

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS CONCEBIDA COMO UM DIREITO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS

MERCEDES MOLINA GALARZA

Investigadora Adjunta del Instituto de Ciencias Humanas, Sociales y Ambientales (INCIHUSA) del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y docente de la Universidad Nacional de Cuyo, en Mendoza, Argentina.

Licenciada en Sociología, Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación y Doctora en Ciencias Sociales

E-mail: mmolina@mendoza-conicet.gob.ar

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7099-9225>

RESUMO

O trabalho faz parte do campo de estudos relacionados à educação de jovens e adultos. Propõe-se analisar as representações e práticas de um grupo de professores em torno do ensino médio como um direito, em Mendoza, Argentina. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo qualitativo, com base em um grupo focal, no qual professores da área de ciências sociais da modalidade de jovens e adultos participaram. Entre os principais resultados, destacam-se uma série de categorias emergentes do grupo focal que se referem ao ensino médio como um direito: a presença dos alunos na escola como um desafio político-pedagógico; a necessidade de fornecer conhecimento útil para a vida; a existência de uma “distância social” entre professores e alunos como cenário para a construção de projetos de vida; a necessidade de estar “preparados para que as coisas não corram” no caso dos professores; a criação de condições para o ensino e a aprendizagem; finalmente, a questão da integração da comunidade educacional. Os resultados fazem parte de uma investigação maior, que investiga as experiências escolares dos alunos; as representações dos professores e a existência de tradições político-pedagógicas críticas na educação de Mendoza.

Palavras-chave: Desigualdade educacional. Direito à educação. Professores. Educação de jovens e adultos. Nível secundário.

YOUTH AND ADULT EDUCATION CONCEIVED AS A RIGHT: REPRESENTATIONS AND PRACTICES

ABSTRACT

The work is part of the field of studies of youth and adult education. Its objective is to analyze the representations and practices of a group of teachers around secondary education as a right, in Mendoza, Argentina. In methodological terms, this is a qualitative study based on a focus group, in which teachers from the social sciences area of the youth and adult modality participated. Among the main results, a series of emerging categories of the focus group that refer to secondary education as a right stand out: student attendance at school as a pedagogical-political challenge; the need to provide useful knowledge for life; the existence of a “social distance” between teachers and students as a framework for the construction of life projects; the need to be “prepared so that things don't go” in the case of teachers; the creation of conditions for teaching and learning; finally, the issue of the integration of the educational community. The results are part of a larger investigation, in which they are investigated the

students' school experiences; the teachers' representations and the existence of critical political-pedagogical perspectives in Mendoza education.

Key words: Educational inequality. Right to education. Teachers. Youth and adult education. Secondary level.

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS EN CLAVE DE DERECHO: REPRESENTACIONES Y PRÁCTICAS

RESUMEN

El trabajo se inscribe en el campo de estudios referidos a la educación de personas jóvenes y adultas. Se propone analizar las representaciones y prácticas de un grupo de docentes en torno a la educación secundaria como derecho, en Mendoza, Argentina. En términos metodológicos, se trata de un estudio cualitativo basado en un grupo focal, del que participaron docentes del área de las ciencias sociales de la modalidad de jóvenes y adultos. Entre los principales hallazgos, se destaca una serie de categorías emergentes del grupo focal que dan cuenta de la educación secundaria como derecho: la asistencia de estudiantes a la escuela como desafío pedagógico-político; la necesidad de brindar conocimientos que sirvan para la vida; la existencia de una “distancia social” entre docentes y estudiantes como marco para la construcción de proyectos de vida; la necesidad de estar “preparados para que las cosas no salgan” por parte de las y los docentes; la generación de condiciones para enseñar y aprender; finalmente, la cuestión de la integración de la comunidad educativa. Los resultados se inscriben en una investigación mayor, en la que se indagan las experiencias escolares del estudiantado; las representaciones del profesorado y la existencia de tradiciones político-pedagógicas críticas en la educación mendocina.

