhar nas políticas públicas educacionais sobre educação de jovens e adultos**

Tomando por base os trabalhos produzidos sobre educação de adultos, pode-se perceber que os últimos anos têm sido, particularmente, fecundos sobre este tema, assim como, inúmeras atividades e práticas, formais e informais, foram realizadas para atender à grande demanda de jovens e adultos não escolarizados.

Apesar de toda essa abrangência, a análise em seqüência, será uma tentativa de abordar, historicamente, este tema, levando-se em conta a educação escolar e os encaminhamentos das políticas públicas, nesta área, desde a chegada dos portugueses ao Brasil até os dias atuais.

### **1.1.1- Da Colônia ao Império: A transferência de poderes**

Inicia-se na colonização do Brasil o processo de exclusão das camadas populares ao acesso do conhecimento. Neste sentido, várias medidas foram realizadas para que o saber se mantivesse nas mãos de grupos dominantes para que o povo brasileiro ignorasse a realidade em que viviam e, com isto o processo de colonização tomasse os rumos que os poderosos desejavam.

Várias medidas caracterizaram o pacto colonial estabelecido por Portugal. Entre elas podem-se citar o Alvará de março de 1720 cujo objetivo era proibir as letras impressas no País; o Alvará de 16 de dezembro de 1794, que proibia a entrada de livros e papéis para o Brasil e o aviso de 18 de junho de 1800, ao capitão-general de Minas Gerais, repreendendo a Câmara dos Tamanduás por ter instituído uma aula de primeiras letras. Outra ação, realizada pelo governo português, em 1747, foi a destruição e queima da primeira gráfica da colônia.

Todas essas medidas extremistas tinham o objetivo de afastar o povo brasileiro do mundo letrado, mantendo-os na ignorância dos problemas que a colonização trazia. Assim, essa centralidade hegemônica difundia o que queria, sempre em prol de uma minoria dominante.

Nessa retrospectiva histórica, sabe-se que no período colonial, de 1500 a 1548, não existiu nenhuma preocupação no sentido de ação educativa junto aos adolescentes e adultos. Somente em 1549, com a vinda dos jesuítas, é que começou a funcionar a educação escolarizada com uma dupla função: transmitir normas de comportamento e ensinar os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente, aos indígenas e, mais tarde, aos escravos negros, sempre com a difusão do Evangelho e formar a elite colonial para o exercício das funções nobres da Colônia (Haddad, 1997).

A educação jesuítica, que vigorou até 1759, mostrou a centralização do poder, ou seja, o direito à escolarização ficou restrito a fins doutrinários e catequizadores cuja visão de sociedade de uma classe se sobrepôs sobre outra.

Em 1759, com a expulsão dos jesuítas do Brasil, desenvolveu-se uma profunda desorganização do sistema de ensino. A fase pombalina, assim conhecida por causa do

fato do Marquês de Pombal ter expulsado os jesuítas do Brasil, representa uma séria crise na educação dos jovens e adultos, pois ficamos treze anos sem escolas, em consequência deste ato. Somente no Império é que as ações educativas relacionadas à educação de adultos voltam a se destacar.

A primeira Constituição Brasileira, firmada em 1824, recebeu forte influência da Constituição Francesa, de 1791. Constava em seu estatuto, instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, instalação de escolas primárias, ginásios e universidades.

Segundo análise de Haddad (1997), pouco ou quase nada foi feito neste sentido durante todo o período imperial, mas esta inspiração iluminista foi referência para as outras Constituições Brasileiras posteriores.

Ainda, seguindo a análise feita por esse autor, existiu naquele período, desde a “Independência” do Brasil, proclamada pelo Príncipe Regente Dom Pedro I, uma enorme distância entre o que foi proclamado e o que, de fato, aconteceu. Persistiu a ineficácia da escola e o direito que nasceu com a norma constitucional, de 1824, que garantia a extensão da escolarização básica para todos, não passou de uma intenção legal.

Essa distância entre o que foi proclamado e o que foi realizado também foi agravada por outros fatores, uma vez que no período imperial só possuía cidadania uma pequena parcela da população, pertencente à elite econômica. Foram excluídos do processo escolar, negros, indígenas e grande parte das mulheres. No ato adicional de 1834, que delegava responsabilidade pela educação básica às Províncias, o Governo imperial ficou responsável pela educação das elites e delegou à instância administrativa

o papel de educar a maioria carente. Ao final do período imperial, 82% da população, com idade superior a cinco anos, era analfabeta.

### **1.1.2- Primeira República: Um período de reformas e poucas realizações**

A Constituição de 1891 pode ser encarada como o primeiro marco legal da República Brasileira, que propagou a responsabilidade pública pelo ensino básico e que fosse descentralizada nas Províncias e Municípios. À União cabia o papel de “animador” das atividades, detendo-se mais no ensino secundário e superior. Pode-se constatar que, novamente, a elite é privilegiada, “quando novamente as decisões relativas à oferta de ensino elementar ficaram dependentes da fragilidade financeira das Províncias e dos interesses das oligarquias regionais que as controlavam politicamente” (Haddad, 1997, p. 3).

Para agravar ainda mais o processo de exclusão, adultos analfabetos eram impedidos de votar, pois acreditavam que a população iletrada fosse incapaz de exercer este ato de cidadania.

O Ministério da Guerra, em suas atribuições, era o responsável pela educação escolarizada na Primeira República, mas não se preocupava com a questão do analfabetismo. Mesmo, assim, foi organizada, em 1915, a Liga Brasileira contra o Analfabetismo cujo lema era: **“Combater o analfabetismo é dever de honra de todo o brasileiro”**. Mesmo com todo este furor, a escola mantém-se ainda como privilégio das classes mais abastadas da sociedade.

Apesar da grande quantidade de reformas educacionais marcarem o período da Primeira República, poucas realizações aconteceram, pois não havia dotação necessária que pudesse garantir a agilidade e a prática das atividades de educação. O censo de 1920 vem comprovar isto, ao analisar que 72% da população permanecia analfabeta. Até este período, havia uma ausência de pensamento pedagógico e de políticas educacionais específicas para atender esta parte da população. Somente a partir da década de 20 é que se pensou em políticas públicas para a educação de jovens e adultos, acelerados é claro, pela industrialização e urbanização acelerada e pela necessidade de uma mão de obra mais preparada.

### **1.1.3-O Período de Vargas**

A Revolução de 1930 passa a ser um marco de reflexão do papel do Estado no Brasil.

Com a Constituição de 1934 foi proposto um Plano Nacional de Educação, mas só no final da década de 40 é que a educação de adultos foi reconhecida como parte integrante da política da educação nacional. Nesta Constituição previa-se o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória para as crianças, o que se estendia aos adultos.

Em 1938, com a implantação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos - INEP, instituiu-se, em 1942, o Fundo Nacional do Ensino Primário cujos recursos deveriam contemplar um programa de educação primária que incluísse o Ensino Supletivo. No ano de 1945, regulamentou-se 25% dos recursos que deveriam ser

aplicados num Plano Geral de Ensino Supletivo, para atender adolescentes e adultos analfabetos. Paralelamente, a isto, a UNESCO, criada em novembro de 1945, logo após a 2ª Guerra Mundial, denunciava ao mundo as inúmeras desigualdades entre os países, visando à Educação de Jovens e Adultos como parte promissora do desenvolvimento. Sendo, assim, em 1947, foi instalado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) cuja finalidade era reorientar e coordenar os trabalhos desenvolvidos na área de educação de adultos. Este movimento denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e se estendeu até o fim da década de 50.

Duas outras campanhas foram organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura, mas pouco significativas a Campanha Nacional de Educação Rural, em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958.

Segundo Haddad (1997, p. 6-7), "o estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos", pressionados, ao mesmo tempo pelas amplas massas populares".

Os trabalhos desenvolvidos na área de educação de adultos fizeram diminuir o contingente de pessoas analfabetas. Houve uma queda nos índices do analfabetismo das pessoas, acima de cinco anos de idade, para 46,7%, no ano de 1960. Mas, mesmo assim, os números continuaram alarmantes.

#### **1.1.4- De 1959 a 1964: Vivendo ações importantes para a educação de adultos**

Pode-se afirmar que esse período, que antecede o Golpe Militar de 1964, é especial para a educação de adultos. Em 1958, durante a realização do II Congresso

Nacional de Educação de Adultos, no Rio de Janeiro, ainda no contexto da CEAA, existia uma preocupação em definir mais especificamente o espaço desta educação. O Congresso discutia a necessidade de uma nova forma de pensar a questão pedagógica com adultos, pois eles eram percebidos como seres imaturos e ignorantes.

Não podemos pensar nessa renovação pedagógica sem levarmos em conta o contexto social da época. Neste sentido, “diversos grupos buscavam junto às camadas populares formas de sustentação política para suas propostas” (Haddad, 1997, p. 9).

As conjunturas nacionais, caracterizadas pela imposição de uma política desenvolvimentista, baseada no capital internacional, acabaram por trazer desequilíbrios econômicos internos, estendendo-se a outras instâncias e também, na educação de adultos cujos trabalhos foram intensificados em decorrência da insatisfação e das manifestações populares. A educação de jovens e adultos passou a ser instrumento de ação política.

Vários movimentos, com suas propostas ideológicas, influenciaram essa educação naquele período, a do nacional desenvolvimentismo, a do pensamento renovador cristão e a do Partido Comunista e, é dentro desta perspectiva, que vários programas no campo da educação de adultos se intensificaram: o Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido, em 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a campanha de “Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, da Secretaria Municipal de Educação, de Natal; o Movimento de Cultura Popular, de Recife; o Movimento de Cultura Popular, do Recife; e o tão prestigiado, Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e

Cultura, que contou com a ilustre presença do Paulo Freire. É importante salientar que todos estes programas contavam com o apoio do Estado.

Conforme Meksenas (1992), as maiores experiências com a pedagogia libertadora, liderada por Paulo Freire, deram-se no Rio Grande do Norte, nas cidades de Angicos e Mossoró. O resultado foi a alfabetização de 300 trabalhadores em apenas 45 dias, cujos participantes aprendiam a ler nos seus problemas os caminhos para a transformação da sociedade.

Esses anos foram, extremamente, significativos para a educação de adultos, cuja concepção perpassava pelo resgate e valorização do saber popular, partindo do pressuposto de que todo o cidadão deve ter acesso aos conhecimentos universais, unindo-se a uma ação conscientizadora e organizativa dos grupos sociais.

O mérito dessa proposta é de que ela reconhecia a necessidade da educação de jovens e adultos ser pensada dentro de seus próprios parâmetros, e não, no sentido de reposição de conteúdos. A concepção de educar dava sentido a cada ato cotidiano em que “mundo” e “palavra” estavam ligados, cognitivamente.

#### **1.1.5-A EJA no Período Militar**

Diante da perspectiva da educação de adultos, voltada para os interesses dessa classe social e, com a conseqüente ascensão dos movimentos populares organizados, o poder dominante tratou de suspender o movimento. Em março de 1964, com o advento do Golpe Militar, Paulo Freire foi exilado, vários líderes do movimento de alfabetização



foram presos e todo o material usado foi apreendido. A atuação da Campanha **“De Pé no Chão”** e do Movimento de Educação de Base foram interrompidos.

Pode-se afirmar, que essa repressão “foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (Haddad, 1997, p.11).

Entretanto, apesar de toda essa repressão, houve o nascimento de práticas que resistiam ao poderio militar, as quais eram desenvolvidas, clandestinamente, com base nas práticas anteriores. Com a denominação de “educação popular”, muitas destas experiências resistiram, bravamente, a este período.

No plano oficial, o Governo só permitiu a realização de programas de alfabetização assistencialistas e conservadores, como a Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), que era dirigida por evangélicos norte-americanos.

Em razão de uma série de críticas, essa prática, progressivamente foi se extinguindo, ao mesmo tempo em que era preocupação do Estado não deixar esse campo da educação vazio, pois precisava mostrar às comunidades nacionais e internacionais que o modelo sócio-econômico adotado era viável.

Em 1967, o Governo assume o controle das atividades de educação de adultos, lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro, como Fundação MOBREAL. Esta se concebia como uma educação de jovens e adultos, voltada aos interesses do capitalismo nacional. Sendo assim, as ações deveriam estar integradas aos Planos Nacionais de Desenvolvimento e aos Planos

Setoriais, no sentido de racionalização e formação dos recursos humanos necessários ao incremento de tal desenvolvimento.

A presidência do MOBRAL ficou a cargo do economista Mário Henrique Simonsem que procurou “vender” a idéia do MOBRAL junto à sociedade civil.

Como características básicas do MOBRAL, pode-se citar: o paralelismo em relação aos demais programas de educação; a organização operacional descentralizada e; a centralização da direção no processo educativo, mediante a Gerência Pedagógica do MOBRAL Central. Estas características afinavam-se uma à outra, de modo que criaram uma estrutura que viesse ao encontro do objetivo político, o qual visava o controle total.

Em 1970, no auge do controle autoritário pelo Estado, o MOBRAL, com a promessa de terminar com a **“vergonha nacional”**, palavras ditas pelo, então, presidente militar da época, Presidente Médici, as argumentações de caráter pedagógico não eram levadas a sério.

O MOBRAL recebeu crítica em razão ao pouco tempo destinado à alfabetização e pelos critérios usados na verificação da aprendizagem. Questionava-se, então, sua eficiência, pois seus indicadores deixavam a desejar. No final da década de 70, o MOBRAL sofre alterações, pois não conseguiu cumprir sua promessa de erradicar o analfabetismo.

Sobre o MOBRAL, Terzi comenta: “[...] o Mobral teve um campo maior de atuação, porém com objetivos não voltados para a transformação social” (2001, p.155). Este movimento pode ser considerado o mais representativo da época do governo

militar, cuja concepção de educação de adultos relaciona-se ao conceito de educação funcional.

### **1.1.6- O Ensino Supletivo**

O Ensino Supletivo foi consolidado com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 5692, de 11 de agosto de 1971, mais precisamente, no capítulo IV, desta LDB, cujas características e fundamentos foram mais explicitados no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699, publicado em 28 de julho de 1972 e no documento “Política para o Ensino Supletivo” em 20 de setembro de 1972. Estes dois documentos tiveram Valnir Chagas como relator.

O Ensino Supletivo veio para responder ao fracasso que foi o MOBRAL, constituindo-se como “uma nova concepção de escola”. O motivo era **“suprir a escolarização regular e promover crescente oferta de educação continuada”**.

Três princípios permeavam e caracterizavam o Ensino Supletivo. O primeiro foi definir este ensino como um subsistema integrado e independente do Ensino Regular, porém, muito relacionado. O segundo foi colocar este ensino, voltado para o desenvolvimento nacional. O terceiro princípio se opunha à educação popular, adotando uma doutrina e uma metodologia apropriada aos grandes números característicos desta linha de escolarização.

Segundo os legisladores, o Ensino Supletivo veio para reorganizar o antigo exame de madureza, que admitia uma certificação facilitada. Para cumprir o que ele

tinha sugerido, o Ensino Supletivo foi organizado, visando quatro funções: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação. A Suplência tinha o objetivo de “suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria”, através de cursos e exames (Lei 5.692, artigo 22, a). O Suprimimento objetivava “proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte” (Lei 5.692, artigo 24, b). A aprendizagem tinha a finalidade de formação para o trabalho, que ficou a cargo do SENAI e do SENAC. A Qualificação ficou encarregada da profissionalização, atendendo ao objetivo de formação de recursos humanos para o trabalho.

Havia a recomendação de treinamento de professores, por parte da legislação, para poderem atuar no Ensino Supletivo.

O Supletivo veio ampliar a era Médici, que propunha um “**Brasil Grande**”, moderno, com uma oferta de escolarização que a todos serviria.

### **1.1.7- A EJA, após 1985**

Segundo Haddad:

Os anos imediatamente posteriores à retomada nacional pelos civis em 1985 representaram um período de democratização das relações sociais e das instituições políticas brasileiras ao qual correspondeu um alargamento do campo dos direitos sociais (1997, p.22).

Esse período tem uma representação histórica, caracterizada pela ocupação de espaços por aqueles que, no período anterior, foram expulsos ou impedidos de atuarem na sociedade, por não se apresentarem “compatíveis” com os objetivos do governo militar, reativando, assim, os movimentos sociais.

Foi nesse processo que resultou a Constituição Federal, de 1988, a qual reconheceu os direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, sendo o Estado responsável por sua oferta pública, gratuita e universal.

Conforme Soares:

Esse preceito constitucional contribuiu para consolidar as poucas iniciativas então existentes no âmbito da EJA, assumidas por administrações populares e para reforçar a necessidade de os governos a assumirem como dever do Estado (2001, p. 203).

A Educação de Jovens e Adultos é marcada pela contradição entre o plano jurídico do direito e a concretização real das políticas públicas.

Em 1985, no primeiro mandato civil, após o Regime Militar, o governo marca a ruptura entre esse período e a Nova República, extinguindo o MOBRAL e, substituindo-o pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adulto - Educar.

Haddad afirma que essa prática de educação:

[...] assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de jovens e adulto, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino fundamental, promover a formação e aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar a atividades (1997, p. 23).

A implantação dessa Fundação, em muitos sentidos, representou a continuidade do MOBRAL, mas como mudança significativa pode-se citar a subordinação à estrutura do MEC e à transformação em órgão de fomento e apoio técnico, deixando de ser uma instituição de execução direta.

### **1.1.8- A EJA no período do “Brasil Novo”**

Em março, de 1990, visando novamente à descontinuidade na política educacional de jovens e adultos, o primeiro presidente eleito pelo voto direto, Fernando Collor de Mello, extinguiu a Fundação Educar, o que surpreendeu os órgãos públicos, entidades civis e outras instituições conveniadas, que passaram a arcar sozinhas com as atividades educativas.

Essa medida representa a descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que passa a ser, novamente, responsabilidade dos municípios como ocorreu em 1851, na 1ª República. Sendo, assim, a União não participa diretamente da prestação de serviços, deixando a responsabilidade do oferecimento das séries iniciais para os municípios e as séries finais do ensino fundamental para o Estado.

Nos dois anos que antecederam o **impeachment** do presidente Collor, seu governo prometeu um Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) que ficou mais no campo das intenções. Apesar da promessa, mais um Plano de Educação de Jovens e Adultos foi extinto quando o Vice-presidente Itamar Franco terminou, exercendo o mandato do presidente eleito.

Para não deixar passar em “brancas nuvens” o seu semimandato, o Governo Federal articulou, em 1993, mais um Plano de Política Educacional. O Plano Decenal foi assumido na Conferência Mundial de Educação Para Todos. Concluído, em 1994, este plano fixou metas que viabilizariam o acesso e progressão de jovens e adultos analfabetos e pouco escolarizados.

No governo de Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994 e reeleito, em 1998, o Plano Decenal, assim como todas as políticas de educação de jovens e adultos foram deixadas de lado. Neste governo, houve a implementação de uma reforma político-institucional da educação pública, compreendendo diversas medidas, dentre elas a aprovação de uma emenda constitucional, juntamente, à promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Haddad, 1997).

A nova LDB, Lei nº 9394 foi aprovada pelo Congresso, no final de 1996 e teve como relator o senador Darcy Ribeiro que desconsiderou todas as discussões ocorridas e os acordos estabelecidos anteriormente. Esta Lei não trouxe muitas novidades para a EJA, a única mudança foi o rebaixamento das idades mínimas para o exame Supletivo, fixadas em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

A Lei visava, de acordo com Haddad,

[...] maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certo indeterminação do público alvo e diluição das especificidades psico-pedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos (1997, p. 27).

A Constituição e a Nova LDB prevêem que o executivo federal elabore e submeta ao Congresso planos plurianuais de educação, ou seja, um Plano Nacional de

Educação de duração decenal. Isto originou o Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE), encaminhado, em fevereiro de 1998, à Câmara de Deputados.

Nessa perspectiva, a EJA passa a ter três desafios: resgatar a dívida social, representada pelo analfabetismo, erradicando-o; treinar os jovens e adultos para o mercado de trabalho e criar oportunidades de educação permanente.

### **1.1.9- A Reforma Educacional e o FUNDEF**

A Reforma Educacional, iniciada em 1995, visava à restrição do gasto público, de modo que fosse compatível à política de estabilização econômica, adotada pelo Governo Federal. A Educação de Jovens e Adultos continua marginalizada, pois os gastos públicos são favoráveis ao ensino fundamental obrigatório.

A aprovação da Emenda Constitucional 14/96 suprimiu das Disposições Transitórias, da Constituição de 1988, o Artigo que responsabilizava a sociedade e os Governos a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental, até 1998. A nova face dada ao Artigo 60, destas Disposições, criou em cada Estado o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Este, segundo Haddad:

É um mecanismo engenhoso pelo qual a maior parte dos recursos públicos vinculados à educação foi unido em cada unidade federada em um fundo contábil, posteriormente redistribuído entre as esferas do governo estadual e municipal proporcionalmente às matrículas registradas no ensino fundamental regular nas respectivas redes de ensino (1997, p. 28).



Essa Lei obrigou Estados e Municípios a implementarem os planos de carreira para o magistério; aplicando 60% dos recursos do Fundo, na remuneração dos docentes, em efetivo exercício e instituir conselhos de controle e acompanhamento nos quais têm assento autoridades educacionais, representantes das famílias e dos professores. Nesta perspectiva, o ensino fundamental foi municipalizado, deixando os Estados com liberdade para investir no Ensino Médio e a União no Ensino Superior.

A operacionalização do dispositivo que criou o FUNDEF exigiu regulamentação adicional. Foi, assim, que foi complementado com a Lei 9424/96, que apesar de ter sido aprovada, por unanimidade, o Congresso, recebeu vetos do Presidente, sendo que este impediu que as matrículas registradas no Ensino Fundamental de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos, desestimulando a expansão do Ensino Fundamental de Jovens e Adulto.

O FUNDEF exclui a Educação de Jovens e Adultos, passando os Estados e Municípios, nesta ordem, a ocuparem-se com a educação de jovens e adultos.

#### **1.1.10- Os Programas Federais de EJA: Novas versões para a “Alfabetização Funcional”**

A década de 90 foi marcada pela marginalização da educação básica de jovens e adultos, em virtude de que, o Governo Federal passou a ser coadjuvante na responsabilidade deste ensino. Coadjuvante, no sentido de que outras instâncias governamentais é que se responsabilizaram pela iniciativa e acolhimento de demandas organizadas pela sociedade civil.

Na metade dos anos 90, três programas federais de formação de jovens e adultos, sendo comum entre eles não serem coordenados pelo Ministério da Educação e todos desenvolvidos em regime de parcerias, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa.

### ***O Programa Alfabetização Solidária (PAS)***

Este Programa foi idealizado, em 1996, pelo Ministério da Educação, mas é coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária que objetiva desencadear um movimento de solidariedade nacional para diminuir as diferenças regionais e o grande contingente de pessoas analfabetas. Este programa consiste num programa de alfabetização inicial que prevê a duração de cinco meses, destinada, principalmente, ao público juvenil e aos municípios com os mais altos índices de analfabetismo. Desde sua implantação, em 1997, o Programa teve sua expansão acelerada, graças às parcerias a ele vinculadas.

O PAS não atinge o objetivo de alfabetizar, considerando o tempo demasiado curto que lhe é atribuído. Nesta perspectiva, o Programa tende a incorporar a fila das campanhas fracassadas de alfabetização.

Conforme as explicitações de Terzi:

A maioria dos 832 municípios atendidos pelo Programa Alfabetização Solidária (PAS), por exemplo, localiza-se no interior dos estados das regiões Norte e Nordeste, a grandes distâncias das capitais. Dado o isolamento em que vivem muitas destas comunidades, sem acesso a meios de comunicação como a televisão, o jornal, e sem facilidades de contato com comunidades próximas, a diversidade cultural é muito

grande, anulando até mesmo o conceito de cultura regional (2001, p. 156).

Esse programa realiza-se a partir de três princípios: Incentivo a parcerias que concretiza o modelo solidário, reunindo o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Conselho da Comunidade Solidária, empresas, universidades e prefeituras; mobilização juvenil, sendo que os jovens dos municípios selecionados têm prioridade como alfabetizadores; operacionalização e avaliação inovadoras, por ser um modelo piloto.

O programa propõe que, ao final da sua implantação, o alfabetizado deve retornar ao ensino regular ou incorporar-se em outras atividades de ensino para dar continuidade à sua formação.

Seguindo os dados fornecidos pelos Cadernos da Alfabetização Solidária, o conceito que os alfabetizadores, em sua maioria, têm de alfabetização restringe esta competência, apenas, à decifração do código escrito, além de apresentar uma concepção muito simplista do próprio alfabetizador, permanecendo a idéia de que é simples alfabetizar, que basta saber ler e escrever para fazê-lo.

Haddad afirma que:

Acho um grande equívoco a forma como está implantado o Alfabetização Solidária. Inicialmente, porque trata o analfabeto como sujeito a ser adotado, uma pessoa menor. No último encontro de educadores do programa, o slogan era **Vamos acabar com esta mancha.** (...) Em segundo lugar, porque o programa não está articulado com um sistema público de escolarização de escolarização de jovens e adultos, que possa garantir a continuidade dos estudos pelos anos necessários ao real domínio da leitura e da escrita. De acordo com a avaliação realizada pelo próprio programa, apenas 20% chegam ao final do semestre lendo e compreendendo um bilhete simples. Em terceiro lugar, porque ocupa um lugar paralelo e reduzido nas políticas públicas de educação. Não é universal, depende de

recursos não-orçamentários, de mão-de-obra não profissionalizada e eventual, o que o torna frágil. Um aspecto positivo é o envolvimento das universidades, mas, infelizmente, pela forma como este envolvimento tem se dado, pouco tem resultado em termos de pesquisa e acúmulo de conhecimento (2000, p.04).

Sobre o envolvimento das empresas no programa, este mesmo autor reflete dizendo que elas podem ocupar lugar secundário e complementar, mas que o dever com essa educação é do Estado, do poder público. Ele vai além, afirmando que “responsabilizar o setor privado, empresas ou sociedade civil pela superação do analfabetismo, além de questionável sob ponto de vista ético, é um grande equívoco” (Haddad, 2000, p. 04).

### ***O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)***

Esse se constitui em um Programa do Governo Federal que é gestado fora do âmbito governamental, numa articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

O Programa foi idealizado, em 1997, e implantado, a partir de 1998, envolvendo a parceria entre o Governo Federal, que é o responsável pelo financiamento, as universidades, (responsáveis pela formação de educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo, responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores. O objetivo é a alfabetização inicial dos assentados rurais, com a duração de um ano letivo.

### ***Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR)***

Esse é coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, do Ministério do Trabalho (SEFOR/MTB) e destinado à qualificação profissional da população, economicamente, ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva da educação básica. Entre 1996 e 1998, milhões de trabalhadores foram atendidos pelo PLANFOR, os quais receberam cursos em habilidades básicas, mas o nível de escolaridade dos que freqüentaram continuou, sendo um obstáculo à eficácia do Programa.

Sobre esses três programas, Haddad contribui, afirmando que “são programas e projetos de extensão nacional sem uma articulação na esfera federal que contribua para uma ação conjunta que evite a duplicidade de papéis” (2001, p.206).

### ***Programa Brasil Alfabetizado***

Este programa, lançado pelo Governo Federal em 2003, visa erradicar o analfabetismo no país, que atinge cerca de 20 milhões de pessoas – a maioria adulta. Sua operacionalização cabe à Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo (SEEA/ MEC), a qual trabalha em parceria com organismos governamentais com experiência de jovens e adultos.

O programa Brasil Alfabetizado tem como objetivo principal criar oportunidade de alfabetização a todos os jovens e adultos brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais, que estão fora da escola formal e garantir a permanência do alfabetizando na escola até a conclusão do mesmo. Por se tratar de um programa de erradicação do analfabetismo, algumas ações do Brasil Alfabetizado têm o jovem como beneficiário,

juntamente com outras faixas etárias. Entre suas ações pode-se destacar o apoio à distribuição de material didático para alfabetização que disponibilizará recurso para aquisição de material adequado ao processo de alfabetização, de forma a garantir o acesso dos alunos jovens e adultos a eles.

Em sua filosofia, o Programa não exige que seus alfabetizadores sejam necessariamente, professores, mas devem ter experiência na área de alfabetização de jovens e adultos. Caso uma pessoa tenha o ensino médio e queira ser alfabetizadora, terá de passar por um sistema de capacitação que varia segundo as metodologias aplicadas.

Sobre sua metodologia, o MEC não adota nenhum método específico de alfabetização. Ao trabalhar em parceria, aceita as metodologias propostas pelos parceiros.

A duração do Programa gira em torno de seis meses, apesar de já haver discussão sobre a ampliação para oito meses.

Segundo a UNESCO em Políticas Públicas- DE/PARA/COM Juventudes, Brasília, 2004: “Se têm estruturado “programas” que, na realidade, não são mais do que conjuntos de atividades pontuais de iniciativas desconexas, dado os reduzidos espaços nos quais tem sido possível trabalhar.”

Pode-se afirmar que a União, por não estar cumprindo o papel de organizar e oferecer uma política nacional séria, no campo da Educação de Jovens e Adultos, faz com que os Estados, no uso de suas atribuições, respondam de maneira própria ao atendimento às demandas desta educação. Em muitos Estados, a oferta continua,

atendendo de forma tradicional, em forma de suplência, alunos e alunas que buscam a Educação de Jovens e Adultos.

Em Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, contamos com duas iniciativas de políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos: O Movimento de Alfabetização (MOVA), em níveis estadual e municipal e o Serviço de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) em nível municipal que, desde 1989, desenvolve junto à Secretaria Municipal de Educação uma proposta político-pedagógica respaldada pelo Conselho Estadual de Educação.

Dentro dessa perspectiva, não podemos esquecer, na falta de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, de nos referirmos às iniciativas da sociedade civil, às organizações não-governamentais, aos movimentos sociais que desenvolvem trabalhos neste campo da educação. Apesar deste reconhecimento, reitera-se a importância da EJA ser assumida como política do Estado.

Após todo esse olhar sobre as Políticas Públicas, envolvendo a educação de pessoas jovens e adultas, chegou-se a algumas conclusões.

Primeiramente, pode-se dizer que o alto índice de analfabetismo é decorrente de uma educação básica deficiente, que expulsa os alunos dos bancos escolares, eles passam pela escola e não aprendem, mas esta não é a única causa. A condição social da população, também, agrava este problema, pois não adianta oferecermos ótimas escolas, com uma boa estrutura física, se os alunos não têm condições de frequentá-la, se eles se evadem para ajudar no sustento da família, realizando pequenos serviços ou pedindo ajuda nos semáforos e nos centros das cidades, ou porque não têm condições de gastar com livros e outros materiais.

Além desses fatores existe a problemática dos índices de analfabetismo, os quais estão equivocados, pois o critério usado para avaliar o aprendizado de jovens e adultos ainda é associado a escrever o próprio nome e ler um bilhete simples – alfabetismo funcional.

Segundo Haddad:

No caso brasileiro, vimos passando por um processo com taxas decrescentes de analfabetismo absoluto- pessoas que não sabem ler nem escrever- combinado com taxas crescentes de analfabetismo funcional- pessoas que mesmo passando pela escola, não conseguem dominar o código da leitura e da escrita no cotidiano da sua vida (2000, p. 02).

Na década de 50, o Brasil registrou a maior queda do índice de pessoas analfabetas. Este resultado significativo se deu graças à expansão da escolaridade básica, programas de educação de jovens e adultos e desenvolvimento com as pessoas no mercado de trabalho.

A outra conclusão a que se chegou é que várias foram as iniciativas fracassadas e limitadas para atender a demanda de pessoas jovens e adultas, enquanto política pública e o quanto se faz necessário um compromisso político para atuar nesta área. As três esferas de governo - federal, estadual e municipal - devem cooperar para assegurar a universalização do ensino fundamental e desenvolver práticas de educação de jovens e adultos.

## **1-2- O interesse pessoal pelo tema educação de adultos e a explicitação das intenções de estudo**



O interesse pelo tema educação de adultos iniciou-se, há muito tempo, desde que a pesquisadora entrou para o curso de Magistério, numa tentativa frustrada de lecionar adultos, já que não foi possível, pois nenhuma orientadora aceitou o desafio. Então, tornou-se professora de uma turma do Ensino Fundamental, mas o sonho não acabou, ao contrário, foi aumentando e se fortalecendo com leituras.

Ao entrar para o curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Maria, o sonho foi embalado por uma convicção de que ali seria possível trabalhar, neste campo da educação. No início, houve um certo desânimo, pois eram muitas as disciplinas para serem cursadas e nenhuma tratava deste tema. Desde, então, percebeu-se que existe um certo descaso para com esta educação.

É relevante mencionar que, mesmo não constando a educação de adultos no programa do curso e não sendo discutido em nenhuma outra disciplina, ninguém reclamava. Ao contrário, havia até uma certa resistência que, para a pesquisadora, não fazia sentido, pois o curso de Pedagogia abrangia a Educação Infantil e as primeiras séries do Ensino Fundamental. Então, a educação de adultos, compreendendo a alfabetização e a escolarização, poderia ser inserida, neste contexto.

Como é de se esperar, na Faculdade as pessoas se aproximam por afinidades e interesses e foi aí que a pesquisadora encontrou uma colega com o mesmo objetivo. A partir, de então, as discussões foram ampliadas e novos conhecimentos foram desvelados. Entre eles, o ideário freiriano, o qual acompanha a pesquisadora, até hoje.

O encontro com Paulo Freire foi inesquecível, pois apesar dos professores não serem adeptos de suas obras, chegou-se até ele por intermédio de um professor que propôs a leitura da obra “Pedagogia do Oprimido”. Com prazer, leu-se e releu-se aquela obra, que passou a ser o livro de cabeceira da pesquisadora.

Foram momentos de grandes revelações, como se o mundo tivesse sido descortinado. Foram compreendidas as relações que dominam a sociedade, assim como, o porquê da educação de adultos não ser levada a sério, pois quanto mais a ignorância imperar entre as pessoas, mais fáceis será de enganá-las, e mais difícil será, para elas, terem acesso aos bens de produção, produzindo, assim, uma rede de marginalização.

Após a leitura desse primeiro livro de Freire, muitos outros, por iniciativa pessoal, foram lidos e debatidos entre a pesquisadora e sua colega. Lembra-se de que estas leituras foram acolhidas nas tardes de sábado, entre um chimarrão e outro. E quanto mais se lia, mais se queria conhecer a obra e seu autor.

Foi, assim, que, em dezembro de 1995, levadas pela razão e emoção viemos a Porto Alegre participar de um evento patrocinado pela Prefeitura, desta cidade, intitulada: “A Educação Popular Morreu?”. Este evento contou com a palestra de Paulo Freire, que esbanjou sabedoria e simplicidade. Suas palavras ecoavam pelo Ginásio Tesourinha e chegavam aos ouvidos atentos das pessoas que partilhavam aquele momento, esperançosos de que um novo mundo é possível, bastando ver na sua impossibilidade a possibilidade de mudança.

No retorno à Universidade e com o conhecimento ampliado, a pesquisadora envolveu-se em um projeto - Educação de jovens e adultos: novo espaço pedagógico na

educação nacional - que permitiu a leitura de outros teóricos, como Haddad, Brandão, Nogueira entre outros.

Em setembro, de 1996, voltamos a Porto Alegre com o orientador do projeto, o Profº Getúlio Lemos, da Universidade Federal de Santa Maria, para participarmos do I Seminário Internacional de Educação de Jovens e Adultos.

Com a oportunidade de vir morar em Porto Alegre, a pesquisadora, em seu constante devir, buscou aperfeiçoar seu conhecimento e formação se inscrevendo para o Programa de pós-graduação em Educação da UFRGS e da PUCRS. Em entrevista com os professores Nilton Fischer e Jaqueline Moll, os mesmos comentaram sobre um grupo de estudos que tinha na UFRGS e a convidaram para integrar-se a ele.

Nesse momento, as reflexões de Freire vêm ao encontro do que foi exposto antes:

Se a minha não é uma presença neutra na história, devo assumir tão criticamente quanto possível sua politicidade. Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (2000-a, p. 33).

Certa, dessa condição, a pesquisadora começou a participar deste grupo, aproximando-se do trabalho que estava iniciando sobre educação de jovens e adultos em uma das unidades de triagem de resíduos sólidos urbanos, de Porto Alegre, o Galpão Rubem Berta, fruto do trabalho de Jaqueline Moll e do Professor Nilton Fischer. Neste mesmo período, a pesquisadora foi selecionada para o Mestrado, da PUC, conciliando, assim, os dois trabalhos. No ano de 2000, sua presença foi mais efetiva, trabalhando junto aos educadores com a escolarização de adultos.

A partir das reflexões com o grupo da UFRGS, com as mulheres e homens do Galpão Rubem Berta e com o grupo de Mestrado, da PUC, foi-se ampliando mais a consciência sobre as contradições sociais, pois, à medida que a sociedade produz mais conhecimento científico e tecnológico, a maioria da população é submetida a um processo de marginalização, expresso, principalmente, na falta de empregos, no grande número de analfabetos, nos altos índices de evasão e repetência e na baixa escolaridade da população.

Para agravar essa questão, existe um certo descaso nas políticas públicas a respeito da educação de jovens e adultos, pois este campo é marcado pela ausência de práticas significativas e adequadas a atender às demandas deste público. Existe também um equívoco, na medida em que a maioria dos programas não consideram seus alunos como trabalhadores ou como excluídos sociais.

Nessa perspectiva é que foi construído o trabalho de pesquisa - **A Vida e o Trabalho de Recicladores Urbanos: Uma Proposta de Educação e Inclusão para Além da Geração de Renda** - pautado na idéia de que existem movimentos, desejos partilhados, iniciativas de pessoas que lutam e buscam uma educação, que além de diminuir esse contingente de pessoas analfabetas e pouco escolarizadas, desvele o mundo vivido dos jovens e adultos trabalhadores, respeitando seus ritmos, suas necessidades e suas histórias de vida.

A escolha da investigação na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta é apoiada pela idéia de que a educação ultrapassa os limites da escola e que espaços públicos organizados para e pelos adultos revelam-se muito mais qualificadores da vida dos sujeitos, principalmente, quando interagem juntos o trabalho e a educação.

Portanto, levando-se em conta essas considerações, propõe-se, através dessa pesquisa - **Analisar o projeto de educação de jovens e adultos, intitulado “Educação dos Trabalhadores em Resíduos Sólidos Recicláveis - Projeto Galpão”, realizado nesta Associação, buscando subsídios para compreender a questão em estudo e, desta forma, propor-se possíveis contribuições para um re-construir desta proposta e socializar seus sucessos e contribuições para outros projetos de natureza semelhante.**

Partindo do contexto mencionado e do objetivo proposto, levanta-se o seguinte problema: **Como esse projeto se viabiliza, quais são seus pressupostos e desafios e sua relação com o aluno-trabalhador?**

Várias questões nortearão a pesquisa, as quais ajudarão no seu desenvolvimento:

- **Como surgiu o projeto de educação de jovens e adultos “Educação dos Trabalhadores em Resíduos Sólidos Recicláveis - Projeto Galpão” na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta?**
- **Qual a compreensão que tem essa proposta sobre educação de jovens e adultos?**
- **Que aprendizagens são possíveis acerca do processo educativo adulto, a partir da experiência acumulada, nesta Associação?**
- **Como os educandos e educadores percebem a educação, enquanto sujeitos envolvidos no processo ensino - aprendizagem?**

- **Quais os limites e as possibilidades estabelecidos pelo trabalho como um todo?**

## **1- METODOLOGIA**

A metodologia da pesquisa que adotamos revela algo sobre nós mesmos. Revela, no mínimo, qual é o nosso paradigma em pesquisa educacional (Borges, 1994, p. 45).

A abordagem quantitativa, em pesquisa, numa perspectiva positivista de conhecimento, passou a ser questionada pela Sociologia, a partir do Século XIX, quando o historiador Dilthey levantou uma discussão, argumentando que os fenômenos sociais e humanos são muito complexos e dinâmicos que as leis gerais da Física. Ele sugeriu, que nas investigações dos problemas sociais, utilizasse a hermenêutica como

abordagem metodológica que, segundo André “se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto, levando em conta cada mensagem desse texto e suas inter-relações” (1995, p.16).

Com base nesses princípios é que surge uma nova abordagem de pesquisa chamada de “naturalística” por alguns autores e de “qualitativa” para outros.

Na área da educação, a abordagem qualitativa surge no período de 1960 e, a partir de 1970 começa a ser ressaltada em vários livros e artigos de Freire e Brandão.

Um dos sentidos mais fortes da pesquisa é a interação entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa quando um aprende com o outro.

Nessa perspectiva, não existe neutralidade na investigação, pois o simples ato de observar provoca modificações, tanto no pesquisador como no pesquisado.

Essa reflexão aponta para um paradigma construtivista que se contrapõe à concepção tradicional, a qual reduz os participantes da pesquisa em meros informantes e objetos de pesquisa. Ao contrário, neste enfoque, busca-se a construção de uma relação holística e integrada. O pesquisador se modifica, no decorrer da pesquisa, uma vez que passa a ter contato prolongado com os sujeitos da pesquisa.

Dando continuidade, nesse paradigma, a pesquisa é marcada por valores e “os ‘insights’, emoções, intuições são incorporados de uma forma sistemática no processo de pesquisa” (Castro, 1994, p.57). Todos os conhecimentos tácitos do pesquisador são de alguma forma, utilizados no processo de pesquisa, assim como ele precisa estar atento para as informações que estão ocultas, que não são explicitadas por palavras, fazendo uso das habilidades de olhar, ler e escutar.

Outro dado relevante é que, nesta abordagem, a seleção dos sujeitos acontece de forma intencional, tendo em vista os objetivos do estudo, bem diferente da concepção tradicional que tende defini-los a priori.

Se no paradigma tradicional a análise de dados compreende a confirmação ou rejeição de uma teoria, neste paradigma, a análise dos dados é concebida pela indução de dados que sugere entrevistas, observações, análise de documentos, arquivos. Ao pesquisador cabe dar significados aos dados coletados, enfocando, também, o que emergiu durante a pesquisa.

Segundo Guba e Lincoln (1981), o estudo de caso pode ser considerado a melhor forma de relatório de pesquisa para o paradigma construtivista, uma vez que apresenta as condições necessárias para incluir todas as descrições densas da pesquisa, assim como dar uma visão holística da realidade investigada.

A racionalidade científica, que requer objetividade, acima de tudo, faz fortes críticas ao paradigma naturalístico, ao afirmar que neste tipo de estudo perde-se na capacidade de generalizar. Por outro lado, este paradigma é reconhecido como possibilitador de uma interpretação mais aprofundada, em que são reveladas as subjetividades, tanto do pesquisador, como do pesquisado.

Dentro desse paradigma construtivista, buscou-se realizar a pesquisa, enfocando o Estudo de Caso Etnográfico cuja concepção e princípios serão tratados a seguir.

## **2-1- O Estudo de Caso Etnográfico**



... O estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (André, 1995, p.31).

O Estudo de Caso é uma das abordagens de cunho qualitativo, usado em pesquisas de diferentes áreas do conhecimento.

Afirma-se sua importância, ao estudar, profundamente, uma unidade em sua complexidade e dinamismo, ao mesmo tempo em que retrata situações do cotidiano, o que requer muito desprendimento e tempo do pesquisador em contato com o contexto investigado.

Castro considera o que antes foi exposto e ainda acrescenta: “O estudo de caso, parece ser uma metodologia ideal para a área educacional” (1993, p.320).

Em muitos estudos, principalmente, nas áreas em que há escassez de conhecimento e de pesquisa, o estudo de caso tem sido conduzido por uma linha essencialmente descritiva André (1995).

Nesta pesquisa, usa-se a descrição, mas ela não limita a interpretação e descoberta de novas relações por parte da pesquisadora.

É importante salientar, que nesta abordagem, parte-se do pressuposto de que a reconstrução do real, feita pela pesquisadora não é a única e /ou correta, mas uma das possíveis versões do caso, deixando-se aberta a possibilidade para outras leituras e versões André (1995).

Ao se revelar Estudo de Caso Etnográfico, a pesquisa abasteceu-se dos princípios da pesquisa etnográfica, fazendo uso das técnicas da observação participante, das entrevistas intensivas e da análise de documentos, as quais diminuiram as chances de reforçar concepções preconcebidas.

### **2-1-1- A observação participante: garimpando a realidade**

A observação participante é uma modalidade especial de observação na qual você não é apenas um observador passivo. Em vez disso, você pode assumir uma variedade de funções dentro de um estudo de caso e pode, de fato, participar dos eventos que estão sendo estudados (Yin, 2001, p. 116).

O espaço social escolhido para realizar a presente pesquisa recaiu sobre a Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta, localizada na zona norte da cidade de Porto Alegre, conhecida também como Unidade de Triagem de Resíduos Sólidos e, se preferir, Galpão de Reciclagem Rubem Berta.

Depois de ter escolhido o contexto a ser investigado, iniciou-se a seleção dos sujeitos da pesquisa, de modo que viessem contribuir com as mais diversas informações que, inicialmente, ajudaram na reconstrução da história do Galpão. A escolha dos primeiros participantes se deu de forma intencional, pois se acreditava que através deles, seria iniciada a teia de relações entre a pesquisadora e os pesquisados, como de fato aconteceu.

Feito esse primeiro contato, partiu-se para a ampliação da teia de relações, em que se buscou a apropriação dos conhecimentos que são perpassados no cotidiano do

trabalho desenvolvido, uma vez que, a observação participante permite isto. De um lado, a busca de informações, de outro, a possibilidade da aprendizagem.

Buscou-se, no decorrer da observação participante, investir nas relações interpessoais, pois o “cenário” constituía-se como algo novo na vida da pesquisadora; o trabalho com resíduos sólidos numa perspectiva de geração de renda e gestão ambiental, até, então, estava muito ao nível de informações. Para que eu pudesse, fazer as descrições, análises e interpretações foi necessário, em primeiro lugar, conhecer o cotidiano do Galpão, inserir-se nele de forma mais efetiva, para poder fazer as intervenções necessárias.

Essa inserção ocorreu quando a teia de relações ficou mais forte e quando o grupo viu em mim algo mais do que a pesquisa, mas a minha responsabilidade para com o grupo. Neste momento, a empatia nasceu e um pacto foi traçado, tornando a presença mais efetiva.