Palabras clave: Desigualdad educativa. Derecho a la educación. Docentes. Educación de jóvenes y adultos. Nivel secundario.

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, estamos interessados em abordar a educação secundária como um direito, para investigar as formas pelas quais este direito se concretiza na educação de jovens e adultos (EJA) na Província de Mendoza, na Argentina. A população que frequenta esta modalidade tem realizado trajetórias escolares que se caracterizam como “não lineares” ou “não canalizadas” (Terigi, 2009, p. 19), vendo os percursos dos diferentes estabelecimentos de ensino ser interrompidos em fases anteriores da sua vida. A possibilidade de reingresso no sistema educacional na modalidade JEA às vezes é concebida como uma “nova oportunidade” por diversos atores da escola, tanto professores quanto alunos. Nessa abordagem, queremos ir além da concepção de “oportunidade”, o que implicaria que os benefícios da educação estão aí para quem quiser aproveitá-la.

Enfatizar essa ideia nos permite questionar o que significa que a educação, principalmente no nível médio, é um direito? De que forma o sistema educacional de Mendoza cria condições para sua efetiva realização, em particular nas populações que foram privadas do direito à educação em algum momento de sua trajetória escolar? E mais especificamente, como eles o concebem e o que os professores podem fazer em relação a esse direito?

Diante desse universo de indagações, este trabalho tem como objetivo analisar as representações e práticas de um grupo de professores do ensino médio sobre a educação como um direito, na modalidade Jovens e Adultos. São professores que ministram disciplinas da área de ciências sociais e foram convidados a participar de um grupo focal. Este era composto por oito participantes, quatro homens e quatro mulheres, cuja antiguidade variava de um a vinte e cinco anos de serviço.

A técnica do grupo focal constitui um instrumento de pesquisa qualitativa que busca construir conhecimento sobre determinado problema, sob a orientação de um moderador e a partir das intervenções dos participantes. Permite o surgimento de ideias, perspectivas, posições subjetivas, acordos e desacordos a partir das quais a conversa em grupo avança (Valles, 2000; Cifuentes, 2011). Nesse caso, discutiram a educação em centros educacionais de nível médio (CENS) atendidos pela EJA. Junto com Bourdieu (2000; 2006) concebemos as representações e práticas dos agentes sociais a partir de seus esquemas de percepção, ação e reflexão. Eles são o produto de certas circunstâncias sociais e temporais, mas também produtores de espaço social.

O fato de tê-los convidado a participar de um grupo focal responde à concepção dos professores como intelectuais (Giroux, 1990), possuidores de certos conhecimentos específicos. Por um lado, saberes vinculados aos saberes disciplinares como profissionais das ciências sociais, o que os torna intérpretes dos problemas da sociedade em que vivem. De outro, conhecimentos advindos da vivência como professores em salas de aula da modalidade EJA. Concordamos com Bourdieu que "em certo sentido, os agentes conhecem o mundo social melhor do que os teóricos" (2005, p. 51). Ou seja, entendemos que são especialistas que carregam um conjunto de conhecimentos valiosos para esta pesquisa.

No que se refere às categorias de interpretação, essas emergiram do trabalho analítico realizado após a realização do grupo focal, a partir de uma leitura global do diálogo e das trocas ocorridas. A concepção do ensino médio como um direito surgiu desde o início e foi um aspecto em torno do qual o conjunto de participantes concordou. A partir daí, emergiram uma série de categorias que dão conta da educação como um direito, entre elas: a frequência escolar dos

alunos como desafio político-pedagógico; a necessidade de fornecer conhecimentos úteis para a vida; a existência de um “distanciamento social” e a construção de projetos de vida a partir da escola; estar “preparado para que as coisas não deem certo” em relação às disposições e à formação de professores; a geração de condições de ensino e aprendizagem; por fim, a questão da integração da comunidade educativa.