Foram muitos os momentos em que compareci como pesquisadora, outros, só com o intuito de partilhar momentos significativos, mas sem esquecer das palavras de André, ao se referir às qualidades necessárias para um pesquisador que procura o estudo de caso etnográfico como abordagem de pesquisa: “saber lidar, pois, com os prós e contras de sua condição humana é o princípio geral inicial que o pesquisador deverá enfrentar”(1995, p. 59).

Além da observação participante na busca de significados para as observações que estavam sendo feitas, necessitou-se disponibilizar algumas formas de registros entre elas, o diário de campo - que foi utilizado para descrever as situações mais comuns do

cotidiano do trabalho e das aulas e refletir sobre elas, assim como, prever futuras análises e interpretações.

Para as situações que exigiram descrição, também, foram examinados alguns documentos como, atas, trabalhos de pesquisa, estatuto, assim como uma auditoria, realizada no Galpão, que revelaram informações valiosas para o andamento do trabalho.

A entrevista foi outro recurso usado para complementar a observação participante, como veremos a seguir.

### **2-1-2- A entrevista**

A entrevista pode ser considerada uma importante fonte de informação para o desenvolvimento de um estudo de caso etnográfico.

Com essa relevância, coube à pesquisadora adotar uma forma que melhor correspondesse ao objetivo do trabalho, pois, segundo Yin “as entrevistas podem assumir formas diversas” (2001, p.112).

Nessa perspectiva, foi escolhida a entrevista semi-estruturada, cujos dados obtidos corroboraram com outras informações. No geral, todas as entrevistas foram registradas mediante o gravador, com a permissão do entrevistado, o que permitiu uma escuta densa, em que se pode observar mais atentamente as reações dos mesmos, que podem ser consideradas como informações subjetivas como, por exemplo, o receio à pergunta, convicção, ansiedade e outros.

O uso do gravador, também contribuiu para uma reprodução mais fidedigna, “[...] fornecem uma expressão mais acurada de qualquer entrevista do que qualquer outro método” (Yin, 2001, p.114).

É importante salientar que, além de gravadas, as entrevistas foram transcritas e retornadas a alguns participantes, visto que, na pesquisa de cunho qualitativo, esta atitude intensifica o grau de relação e interação entre o pesquisador e o pesquisado.

Outra questão que merece ser relatada, é que os questionamentos feitos mediante das entrevistas foram transformados, no decorrer da pesquisa, de modo que fossem revelados outros dados, mas sempre voltados para responder ao problema de pesquisa, ao objetivo e às questões norteadoras, pois apareceram algumas redundâncias no processo de coleta que levaram a novos questionamentos.

### **2-1-3- A análise dos dados**

Os estudos de caso não precisam ficar limitados a uma única fonte de evidências. Na verdade, a maioria dos melhores estudos baseia-se em uma ampla variedade de fontes (Yin, 2001, p. 120).

Como foi visto, a coleta de dados se deu com a observação participante, e o uso sistemático do diário de campo, do exame de documentos e das entrevistas realizadas, culminando com a análise dos dados, enfocando a análise de conteúdo.

Considera-se importante contextualizar o encontro da pesquisadora com a referida metodologia, na disciplina de mesmo nome, ministrada pelo Prof. Dr. Roque Moraes e cuja prática pedagógica se caracterizava pela pesquisa, em sala de aula, e foi proposta esta metodologia de análise para extrair o conteúdo que poderia ser desvelado.

Durante todo o semestre de estudo, a pesquisadora foi se familiarizando e compreendendo seus pressupostos, limites e possibilidades. Desde, então, optou-se por esta metodologia.

Por muito tempo, essa análise esteve relacionada ao paradigma positivista, em que se valorizava a objetividade e a quantificação. Em sua evolução para o paradigma construtivista, tem contribuído para compreender os fenômenos de forma mais aprofundada, usando a indução e a intuição.

No contexto atual, essa metodologia de análise de dados desafia novas descobertas na exploração de mensagens e informações, sendo utilizada em pesquisa de várias naturezas e dentre elas, a etnográfica.

Segundo Moraes:

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda a classe de documentos e textos. Esta análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum (2000, p. 02).

Como método de investigação, a análise de conteúdo, presta-se para compreender vários materiais, relacionados à comunicação verbal e à não-verbal como, diários pessoais, livros, fotografias, entrevistas e outros. Estas matérias-primas, ao chegarem às mãos do pesquisador, devem ser processadas para facilitar a compreensão, interpretação e inferência.

A presente pesquisa utilizou-se da análise de conteúdo, seguindo as etapas explicitadas por Moraes (2000), o qual busca orientações na técnica, referida por Bardin.

### **1- Preparação das informações**

Depois que a pesquisadora teve posse das informações, submeteu-as a um processo de preparação, ou seja, identificou aquelas que estavam de acordo com o problema e objetivo da pesquisa. Este exercício ajudou a pesquisadora a retornar, sempre que necessário, a um documento específico.

### **2- Unitarização**

Após os dados terem sido preparados, eles foram submetidos ao processo de unitarização, que consistiu em definir uma unidade de análise, também, conhecida como unidade de significado que é o elemento unitário de conteúdo, a ser submetido, posteriormente, à classificação.

Nesta pesquisa, a definição das unidades de análise consistiu em dividir os dados em frases. Vejamos alguns exemplos:

*O professor, vamos dizer assim, não deve ter medo de partir daquilo que já está dado, mas numa perspectiva nem prescritiva, nem moralista, jogar isto, porque é processo, buscar uma explicitação da palavra...*

*Ela não era presidente do Galpão, naquela época, mas colocava que se as mulheres não estudassem teriam que sair do Galpão, então uma delas veio para a minha turma com essa ameaça.*

*Então se eu vou sair de lá para brincar, é melhor eu ficar lá*

|                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>trabalhando.</i>                                                                                                                                                                                                                        |
| <i>Eu acho que tudo é orientação, tudo é bom pra gente, mas acho que a gente não pode estar se expondo, falando, mostrando.</i>                                                                                                            |
| <i>As pessoas manipulam essa matéria-prima, das mais diversas origens, às vezes até com lixo hospitalar, não há um cuidado na hora do lanche, das merendas, que a gente vê que elas não lavam as mãos ou não têm medo da contaminação.</i> |

### 3- Categorização

Segundo Moraes, “a categorização é sem dúvida, uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo” (2000, p.08).

Na presente investigação, a pesquisadora fez uso de categorias definidas à priori e de categorias que foram emergindo, no decorrer do processo de unitarização. Neste sentido, ela procurou agrupar dados que tinham alguma coisa em comum entre eles.

Usando as frases da etapa unitarização, mostrar-se-á como isto foi definido:

|                                                                                                                                                                                                                                             |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Ela não era presidente do Galpão, naquela época, mas colocava que se as mulheres não estudassem teriam que sair do Galpão, então, uma delas veio para a minha turma com essa ameaça.</i>                                                 |
| <i>Eu acho que tudo é orientação, tudo é bom pra gente, mas acho que a gente não pode estar se expondo, falando, mostrando.</i>                                                                                                             |
| <i>As pessoas manipulam essa matéria-prima, das mais diversas origens, às vezes, até com lixo hospitalar, não há um cuidado na hora do lanche, das merendas, que a gente vê que elas não lavam as mãos ou não têm medo da contaminação.</i> |



Neste exemplo, uma das categorias que emergiu – Mapeando as aprendizagens possíveis, no cotidiano das aulas e do trabalho - em que recebeu uma subcategoria – Relações e inter-relações - relação entre trabalho e a saúde, trabalho e meio ambiente.

#### **4- Descrição**

Nesta etapa, por se tratar de uma pesquisa de cunho qualitativo, para cada uma das categorias foi produzido um texto síntese, expressando os significados presentes nas diversas unidades que as formaram.

Moraes (2000) afirma que esta etapa é muito importante para a análise de conteúdo, pois é o momento em que se expressa o significado captado e intuído nas mensagens analisadas.

#### **5- Interpretação**

A análise de conteúdo não se limita às descrições. É imprescindível procurar ir além, fazendo uso da interpretação, que sugere o momento de compreensão.

Neste trabalho, a teoria emergiu das informações e das categorias cuja fundamentação teórica permeou toda a pesquisa. Portanto, é necessário salientar que, em alguns momentos, a fundamentação teórica veio antes, para dar sentido à categoria à priori. Para exemplificar, cita-se a sub-categoria “A proposta metodológica”.

### **3- O COTIDIANO DO GALPÃO RUBEM BERTA: O CENÁRIO DESTE ESTUDO**

#### **3-1- O início como possibilidade de inclusão**

A modernidade, porém, não é feita pelo encontro homogeneizante da diversidade do homem, como sugere a concepção de globalização. É constituída, ainda, pelos ritmos desiguais do desenvolvimento econômico e social, pelo acelerado avanço tecnológico, pela acelerada e desproporcional acumulação de capital, pela imensa e crescente miséria globalizada, dos que têm fome e sede não só do que é essencial à reprodução humana, mas também fome e sede de justiça, de trabalho, de sonho, de alegria. Fome e sede de realização democrática das promessas da modernidade, do que ela é para alguns e, ao mesmo tempo, apenas parece ser para todos (Martins, 2000, p. 19-20).

As desigualdades sociais, provocadas por políticas primitivas do capitalismo selvagem, criam um certo ceticismo e falta de esperança no homem, no que diz respeito a um mundo mais igualitário, ao mesmo tempo em que impõe-lhe, descobrir e inventar caminhos para a superação desses problemas. O homem tem que saciar suas necessidades e, ao mesmo tempo, produzir salário, renda e lucro para a sociedade.

Como um fragmento desse processo, relato a história da formação da Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta cujo início originou-se no limite do processo de exclusão.

### **3-1-1- Era uma vez...**

... Um grupo de pessoas: homens, mulheres, crianças, jovens e idosos com os rostos marcados pelo cansaço cujos corpos, às vezes, sujos e maltrapilhos, incomodavam a “boa vizinhança”, no vai-e-vem do dia-a-dia. Não se sabe, muito bem, se o que mais incomodava era a presença daquelas pessoas ou a impotência dos transeuntes em relação a elas... Mas o fato é que eram indesejadas. E, por assim serem, não podiam continuar vivendo ali, no corredor, na “Tripa”, como era conhecido aquele espaço na avenida Sertório.

Eram muitas as pessoas, por isto o futuro alojamento tinha que comportar todos, suas famílias, suas bagagens, suas brigas, seus risos, suas frustrações... Enfim, suas histórias de vida. E foi, assim, que mudaram o cenário de seus cotidianos: Da Vila Tripa ao assentamento Timbaúva, da cotidianidade difícil à cotidianidade desconhecida.

Foi assim que chegaram, receosos e desconfiados com a nova realidade, mas mesmo, assim, prontos para recomeçarem. Ao se alojarem no bairro Rubem Berta, outro problema foi enfrentado: a falta de empregos, o que significava viver, novamente, na incerteza do pão, da água, do remédio, da roupa... Este problema desencadeou a construção de um galpão de reciclagem de resíduos sólidos urbanos, materiais estes mais conhecidos como “lixo”, de modo que garantisse empregos, principalmente, às mulheres.

A construção do galpão contou com ajuda de gente importante: Prefeitura e CEBs foram os grandes responsáveis, mas o resultado final foi mérito das pessoas que ali foram acolhidas, em que a maioria teve que se adaptar ao novo estilo de trabalho, o que, evidentemente, causou grande confusão e desentendimentos. Os desafios eram grandes, perpassavam desde a consolidação da própria Associação até a organização das próprias pessoas, enquanto grupo e trabalhadores de reciclagem.

O cotidiano passou a ser um monte de “lixo”, ou seja, as sobras da sociedade. As mulheres brigavam para ver quem ficaria com o “lixo” mais caro. Havia muitas disputas e, até chegaram a brigar fisicamente, machucando-se umas as outras. Imaginem que as trocas e vendas eram realizadas de forma desorganizada e individual e, não raro, elas procuravam no lixo materiais e alimentos que pudessem ser reaproveitados em benefício próprio.

O tempo foi passando... Passando... Algumas lideranças apareceram, outras se revelaram, algumas pessoas saíram, outras chegaram, o ritmo foi mudando, o espaço foi se determinando, relações foram criadas, o universo que era essencialmente feminino,

passa a contar com a presença masculina no pedaço. Segundo Martins “é na prática que se instalam as condições de transformação do impossível em possível” (2000, p.63).

A moral da história é que entre o “era uma vez” e o “viveram felizes para sempre” há todo um cotidiano que não é nenhum conto de fadas, ao contrário, este cotidiano vivido no galpão é fruto das contradições sociais, as quais são agravadas pela dubiedade da sociedade, pois se, de um lado, existe um apelo pela aparência, pelo esteticamente bonito, por outro, há uma produção indiscriminada de lixo, sendo ele jogado em ambientes públicos. Desta contradição, pessoas lá, na ponta, na separação destes materiais ressignificam esses descartes da sociedade, gerando renda. E são essas pessoas, que são vistas como “maltrapilhas” e “sujas” pelos olhos das pessoas “limpas” e “perfumadas”, que trabalham numa perspectiva ambiental e pela sobrevivência da “espécie” humana.

### **3-1-2- Novas dimensões para o trabalho**

Após a consolidação do trabalho de reciclagem, no Galpão, e da sua constituição enquanto Associação e proposta de ação, o cotidiano, hoje, enfrenta outros problemas e desafios. A manutenção e o desenvolvimento da proposta exige outros compromissos.

Atualmente, o Galpão Rubem Berta conta com 56 associados sendo 46 mulheres e 10 homens que trabalham na triagem e venda de materiais recicláveis utilizando máquinas e equipamentos como: prensas, triturador de plástico, elevador de cargas e picador de vidro. As vendas dos materiais são feitas para atravessadores e alguns

contatos diretos com aqueles que se beneficiam, diretamente, com os materiais recicláveis, como, por exemplo, venda de vidros para o armazenamento de doces.

Essa relação com os agentes externos é um dos desafios hoje da Associação, no que se refere à busca de melhores ofertas de venda, o que incidirá em melhores lucros e salários para os associados.

É importante salientar que todas as atividades do Galpão estão referenciadas no Estatuto da Associação, que foi criado pela diretoria, em conjunto com os demais associados. Esta é eleita pelo voto direto, após o trabalho de definição de chapas e campanhas eleitorais, sendo constituídas por um presidente, uma vice, primeira e segunda secretária e tesoureira.

### **3-1-3- O trabalho, enquanto geração de renda**

Se olharmos a trama de relações que marcaram o final do Século XX e o início do Século XXI, caracterizadas por uma globalização excludente cujo projeto neoliberal não se preocupa com os efeitos sociais de suas ações, podemos compreender porque uma significativa parcela da população está, perversamente, impossibilitada de atender às suas mínimas necessidades. Este fato obriga as pessoas, segundo Martins, a terem uma “notável criatividade social, uma verdadeira reinvenção da sociedade, que representa uma clara reação aos efeitos perversos do desenvolvimento excludente e da própria modernidade” (2000, p.46-47).

Os desafios representados pelas transformações no mundo do trabalho, tendo como pano-de-fundo a globalização, fizeram com que se buscassem novas alternativas para superar os problemas de geração de emprego/ trabalho e renda no Brasil. Neste

sentido, a produção familiar rural e urbana de bens e serviços, o trabalho por conta própria, o cooperativismo, o associativismo entre outros, apresentam-se ligados aos mercados locais e combinam-se com a composição de renda das classes populares.

Dada essa problemática e visando uma plataforma de Economia Popular e Solidária, apresenta-se o trabalho, realizado em uma Associação de Reciclagem Ecológica, o Galpão Rubem Berta, como uma alternativa sustentável, a qual combina política de renda, política ativa de emprego, sistema de desenvolvimento local, gestão ambiental e escolarização.

Representando uma Associação, existem certos princípios que norteiam esta prática, no que diz respeito à:

- Adesão voluntária e livre - aberta a todas as pessoas, desde que estejam aptas a assumir as responsabilidades como membros.
- Gestão democrática e livre – a associação é uma organização democrática, controlada pelos seus membros, que participam, ativamente, na formulação das suas políticas e na tomada de decisões.
- Participação econômica dos membros - o capital é controlado democraticamente, pelos seus membros, sendo que o mesmo é partilhado, havendo um fundo de reserva que será usado, conforme resolução dos associados.
- Autonomia e independência – As associações são organizações autônomas, de ajuda mútua. Se firmarem acordos com outras organizações devem fazê-lo de comum acordo entre seus membros.

- Educação, formação e informação – Os membros estão sempre informados sobre as vantagens da Associação, visando ao seu crescimento.

Tendo em vista a concentração da população e a disputa pelo uso do espaço urbano, converteu-se o grande volume de resíduos urbanos, principalmente nas áreas metropolitanas, em uma questão de difícil solução. Este crescimento populacional significa o crescimento dos bens de consumo e maior utilização dos recursos naturais, conseqüentemente, no aumento do lixo.

Em Porto Alegre, cidade na qual, também, estão presentes os hábitos de consumo e as relações de produção da sociedade cujos materiais descartáveis ocupam, erroneamente, os espaços circundantes, fez-se necessária a implantação da coleta seletiva na cidade, em 1989, pelo Departamento Municipal de Limpeza Urbana (DMLU), o que levou a construção de espaços para receber a demanda dos materiais coletados: As Unidades de Triagem de Resíduos Sólidos Recicláveis ou os chamados “galpões de reciclagem”.

Atualmente, em Porto Alegre, existem oito Unidades de Triagem, distribuídas pela cidade, compreendendo mais de 400 trabalhadores em resíduos sólidos recicláveis, constituídos, na sua grande maioria, por mulheres.

O trabalho desenvolvido nas Unidades de Triagem viabiliza programas de desenvolvimento, ecologicamente, sustentáveis que geram trabalho e renda - tornando a cidade um pólo avançado na tecnologia da reciclagem. Esta atividade, também, funciona como um combate à exclusão social.



No universo da Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta (uma das Unidades de Triagem), localizada no bairro de mesmo nome, na zona norte da cidade que se constituiu como o espaço social, escolhido para realizar a presente pesquisa, os mais de 60 trabalhadores recebem, em média, um salário e meio por mês, sendo que este valor pode oscilar, dependendo, da disponibilidade de resíduos sólidos e da sua qualidade. Apesar deste ganho ainda não ser o ideal (pois as famílias são numerosas e, às vezes, este salário é a única fonte de renda), ele mostra-se, economicamente, viável para as populações mais carentes da nossa sociedade.

Para compreender o que foi exposto, vale ressaltar que os trabalhadores em resíduos sólidos são pessoas que foram anteriormente excluídas do mercado formal do trabalho. Como se sabe, muitos eram papaleiros solitários que perambulavam pelas ruas, atrás de papelão e de latinhas de alumínio, considerados materiais mais “em conta”; outros faziam “bicos” em construções civis; outras trabalhavam de “diaristas” em casas de família; muitos trabalharam em lavouras, principalmente, na época da colheita; as donas de casa; e há aqueles que viviam de mendicância nas ruas da cidade. Apesar de contar com alguns trabalhadores provenientes dos trabalhos formais, muitos não usufruíram o direito de ter a carteira assinada e outros que foram excluídos, antes de completar o tempo de serviço ideal para a aposentadoria, o que é comum na vida de muitos brasileiros.

Antônio, 57 anos, casado, estudou até a 5ª série em Porto Alegre. Trabalha desde cedo (o motivo do pouco estudo) para ajudar no sustento da família, pois perdeu o pai precocemente. Ele, há dez anos, não tem a carteira assinada e ainda falta tempo para a aposentadoria. Com o trabalho no “Galpão”, ele pretende, dos poucos ganhos que

recebe, separar um pouco para voltar a assinar a carteira como autônomo, pois sente a idade, já avançada. Inteligente e ativo, Antônio faz uma autocrítica, dizendo: “*vai sê difícil juntá, mas vô te que tenta*”.

Antônio é um dos muitos “Antônios” que vivem, segundo o caderno do SEJA, “em uma conjuntura marcada pelo desmonte das conquistas trabalhistas, através do processo de revisão constitucional, que está anulando os direitos sociais historicamente conquistados” (1998, p.137).

Para que Antônio possa “separar” um pouco do seu ganho para a aposentadoria, faz-se necessário mediante esta alternativa no campo do trabalho com resíduos sólidos, garantir um processo crescente de tomada de consciência, na perspectiva de solidificar o trabalho, enquanto gestão autônoma na forma associativa. Este trabalho, de tomada de consciência, é uma preocupação da escolarização<sup>1</sup> que faz parte do espaço do Galpão, assim como da FARRGS<sup>2</sup>.

Dentro do contexto de globalização da economia, chama atenção a estratégia adotada pelo atual Governo do Brasil, através de sua política de privatização, de atuar de forma contundente no campo das Leis, bem como, no campo das condições econômicas, a fim de criar as condições favoráveis para a implantação de equipamentos

---

<sup>1</sup> Este assunto será abordado adiante, no Capítulo 3 “Refletindo o projeto de alfabetização e escolarização: a possibilidade de um olhar”

<sup>2</sup> Federação das Associações dos Recicladores de Resíduos Sólidos, do Rio Grande do Sul, uma entidade de 2º Grau, conforme seus estatutos, em anexo, que tem por finalidade promover ações que visem ao crescimento, à qualificação, à capacitação dos catadores, bem como, à conquista de seus direitos sociais e econômicos. Ela foi construída a partir de um processo de articulação e discussão que iniciou no ano de 1995, oportunidade em que dirigentes das associações de catadores da capital começaram a se reunir para debater os problemas e as soluções que os atingiam.

gerenciados pela iniciativa privada, o que engloba os resíduos sólidos. Segundo informações recolhidas de um documento da FARRGS, à Prefeitura, os analistas que assessoram o Movimento Nacional dos Catadores de Materiais Recicláveis, da qual a FARRGS é protagonista, concluíram que a Política de Privatização dos Resíduos Sólidos não está se dando apenas no campo legal, como o Projeto de Lei nº 4.147, que tramita no Congresso Nacional - que tira a titularidade dos municípios sobre o saneamento. O objetivo desta Lei, cuja intenção passa despercebida à privatização da gestão do lixo, retira do catador sua possibilidade de ser sujeito ativo na gestão dos resíduos sólidos.

Como podemos perceber, além de aumentar as desigualdades sociais, a política globalizada tenta se apropriar desse movimento de organização dos catadores que nasceu fora do âmbito estatal.

A mobilização social dos trabalhadores em resíduos sólidos, representados pela FARRGS, culminou com o Encontro Nacional dos Catadores de Lixo, que foi realizado entre os dias quatro e sete de junho de 2001, em Brasília. O objetivo do encontro foi discutir o reconhecimento legal da profissão de catador entre outras reivindicações:

- Garantir direitos mínimos aos seus membros e melhor aceitação por parte da população;
- Garantir a inclusão dos catadores em programas municipais de coleta seletiva;
- Criar mecanismos de incentivo à indústria nacional da reciclagem;

- Estabelecer uma legislação nacional unificada para resíduos sólidos e evitar a privatização do serviço.

Em desabafo, a presidente da Federação, Hilma Cardoso (membro do Galpão Rubem Berta) declarou: “as empresas estão descobrindo, agora, que a reciclagem pode ser lucrativa e querem privatizar, alegando a defesa do ambiente. Mas os verdadeiros defensores do meio ambiente são os pobres, que vivem disto há anos” (Boletim GT junho e julho de 2001) (ver anexo A).

Mesmo sem a privatização, esses trabalhadores perdem boa parte do lucro, pois a maior parte fica nas mãos dos atravessadores que vendem o lixo já beneficiado.

Com o funcionamento da Usina do Plástico, os trabalhadores terão a oportunidade de gerenciar o próprio negócio e ganhar mais. Com a Usina, fecha a cadeia de reciclagem que inicia na separação, em casa, passando pela coleta seletiva, com a triagem dos materiais nos Galpões e com o processo final na Usina.

### **3-1-4- O trabalho numa perspectiva ambiental**

Como vimos, o trabalho de triagem de resíduos sólidos contribui para a geração de renda, mas neste Capítulo, o saber necessário é o ganho ambiental que o trabalho oferece.

Imaginemos uma sociedade em desenvolvimento, produtora de riquezas e bens e, como conseqüência, de consumo, tendo como agravante deste processo a produção, também, em grande escala, de lixo, em que o homem é o único produtor em potencial: a

indústria produz, o homem compra, consome e descarta. Só, em Porto Alegre, segundo informações do DMLU, cada pessoa gera, em média, 0,800 kg de lixo, por dia, o que resulta em 1.600 toneladas de detritos. Deste montante, 35% é formado por lixo seco, ou seja, resíduos sólidos recicláveis que podem ser reaproveitados, desde que se encontrem em condições. Para isto, há necessidade de separar, corretamente, os materiais em casa ou no trabalho, para que ao chegarem aos Galpões sejam aproveitados na triagem.

Para termos idéia do que ganhamos, ao reaproveitarmos os materiais que consumimos, vejamos a Tabela em seqüência:

|          | RECICLADO                      | NÃO RECICLADO                           |
|----------|--------------------------------|-----------------------------------------|
| PLÁSTICO | Economia de petróleo e energia | 450 anos para a decomposição            |
| VIDRO    | Economia de areia e energia    | Tempo indeterminado para a decomposição |
| PAPEL    | Economia de árvores e energia  | 2 a 4 semanas para a decomposição       |
| LATA     | Economia de minério e energia  | 100 anos para a decomposição            |
| ALUMÍNIO | Economia de minério e energia  | 200 a 500 anos para a decomposição      |

Fonte DMLU

Como vimos, é imprescindível separarmos, adequadamente, os materiais para a reciclagem, mas, também, podemos contribuir, reduzindo e escolhendo materiais na hora das compras, como garrafas de vidro que podem ser retornáveis, produtos com

menos embalagens e com maior durabilidade, são algumas das ações que são fundamentais para a preservação da vida na Terra.

Mas não é só o resíduo sólido seco o objetivo principal das Unidades de Triagem. Em Porto Alegre, a Unidade de Triagem e Compostagem da Lomba do Pinheiro trabalha com a produção de um composto orgânico, de alta qualidade, para a produção agroecológica com o reaproveitamento da matéria orgânica. O restante do material é encaminhado para a reciclagem.

Os equipamentos e as edificações da Unidade foram financiados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), dentro do Programa Pró-Guaíba. O pátio, aonde está sendo realizada a compostagem, foi construído por meio partir de recursos da Prefeitura de Porto Alegre.

Atualmente, trabalham 25 pessoas na Unidade, sendo que quinze ficam na esteira, separando sete toneladas diárias de resíduo domiciliar. Quando estiver funcionando, plenamente, serão triadas 100 toneladas de resíduos, por dia, gerando 200 postos de trabalho em dois turnos de seis horas<sup>3</sup>.

Na Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta, o trabalho de triagem e venda passou por grandes transformações.

---

<sup>3</sup> Informações retiradas do Boletim GT Resíduos Sólidos, junho e julho/2001.

Com o passar do tempo, muitos materiais que antes não eram reciclados, por falta de comprador, hoje, já o são, aumentando os ganhos dos trabalhadores, assim como a possibilidade de descarregar menos resíduos secos para o aterro sanitário.

Apesar desse ganho, existe uma falta de conscientização por parte dos trabalhadores, em não aproveitar bem todos os materiais que são triados, de modo que não se transformem em rejeitos. Atualmente, estes desafios são desafios da escolarização, de problematizar situações que propiciem este conhecimento.

Atualmente, para ajudar na seleção dos materiais, os trabalhadores estão utilizando a esteira, que facilita a visualização e a rapidez do trabalho.

### **3- PROJETO DE EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES EM RESÍDUOS SÓLIDOS**

#### **4-1- Refletindo o projeto: a possibilidade de um olhar**

Como foi percebido durante esta trajetória, a educação de jovens e adultos vem sendo reconhecida como um direito, desde a década de 30, sendo mais relevante durante as campanhas de alfabetização, nos anos 40 e 50 e, mais significativa nos anos 60, com os movimentos populares em ascensão, assim como a presença do MOBRAL, do Ensino Supletivo, Fundação Educar e, atualmente, com a Educação Solidária.

Contudo, constatou-se que as iniciativas de alfabetização de jovens e adultos estiveram sempre comprometidas com o modelo sócio político e econômico vigente cujas finalidades, às vezes escusas ou duvidosas, vigoraram, por muito tempo, na História da Educação Brasileira. Muitos falaram em “combater”, “erradicar”, hoje, propaga-se o slogan “analfabetismo- elimine essa mancha do mapa do Brasil” . Novamente, a problemática do analfabetismo é encarada, seguindo uma visão sanitarista da praga a ser erradicada, como afirma Fischer (1992).

Apesar de todo este movimento, nota-se que existe um esvaziamento da educação de jovens e adultos, principalmente, na perspectiva de política social. Este



caminho culmina com o Programa desenvolvido pelo atual governo, que deixa claro a importância de programas paralelos, compensatórios, substituindo a responsabilidade do Estado para com este campo da educação. Segundo Haddad:

Este tem sido o caminho da educação de jovens e adultos, que ao sair da preocupação central do Ministério da Educação como educação fundamental para todos, passou para as mãos dos espaços das políticas compensatórias, da filantropia e do mercado (1997, p. 16-17).

E ainda:

(...) não deve haver “campanhas” contra o analfabetismo... mas deveria haver apenas a ação normal, constante e intensa do poder público para dar instrução aos iletrados, dentro de um programa de governo que começaria por atuar sobre as causas sociais do analfabetismo, as quais se resumem no grau de atraso do desenvolvimento econômico da sociedade e a ausência de real soberania nacional. A não ser assim, a ação governamental só tendo um valor paliativo, quando não simbólico, é meramente sintomática e não etiológica. Vai alfabetizar mal (e inutilmente) analfabetos que terão depois filhos analfabetos (Pinto, 1994, p. 95).

Fez-se toda essa reflexão, para ressaltar que a Educação de Jovens e Adultos deve ser vista como um direito, cabendo ao Estado oferecer esta modalidade de ensino.

Mesmo, assim, é inegável a participação da sociedade civil cujas articulações devem ocorrer em parcerias. As vozes dos envolvidos com Educação de Jovens e Adultos devem ser ouvidas para que haja qualidade no ensino e na aprendizagem, em contradição com práticas compensatórias e paralelas que se destacam, na sociedade atual, como programas de alfabetização em massa cuja idéia é erradicar o analfabetismo, como se ser ou não alfabetizado fosse estar ou não doente.

Dentro de uma perspectiva renovadora de Educação de Jovens e Adultos e convencidos de que a educação ultrapassa os limites da escola, a Secretaria Municipal

da Educação de Porto Alegre (SMED), na sua atual gestão, aceitou o desafio de discutir junto às comunidades das Unidades de Triagem de Resíduos Sólidos Recicláveis (os chamados galpões de reciclagem) a alfabetização e escolarização de adultos, reconhecendo-as como espaços educativos numa relação que engloba a questão ambiental e a possibilidade de geração de renda aos trabalhadores que foram excluídos do mercado formal de trabalho e da escola (ver anexo B).

Esse projeto contempla os objetivos do Plano de Governo do Município, numa perspectiva da Economia Popular e Solidária, que pretende viabilizar práticas e programas de desenvolvimento, ecologicamente, sustentáveis que gerem trabalho e renda. Desta forma, pretende atender aos oito galpões existentes (quatro já estão sendo atendidos) e outros que vierem a se constituir. É importante salientar que este projeto visa uma política de educação de adultos, tendo o Estado, por meio da Secretaria Municipal da Educação - SMED como seu principal articulador, podendo contar com outros órgãos como SMIC, o Departamento Municipal de Limpeza Urbana - DMLU, a Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, representantes das Associações de Reciclagem e a Federação das Associações de Recicladores do Estado do Rio Grande do Sul, instituindo, assim, alianças em longo prazo (ver anexo C).

O Projeto Galpão fundamenta-se nos princípios do Serviço de Educação de Jovens e Adultos – SEJA -, na Educação Popular e no Letramento, como prática social da escrita.

Os alunos dos Galpões estão matriculados nas escolas mais próximas destes, sendo que as aulas são desenvolvidas no ambiente do Galpão (no caso do Rubem Berta), na própria escola ou em outro espaço, cedido pela comunidade.

No caso específico do Galpão investigado, realizam-se dois dias aulas por semana, com duas turmas de alfabetização e duas de pós-alfabetização, nos dois turnos de trabalho.

Os alunos têm aula, no mesmo período de trabalho, quebrando com o princípio do Ensino Supletivo, ao mesmo tempo em que contempla os princípios da Economia Popular e Solidária, ou seja, suspende-se a produção para investir na formação dos trabalhadores. Neste momento, o projeto abrange as totalidades iniciais: alfabetização e pós-alfabetização (1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental).

Nas últimas discussões ocorridas, refletiu-se sobre a possibilidade do Projeto Galpão vincular-se ao SEJA, pois este está viabilizando práticas que ultrapassam os limites da escola. Nesta perspectiva, o projeto passaria a constituir como uma Política Pública de Educação de Jovens e Adultos, ampliando o trabalho do SEJA, mas com este diferencial: a presença forte do mundo do trabalho, permeando a prática pedagógica.

Considerando o que foi exposto, destaca-se o trabalho, realizado numa das Unidades de Triagem, o qual foi objeto da investigação realizada assim como, serviu de referência para o desenvolvimento da alfabetização e escolarização nos outros galpões.

Sendo, assim, a pesquisa realizada objetivava analisar a proposta de educação de jovens e adultos realizadas em uma das unidades e buscar subsídios para compreender a questão em estudo e, desta forma, propor, se possível, contribuições para um reconstruir desta proposta.

#### **4-1-1- Para Além da Geração de Renda**

A Associação de Reciclagem Ecológica Rubem Berta teve mais um ganho desde o ano de 1999, quando começou a contar com a alfabetização e a escolarização em seu cotidiano.

O trabalho com educação de adultos foi idealizado, no 2º semestre de 1998, em uma das aulas ministradas pela professora Jaqueline Moll, da UFRGS, intitulada “Educação e Movimentos Sociais”. Nesta disciplina, o objetivo era convidar pessoas engajadas em algum tipo de movimento social para conversarem sobre suas atividades entre elas as mulheres do galpão. Na aula em que compareceram para falar sobre suas experiências, uma das mulheres lançou o seguinte questionamento: *“Tá, a gente vem aqui, fala, fala, fala sobre o nosso trabalho, mas nós queremos estudar, queremos aprender a ler e a escrever”*.

Foi, assim, levada pelo desafio, que a professora Jaqueline Moll elaborou o projeto de extensão “Alfabetização, Literatura e Reciclagem: Aprendendo e Ensinando com Mulheres Catadoras da Periferia de Porto Alegre”, em que encaminhou bolsistas e professores voluntários para desenvolverem as aulas na Associação, no início de 1999.

Ao mesmo tempo em que desafiaram a professora Jaqueline, as mulheres reivindicaram, junto à Secretaria Municipal de Educação (SMED), o direito à educação. Então, em 1999, elas puderam contar com a participação de duas instâncias públicas no Galpão: a UFRGS e a Prefeitura.

Nessa perspectiva, a SMED, através do Movimento de Alfabetização (MOVA), ficou responsável pela alfabetização e a UFRGS, pelo projeto da professora Jaqueline,

ficou responsável pela pós-alfabetização, em uma ação conjunta com o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores (PEFJAT)<sup>4</sup>, da mesma instituição.

No início, as aulas aconteciam em uma pequena sala, nos fundos do Galpão, com o espaço saturado de materiais, que os próprios trabalhadores separavam, durante a triagem. Com o passar do tempo, conquistou-se a antiga casa do caseiro, que fica no mesmo pátio do Galpão, constituindo o novo espaço de ensino e cultura. Por um determinado tempo, ocupou-se a Igreja, localizada, também, junto ao Galpão, aonde aconteciam as aulas de pós-alfabetização.

No espaço reservado à escola foi possível a criação da Biblioteca, em dezembro de 1999 cujo nome ainda está em processo de definição. Os recursos materiais, como livros e estantes foram doados. Sua organização (seleção de livros e fichamento) foi realizada mediante a cooperação de dois bibliotecários que se apresentaram como voluntários.

Atualmente, com esse novo redirecionamento e novas parcerias, as aulas se desenvolvem na “casa do caseiro”, com duas turmas de alfabetização e duas de pós-alfabetização, acontecendo no mesmo turno de trabalho, em dois dias da semana, às segundas-feiras e às quintas-feiras, compreendendo um total de 23 educandos-

---

<sup>4</sup> Como o projeto da professora Jaqueline Moll compreendia as séries iniciais do Ensino Fundamental, o PEFJAT ficou responsável pelas séries finais. Através dele, os alunos receberiam a certificação necessária após a conclusão. Desde quando foi implantado, a educação de adultos no Galpão, nenhum aluno ainda concluiu os estudos e, somente dois continuam a ter aulas ministradas pelo PEFJAT.

trabalhadores, sendo que 20 são mulheres e 3 são homens. É importante ressaltar que este índice sofre muitas alterações em razão à transitoriedade do grupo.

O trabalho com educação de adultos conta com a participação de cinco educadores, contratados pelo convênio SMED/ Federação e de duas educadoras/pesquisadoras.

Como se pode perceber, no cotidiano do Galpão, o espaço se constrói com trabalho, com ganho ambiental e com escolarização. Representa uma opção, em termos sociais, de evitar e combater a exclusão e a marginalização.

#### **4-1-2- Quem são os alunos e alunas do Galpão Rubem Berta?**

Os alunos e alunas do Galpão Rubem Berta são jovens e adultos trabalhadores em resíduos sólidos, que constituem os sujeitos do conhecimento e da aprendizagem. Do conhecimento, pois tem muito a nos ensinar e, da aprendizagem, pois são pessoas que compartilham do desejo de aprender.

Segundo Marta Kohl “o tema ‘educação de pessoas jovens e adultas’ não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas primordialmente, a uma questão de especificidade cultural” (2001, p.15), ou seja, o adulto que estuda no Galpão não é igual a outros adultos que estudam em outras instituições ou adultos que freqüentam cursos profissionalizantes, supletivos e universitários.

Nessa perspectiva, cabe-nos historicizar o adulto do Galpão, para não submetê-lo a um estereótipo de adulto, pois não estamos tratando com qualquer adulto, como já foi dito, mas de adultos que trabalham com resíduos sólidos urbanos e, por assim ser, possuem traços culturais e de trabalho que se diferenciam dos demais.

Contextualizando, os jovens e adultos que estudam no Galpão são pessoas com passagens rápidas pela escola e outros analfabetos, muitos provenientes de ocupações urbanas não qualificadas, com experiência rural na infância e/ou adolescência, o que impediu de entrar e/ou permanecer na escola, isto é, um excluído da escola.

Podemos incluir que são alunos e alunas na faixa etária entre 25 e 60 anos, a maioria mulheres, que dividem seu tempo entre a família e o trabalho, excetuando algumas mulheres que têm participação mais efetiva na estruturação do trabalho de reciclagem como, por exemplo, representantes da Federação, da Usina e do Orçamento Participativo.

Pela condição de moradores da periferia, essas pessoas estão relegadas às práticas do trabalho no Galpão e aos afazeres domésticos, com pouco contato com a cidade cuja inserção cultural ocorre somente no bairro aonde moram. Além disto, elas são vítimas da informação, pois acreditam que tudo que passa na cidade, como shows, peças teatrais, cinema, feiras, precisa-se, sempre, pagar para ver, o que nem sempre é verdade, pois, como sabemos, Porto Alegre tem várias atrações que são gratuitas, como entrada em Museus, o Brique da Redenção com sua diversidade cultural e política, a Casa de Cultura Mário Quintana e muitos outros.

Segundo Chauí:

[...] trata de pessoas submetidas à perda cultural e à invalidação de seus conhecimentos e valores, e sobre as quais a intimidação da informação é constante, sobretudo se nos lembrarmos de que as essas pessoas está vedado um acesso real ao que é veiculado pela Informação, tanto pelo nível da escolarização quanto pelas dificuldades de contato com o restante da cidade e da sociedade global, em decorrência das condições de vida [...] (1987, p. 38).

Sobre essa questão, gostaria de acrescentar, fazendo uma análise sobre o cotidiano na escolarização, que existe um certo conformismo proclamado, fruto das vivências à margem das informações ou submetidas a elas, de que são pobres e, por assim serem, têm lugares que não podem ter acesso e coisas que não podem ter. Exemplo disto são as programações organizadas pelos educadores, que possibilitam transitar por outros campos que não sejam só o do trabalho e da família, e que nem sempre, contam com a presença dos educandos. Estes adotam uma resistência que é difícil quebrar por argumentação, pois sempre arrumam desculpas para não participar, convencidos de que *“isto não vai fazer falta na minha vida”*, como escutei uma aluna falar.

Isso vem ao encontro de um dos desafios da escolarização que é quebrar com o instituído, ajudando as pessoas a desvelarem o seu mundo mediante os seus próprios descobrimentos como seres históricos e fazedores de história.

#### **4-1-3- A proposta metodológica**

O projeto de alfabetização e escolarização dos recicladores em resíduos sólidos tem como suporte a concepção de Educação Popular, numa perspectiva freireana, voltado, para a transformação social.



Segundo Moll e Fischer:

A Educação Popular não se faz por uma retórica grandiloqüente, mas pelo reconhecimento de saberes legítimos, complementares e necessários que podem surgir do ato solidário entre homens e mulheres detentores de projetos comuns, dentro de uma perspectiva emancipatória (2000, p. 03).

Sobre o conceito de educação de adultos, direcionado ao conceito de Educação Popular, Freire reflete que isso está sendo possível “na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras” (2000-b, p.15). E uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores sobre a cotidianidade do meio popular; nada pode escapar à curiosidade dos envolvidos com a prática de Educação Popular.

Freire afirma que a Educação de Adultos, virando Educação Popular, torna-se mais abrangente, ou seja, programas de alfabetização e educação profissionalizante contemplam apenas uma parte desta educação. Por ser mais abrangente, a concepção de educação para o educador, também, deve ser ampliada, no sentido de possibilitar não só o ensino de conteúdos, mas sua análise em relação ao mundo. Estes conteúdos devem ser permeados, conforme Freire de “palavras grávidas de mundo. Palavras e temas” (2000-b, p. 16).

Uma vez compreendida essa relação entre a vida das pessoas e o saber sistematizado, passa a ser uma das funções da Educação Popular de corte progressista, “... inserir os grupos populares no movimento de superação do saber de senso comum pelo conhecimento mais crítico, mais além o que “penso que é”, em torno do mundo e de si no mundo e com ele” (Freire, 2000-b, p.17). No Galpão Rubem Berta, essa dimensão da Educação Popular ajuda na compreensão dos educandos como educandos e

trabalhadores, pois desvela as complexas ligações existentes em seu universo, assim como em seu entorno.

Torres (2000) contextualiza a educação na América Latina. Para ele, na América Latina, existem várias etapas desta educação: Nos anos 50 e 60 prevalece a etapa, vinculada ao processo de conscientização. Até meados dos anos 70, a etapa que se constitui é com o intento em adquirir e ganhar poder para controlar o poder político. Nos anos 80 há uma transferência dessa luta, que iniciou na área camponesa, transferindo-se para uma área mais urbana, por causa do crescimento da pobreza, vinculado à falta de renda para o consumo.

Então, é nesse contexto que a Educação Popular passa a encenar algumas atividades de resistência, dirigindo-se a uma economia popular, ou seja, tentativa de vincular a solidariedade às alternativas de sobrevivência. É nessa década de 80, que começa o processo de privatização, causando a necessidade de projetos de ajustes estruturais, desde as políticas comandadas pelo Fundo Monetário Internacional para a América Latina. Pode-se dizer, que os anos 80 foram uma década com pouco desenvolvimento, diminuindo o Produto Interno Bruto, em algumas sociedades cuja crise se estende à educação, pois há uma queda na destinação de recursos.

Enfim, é nesse contexto que a Educação Popular passa a ter um caráter remediador, vinculando-se mais aos movimentos sociais, nem tanto no sentido de defender-se do autoritarismo estatal, mas com o propósito de gerar novas alternativas sociais.

Com a volta da democracia, muitas pessoas que foram afastadas com a Ditadura Militar, voltam ao cenário público, desenvolvendo novas políticas, dentro do Estado.

Se formos conceituar a Educação Popular, poderíamos dizer, à luz das considerações de Freire que:

Entendo a educação popular como esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica. Entendo que esse esforço não se esquece, que é preciso poder, ou seja, é preciso transformar essa organização do poder burguês que está aí (1993, p.19).

Dando continuidade a Educação Popular pode ser encarada como um modo de conhecimento, tendo como ponto de partida uma prática política, ou seja, o conhecimento do mundo é feito através das práticas do mundo.

Esse modo de conhecimento que configura a Educação Popular, não dispensa os conhecimentos já sistematizados, mas eles devem percorrer os caminhos da prática. “Esse saber organizado se compõe a partir de situações de reconhecimento” ( Freire, 1993, p. 27). Nessa perspectiva, o conhecimento se constrói e os conceitos do educador são vistos como mediadores entre o cognitivo e a experiência vivida, a peleja diária dos homens e mulheres. O discurso do educador não pode se sobrepor ao do educando, mas, sim, ajudar na organização dos saberes. Outra questão sobre este discurso, Freire ajuda-nos a refletir:

É preciso termos em mente que os grupos populares são perfeitamente capazes de apreender a significação do discurso teórico. E isso é apreendido em outra linguagem, com outra vestimenta; o que eles não vão entender é a linguagem difícil e complexa (1993, p. 37-38).

Essa sensibilidade do educador faz parte da metodologia, voltada à educação de jovens e adultos, numa perspectiva de Educação Popular, contrapondo-se a uma educação “bancária”, quer dizer, sem “depósito de conhecimentos dentro da inteligência silenciada de educando” (Freire, 1993, p.60).

Finalizando, dentro desses pensamentos e atitudes é que se caracteriza a Educação Popular, nascida e gerida dentro de uma educação que não se descuida da cultura popular, que supera a visão de que alguns sabem e os demais aprendem e que compreende a relação entre o mundo do trabalho e o mundo do conhecimento. “Através da Educação Popular as pessoas do bairro ou da favela aprendem a transformar suas dificuldades em melhor viver” (Freire, 1993, p.66).

Significando ainda mais o projeto de alfabetização e escolarização dos trabalhadores em resíduos sólidos trabalha-se com o conceito de **letramento**, como construção social da linguagem oral e escrita. Nessa perspectiva, buscou-se sua compreensão, partindo da etimologia da própria palavra.