Ao longo da investigação e em virtude do referencial teórico escolhido, mantivemos uma perspectiva atenta sobre a forma como as desigualdades sociais e as desigualdades escolares se relacionam. Isso implica levar em conta que os privilégios baseados no classismo e no sexismo que operam fora da escola também estão presentes de diferentes maneiras no campo escolar (Bourdieu, 2005; Giroux, 1993; Brusilovsky, 2006; Morgade, 2011; Kaplan, 2008; Molina Galarza, 2012a).

Um domínio primário das relações de poder e desigualdade são as relações de gênero (Scott, 1990). O conceito de gênero dá conta daquele conjunto de significados contingentes que as diferenças sexuais assumem em uma dada sociedade; designa as construções sociais e culturais existentes em torno da dicotomia feminino / masculino que costumam ser entendidas como identidades sexuais naturais e adequadas, supostamente explicáveis pelas diferenças biológicas dos indivíduos (Scott, 1990; Lamas, 2000; Maffía, 2016). A escola, como instituição inserida em nossa sociedade, não é alheia às desigualdades de gênero, nem às lutas políticas contra as hierarquias sócio sexuais e por uma educação apenas sexuada (Morgade, 2011). Portanto, utilizamos aqui a perspectiva de gênero como ferramenta de análise sociológica, a fim de investigar os processos que reproduzem o sexismo na educação e as práticas que tendem a subvertê-lo.

No que diz respeito às desigualdades de classe, a pesquisa educacional contabiliza, desde pelo menos os anos 60, as correlações entre origem social e desempenho escolar do corpo discente, bem como os processos de reprodução da estrutura de classe para os quais os sistemas escolares contribuem (Bourdieu e Passeron, 2006; Bourdieu, 2005). A escola está inexoravelmente ligada, nessas perspectivas, à reprodução de uma sociedade fragmentada; A igualdade de oportunidades é, então, um mito fundador que não tem correlação na realidade (Dubet, 2015). Pela abordagem que aqui mantemos, é inevitável que as desigualdades na origem social dos alunos deem lugar a percursos escolares diferenciados, com oportunidades desiguais. No entanto, estamos otimistas de que, Como diz Kaplan (2008), o fracasso escolar não precisa ser o destino dos grupos sociais mais desfavorecidos. A escola tem a possibilidade

de revisar e modificar os mecanismos de reprodução das desigualdades. Para isso, tanto a pesquisa educacional, para a qual este trabalho pretende contribuir com seu “grão de areia”, quanto o aumento do investimento educacional baseado em necessidades pedagógicas são essenciais (Claus e Sanchez, 2019).

Os resultados analisados neste artigo fazem parte de uma investigação mais ampla, na qual são investigadas as experiências escolares dos alunos; as representações do corpo docente e as tradições político-pedagógicas do sistema educacional de Mendoza.

RESULTADOS

O PONTO DE PARTIDA: O ENSINO MÉDIO COMO DIREITO

Um dos aspectos emergentes do grupo focal com o qual os participantes concordaram foi a concepção da educação como um direito. Ao afirmar que se trata de um aspecto emergente, o que queremos dizer é que esse grupo de professores não foi convocado *a priori* para compartilhar aquela posição, mas que emergiu das primeiras trocas. O surgimento desse primeiro ponto de concordância favoreceu um clima de confiança e cordialidade, sem impedir o surgimento de divergências, como se verá adiante.

Desde a promulgação da Lei Nacional de Educação nº. 26.206 em 2006, o ensino médio é obrigatório em todo o território nacional argentino. O outro lado da obrigação é o compromisso do Estado de garantir a todos como habitantes o acesso ao ensino médio concebido como um direito. Desta forma, considera-se a EJA como aquela modalidade que se destina a atender às necessidades educacionais da população com 18 anos ou mais de idade que não concluiu a escolaridade obrigatória.

A concepção da educação primária como um direito é amplamente difundida na Argentina. É difícil encontrar detratores do direito de meninos e meninas de frequentar a escola primária. No entanto, o mesmo não ocorre com relação ao nível médio. A pesquisa revela que as representações sobre o direito de acesso ao ensino médio estão vinculadas às ideias de igualdade de oportunidades e mérito: dado que a educação é gratuita e tem as portas abertas para quem nela quiser estudar (ideia de “igualdade de oportunidades”), A escola está aí para aquelas populações de alunos que se esforçam para avançar nos estudos (ideia de “mérito”). Haverá aqueles que não colocar em ação esforços, disposições ou capacidades intelectuais (falta de mérito) suficientes para que não seja viável a essas populações terminar o ensino médio (Dubet, 2015; Chaves, Fuentes e Vecino, 2016; Puiggrós, 2019). Em tais concepções, em suma,

questiona-se o alcance universal do direito ao ensino médio. Esse problema se refletiu nas falas dos professores participantes do grupo focal, da seguinte forma:

Se nos posicionarmos de um lugar de compreensão da educação como um direito, então, na medida em que o professor se posicionar desse lugar, ele poderá acompanhar o aluno, as meninas, a se reconhecerem como portadoras desse direito. Então, não só porque esqueci, não consegui, tive um colapso familiar e não consegui completar o CENS, porque me expulsaram [do colégio] três vezes e eu não terminei, mas sim ser: “isso me corresponde, isso é meu e eu cuido disso”. Quando esse clique é obtido, é muito interessante. (Professor 5)

E nos professores, houve avanços nisso, ou estamos na mesma situação de antes? Quer dizer, no reconhecimento da educação como um direito. (Moderador)

Em alguns. Alguns permanecem fechados e buscam a excelência. (Professor 2)

O diálogo transcrito fornece chaves para caracterizar as várias posições dos atores escolares, tanto professores como alunos, em relação ao direito à educação no nível médio. No caso dos professores, observa-se que eles não concebem necessariamente a educação como um direito. No início de sua intervenção, o professor 2 procura questionar os demais integrantes do grupo focal para se posicionarem na concepção da educação como um direito. Ele lembra que só a partir daí é possível acompanhar seus alunos no processo de se assumirem como portadores desse direito. O professor 2 aponta a relação que às vezes se estabelece entre a excelência acadêmica e o direito à educação: isso leva ao fato de que, nos casos em que a excelência não ocorre, o direito fica ameaçado. Espera-se que, em ambientes escolares constituídos por tais concepções, seja difícil para os alunos assumirem esse direito como seu. Ainda existe a ideia de que o mau desempenho escolar (“Esqueci”, “Não consegui”, “Tive um colapso familiar e não consegui completar o CENS”, “Fui expulso [da escola] três vezes”) levar à perda desse direito, como expressou a professora 5, assumindo uma postura crítica a esse respeito.

Do ponto de vista constitucional, o direito de aprender é um direito fundamental; é em relação ao conjunto de conhecimentos acumulados até o momento em que é vivido. O direito à educação não é simplesmente “natural” ou opcional. Não é que cada indivíduo possa voluntariamente ou com seus próprios esforços se apoderar dela, como supõe o neoliberalismo, mas ela é construída social e historicamente. (Puiggrós, 2019, p. 78).

Entendemos que há, em última instância, um trabalho político ainda pendente no âmbito escolar. Neste momento histórico, em que o direito à educação é reconhecido constitucionalmente na Argentina e em que, há mais de uma década, o ensino médio foi

obrigatório, mas não universal, é necessário ampliar as bases de apoio e consenso em torno do que é legalmente reconhecido, mas ainda não atinge a força de lei nas representações dos atores.