Segundo Soares:

Trata-se da versão para o Português da palavra da língua inglesa **literacy**, do latim **littera** (letra), com o sufixo **-cy**, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser... Ou seja: **literacy** é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever (grifo da autora) (2001, p.17).

Salienta-se que está implícita a esse conceito a idéia de que a escrita traz conseqüências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, tanto para um grupo social como para um indivíduo. Este conceito ganha relevância ao se distinguir do “**analfabetismo funcional**”, ou seja, “não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente” (Soares, 2001, p.20).

Constata-se que essa prática ainda está muito limitada, mesmo que tenha sido surgido lá pela metade dos anos 80, nos discursos da Educação e das Ciências

Linguísticas. De maneira um pouco tímida, apareceu no critério usado pelo Censo, que antes considerava analfabeto aquele indivíduo incapaz de escrever o próprio nome. Atualmente, saber ler e escrever um bilhete simples separa o indivíduo analfabeto do alfabetizado.

Esse conceito ainda é muito limitado, pois aparece no conceito de letramento que um indivíduo pode ser letrado sem ter a tecnologia da leitura e da escrita, no sentido de envolver-se com este mundo, mesmo que não, efetivamente, mas, intencionalmente, escutando, recebendo e ditando cartas. A psicogênese da escrita revelou que as pessoas que vivem em culturas letradas, antes de receberem instrução sistemática, constroem, espontaneamente, um conhecimento sobre ela.

À luz das considerações de Soares, afirma-se que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu **lugar** social, seu **modo de viver** na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (2001, p. 37).

Tornar-se letrado, também, significa tornar-se cognitivamente diferente de quem não o é, no sentido de pensar de outra forma, assim como, linguisticamente diferente, pois vai ocorrer mudança significativa na fala.

Soares considera importante fazer essa a distinção entre se apropriar e aprender a ler e escrever:

Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita;

apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade (2001, p. 39).

O que a autora quis dizer é que um indivíduo alfabetizado não é, necessariamente, letrado, aquele que responde às demandas sociais de leitura e escrita, pois a condição de ser letrado expressa uma visão bem mais complexa do próprio fenômeno de ler e escrever.

A Coordenadora do projeto investigado relatou que o letramento está mais vinculado à prática de alfabetização, no seu conceito mais amplo, em que o educando, além de se apropriar, deve estabelecer relações.

Complementando o que antes foi expresso, registra-se a contribuição de Ribeiro:

Na tradição pedagógica de adultos conta-se com um importante acúmulo no que se refere à valorização das aprendizagens atitudinais, principalmente pela influência do paradigma da educação popular e da obra de Paulo Freire em especial. Numa perspectiva político-filosófica, Freire enfatizou a importância de se associar o aprendizado da leitura e da escrita com a revisão profunda nos modos de conceber o mundo e nas disposições dos jovens e adultos para tomar nas mãos o próprio destino, sintetizando tais princípios em categorias tais como: conscientização e emancipação (2001, p. 54).

É importante salientar que convivemos com pessoas analfabetas, ou seja, aquelas que não sabem ler nem escrever, desde o Brasil Colônia. Só que ninguém é analfabeto por escolha própria e, sim, por condições alheias à vontade das pessoas, como por exemplo, as condições sociais, econômicas e culturais. Freire confirma: “Em certas circunstâncias o homem iletrado é aquele que não precisa ler [...]. Em outras circunstâncias, o analfabeto é aquele a quem foi negado o direito de ler. Em nenhum dos dois casos há escolha” (1985, p.14). Conforme foi superando este condicionamento

social através da ampliação do acesso à escola e de práticas pedagógicas no campo da Educação de Jovens e Adultos, percebeu-se que não basta só saber decifrar o código escrito. É preciso ir mais além, ser capaz de envolver-se com as práticas sociais que a leitura e a escrita podem proporcionar. É nesta perspectiva que surge o letramento.

Conforme Soares, “o ideal seria **alfabetizar letrando**, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (grifo da autora)” (2001, p.47).

Outra questão que pode ser discutida é que se fazem necessárias certas condições para que se efetive o letramento. Então, como primeira condição, a existência de uma escolarização real da população, e como uma segunda, a disponibilidade de material de leitura.

A falta dessas condições, segundo Soares (2001), explicaria o fracasso das campanhas de alfabetização em nosso País, que se preocupam, somente, em desenvolver as habilidades da leitura e escrita sem se preocupar em possibilitar acesso a este mundo, quer seja por meio de revistas, livros, jornais, livrarias, bibliotecas.

Contudo, existem diferentes tipos e níveis de letramento que dependem das demandas do indivíduo e do contexto em que está inserido, assim como existem duas dimensões dele: a individual e a social.

Na dimensão individual, o letramento esbarrará em uma dificuldade, criada por ele mesmo, uma vez que, em sua definição, toma-se à leitura e a escrita como sendo uma mesma habilidade, o que nem sempre condiz com as habilidades dos indivíduos,

pois muitos são capazes de ler, fluentemente, sem escrever, corretamente, e vice-versa. No entanto, são habilidades diferentes, mas complementares.

Na sua dimensão social, o letramento transcende como “atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social: letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades da leitura e escrita” (Soares, 2001, p.72).

O perigoso dessa prática é quando relacionam **ser letrado** como capaz de engajar-se, de adaptar-se, dentro de uma funcionalidade, em um determinado contexto social, ou seja, “**letramento funcional**”.

Em discordância a esse conceito liberal de letramento, encontram-se alternativas revolucionárias. Paulo Freire pode ser considerado um dos primeiros educadores a realçar esta característica, ao afirmar que um indivíduo passa a ser alfabetizado quando for capaz de usar a leitura e escrita como um meio de tomar consciência da realidade e de transformá-la.

O analfabeto, principalmente o que vive nas grandes cidades, sabe, mais do que ninguém, qual a importância de saber ler e escrever, para a sua vida como um todo. No entanto, não podemos alimentar a ilusão de que o fato de saber ler e escrever, por si só, vá contribuir para alterar as condições de moradia, comida e mesmo de trabalho. Essas condições só vão ser alteradas pelas lutas coletivas dos trabalhadores por mudanças estruturais da sociedade (2000-c, p. 70).

Pode-se dizer que o letramento abrange tanto a dimensão individual como a social. Em razão desta complexidade, fica difícil avaliá-lo, o que não impede que se desvelem indicadores atitudinais que possibilitem analisar sua abrangência nos indivíduos.



#### 4-1-4- Os significados da educação de jovens e adultos

Permeará, a presente análise, a significação que os educandos e educadores dão à educação de adultos, compreendendo a alfabetização e a escolarização no cotidiano das aulas, uma vez que, como foi percebida na trajetória das políticas públicas, a educação de adultos é um campo que, apesar de ter avançado, apresenta, ainda, características de “**analfabetismo funcional**”<sup>5</sup>.

É importante salientar que os significados que foram desvelados constituem a visão e concepção de educadores da alfabetização e pós-alfabetização, que atuaram nos dois anos em que a pesquisadora realizou a coleta de dados, compreendendo diferentes concepções.

Segundo os educadores que atuaram no Galpão Rubem Berta, o processo de educação de jovens e adultos, além de ser uma retomada do estatuto legal ao direito à educação, faz parte, também, de uma tomada de consciência mediante a compreensão do ato da escrita, da leitura, da representação simbólica dos números e seus desdobramentos. A educação, junto à alfabetização e à escolarização tentou superar o simples domínio do código escrito, mas que por meio dele, os educandos tomassem consciência de suas trajetórias, para que pudessem interferir em suas realidades.

---

<sup>5</sup> Esse termo “analfabetismo funcional” foi disseminado pela Unesco, desde 1958, e refere-se “à condição das pessoas que têm um nível rudimentar de conhecimento da linguagem escrita, não suficiente para enfrentar as exigências impostas por seu contexto de vivência.” RIBEIRO, 2001: 46

Nessa perspectiva, esses educadores foram unânimes ao refletir que a educação ultrapassa os limites da sala de aula, ou seja, é necessário proporcionar aos educandos atividades que lhes permitam, circular pelos diferentes espaços da comunidade e da cidade aonde moram, além de viabilizar atividades que desvelem o mundo do trabalho em que estão inseridos e suas múltiplas relações, como bem nos ilustra a seguinte fala: *“Tu vai pensando nessas coisas, que a educação é bem mais do que isso... não tem que ficar só na sala de aula, tem que sair, pois assim elas vão conhecendo a cidade e a cidade vai conhecendo elas, o trabalho delas...”*.

É possível inferir, em relação a essa prática de EJA, que os educadores procuraram relacionar a aprendizagem com a realidade dos educandos, suas necessidades, ritmos de aprendizagem e expectativas. A intervenção pedagógica dava-se de forma mais homeopática, mais sensível aos limites dos educandos, ao contrário do que acontece com outras práticas em que o professor ensina e estabelece as regras, cabendo aos alunos aprender e obedecer. Na verdade, os educadores não estavam preocupados em transmitir conteúdos de forma desenfreada, mas construir redes com estes conhecimentos e a vida dos seus alunos:

*“... eu acredito que a partir da escolarização elas consigam ter um entendimento da importância do trabalho e um despertar para a questão do estudo, até mesmo junto aos filhos, elas conseguem questionar várias coisas, o que os filhos estão aprendendo, o que os professores dos filhos estão passando para eles...”*.

Inicialmente, na especificidade da alfabetização, pode-se constatar que a educadora não compartilhava desse significado, o que mudou muito, de lá para cá.

As aulas valorizavam a repetição, o uso da cartilha como recurso, exercícios que visavam à cópia e à memorização, numa visão bem empirista de educação. Segundo a

educadora da época, bastava ver e ouvir para que a aprendizagem ocorresse. Neste sentido, o conhecimento era visto como estático e acabado e as informações trazidas pelos alunos não eram discutidas.

Sobre essa postura empirista de educação, Moll afirma:

A postura empirista advoga o primado do objeto ou o primado do meio na apropriação do conhecimento. Proveniente da expressão grega “empeiria” se refere a tudo que diz respeito ao conhecimento pelos sentidos. Na gênese desta postura teórica vamos encontrar a tese da “tábula rasa” de John Locke, segundo a qual nascemos como folhas de papel em branco nas quais o meio vai inscrever o conhecimento pela experiência auditiva, visual, tátil, gustativa e olfativa (1999, p. 74).

Essa experiência causou uma certa resistência por parte dos educandos em continuarem investindo na educação, pois a prática pedagógica anulava-os como adultos e trabalhadores, pois tinham que estudar nas velhas cartilhas que os infantilizavam.

Haddad ajuda, nesta argumentação, afirmando:

O fato de o adulto não saber ler e escrever não o leva a ter que ser tratado como criança. Por isso, os materiais didáticos elaborados para educação de jovens e adultos devem trazer temas adultos, que correspondam aos interesses desse público e àquilo que precisam aprender (2000, p. 03).

As reflexões de Ribeiro também ajudam a pensar sobre o estereótipo de aluno que estava instituído:

Refletir sobre como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campo que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais (2001, p. 16).

Do ponto de vista cognitivo, o desenvolvimento do processo da escrita se assemelha ao da criança não alfabetizada, segundo os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, partindo do seguinte pressuposto:

O fato de os adultos utilizarem, em certa medida, os níveis conceituais das crianças, reforça o caráter construtivo – e não meramente receptivo – do processo de apropriação da língua escrita... Acreditamos que a partir destes dados pode-se começar a construir uma alternativa diferente: ajudar o adulto a compreender o modo de funcionamento da escrita a partir do que ele já tem construído, a partir de seu saber efetivo, e não de sua ignorância (1983, p. 01).

Haddad, também, concorda, mas acrescenta: “É claro que há aspectos em comum no modo como crianças, jovens e adultos aprendem a ler e escrever, mas as motivações são diferentes, os contextos de uso da língua escrita também” (2000, p.03).

Nesse sentido, a lógica da psicogênese da alfabetização não coincide com aulas em que a cartilha é o início, meio e fim da prática educativa, muito menos, em se tratando de adultos que possuem toda uma história de vida e uma bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo dela.

Depois dessa experiência equivocada com a alfabetização, pode-se dizer que houve uma ampliação do conceito de alfabetismo, que vem ao encontro da fala de Ribeiro:

O conceito de alfabetismo integra tanto a dimensão psicológica, relativa ao domínio de certas habilidades cognitivas, quanto a dimensão sociológica, relativa às práticas sociais de uso da escrita e às ideologias de que se investem (2001, p.46).

Apesar de todos os desafios que a alfabetização impõe, está se tentando superar essa tendência epistemológica empirista de educação, que se expressava pela prática distanciada da realidade e dos ritmos de aprendizagem de cada educando.

Ao observar uma turma de alfabetização, ficou evidente a complexidade que envolve o ato de alfabetizar. Muitas vezes, o educador que ministra uma das classes de alfabetização questiona-se sobre a própria atuação, pois sua preocupação é não reduzir de forma simplista o ato de alfabetizar. Ao questioná-lo sobre isto, ele respondeu: “Às vezes não me acho um bom professor, sinto que está faltando alguma coisa para me aproximar mais delas... eu não quero só encher o quadro de palavras e continhas”.

Acho importante salientar que, ao se referir dessa forma à alfabetização, o educador se distancia do equívoco que existe em muitas práticas, em que priorizam a aquisição de conteúdos, ao invés de discutir com os alunos o que eles querem aprender, ou seja, o que é significativo para suas vidas, enquanto alunos-trabalhadores.

Essa concepção de alfabetização foi construída no dia-a-dia da prática junto aos educandos, como pode se perceber neste depoimento:

*Quando eu comecei, quando eu pensei alfabetização era uma coisa bem tradicional, ensinar a ler, escrever e a matemática, sem estar claro que esta fazia parte da alfabetização. Hoje eu acredito que a matemática é tão importante no cotidiano do trabalho quanto ler e escrever, assim como, vejo que as necessidades deles são tão grandes, que a alfabetização tem que passar por muitos conceitos, desde o que é pobreza à questão específica do galpão, deles conseguirem serem felizes na situação em que se encontram, que é mais do que pobreza é uma situação de discriminação.*

Essa fala transcende o simples ato de ler e escrever na perspectiva do “analfabetismo funcional”. Ela contempla outras interfaces deste ato, baseadas numa pedagogia que vê os educandos como sujeitos com histórias de vida, com experiências e reflexões sobre o mundo. Haddad (1992) fortalece esta idéia, dizendo que estes alunos, antes de tudo são adultos e não crianças, que estão no mercado de trabalho e não se

preparando para nele ingressar, eles não estão experimentando a vida, mas estão experimentados por ela.

Nesse sentido, existe um esforço por parte desse educador de ressignificar sua prática, mas falta-lhe um apoio pedagógico e teórico que não foi percebido ainda neste projeto. Sem este apoio, os educadores ficam improvisando práticas.

Os significados revelados por alguns educadores mostram um certo conflito entre uma concepção tradicional e uma concepção libertadora do ato de educar, ou seja, as aulas não são significadas por nenhuma destas concepções. Apesar de existir um pensamento progressista ele não se consolida na prática, mas esta, por sua vez, não se caracteriza como tradicional. Na verdade, significar sua prática com adultos, numa turma de pós-alfabetização que transcenda o ativismo, é o desafio desse professor, pois ela não está definida, adotando um caráter provisório, o que prejudica a aprendizagem dos alunos. Em alguns momentos de definição, em que ficou explícito o paradigma norteador, as aulas envolveram os alunos a ponto deles participarem, efetivamente, das atividades propostas.

Percebeu-se que esse professor não quer ser concebido como tradicional, ao mesmo tempo em que não possui subsídios teóricos e práticos que respaldem uma ação educativa mais progressista.

Além de todos esses conflitos, existe um ponto de tensão entre os significados da educação dos educadores com os dos educandos, pois, contraditoriamente, eles valorizam, incondicionalmente, os conteúdos o que, segundo eles, quanto mais conteúdo, melhor.

É possível dizer que uma expressiva parcela dos educandos, acredita que as aulas, para serem significativas, têm que ser permeadas por conteúdos, de preferência, passados no quadro para serem copiados, como bem ilustra a seguinte fala: “... *a gente vem pra aprender um negócio, escrever, eu gosto de escrever, eu quero aprender a escrever mais, quero mais conteúdo*”. Esta referência conteudista se dá ao fato de que os educandos também associam as aulas de hoje às experiências escolares anteriores, ou seja, existe um imaginário de escola do qual muitos foram excluídos e, outros, que nem chegaram a ter acesso a ela, mas que tomaram conhecimento pelos filhos, amigos e parentes. A aula, neste imaginário, representa transmissão de conhecimento. Neste sentido, aulas mais criativas são vistas como não significativas, aulas que têm o diálogo como instrumento problematizador, mesmo admitindo sua importância, ainda são colocadas em segundo plano: “*Eu sei que falar também é aula, mas a gente quer mais é escrever...*”.

Por outro lado, observou-se que a preocupação de dominar mais a leitura e a escrita tem muito a ver com as vivências dos educandos, ou seja, uns querem para fins práticos, para escreverem cartas, ajudar no ensino dos filhos, preencherem fichas de empregos, entenderem mais as planilhas, ou mais; outros a aquisição da leitura e da escrita representa um resgate da auto-estima, que vai além das considerações antes descritas. Ela tem a ver com o sentimento de aceitação, de não passar vergonha na frente dos outros, de poder pegar um ônibus sem pedir ajuda a outra pessoa.

Pôde-se constatar, ainda em termos atitudinais, que poucas são as pessoas alfabetizadas que procuram expandir o domínio da leitura e da escrita, no que diz respeito a lerem, com mais frequência, livros e revistas. Certamente, não é por falta de

material disponível, pois eles contam com uma biblioteca, além de terem acesso a revistas e outros materiais que chegam através da coleta seletiva no Galpão.

Por outro lado, observou-se que livros de culinária são bem aceitos pelos educandos, mesmo aqueles não alfabetizados. Ao questioná-los sobre o motivo desta escolha, eles afirmaram que era por causa das “gravuras” impressas no livro.

Partindo desses dados, analisou-se que os significados que os educandos dão à educação, nas dimensões da leitura e escrita, também não indicam a busca pela aprendizagem, pela informação e entretenimento e que escolheram a televisão e o rádio como meios mais práticos para atingir estes objetivos, mas que pode acontecer, se houver uma intervenção pedagógica capaz de fomentar este desejo.

#### **4-1-5- A prática em sala de aula: a ação docente**

Ao pensar na ação docente que atende educandos que são, fundamentalmente, trabalhadores, neste caso, em resíduos sólidos urbanos, faz-se necessário ressaltar a prática educativa, construída no universo do Galpão Rubem Berta cuja ação é fruto dos significados e concepções dos educadores.

Em primeiro lugar, gostaria de salientar que me senti satisfeita como educadora-pesquisadora, ao constatar, nos momentos em que estive presente, a valorização que se dava aos alunos-trabalhadores, no sentido de referenciar suas vivências e experiências, mediante momentos dialógicos, em que os alunos e alunas compareciam como agentes da própria educação e não, apenas, como sujeitos. Apesar dos apelos pela educação



formal, por parte dos educandos, os professores teceram uma rede, de modo que atendesse às expectativas de seus alunos, ao mesmo tempo em que mediaram a aquisição dos conteúdos com análises da realidade concreta.

Segundo Freire:

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranho àquela cotidianidade (2000-b, p.15).

Ao referir-se à educação formal, caracterizo-a por meio das falas dos alunos e alunas: *“eu gostaria muito, principalmente de poder fazer uma provinha... poder chegar no fim do ano e pegar o boletim, e foi aprovado, foi reprovado...”*, *“...eu quero aprender a escrever mais, eu quero mais conteúdo”*.

Esse imaginário de escola não foi descartado pelo educador, como se isto prejudicasse os pressupostos de uma pedagogia mais progressista, ao contrário, ele partia destas situações e problematizava. Nilton Fischer, um estudioso da Educação Popular e um dos idealizadores da escolarização no Galpão considera que *“... é tomar essa cultura que está aí, partir dela e discutir conceitos...”*.

Em uma das aulas observadas, o educador propôs um texto que falava sobre a honestidade. Em um primeiro momento, o texto poderia ser considerado moralista e até mesmo, com um fundo religioso, se não fosse a intervenção pedagógica que problematizou: *“O que é ser honesto?”* e *“Vale a pena ser honesto?”* Então, foi dado um tempo para os educandos pensarem e se posicionarem. A partir do que foi falado

sobre a honestidade, novamente, o educador problematizou: “*A partir do que vocês disseram sobre honestidade, vocês são honestos?*”.

Essa aula teve um significado muito grande para a vida dos educandos e dos educadores, em primeiro lugar, porque se deu de forma contextualizada, foi pensada e construída por causa de um problema que tinha acontecido no Galpão e que precisava ser discutido; em segundo lugar, porque quebrou conceitos que estão instituídos, dentro do Galpão, superando a visão maniqueísta que separa o bom do mau. Na verdade, o Galpão é pródigo em criar grupos. Neste sentido, a ação docente, ainda que tendo partido de uma instância clássica de educação, aparentemente, conservadora, contribuiu para que houvesse uma explicitação da palavra, por parte dos educandos desde que falaram e discutiram sobre temas e conceitos que foram estereotipados, ao longo da história.

Acredita-se que a intervenção pedagógica não teve uma perspectiva, nem moralista, nem prescritiva, ao contrário, sua intencionalidade foi desconstruir e construir o contraditório e problematizar os assuntos que foram emergindo.

Evidentemente, o que contribuiu para o sucesso da aula foi a postura do educador em saber escutar o outro, de vê-lo como um sujeito cognoscente, capaz de atribuir por meio da fala, conhecimento. Conhecimento que foi, construído pela experiência. Neste sentido, à luz das considerações de Freire, reflete-se que “é por essas razões por que o alfabetizador progressista não pode contentar-se com o ensino da leitura e da escrita que dê as costas desdenhosamente à leitura do mundo” (2000-a, p.41).

O diálogo, como objeto problematizador, numa perspectiva em que educandos e educadores comparecem como detentores de conhecimentos, só que de formas e níveis diferentes, mostrou ser um ótimo recurso metodológico para os educadores que trabalharam os conteúdos, não, como um fim em si mesmos, mas que atendessem às necessidades e ritmos dos seus educandos. Todavia, este projeto de educação de adultos está sofrendo certos sobressaltos, que o desafia.

Constatou-se que muitas aulas são fragmentadas, não existindo nelas uma continuidade. Em uma aula, um tema é tratado, e na outra, o foco já é outro. Isto ainda é mais problemático por causa dos poucos dias letivos, dois por semana. Deste modo, os ritmos dos alunos não são respeitados, como mostra a seguinte fala:

*Acho que quando começa alguma coisa tem que ir até o fim para o pessoal ficam bem sabendo como é, bem esclarecido, aí tu aprende aquilo ali e tu já sabe, aí passa outra matéria. O que acontece é que tu começa uma matéria e de repente pára. Daí no outro dia já começa outra e tu nem aprendeu ainda, porque já esqueceu. A gente já não tem aquela cabeça de quando era novo.*

Fica claro, com essa contribuição que, o que o professor propõe está longe das expectativas dos alunos...

Gestar o cotidiano pedagógico, na perspectiva de uma construção mais libertadora, de acordo com os fundamentos epistemológicos do projeto, não é tarefa fácil, mas, também, não é impossível. Acredita-se que, em primeiro lugar, o professor deve se livrar da sombra do conceito de aula tradicional, porque tudo depende de como ele redimensiona sua prática. Têm certos rituais que precisam ser resgatados, como por exemplo, o registro periódico das aulas como legitimidade do próprio trabalho e a chamada como representação da presença do aluno.

Depois de muito refletir sobre essa questão, chegou-se à conclusão de que para se construir tem que se destruir, ou seja, o educando tem que refazer seu conceito de escola. A escola da qual ele foi excluído permanece como modelo, e impede uma expectativa de uma mais progressista e emancipatória. Cabe ao educador, junto a uma equipe de apoio pedagógico, criarem condições no cotidiano da escola para que juntos possam, realmente, construir uma prática, voltada para a educação popular e libertadora. Pois se o MOBREAL era ruim e a Alfabetização Solidária é insuficiente, este projeto, também, não está conseguindo superar todas as limitações que são inerentes à Educação de Jovens e Adultos, apesar de ter tudo para dar certo: poder público envolvido de forma efetiva, a cooperação da Universidade, educadores e educandos engajados.

É importante salientar que uma mudança mais expressiva está por vir que ressignificará essa prática de educação de adultos e redimensiona-la-á para uma política pública neste campo da educação.

#### **4-1-6- A prática em sala de aula: a ação discente**

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (Freire, 1996, p. 25).

À luz dessas considerações, constatou-se que na prática investigada, essa afirmação procede, uma vez que, a ação do educador não seria nada sem a ação do educando, assim como, de nada valeria a ação discente sem a docente.

Percebeu-se que para existir uma ação pedagógica transformadora da realidade, deve-se construir, no encontro entre educador e educando, em que um reconhece no outro a possibilidade do conhecimento, ou seja, não adianta o educador preparar uma aula se os educandos não estiverem sensibilizados e motivados para ela, porque, então o educador estará, simplesmente, transferindo conhecimento.

No início da escolarização ficou instituído, por parte da diretoria, que era obrigatório aos trabalhadores participarem das aulas, mesmo contra suas vontades. Hoje, isto não é tão marcante. Os alunos estudam porque querem, porque sentiram necessidade, assim como, sentem necessidade de se afastar. Para ilustrar esta análise, menciona-se o caso de uma aluna que retornou às aulas, depois de um longo período de afastamento, ao contrário de outra que, ultimamente anda bem desinteressada, sem ânimo para estudar e pensando em desistir. Portanto, existem muitas ambigüidades no cotidiano das aulas e, por isto, não dá para apontar vilões e vítimas nesta história.

Apesar de haver uma certa frustração, pelo fato dos educadores, muitas vezes, terem que ir atrás dos alunos para que a aula tenha início, acredita-se na possibilidade da superação deste problema, partindo do pressuposto de que o interesse pode ser construído a partir do interesse já instaurado.

Durante as entrevistas, alguns alunos reclamaram que muitos colegas iam para a aula só para brincar, literalmente, falando, sem nenhum envolvimento:

*Muitos dias não tinha condições, era só brincadeira, então se eu vou sair de lá para brincar, aqui, é melhor eu ficar lá, trabalhando.*

*Do jeito que a gente está, está mais ou menos. As pessoas poderiam ficar mais quietas.*

Segundo eles, essa atitude prejudica a aprendizagem, pois alguns têm mais dificuldades, levando-se em conta os ritmos diferentes, sem mencionar o desestímulo que causa naqueles que estão investindo na educação.

Essa necessidade de discutir as relações de convivência, reclamando dos colegas que conversam e brincam, durante as aulas, pode ser explicado, levando-se em conta a reivindicação por um ambiente favorável à aprendizagem, assim como, pode representar um tipo de “controle de comportamento” que é inculcado no cotidiano do trabalho pelas relações de hierarquia.

Outro aspecto significativo que foi constatado é que, inicialmente, a presença dos alunos era mais efetiva, escasseando com o passar do tempo.

Isso pode significar um descrédito com a educação, de não estar atendendo às expectativas dos educandos?

A visão depreciativa dos alunos, em relação à educação é, segundo o olhar da investigadora, fruto de alguns fatores. Em primeiro lugar, significa uma baixa-estima, vinculada às questões pessoais e de trabalho, pois, às vezes, o aluno vem para a sala de aula, pensando que já vai sair lendo, escrevendo e calculando, de um dia para o outro e, como isto não acontece, ele se sente incompetente e incapaz de aprender, pois inexistente a idéia de que o conhecimento é construído, que os ritmos e tempos são diferentes.

Nesse sentido, a auto-imagem que o aluno faz de si mesmo reflete em sua auto-estima, ou seja, se o aluno se vê como um fracassado ele, automaticamente, vai assumir este fracasso. Neste caso, desistindo de estudar.

Também existe o fato de que os baixos ganhos na produção do trabalho respingam na educação, assim como, problemas de ordem pessoal como, brigas com o marido e/ou mulher, doença na família, desavenças com vizinhos, amores platônicos, preocupações com os filhos, baixa produtividade, tudo isto contribui para o fortalecimento do desânimo que se instaura nas aulas, levando muitos a desistir.

O poema, em seqüência, retrata os sobressaltos do trabalho, ao mesmo tempo em que expressa a potência da palavra escrita da ação discente:

*“Eu hoje estou muito triste  
Muito cheia de problemas  
Luto muito pela vida  
Mas não sei se vale a pena.  
Tão cansada do trabalho e  
O salário muito pouco  
Não consigo pagar as contas  
Já estou ficando louca”.*

*Juraci*

É importante ressaltar que existe uma questão de gênero muito forte, no Galpão, principalmente, nas aulas em que a maioria é mulher, o que aponta para a dificuldade na dedicação para os estudos, uma vez que, ao chegar em casa, tem que se dedicar aos filhos e aos maridos, deixando as atividades de aula em segundo plano.

As mulheres estudam, pois as aulas são ministradas no próprio ambiente de trabalho, eis que se tivessem de estudar em outros espaços escolares, o trabalho ou as relações de convivência familiar impedi-las-iam. A fala de uma educanda é bem representativa desta análise: *“Depois eu até estudei, eu voltei, estudei umas duas semanas e, depois, desisti. Voltei e parei e, depois, parei mesmo. Aqui dentro é mais fácil”*.

Segundo o caderno do SEJA:

Este tipo de exclusão está relacionado, a pelo menos alguns fatores biológicos - sociais: a restrição histórica da mulher ao espaço familiar pela amamentação e responsabilidade pela prole, ficava restrita ao espaço familiar. Ao homem estavam reservadas as tarefas mais pesadas e ousadas. E, até hoje, o papel de mãe dificulta ou impede o ingresso ou a permanência na escola (1998, p. 109).

Além de ser o intercâmbio afetivo na estrutura familiar, elas representam, de forma significativa, a base do sustento familiar, o que vem em oposição à tradição patriarcal-machista de nossa sociedade que se acostumou com a idéia de que o homem é o “chefe” da família.

Weeks elucida essa questão ao afirmar que:

Ainda que a dominação masculina permaneça uma característica central da sociedade moderna, é importante lembrar que as mulheres têm sido ativas participantes na modelação de sua própria definição de necessidade. Além do feminismo, as práticas cotidianas da vida têm oferecido espaços para as mulheres determinarem suas próprias vidas (2000, p. 58).

Embora tenha sido indicada, até de forma expressiva, a questão didático-pedagógica como causa do descontentamento e afastamento dos alunos, não podemos



apontar que as aulas são excludoras, mas que existe a necessidade, por parte do educador, ciente desta questão, de procurar rever a própria prática educativa e redimensioná-la, pois como foi dito, anteriormente, “não há docência sem discência”.

Apesar da formação do educador ser apontada como um agravante da evasão escolar, ele não faz isto propositalmente, mas é que lhe faltam momentos de formação e acompanhamento pedagógico.

Ao se referir a essa questão, vale ressaltar que existe uma grande preocupação, por parte dos educadores sobre a própria prática, a ponto de investirem numa avaliação que englobou educadores, educandos, pesquisadores, integrantes dos grupos das quartas entre outros para discutirem as demandas do trabalho como um todo (educação e trabalho), de modo que viessem a suscitar reflexões sobre as práticas, tanto a docente como a discente, incluindo a ação, enquanto trabalhador, objetivando uma ressignificação e redefinição delas.

Durante esse momento de avaliação, pôde-se notar, através da ação discente, alguns indicativos que buscam um redimensionamento das práticas, tanto no âmbito da educação, como do próprio trabalho, como ilustram os seguintes fragmentos:

*Quem somos nós catadores ou recicladores?*

*As pessoas não estão na escola, porque estão desanimadas com o salário.*

*Que todos pudessem sentir liberdade de dizer o que querem.*

Essas falas representam o objetivo do encontro para possibilitar às pessoas falarem e exteriorizarem sentimentos. E é, neste ponto, deste componente afetivo, que a investigadora faz a análise.

No ambiente do Galpão coexiste, junto à idéia de associação, uma centralização de poder, caracterizado pela formação de hierarquias que separa quem é da diretoria e quem são os outros trabalhadores. Neste sentido, muitos ficam impedidos de reclamar e de reivindicar seus direitos.

Então, durante o momento da avaliação, que ocorreu num ambiente diferenciado em que as pessoas compareceram livres de obrigações, de ordens, da educação e do trabalho e, ao mesmo tempo em que foram acolhidos com o direito à ternura, à música, às brincadeiras, com o deixar falar, com a auto-imagem refletida pelas fotos expostas e do vídeo produzido, além de não terem o referencial de quem manda, elas se sentiram felizes e donas de uma história.

Foi, ao passarem pelo terreno do amoroso, que homens e mulheres conseguiram falar sobre suas intolerâncias, incompreensões e contradições. Talvez, no ambiente do próprio Galpão, eles voltem ao mesmo paradigma de convivência, ou seja, à mesma postura conformista que responde a uma exigência hegemônica de poder.

Claro, que esse momento foi importante, mas ele não resolve o problema da formação do educador. Apenas, representa um caminho.

#### 4-1-7- A avaliação

Com os trabalhadores a quem serve, o educador pode aprender a cada dia qual a verdadeira direção para onde o seu barco-mundo deve seguir. Deve ajuda-lo a soprar as velas naquela direção, até quando, afinal perto do porto, o povo assuma de uma vez o leme e a direção do barco (Brandão, 1985, p. 21).

A avaliação, assim como o próprio projeto, está em processo de construção. Contudo, por estar, agora, vinculado à Secretaria Municipal de Educação, adquiriu características da avaliação, feita pelo SEJA, que é a Emancipatória, ou seja, descrição, análise e crítica de uma dada realidade. Neste tipo de avaliação não existe classificação dos educandos, Eles avançam para outra fase de aprendizagem, a qualquer momento, de acordo com os seus ritmos de aprendizagem. Além disto, quebram com certos rótulos que caracterizam a vida escolar de muitos educandos como: “burro”, “incapaz”, “incompetente”, “inapto”, entre outros,

A avaliação emancipatória prevê que, tanto educadores como educandos, avaliem e se auto-avaliem, que juntos encontrem os problemas que estão afetando a aprendizagem, buscando soluções para eles.

Numa avaliação emancipatória cabe ao educador ter uma sensibilidade para as demandas do dia-a-dia, pois os alunos têm um imaginário de avaliação que corresponde ao da escola tradicional, de mensurações por testes e provas. Então, o educador não deve se confrontar com esta concepção, dizendo que não é correta, mas saber lidar com ela.

Na ânsia de mostrar que é um professor de cunho progressista, às vezes ele acaba assumindo uma posição unilateral em que sua concepção é a correta. Neste sentido, ele acaba sendo mais tradicional do que supunha ser. Se existe a demanda de

uma avaliação mais tradicional, não há motivos do professor se opor a isto, ao contrário, ele deve permitir sua efetividade para que possa problematizá-la.

Esse tipo de atividade que, num primeiro momento, parece ser tradicional, acaba adquirindo outra dimensão, se o educador souber tirar proveito dela, se concebê-la como um objeto desafiador, pois percebeu-se nas aulas observadas que falta um investimento neste sentido.

É importante salientar que, ao realizar uma “prova”, necessariamente, não precisa avaliar o aluno a partir dela. Ela será, apenas, uma atividade para complementar a prática docente, fortalecendo, assim, a auto-estima e autoconfiança dos educandos. A “prova” de caráter reprovador ou aprovador passa a ser um convite a novas tentativas.

Cabe ressaltar que nenhuma avaliação deve ser utilizada para mitificar o fracasso escolar e expor os alunos a certos estigmas, pois a auto-estima, também, depende de como o indivíduo vê e sente como os outros o valorizam.

#### **4-1-8-Reunião da “Bem Querência”: O encontro**

Todas as quartas-feiras, no prédio da Educação, da UFRGS, acontece uma reunião, designada pelo grande grupo como “grupo das quartas”, ou da “bem querência” em que, inicialmente, eram discutidos assuntos que emergiam da prática de alfabetização e escolarização do Galpão Rubem Berta, hoje, estendida para os outros galpões. Só que não pára por aí, pois o grupo não se restringiu, somente, às pessoas vinculadas ao projeto. Ele abrange outras áreas e outros campos, como estudantes,

pesquisadores, representantes da sociedade civil, de empresas, do poder público municipal, de ONGs, de Movimentos Sociais, enfim, de pessoas movidas pelas mesmas intenções, refletir e pensar um novo mundo, com menos desigualdades e mais esperança!

O grupo da “Bem Querência” possui uma peculiaridade que o identifica: a itinerância, ou seja, um vaivém de pessoas que, em algum momento, chegam, ouvem, contribuem, falam sobre suas experiências, revelam idéias, consomem informações... e, em outro momento, muitos vão embora, levando e deixando suas marcas. Neste sentido, o grupo está sempre em constante renovação. Não podemos esquecer daqueles que permanecem, firmes, convictos sobre a importância de suas presenças para a sustentabilidade do grupo. E é eles que se localiza o grande mérito do trabalho realizado. Há, também, aqueles que, por necessidade, se afastam, retornando com o passar do tempo, pois o vínculo que os une ao grupo ainda é forte.

Essas considerações antes citadas, também, caracterizam esse grupo, no sentido de que ninguém é obrigado a permanecer sem o desejo de querer. Por isto ele é pretensamente aberto, espontâneo e compromissado.

A propósito, apesar da itinerância ser uma característica forte do grupo, cabe comentar que um dos objetivos principais é discutir as práticas de trabalho e de educação que ocorrem nos Galpões, destacando o Galpão Rubem Berta, que foi o pioneiro nesta empreitada. Como é de praxe, nas quartas-feiras, reúnem-se os educadores para a intercomunicação de experiências, relatos de suas práticas pedagógicas e dos desafios que são impostos no seu trabalho como um todo, uma vez

que, por ser uma prática diferenciada, que acontece no cotidiano dos galpões de reciclagem, exige-se que tais desafios sejam compartilhados e os discursos refletidos.

De fato, essa proposta de educação de jovens e adultos junto, aos trabalhadores em resíduos sólidos urbanos, depende muito mais do “NÓS” do que do “EU”, no sentido de que a prática não se faz sozinha, mas do encontro entre pessoas “A FIM DE...” A fim de garantir, realmente, a inclusão, de maneira mais ampla, estes trabalhadores, de possibilitar a formação de profissionais mais qualificados, mais críticos, ativos e conscientes de seus papéis na sociedade, possibilitar mediante a ação educativa que os educandos qualifiquem suas relações interpessoais no trabalho, resolvendo suas situações-problema por meio de objetivos mútuos, instigar a construção de uma consciência coletiva por parte dos trabalhadores. Estes são alguns dos objetivos que permeiam o grupo da “bem-querência”.

Enfatiza-se que, nem sempre, é um “mar de rosas”, pois o grupo é constituído por pessoas, com suas contradições e diferenças. De um lado, podemos dizer que existem “jequitibás” e, do outro, “eucaliptos”.<sup>6</sup> “Jequitibás”, no sentido de que são frondosos em idéias cujos galhos abraçam sonhos e utopias, inquietos, sempre em busca de inovação; “eucaliptos”, na qualidade de sérios e racionais, seus galhos almejam alcançar o necessário, ao contrário dos jequitibás que estão sempre prontos para receber novos ventos e novos ninhos. Neste grupo, há um “jequitibá” de longa história, podendo ser comparado a uma antiga árvore, acolhedora e sábia. Seus galhos acumulam

---

<sup>6</sup> As palavras grifadas são analogias feitas por Rubem Alves, em sua obra: *Conversas com quem gosta de ensinar* (São Paulo:Papirus, 2000) Apesar de usa-las, o sentido que emprego é outro.

experiência, mas ainda prendem novos conhecimentos. Orienta os “jequitibás” que estão se desenvolvendo e respeita a posição dos “eucaliptos”. Sua sombra é o conhecimento, parada obrigatória para quem está se iniciando “jequitibá” ou, repensando sua prática de “eucalipto”.

Uma vez feita essa analogia, vale ressaltar, ao nível de análise, ou melhor, de um olhar sobre o trabalho do grupo da “bem-querência”, que a grande rotatividade de presenças nas reuniões contribui, às vezes, para que alguns assuntos não sejam bem trabalhados, uma vez que tem que discuti-los, novamente, com aqueles que não estiveram presentes anteriormente. Neste sentido, abre-se um leque de possibilidades, mas não se conclui o que se pretendia, inicialmente. Não foi raro a vez que um mesmo assunto estendeu-se para muitas reuniões.

Claro, que não se pode negar a importância dos vários olhares para uma mesma questão, em diferentes momentos, mas o problema se revela quando a questão inicial é deixada de lado, em decorrência de outra que emerge. Um exemplo a ser citado foi a leitura da obra do Carlos Rodrigues Brandão<sup>7</sup>, que nunca chegou a ser discutida, mas que tinha sido proposta em reunião.

Acredita-se, que o trabalho necessita ser bem “fechado”, concluído, para dar início a outro, pois senão acaba ficando muito fragmentado, ou pior, muita coisa importante pode ficar para trás e, com o tempo, ser esquecida.

---

<sup>7</sup> BRANDÃO, Carlos Rodrigues. O trabalho de saber - cultura camponesa e escola rural. Cap. 6 – Estudar. Porto Alegre: Sulina, 1999.

Na verdade, esses desafios podem ser superados. Exemplo disto é a forma como está sendo encaminhada a ata das reuniões, através da internet, o que facilita às pessoas de se colocarem à par do que foi discutido, assim como, do espaço... Estabelecendo uma rede de informação e interação entre o grupo da “bem-querência”.

Diante disso, pode-se afirmar que esse grupo que se reúne, todas às quartas-feiras, constitui uma identidade construída, a partir de condições sociais que propiciam aos mesmos qualificarem-se com características comuns, construídas mediante processos de representação: imagens, memórias, mitos que “cimentam” sua unidade.



## **5- MAPEANDO AS APRENDIZAGENS POSSÍVEIS NO COTIDIANO DAS AULAS E DO TRABALHO**

### **5-1- Relações e inter-relações: Os fios que tecem as redes**

Dentro desse grupo social investigado pode-se perceber que existem na rede de relações, ordenamentos, hierarquias e desigualdades que, aparentemente são reconhecidos como naturais e certos, constituindo assim redes de poder. Neste sentido, existe a emergência de romper com o instituído através da ação docente e discente.

#### **5-1-1- Educação e trabalho**

Percorrendo os fios que tecem a teia de relações, dentro do Galpão Rubem Berta, na perspectiva da relação entre educação e trabalho, analisou-se que existe uma verdade estabelecida de que a educação está, intimamente, ligada à ascensão social, ou seja, a educação é uma alavanca para viver melhor, ganhar mais e conseguir entrar no mercado formal do trabalho.

Essa idéia é atravessada por mecanismos de dominação que, propositalmente, inculcam esta idéia como única e verdadeira, o que nem sempre condiz com a realidade,

pois, como é sabido, existe uma parcela significativa de pessoas que têm um alto poder aquisitivo com mínima escolarização, assim como, têm vários diplomados em situação de desemprego.

A propósito, uma fala de um educando retrata bem a análise feita:

*Eu pretendo continuar meus estudos, eu espero subir um pouco na vida, eu vou ver até aonde vai dar.*

Em outra fala que, também, corrobora essa característica, dada à educação - como meio de ascensão social - existe ainda um outro agravante, que é a relação idade e trabalho:

*Na minha idade eu não consigo um emprego melhor, mas eles (os trabalhadores mais jovens) têm ainda um futuro pela frente, dá para arrumarem um emprego melhor.*

De modo geral, a relação que os educandos fazem entre o trabalho e a educação está ligada à conquista de um diploma para saírem do Galpão e arrumarem um emprego melhor. Esta questão torna-se problemática quando passam a atribuir à educação o meio mais eficaz para atingir os benefícios sociais e econômicos. Sem negar sua contribuição, entende-se que esta forma de pensar a educação reveste-se de um caráter iluminista, como se bastasse o acréscimo de conhecimento e de graus de ensino para as pessoas se livrarem da ignorância e, então, estarem aptas para “subir na vida”.

Apesar disso, existe uma evidência nas falas dos educandos, de esforços para compreenderem os mecanismos do processo de reciclagem como, por exemplo, os valores dos produtos, como é construída uma planilha, como se processam as vendas e, principalmente, o detalhamento do ganho. Analisou-se que estas preocupações são

algumas sementes de um pensamento de tomada de poder e consciência sobre o próprio trabalho, que eles mesmos produzem e que estão sendo cultivadas na educação. Constatou-se que é na sala de aula, que eles têm acesso a estas informações, uma vez que não têm um retorno, por parte da direção. É na escolarização e alfabetização que se sentem autorizados para dizerem suas palavras.

Existe por trás dessa relação com o trabalho, toda uma relação explícita de poder que separa, dentro do Galpão, quem são os patrões e quem são os empregados. Nesta perspectiva, esta relação caracteriza, muito mais, uma empresa do que uma Associação.

Refletindo sobre isso, poderíamos afirmar que uma das aprendizagens possíveis que permeiam a educação, é provocar, dentro da Associação, discussões sobre esta relação de poder não só, enquanto denúncia, mas como organização, de construção de chapas de oposição e chapas alternativas, numa perspectiva bem freiriana em que as pessoas começam a associar os conhecimentos e informações adquiridas à reivindicação dos seus direitos.

A educação visa, por meio dessas discussões, desencadear outras aprendizagens, como a ampliação dos conceitos relativos à reciclagem e à qualificação do trabalho, uma vez que, como foi percebido durante as observações, existe um mau aproveitamento dos resíduos sólidos, os quais acabam se constituindo como rejeitos. Aponta-se que este desperdício é consequência da insuficiência de informações, assim como da falta de uma consciência coletiva do grupo. Talvez, esta compreensão do que seja uma Associação e suas implicações, representa um desafio, enquanto aprendizagem. Ajudar o educando-trabalhador a superar uma visão individualista de trabalho é tarefa muito difícil, pois os próprios educadores não têm uma aprendizagem, neste sentido,

todos aprenderam na escola da vida e na vida da escola que o trabalho depende da própria pessoa.

Talvez, a tônica do trabalho esteja em investir naqueles que já apresentam uma consciência do que seja uma Associação, para depois avançar em direção aos outros.

O depoimento de D. Juraci registra o que foi exposto acima:

*Apesar de ser uma associação, as pessoas não se sentem, assim... a gente é tudo igual, isto aqui não é meu, é de todos...*

E ainda:

*Inclusive, uma vez, eu falei que isso não é uma coordenação, é escravidão, porque só falta ter um tronco, aqui.*

Segundo uma educadora, essa postura representa uma tentativa de romper com o modelo fabril que é imposto na Associação que, segundo ela, é um avanço da escolarização: “*Isso é uma coisa que a gente trabalhou e trabalha muito: somos associados, temos os mesmos direitos, temos as mesmas dificuldades...*”.

Não se pode negar que, às vezes, os educadores gostariam que a relação entre a educação e o trabalho fosse manifestada de forma mais contundente, por parte dos educandos-trabalhadores, ao mesmo tempo em que compreendem que tudo é processo, um ir e vir permanente. Um princípio fundamental que prevalece na educação é de que o Galpão está cheio de ambigüidades e contradições. Cabe ao educador, em ação com as Secretarias e Departamentos Municipais, mediar situações que rompam com o instituído.

Daí a necessidade de vincular ações coletivas, aproveitando-se das diversas parcerias que compõem esse projeto, pois, segundo Pinto:

Não pode a Educação Popular esgotar-se numa relação interpessoal ou individual: do educador para o educando. Sendo a educação entendida como processo em que sujeitos (técnicos e população, soldados por uma mesma realidade que eles querem transformar, buscam compreendê-la, produzindo destarte um saber novo, ela requer ação coletiva (1986, p. 103).

### **5-1-2- Trabalho e meio ambiente**

Nessa parte da análise surge a relação entre o trabalho de reciclagem em relação com o meio ambiente, como uma aprendizagem possível, junto à alfabetização e à escolarização. Enuncia-se como possível, pois, segundo as observações e entrevistas feitas, não existe ainda um entendimento, ao nível de conscientização do ato de reciclar como forma de proteção e preservação do mundo em que vivemos.

Não foi percebida essa relação, de forma mais aprofundada, pois eles estão muito apegados à questão financeira, o que não é de se estranhar, pois é base de seu sustento. Os resíduos sólidos, que entram no Galpão, ainda são relacionados com a palavra “lixo”, o que mostra o quanto ainda é problemática esta relação. Segundo o dicionário Aurélio, lixo pode ser considerado “o que se varre da casa, da rua, e se joga fora; entulho. Coisa imprestável”. Partindo desta concepção de lixo, percebe-se que existe um equívoco em seu uso, pois o que acontece, durante a triagem do material recebido é o seu aproveitamento e não, o seu descarte.

É importante salientar que não é por que eles (as) estão trabalhando com os resíduos sólidos que existe uma mentalidade ecológica, o que se percebe, pelos vários

materiais que são rejeitados e que poderiam ser aproveitados. Ao questionar sobre os rejeitos encontrados no contêiner, a resposta dada foi: “*Não é a causa de separar melhor, sair mais material do cesto, até tem muita coisa que a gente não separa ainda porque recém, agora, é que apareceram uns compradores*”.

Observa-se que existe uma certa desculpa na sua explicação, ou seja, existe o rejeito porque não existe comprador para ele. Na verdade, isto condiz, em parte, com a realidade, pois, como foi observado, é comum encontrar no contêiner, garrafas PET, alumínio, papéis em condições de serem reciclados sem falar na grande quantidade de plástico, que pode ser considerado um dos grandes vilões da história, pois leva, aproximadamente, 450 anos para se decompor.

Por outro lado, existem certos jargões que estão prontos sobre a ecologia, muito usados quando os trabalhadores têm que dar uma entrevista ou apresentar o trabalho em algum tipo de seminário. A fala, a seguir, retratará, muito bem, isto:

*Eu não falei sobre o material, o lixo, a separação, porque ali todo mundo sabe, ali passa muito meio ambiente, deixa de cortar tantas árvores, essas coisaradas todo mundo sabe, que é a gente que limpa toda a cidade, a gente está acostumada com o lixo, já sabemos tudo sobre o lixo.*

Observa-se, portanto, neste depoimento, que a compreensão sobre a relação do ato de reciclar com o meio ambiente não se dá de forma orgânica. Existe um conceito de meio ambiente que não é relacionado com o trabalho de reciclagem, pois percebe-se que este é um discurso que está projetado neles, um discurso que as pessoas querem ouvir.

“*Sabemos quantas árvores são poupadas*” são conceitos internalizados, conhecimentos ventríloquos, o que a educação busca, através da alfabetização e escolarização, são indicadores sociais, ou seja, mudanças de hábitos e conhecimento relacional: “*Eu vou ser plástico, amanhã*”.

O trabalho do educador será problematizar esse conhecimento, de modo que o educando elabore e reelabore suas estruturas de pensamento e o nível de consciência, para que possa chegar a um nível mais elaborado da própria compreensão e da ação.

Nessa perspectiva, a Epistemologia Genética, de Piaget, ajuda a discutir essa idéia, quando afirma que o conhecimento humano é construído nas relações do sujeito com a realidade. Moll, baseando-se neste postulado, confirma:

Esse processo é constituído pelas interações estabelecidas entre o sujeito e o objeto do conhecimento, portanto entre o homem e o mundo. A ultrapassagem de um nível de compreensão é sempre caracterizada pela construção de novas estruturas, de novos esquemas de compreensão que antes não existiam no sujeito (1999, p. 84).

Sendo, assim, o processo relacional entre o trabalho e o meio ambiente pode ser construído, desde que o educador veja em seu educando um “sujeito epistêmico universal”, ou seja, capaz de chegar a um nível de abstração refletida e da tomada de consciência.

Na presente investigação, também, foi detectado como um indício da necessidade e possibilidade dessa aprendizagem - relação trabalho e meio ambiente - o conceito que engloba o ato de reciclar como um ato universal, pois, segundo um depoimento, existe o “lixo pobre”, ou seja, aquele que advém dos bairros periféricos da cidade, portanto, sem necessidade de reciclá-lo. Esta fala surgiu quando foi questionado

o entrevistado se ele separava os resíduos sólidos em seu espaço privado. Então, ele respondeu que não havia a necessidade, pois o “lixo” que era produzido em sua casa era um “lixo pobre”, uma vez que morava em um bairro pobre e consumia poucos produtos que pudessem ser aproveitados na reciclagem. Ao questioná-lo sobre o que consumia, ele respondeu que era farinha, ovos, óleo, leite e assim por diante. Nessa perspectiva, a garrafa PET, o plástico do leite e a embalagem do ovo não são universais, ou seja, “lixo pobre” não incide como matéria-prima.

Em outra oportunidade, surgiu a questão de que o lixo “podre” e “sujo”, que estava como rejeito, era originário dos bairros mais pobres, os quais não sabiam fazer a separação correta dos materiais.

À luz das considerações de Freire, pode-se entender melhor essa fala:

“É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação. Daí a culpa que sentem eles, em determinado momento de suas relações com o seu contexto e com as classes dominantes por se acharem nesta ou naquela situação desvantajosa (2000-a, p. 84).

Também, apresenta-se como uma forte contradição, o fato deles (as) fazerem comparações com os resíduos de outros Galpões, como por exemplo, o galpão de reciclagem da cidade de Dois Irmãos cujos trabalhadores ganham, em média, 600 a 700 reais com a triagem dos materiais, no sentido de avaliarem os resíduos daquele galpão como de melhor qualidade o que incide, segundo eles, em melhores ganhos. Isto não condiz com a realidade, pois os resíduos daquele galpão não são aproveitados em sua totalidade, pois chegam muito sujos, bem diferentes do Galpão Rubem Berta.



Nessa circunstância, pode-se dizer que há uma contradição, pois, apesar de ser a base de seus sustentos - a triagem dos resíduos - no Galpão Rubem Berta a média do rejeito chega a 40%, sendo que, diariamente, os trabalhadores têm acesso a mais de 60 materiais diferentes por meio da coleta seletiva, podendo comercializá-los.

Outro aspecto que afirma a possibilidade e necessidade de uma aprendizagem que relacione o trabalho numa perspectiva ambiental, é o fato de muitos trabalhadores, além de não fazerem a separação, em seus espaços privados, levarem materiais do próprio Galpão para suas casas, os quais nunca são aproveitados, formando, assim, verdadeiros entulhos de lixo em seus pátios. Esta atitude respinga e prejudica outras relações, que é a da vizinhança, que reclama dos entulhos e lixos, provocando um fortalecimento na idéia que as pessoas têm sobre estes trabalhadores cuja imagem é associada à dos “lixeiros”, assim como, associam o espaço do Galpão com o do “lixão”. Isto é tão evidente que, para chegar ao Galpão Rubem Berta não adianta perguntar, usando esta denominação ou a de associação, porque as pessoas não saberão dar a informação necessária, ao menos, que se refira ao “Lixão”.

Isso comprova que, mesmo sendo agentes ambientais, eles não se percebem assim, mas como, empregados do “lixo”.

Para romper com essa concepção, faz-se necessário, abordar, dialogicamente, essa questão, como foi percebido durante as observações, assim como, na entrevista com uma das coordenadoras do projeto:

*“Na verdade, a nossa perspectiva, além da geração de renda, tem outras questões mais amplas, que tocam muito mais as pessoas, na qualidade de vida e nas relações sociais, do que, propriamente, a geração de renda. O que quero dizer é que além de gerar renda, o*

*trabalho das unidades, também, está associado com a questão ambiental”.*

### **5-1-3- Trabalho e saúde**

Emergiu, enquanto aprendizagem que pode ser construída associada à educação, a relação entre trabalho e saúde, uma vez que é problemática esta questão.

Problemática, no sentido de que não existe, dentro do Galpão, no processo de triagem dos materiais, nenhum equipamento de proteção individual (EPIs). Os trabalhadores manipulam a matéria-prima, das mais diversas origens, sem usarem luvas, capacetes, viseiras, botas e roupas específicas. É comum as pessoas, sofrerem algum tipo de lesão, ocasionada, principalmente, por cacos de vidro, agulhas, materiais enferrujados, animais (aranha, rato...), além do contato com o lixo hospitalar (infecciosos e especiais) que, erroneamente, é destinado ao Galpão, pois existe uma legislação em nível federal, que diz que a má separação dos materiais é responsabilidade de onde sai. Só que aí, esta questão esbarra em um outro problema, que é o da fiscalização.

Mesmo, existindo todos esses fatores de risco, nenhum trabalhador se preocupa em proteger-se, alegando que *“se a gente usar luvas, vai atrapalhar na hora de separar o lixo”*. Nesta fala, ficam claras duas questões, que já foram discutidas: a desculpa, sempre presente nos argumentos e a questão de encarar os resíduos sólidos como lixo e, não, como matéria-prima. Além disto, alguns trabalhadores não têm o hábito de lavar as mãos, antes de fazer suas refeições, mesmo tendo manipulado os materiais, às vezes

fazendo suas refeições no local de trabalho. É comum ver papéis higiênicos e absorventes usados nos cestos, resultado de má separação dos resíduos, serem manipulados sem nenhum constrangimento e sem medo de uma possível contaminação.

Um dos idealizadores do projeto reflete sobre isto, dizendo: “*A classificação dos resíduos sem os cuidados higiênicos são anúncios da precariedade desta condição*”.

Em nenhum momento eles relacionam as micoses e alergias à falta de proteção, mas sim, a acidentes comuns que podem acontecer a qualquer pessoa, em qualquer espaço de trabalho.

Ao conversar com uma recicladora sobre os acidentes que ocorrem no Galpão, ela declarou que é normal isto acontecer, que já estava acostumada, mas que rezava para que isto não acontecesse. Esta declaração confirma um sentimento de alienação, que impede o trabalhador de entender que tem direito à saúde, porque está manuseando material perigoso e trabalhando com alta periculosidade. Neste sentido, existe uma contradição entre o homem e seu trabalho, na relação alienada entre aquilo que ele quer (não mais se machucar) e aquilo que ele faz (não usa equipamento de proteção).

Houve um episódio, no cotidiano do Galpão, que poderia ter desencadeado uma aprendizagem, no que se refere ao uso de EPIs, que foi um acidente, envolvendo uma trabalhadora da prensa, a qual teve sua mão esmagada, na ocasião. Entretanto, apesar de ter sido comentado este fato e causado sofrimento nas pessoas, esta preocupação não causou uma ação mais efetiva de prevenção. Todos concordam que foi uma fatalidade e ainda continuam resistentes ao uso dos equipamentos.

Como se trata de Associação e não de Cooperativa, os vínculos com seguros e a previdência não existem, tornando-se assim, mais um agravante neste processo.

É importante relatar que, por detrás dessa resistência - em não usar EPIs- existe toda uma de relação de poder, agregada à submissão, pois, conforme um entrevistado, as pessoas não se protegem porque não é obrigatório, como nos ilustra a seguinte fala: *“Acho que esse negócio de orientação, quanto a equipamento, segurança, como eu mesma disse, a gente deveria ter alguma coisa tipo uma CIPA, que obrigasse as pessoas a usar proteção para trabalhar.”*

Em outra situação, verificou-se que, além de não usarem nenhum equipamento para se proteger, alguns trabalhadores usufruem alimentos que chegam junto aos caminhões. Em uma ocasião, a pesquisadora estava conversando com alguns trabalhadores quando chegou o caminhão do DMLU. Ao esvaziarem-no, encontraram uma caixa de bombons, já em estado de mofo, entregando-a aos trabalhadores para ser partilhada. Sem nenhum receio de fazer mal, comeram os bombons e perguntaram à pesquisadora se ela também queria. Ela respondeu que, não. Então, questionaram-na: *“Só porque veio no lixo?”*.

A pesquisadora respondeu que era por esse motivo e que elas deveriam fazer o mesmo. Acredita-se que este momento foi importante, porque quebrou com o que estava instituído, ou seja, a resposta da pesquisadora serviu como uma problematização ao que consideram correto - alimentar-se das sobras. Com relação a isto, chegou-se à conclusão que a necessidade de alimentar-se vem antes da reflexão sobre as condições do próprio alimento. Saciar a vontade de comer bombom foi mais forte do que pensar no que ele, como alimento estragado, poderia acarretar.

Mesmo, existindo uma carência de um conhecimento relacional entre o trabalho, a prevenção de acidentes e a saúde, o trabalho do educador, do educador-pesquisador ou de qualquer outra pessoa que esteja em contato com esses grupos, que sofrem ou já sofreram qualquer tipo de exploração e exclusão, é “desafiar os grupos populares para que percebam, em termos críticos, a violência e a profunda injustiça que caracterizam sua situação concreta” (Freire, 2000-a, p.82).

No núcleo de todas as resistências, silêncios e contradições que existem no Galpão, está a centralização do poder, que sufoca qualquer ato revolucionário. É exemplar uma situação que ocorreu no cotidiano das aulas. A educadora falava sobre acidentes de trabalho quando emergiu o fato de vir, junto aos materiais, muitas agulhas de injeção (lixo hospitalar). A discussão tomou o rumo esperado pelos educadores, pois, levada pela indignação e, contrariando a resignação dos trabalhadores, uma aluna recolheu as agulhas encontradas nos cestos e levou-as para a aula para serem problematizadas. As mesmas serviriam para a construção de um móvel e ficaria em exposição. Porém, a repercussão, junto à diretoria, não teve o mesmo resultado, pois esta achou uma insubordinação a atitude da aluna e impediu que o trabalho tivesse continuidade. As vozes foram caladas.

Ao questionar sobre o acontecido, uma aluna respondeu:

*Aquele problema da gente não querer falar mais não foi por mal, foi porque ia prejudicar uma colega nossa. Claro que a gente quer o equipamento, mas como estavam fazendo não era a maneira certa. Isso ia prejudicar a menina, ela ia pra rua e ela ia ficar sem trabalho. A diretoria aqui é muito boa, mas de repente, elas iam dizer: “Ah! Vocês estão entregando!”. Todo mundo sabe que a gente trabalha com coisa perigosa, mas falar é outra coisa.*

É inegável a relação de poder que permeia o cotidiano do Galpão, em que se determina até aonde pode ir a autonomia, tanto dos educandos, como dos educadores. O próprio DMLU é visto como o provedor da matéria-prima, ou seja, se reclamarem, ele não entrega mais os materiais para o Galpão.

Sempre que acontece algo desse tipo, a diretoria devolve com a seguinte argumentação:

*Quando não tinham o que comer, vocês procuraram o Galpão, agora falam e se queixam até de picadas de abelhas. Vocês sabiam que era assim.*

Acredita-se que os educadores deveriam ter sido mais incisivos nesta questão, de terem ido adiante em sua proposta inicial, porque senão, a prática pedagógica acaba adotando um caráter paternalista e protetor, rompendo, assim, com o ideário freiriano, quando ele fala da condição de sermos históricos, capazes de transformar nossa realidade.

## **5-2- A leitura do mundo**

O projeto de alfabetização e escolarização, junto aos recicladores de resíduos sólidos urbanos é, em sua instância clássica, uma retomada do estatuto legal do direito à educação, previsto pela Constituição Federal que afirma que todo cidadão brasileiro, independente da sua idade, deve ter este direito respeitado. Neste sentido, o projeto também prevê a aprendizagem da leitura e da escrita, mas não esquecendo que a leitura

do mundo precede a leitura da palavra, assim como a educação, também, transcende à sala de aula.

Dentro dessa perspectiva, ressalta-se a importância de usar fotos dos educandos e educadores em situações de aprendizagem cujas cenas ilustradas têm um grande valor afetivo e antropológico.

*As aulas...*

*Sapientia: nenhum poder,  
Um pouco de saber,  
O máximo de sabor...*

*Roland Barthes*



*A inauguração da biblioteca...*

*Hoje desaprendo o que tinha aprendido até ontem e que amanhã  
recomeçarei a aprender. Todos os dias desfaleço e desfaço-me  
em cinza efêmera: todos os dias reconstruo minhas  
edificações, em sonho eternas.*

*Cecília Meireles*

*Votar: exercendo um direito...*

*... O que faz o poder das palavras... é a crença na legitimidade das  
palavras e daquele que as pronuncia.*

*Bourdieu*

*As comemorações...*

*A igreja diz: o corpo é uma culpa.  
A ciência diz: o corpo é uma máquina.  
A publicidade diz: o corpo é um negócio.  
O corpo diz: eu sou uma festa.*

*Eduardo Galeano*

*Apropriando-se da cidade...**O Mapa*

*(...)Há tanta esquina esquisita,  
Tanta nuance de paredes,  
Há tanta moça bonita  
Nas ruas que não andei  
(E há uma rua encantada  
Que nem em sonhos sonhei...)*

*Quando eu for, um dia desses,  
Poeira ou folha levada  
No vento da madrugada,  
Serei um pouco do nada  
Invisível, delicioso  
Que faz com que o teu ar  
Pareça mais um olhar,  
Suave mistério amoroso,  
Cidade do meu andar  
(Deste já tão longo andar!)*

*E talvez do meu repouso....*

*Mário Quintana*

*A visita ao museu...*

*É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo (...) meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.*

*Paulo Freire*

*Aos monumentos...*

*[...] A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que aí está e ao qual precisamos dar forma.*

*Paulo Freire*

*Passeando pela Casa de Cultura Mario Quintana...*

*“Ler e escrever a palavra só nos fazem deixar de ser sombra dos outros quando, em relação dialética com “a leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a “re-escrita do mundo, quer dizer, sua transformação”.*

*Paulo Freire*

*Pela Feira do Livro...*

*Todo ponto de vista é a vista de um ponto. Para entender como alguém lê, é necessário saber como são seus olhos e qual é a sua visão de mundo. Isso faz da leitura sempre uma releitura.*

*Leonardo Boff*



*Pela Usina do Gasômetro...*

*“Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo”...*

*Paulo Freire*

***Revelando-se...***

*“A criação social depende de que o homem se aproprie de seu destino, de algum modo, ainda que limitado, segundo as possibilidades do momento histórico”.*

*Martins*

## **6- OS LIMITES E DESAFIOS DO PROCESSO EDUCATIVO**

Ao discutir essa categoria, parte-se do pressuposto de que toda ação tem limites, os quais poderão ser quebrados, dependendo do interesse das pessoas envolvidas com o processo.

No cotidiano do Galpão em suas instâncias do trabalho e da escolarização, existem vários limites que cerceiam a ação do educando e do educador.

Dentro dessa matriz, por parte do educador, existe um desafio que limita sua ação que é manter o estímulo e o grupo unido, pois, às vezes, o educador chega cheio de expectativas, esperando toda uma energia, mas não tem o retorno esperado. É comum ele ter que ir atrás dos educandos para que a aula tenha início.

Acredita-se que o maior desafio da escolarização é manter a chama acesa, pois teve vários momentos em que parecia que o projeto ia acabar, então, há a necessidade do educador saber trabalhar com estes avanços e recuos, estar receptivo para as dificuldades e devolver, em aula, mediante as problematizações. Na verdade, isto é um grande ensinamento, pois trabalhar com educação de pessoas jovens e adultas é um processo lento e gradual.

A crítica de uma educadora sobre o desafio ajudará a refletir sobre o que foi antes exposto: *“Essa questão de nós trazermos elas para dentro da sala de aula e não obrigá-las como foi colocado no início, é um pouco desafiador, porque tu tem que estar sempre junto com elas...”*.

Talvez possa estar aí o cerne dos problemas, pois essa fala reporta-nos ao início da escolarização, em que a educação, apesar de ter sido demandada por uma integrante do Galpão, esta não representava a vontade de todos, mas que pela sua presença de líder e de poder, assumiu esta conquista e todos tiveram que acatar a ordem de estudar.

Atualmente, essa presença não é tão efetiva, mas ficaram resquícios dela.

Nesse sentido, existe todo um conformismo, por parte das pessoas, pois se analisou que muitos gostam de ser mandados, que alguém resolva por eles, que tomem as iniciativas, como revela a seguinte fala: *“Não há responsabilidade porque não têm patrão”*. Isto legitima, também, a falta de visão de associação, pois se as pessoas se conformam com a relação patrão-empregado, pouca coisa farão para transformar esta relação em algo mais coletivo.

Em decorrência disso, os educadores junto aos educandos terão que trabalhar para construir a identidade do grupo, de modo que rompam com essa visão determinista da ideologia dominante que aposta nessa dependência das pessoas e em seu isolamento.

Talvez, uma maneira de vencer esse desafio é incitar o potencial dos educandos-trabalhadores a partir dessa liderança centralizadora, já que eles a têm como um exemplo. Lembrá-los de que, um dia, participaram do Orçamento Participativo, mobilizaram vários rituais, dentro do Galpão, como festas em datas especiais e

comemorativas, que movimentavam campanhas como, a do agasalho e, assim por diante. Fazê-las perceberem o quanto era e o quanto ainda pode ser dinâmico o cotidiano do Galpão, reconhecendo-as como articuladoras deste processo.

Tendo em vista que alguns integrantes do grupo procuram algumas desculpas para não participarem das aulas, existe outro fator limitante que é o fato de terem que se ausentar da aula ao chegar um caminhão com os materiais recicláveis, o que antes ainda era mais problemático, assim como exigirem suas presenças na Creche na qual ficam seus filhos (neste caso, o inconveniente é para as mulheres).

Atualmente, pode-se dizer que existe uma certa organização, pois as pessoas trabalham o turno integral e tiveram a oportunidade de escolher um para estudarem. Então, sempre fica alguém no “cesto” e a produtividade não pára. Mas, mesmo assim, as aulas ainda são interrompidas por estes problemas.

Representa, também, um limite para o trabalho, junto aos recicladores, o fato deste grupo estar muito fechado em si mesmo, ou seja, as relações interpessoais estão agregadas à mesma família, no mesmo ambiente de trabalho, o que inviabiliza a expansão das relações, pois o processo de seleção, para trabalhar no Galpão, é por meio de indicações. É comum ter vários integrantes da mesma família, trabalhando juntos.

Nesse sentido, criam-se concessões para alguns, as quais não se estendem para outros. Para exemplificar esta discriminação, pode-se citar as várias faltas que são justificadas para alguns e, para outros, não, o direito que alguns têm de continuar recebendo, mesmo sem trabalhar (no caso de doença) e que não são questionadas, uma vez que, como eles mesmos dizem, *“não dá para falar, muito, porque é parente”*.

Novamente permeia essa relação, a relação de poder, caracterizada na figura da diretoria, que escolhe quem vai trabalhar, quem vai ter regalias e quem vai ser dispensado.

Segundo a Coordenadora do projeto, as aulas desenvolvidas no mesmo espaço de trabalho apresentam várias vantagens. Dentre elas, o fato de quebrar com o regime do supletivo, em que os alunos estudam à noite e, por aproveitar-se das questões que, diariamente, emergem do cotidiano do Galpão, podendo ser problematizadas, em aula, assim como, os alunos e alunas, por se encontrarem no mesmo ambiente e com pessoas conhecidas ficam mais à vontade.

Contudo, essas mesmas possibilidades têm características limitantes, ou seja, os laços de amizade e de convívio social não são alargados, ao contrário, as relações ficam reduzidas, unicamente, aos próprios recicladores. Neste sentido, eles acabam perdendo, pois não dividem com outras pessoas a importância do trabalho que realizam, dentro do Galpão, não desmistificam que o produto com o qual trabalham não é lixo, mas, sim, resíduos sólidos recicláveis. Além disto, não usufruem a infra-estrutura da escola e a própria merenda que ela oferece. Existe uma certa ambigüidade, pois apesar de apresentar vantagens, ao mesmo tempo, distancia-se do mundo do trabalho.

Dentro do próprio processo de construção do projeto, até a sua sustentabilidade, enquanto uma política pública, voltada para esse campo da educação, esbarra num limite de ordem operacional que é atender a necessidade imediata da alfabetização e das primeiras séries do Ensino Fundamental, sem dar atendimento para as séries finais deste ensino. Este limite esbarra no aluno que já tem esta necessidade atendida e que criou

expectativa para continuar estudando e, hoje, está desmotivado e, até de uma certa forma, desacreditado com o próprio projeto.

Para viabilizar todo o Ensino Fundamental existe o fato de que para atender as séries finais deste ensino, se faz necessário um educador para cada área do conhecimento, impossibilitando a remuneração e o deslocamento de professores para os Galpões, uma vez que, por ser um projeto, os educadores possuem um contrato com tempo determinado.

A Coordenação do projeto lembrou que o SEJA e o MOVA, um dia, foram projetos e que, hoje, estão incorporados, dentro de uma política pública de educação e que o objetivo, desta prática, é se encaminhar para isto, ou seja, ser reconhecido, legalmente, como uma política real da Secretaria Municipal da Educação.

Em relação às parcerias, vinculadas ao projeto, representantes do Estado como SMED, SMIC e DMLU e da sociedade civil, a Federação, juntamente, com o suporte da UFRGS, analisou-se que precisa tecer mais esta rede de relações, pois são instâncias muito representativas para o trabalho de educação nos galpões e para o trabalho no seu todo.

Em um primeiro momento, percebe-se que o DMLU adquiriu um caráter mais assistencialista cuja contribuição está se restringindo a viabilizar transportes para o deslocamento das pessoas do Galpão e não está atacando, de forma mais orgânica, a questão ambiental, de discutir junto aos educandos-trabalhadores o que pode ser melhorado no trato com os resíduos sólidos, no processo da reciclagem, desde a dona de casa que separa, do DMLU que coleta, dos trabalhadores que fazem a triagem até a

chegada nas indústrias, assim como a SMIC e a Federação na formação da gestão da organização do trabalho.

Seguramente, no estranhamento dessas relações, essa Política Pública pode a vir ficar, somente, na intencionalidade ou repetir o clássico que existe na educação de jovens e adultos, não aproveitando os espaços dos Galpões, na perspectiva de geração de renda e ambiental, para constituir um projeto diferenciado, com uma identidade própria.

Outro desafio que perpassa o projeto é a construção do perfil do educador para trabalhar com essa demanda tão diferenciada, pois tem professores, da rede pública, ligados ao SEJA e ao MOVA e professores contratados, atuando junto aos Galpões.

É importante salientar que não é qualquer um que está apto a trabalhar com educação popular. Este perfil vai além da competência profissional, abrangendo toda uma sensibilidade e respeito aos saberes dos educandos. Portanto, construir a singularidade deste grupo de educadores não representa nivelar aquilo que nos contrasta, mas construir juntos.



## 7- CONCLUSÕES: A EXPRESSÃO DO INACABAMENTO

Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta. Na verdade, a transformação do mundo a que o sonho aspira é um ato político e seria uma ingenuidade não reconhecer que os sonhos têm seus contras-sonhos (Freire, 2000-a, p. 54).

Nessa perspectiva, o trabalho que se propõe concluir é um projeto que está em construção, um caminho que está sendo feito, cheio de sobressaltos e desafios e de grandes possibilidades - de tornar o impossível em possível - pois somos fazedores de história e, por assim ser, estamos em constante devir. Por isto, o título deste Capítulo.

A intenção é concluir o que já se processou, alguns caminhos e atalhos já percorridos cujas conclusões podem se transformar em novos caminhos, novas (re) significações e reconstruções da prática investigada. A partir daí, apresentam-se algumas sugestões, no decorrer das conclusões.

Trabalhar com adultos em um espaço tão diferenciado de um Galpão de Reciclagem é pôr à prova todas as concepções que os educadores e pesquisadores adquiriram durante suas trajetórias, é desconstruí-las - construindo, cada minuto, cada

dia, em que se fizeram presentes, pois, senão, corre-se o risco de ir de encontro à autonomia, à identidade e à dignidade dos educandos – trabalhadores.

Ao tecer conclusões, vale ressaltar que a prática investigada, constituída como um projeto de educação de adultos, com o objetivo de se transformar em uma Política Pública, necessita analisar certas questões que a fundamentam, para não cair nos mesmos erros de outras práticas que não são e não foram significativas para a vida do educando jovem e adulto.

A intenção de contextualizar a problemática, deste estudo, mediante uma reconstrução histórica das Políticas Públicas, foi para que se tivesse uma visão do que já foi feito e para perceber a complexidade que é este campo da educação, tão discriminada, ao longo do tempo.

Partindo desse pressuposto, pode-se perceber que muita coisa ainda tem para ser feito, uma vez que existem certas contradições e ambigüidades no cotidiano do trabalho.

Ao se referir ao trabalho que é desenvolvido no Galpão, em suas instâncias de geração de renda e de gestão ambiental, conclui-se até este momento, que são problemáticas as relações entre elas, as quais precisam ser mais organicamente amarradas.

Analisando-as, percebeu-se que o nível de consciência dos educandos, enquanto ato de conhecimento, ainda se encontra de forma ingênua, os quais relacionam o ato de reciclar como simples tarefa de separar materiais, apesar deles verbalizarem que sabem quantas árvores são poupadas durante este processo. Mesmo, atribuindo esta relação, percebeu-se que é uma repetição ventríloqua e não um conhecimento elaborado.

O mesmo acontece com a postura, adotada pelos trabalhadores, ao não usarem equipamentos de proteção, durante a reciclagem. Esta resistência tem muito a ver com a falta de consciência sobre os perigos que o trabalho impõe. A forma como eles interagem com os materiais passa a impressão de que são imunes às doenças e aos ferimentos, o que não condiz com a realidade, pois muitos são atacados por alergias, além dos cortes e outras lesões.

Da mesma forma, existe a problemática de como os trabalhadores conduzem o trabalho. Eles, sempre, estão se queixando dos poucos ganhos, mas não o relacionam com a realidade de forma mais crítica, isto é, eles não vêem os desperdícios com luz e telefone, os materiais que poderiam ser aproveitados, mas são jogados fora como rejeitos, suas inúmeras faltas, o tempo perdido entre um cigarro e outro, como fatores que prejudicam na triagem dos resíduos sólidos cuja consequência é um baixo salário no final do mês.

Assinala-se, ainda, suas relações com o entorno, as quais são restringidas à escola dos filhos e ao posto de saúde, ainda que de forma pouco significativa. Observou-se que os próprios trabalhadores ajudam a reproduzir a discriminação, no sentido de contratar para o trabalho, somente, familiares e amigos mais próximos, impedindo a expansão das relações. Vincula-se, também, a esta problemática, o fato dos trabalhadores levarem para casa vários materiais que acabam sendo entulhados nos pátios, causando uma certa antipatia pelo trabalho que eles realizam. Esta atitude confirma, perante os olhos dos outros, que os trabalhadores são lixeiros e não recicladores.

Permeando todas essas questões, esbarra-se em outro agravante que é a relação de poder, caracterizada pela hierarquização entre patrão e empregado. Inexiste a concepção de Associação no cotidiano do Galpão.

Contudo, levanta-se a seguinte análise: Apesar dos entrevistados terem reclamado dessa relação e de terem revelado uma certa separação maniqueísta entre as pessoas, analisou-se que existe um pacto, entre as duas partes, recheado de conformismo e autoritarismo. O opressor se projeta no oprimido, tanto quanto o oprimido se projeta no opressor. Ambos acabam sendo privilegiados por suas situações.

De um lado, o opressor se revela. Cresce em cima do conformismo e da fraqueza do oprimido. Sua auto-imagem é consolidada como líder, a ponto das pessoas acreditarem que ele é o único que sabe direcionar o trabalho. Sofrem com sua ausência e se sentem inaptos e incompetentes. Clamam pela sua presença, ao mesmo tempo em que se sentem intimidados por ela. Reconhecem sua força, mas também, acreditam que é necessário criar uma identidade no grupo. Neste sentido, o opressor se realiza, pois é mais valorizado que os outros trabalhadores, mesmo que compartilhe do mesmo salário, dos mesmos problemas e dos mesmos preconceitos.

Do outro lado, está o oprimido, acuado, magoado, frustrado com sua posição, mas que também sabe tirar proveito da situação em que se encontra. Neste caso, o oprimido escolhe um interlocutor para falar, expõe as queixas, mas logo as retira. Ao procurar outra pessoa, a fala é diferenciada, com outra conotação. De uma certa forma, ele usa os interlocutores como uma forma de autolibertação da dependência que tem pelo oprimido.

É importante relatar que a relação entre opressor e oprimido também gira em torno da família, no momento em que muitas mulheres são subjugadas pelos seus maridos. Muitas, depois de um mês inteiro de trabalho entregam os seus ganhos nas mãos dos parceiros, sem questionar o seu destino, dali por diante. Diante desta perspectiva, ao retornarem à peleja diária, no Galpão, também, são subestimadas pelo gênero masculino, pois segundo informações, os dois maiores salários são dos homens. Mas, como isto pode acontecer se a partilha é dividida entre iguais? Por que não há reclamações?

Novamente, reporta-se à questão da relação de poder que, segundo Freire, “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão ‘aceitam’ fatalisticamente a sua exploração [...] Nisto reside sua ‘convivência’ com o regime opressor” (1987, p. 51).

É aí que entra o papel da educação, de promover ações junto aos educandos, de modo que eles “exorcizem” o opressor de dentro de seus corpos e mentes.

Concluiu-se que a prática pedagógica investigada está nesse caminho, só que às vezes, sofre alguns sobressaltos e isto não é privilégio só dos educadores, mas de toda a conjuntura, das parcerias vinculadas ao projeto, dos impasses que existem, principalmente, quando se refere ao perfil do educador que, em muitos momentos, passa a exercer o papel de confidente dos educandos, chegando a se posicionar por eles.

Ao referir-se à importância de “exorcizar” o opressor do oprimido, o papel do educador não é gritar “abaixo à ditadura”, mas é problematizar na alfabetização e escolarização que a diretoria é uma instância de poder e que precisa ser questionada.

Talvez, um dos grandes desafios de ministrar as aulas, no mesmo ambiente de trabalho dos educandos é não se deixar cair nas armadilhas de algumas pessoas, que representam o poder dentro do Galpão, pois, então, a prática pedagógica vai servir para perpetuar esta situação.

Afirma-se a importância do educador ser mais incisivo no que propõe, sua ação tem que ser mais ofensiva. Como sugestão, a investigadora propõe que ao invés de pregar o uso de equipamentos, mostrar numa aula de ciências, através de microscópio, as bactérias, os fungos e outros micro-organismos que vivem no lixo e que erroneamente chegam ao Galpão, tal como as seringas e agulhas. Depois, problematizar em aula, convidando o DMLU para participar da discussão e criar estratégias para resolverem o problema, como campanhas de sensibilização e conscientização para o ato de separar os materiais em casa, pois não basta separar, tem que limpar os resíduos.

Essa proposição leva a uma outra conclusão, que é a relação entre as parcerias que compõem o projeto, pois acredita-se que para este obter sucesso, deve ficar claro o objetivo de cada um, assim como sua função, estabelecendo ações conjuntas em prol do trabalho com educação de jovens e adultos. Analisou-se que isto não está confirmado, pois não há um enfrentamento dos problemas que emergem do trabalho.

Reafirmando o que foi exposto, sabe-se que a ação combinada entre os diferentes segmentos públicos como DMLU, SMED, SMIC, UFRGS e o representante da sociedade civil, a Federação, juntamente, com os educadores e educandos, podem redimensionar a prática do trabalho e da educação, uma vez que se unam e esclareçam suas intenções. A UFRGS e SMED e a questão pedagógica, DMLU e a questão ambiental, SMIC e Federação e a geração de renda, discutindo associativismo e

cooperativismo, educandos e educadores, problematizando, construindo e (re) significando as discussões em aula.

Se, realmente, almejam que esse projeto seja inovador, as discussões devem ser periódicas e cuja pauta deve ser atendida, em sua íntegra, e apontadas soluções. Propõe-se que estas reuniões se desenvolvam através de oficinas, para que os educandos interajam de forma mais prazerosa e lúdica, pois neste sentido, eles estarão construindo conhecimento, ao contrário do que acontece quando alguém dá uma palestra sobre um determinado tema até esgota-lo. Conhecimentos que são forjados, nem sempre são apreendidos.

Convém salientar que na dinâmica das aulas e do trabalho, um aspecto se destacou de forma negativa: o sentimento de frustração de muitos alunos que ficaram sem estudar, depois de ter sido criada toda uma expectativa para isto. O projeto, em sua dimensão atual, está atendendo, somente, à alfabetização e às primeiras séries da pós-alfabetização, sendo que os demais, que estão aptos para a progressão para as séries finais do Ensino Fundamental, estão aguardando um retorno.

No início, os alunos que chegavam às séries finais eram deslocados para o Programa de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos Trabalhadores- PEFJAT- na UFRGS. Hoje, somente uma aluna, que se vinculou ao SEJA, por causa da greve na Universidade, é que continua a estudar.

Na verdade, quando um aluno quer estudar e está fora do ambiente das aulas e vê os colegas, estudando, sua frustração se reflete na auto-estima, no sentido de sentir-se inadequado à vida escolar e errado como pessoa.

Essa situação, de ter alunos, querendo estudar, sem ter a possibilidade, é tão contraditória com a realidade atual da educação, no Galpão, em que existe um esvaziamento das aulas, que só pode ser explicado pela falta de bom senso. Este adverte que pelo menos haja um levantamento e encaminhamento destes alunos. Menos discursos e mais ações! Como última questão dessa conclusão cujo conteúdo não tem o objetivo de generalizar e nem de julgar, mas, sim, de aprender junto, uma vez que a pesquisadora pretende continuar, trabalhando com o tema educação de adultos, é a ação docente.

Nos sistemas educativos, particularmente, no ensino formal, a prática educativa se funda na transmissão de conhecimento. Nesta prática investigada, a concepção de aula e de educação é outra: de cunho progressista, libertadora, voltada para a emancipação do educando, para sua leitura de mundo, que antecede a leitura da palavra e para a construção do conhecimento. Mas existem certos equívocos que merecem ser refletidos, como por exemplo, a fragmentação das aulas. Esse problema foi identificado, durante as observações realizadas, em que dois alunos reclamaram que a aula não tinha continuidade, o que dificultava a apreensão das explicações sobre determinado tema ou conteúdo. Os mesmos alunos admitiram que, por estarem muito tempo desvinculados da escola, ficava difícil acompanhar as aulas.

Neste caso, falta sensibilidade por parte do educador em ver que seus alunos não estão conseguindo acompanhar, que impõe um ritmo acelerado à própria atividade, esperando que os alunos absorvam o que ele está demonstrando. Esta mesma postura, também é adotada no quadro, em que o aluno vai anotando o que está sendo escrito sem refletir. Este mesmo educador, em outros momentos, construiu, junto a seus educandos,



uma aula prazerosa, em que todos compareceram como sujeitos da aprendizagem, discutindo e relacionando conceitos.

Nesse sentido, percebe-se que as contradições não são específicas dos educandos, às vezes, elas induzem comportamentos ambíguos nos educadores.

Contrapondo a experiência anterior, existe outra prática, a da sala cheia, dos alunos motivados, da descontração e da interação, em que a relação professor – aluno ultrapassa o nível cognitivo.

Ao refletir sobre isso, levanta-se o seguinte questionamento: O que está por trás desse sucesso? “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (Freire, 1997, p.102).

Limitações à parte, é necessário salientar que trabalhar com adultos não é tarefa fácil, mas não podemos permitir que a prática pedagógica seja direcionada por um espontaneísmo e provisoriedade, ao contrário, ela exige competência epistemológica.

Constata-se a emergência de discutir o Projeto Galpão, na dimensão da formação de educadores, pois se analisou que, às vezes, falta preparação para este campo da educação, no sentido de correlacionar, ao mesmo tempo, domínio de conhecimento, mundo do trabalho e requisitos básicos como a didática, por exemplo.

Sobre o perfil do educador e da educadora, que vai lidar com jovens e adultos, buscou-se em Haddad, em entrevista para o Jornal do Brasil, esta reflexão:

Professor de jovens e adultos, como qualquer outro, deve ser um bom profissional, qualificado para o que faz, unindo esse profissionalismo ao compromisso político de atuar com grupos desfavorecidos. Muito se discute sobre a necessidade de uma formação específica para a educação de jovens e adultos. São poucos os cursos superiores que

mantêm ao menos uma disciplina sobre educação de jovens e adultos. São poucas as pesquisas e os pesquisadores nessa área. Isto faz com que muito do que o professor aprende seja decorrente da sua prática. Tenho sido muito reticente sobre improvisar monitores e educadores. A educação de jovens e adultos carrega consigo a idéia de que basta uma vontade militante ou voluntária para qualquer cidadão tornar-se um bom professor. É importante, mas insuficiente (2000/ SET, p. 03).

## **10- ANEXOS**

ANEXO A - Boletim GT: Resíduos Sólidos. Porto Alegre, junho-julho/ 2001



ANEXO B- aula inaugural no Galpão Rubem Berta/ 2001

ANEXO C - Documento de cooperação técnica entre as diversas parcerias que compõem o “Projeto Galpão”















## 9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Maria Eliza D.A. de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.

Boletim GT- **Resíduos Sólidos**. Departamento Municipal de Limpeza Urbana. Porto Alegre: junho/ julho, 2001.

BORGES, Regina M. R. Mudança de paradigma em pesquisas sobre educação de professores. In. ENGERS, Maria Emília Amaral. (org) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. POA: EDIPUCRS, 1994.

BRANDÃO, Carlos R. **Lutar com a palavra - escritos sobre o trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e resistência - Aspectos da cultura popular no Brasil**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

CASTRO, Marta. S. **A Metodologia do estudo de caso: Um design ideal para a área educacional**. Anais da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Recife, 11 a 16 de julho de 1993.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da pesquisa qualitativa: revendo as idéias de Egon Guba**. In. ENGERS, Maria Emília Amaral. (org) **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação: notas para reflexão**. POA: EDIPUCRS, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FERREIRO, Emília. **Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura**. In: **Cuadernos de Investigaciones Educativas**- Centro de Investigación y Estudios Avanzados del I.P.N. México, 1983.

FISCHER, Nilton Bueno. Revista em Aberto. **Uma política de educação pública popular de jovens e adultos**. n. 56. Out/dez/92.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da indignação - cartas pedagógicas e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000- a.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade.** São Paulo: Cortez, 2000-c.

\_\_\_\_\_ e NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer - Teoria e prática em educação popular.** Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_ e FAUNDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Educação de adultos – Algumas reflexões.** In. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. E. (orgs) **Educação de jovens e adultos - teoria, prática e proposta.** São Paulo: Cortez, 2000.

GUBA, E.G. e LINCOLN, Y. **Effective evaluation.** São Francisco, Jossey Bass, 1981.

HADDAD, Sérgio. **Tendências atuais na educação de jovens e adultos.** Em Aberto, n. 56, 1992.

\_\_\_\_\_. **Educação Fundamental de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: Políticas de inclusão e exclusão de direitos.** Artigo ANPED/97 (mimeo)

\_\_\_\_\_. **Para alfabetizar, boa escola e boas condições sociais.** Entrevista Jornal do Brasil – 2000/ SET.

\_\_\_\_\_ e PIERRO, Maria Clara Di. **Escolarização de jovens e adultos.** 1997 (mimeo)

\_\_\_\_\_. **A educação continuada e as políticas públicas no Brasil.** In. RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Educação de Jovens e Adultos- Novos leitores, novas leituras.** São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples.** São Paulo: Hucitec, 2000.

MEKSENAS, Paulo. **Sociologia da educação - Introdução ao estudo da escola no processo de transformação social.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_ e FISCHER, N. **Dossiê de educação de jovens e adultos**. UFMG/2000.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo (mimeo: 2000).

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem**. In. RIBEIRO, Vera Masagão (Org). **Educação de jovens e adultos - Novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001.

PAIVA, Vanilda (org.) **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

PINTO, Alvaro V. Sete lições sobre educação de adultos. 9 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. São Paulo: Papyrus; São Paulo: Ação educativa, 1999.

\_\_\_\_\_. (Org). **Educação de Jovens e Adultos- Novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil- ALB; São Paulo: Ação educativa, 2001.

SEJA, Serviço de educação de Jovens e Adultos. **Falando de nós: O SEJA- Pesquisa Participante em educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: ed. Secretaria Municipal de Educação- Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1998.

SOARES, Magda. **Letramento- um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TERZI, Sylvia Bueno. **Para que ensinar a ler o jornal se não há jornal na comunidade?: O letramento simultâneo de jovens e adultos escolarizados e não-escolarizados**. In. RIBEIRO, Vera Masagão. **Alfabetismo e atitudes**. São Paulo: Papyrus; São Paulo: Ação educativa, 1999.

TORRES, Carlos Alberto. **Estado, políticas públicas e educação de adultos**. In. GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José. E. (orgs) **Educação de jovens e adultos - teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2000.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In. LOURO, Guacira Lopes. (Org). **O corpo educado- Pedagogias da sexualidade**. Tradução dos artigos: Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

YIN, Robert K. **E Estudo de Caso- Planejamento e Métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