No que diz respeito à questão da excelência, o estabelecimento de um determinado currículo cujos conteúdos se consideram que o corpo discente deve dominar em determinados períodos dá origem ao que a partir da pesquisa educacional tem sido denominado “trajetórias canalizadas” (Terigi, 2009). No caso das populações que não conseguem cumprir esses objetivos acadêmicos nas idades estipuladas, o que a escola pode fazer? Se se conceber que só é possível para alguns alunos obter sucesso nos estudos, não haverá conflito no momento em que as turmas com menor desempenho forem deixadas de fora do sistema. Aqui a escola não teria nada para fazer. Se, por outro lado, se entende que todas as pessoas podem alcançar novas aprendizagens (Kaplan, 2008), cada uma no seu tempo e com as devidas mediações pedagógicas, então as instituições que reconhecem o direito à educação e, nelas, os professores, têm uma tarefa complexa pendente. Não pretendemos, com isso, colocar toda a responsabilidade pela aprendizagem nos professores ou nas escolas. Evidentemente, reconhecemos os sujeitos que aprendem em sua autonomia, caso contrário, estaríamos negando suas subjetividades na tarefa de aprender. Mas também sabemos que o sistema escolar, por vezes, não oferece as condições mínimas, tanto materiais como simbólicas, para que a aprendizagem possa ser realizada. Entre essas condições, reconhecer os alunos como sujeitos de um direito constitucional, o direito à educação, não é condição suficiente, mas absolutamente necessária para a aprendizagem.

Quem vai ao CENS, em algum momento, a maioria expressa que se sente frustrado, pois não tem a “capacidade para”. [...] Como se eles não pudessem ou eles falharam. [...] Todos nós podemos chegar lá. [...] Porque todo mundo tem capacidade para fazer, para alguns vai custar mais, para outros vai custar menos, mas todos podem fazer, somos todos seres humanos. Nenhum de nós é totalmente capaz, mas todos podemos alcançá-lo porque somos seres humanos. E a outra coisa [que lhe dizemos] é que o que você consegue aqui é seu, é seu. (Professor 3).

Às vezes chegam muito despojados de tudo, pois não têm direito a nada. (Professor 2).

Esse grupo de professores problematiza o impacto negativo que representações que os culpam por não terem aprendido antes, rebaixam-nos ou fazem-nos acreditar que não têm capacidade de aprender, em consonância com os achados da pesquisa educacional, podem ter sobre as subjetividades de. aqueles que aprendem (Brusilovsky, 2006; Chaves et al. 2016). Em outro lugar (Molina Galarza, 2019) mostramos como em alguns alunos esse tipo de concepção

produz danos que depois são difíceis de reverter. Segundo Bourdieu, existe uma “lógica de competição frenética que domina a instituição escolar” e um “veredicto”, ou efeito destino, que o sistema escolar exerce sobre os adolescentes: com brutalidade psicológica absoluta, a instituição escolar impõe seus julgamentos totais e suas anônimas decisões, que classificam todos os alunos em uma hierarquia única de formas de excelência “(2005, p. 122)”.

Diante dessa lógica, os professores do grupo focal se distanciam e assumem perspectivas que, reconhecendo o enorme desafio que enfrentam, concebem quem estuda como sujeitos com capacidade de aprendizagem, crescimento pessoal e empoderamento coletivo.

A FREQUÊNCIA ESCOLAR COMO DESAFIO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

Um dos problemas que, para os participantes do grupo focal, obstrui o direito à educação é o absenteísmo repetido, que frequentemente leva ao baixo desempenho acadêmico e ao abandono escolar.

Tenho muitos [alunos] jovens que têm que fazer muito o dever de casa ou ajudar muito em casa. [...] Eles têm relações “intrafamiliares” complexas. [...] Na questão do bombardeio, eles começam 20, depois são 15 e agora são 5, e às vezes você tem 2. [...] A questão das faltas, do atendimento, a gente tenta trabalhar gerando um compromisso de alguma forma as crianças ficam e não saem da escola. (Professor 1).

Alguns participantes do grupo focal relataram que os preceptores ligam para os alunos ausentes para voltarem a estudar e que até saíram para procurá-los em suas casas ou na praça do bairro. Também destacaram que formam grupos de *Watsapp* com seus alunos, ou que se conectam a eles no *Facebook*, para acompanhar cada um deles. O contato pessoal parece ser a chave para promover a presença nas aulas. Vale destacar que essas estratégias de acompanhamento com o uso das redes sociais, bem como a forma de procurá-los, excedem as obrigações de ensino. Esses tipos de estratégias refletem um profundo esforço para garantir que os alunos estejam presentes na escola.

Do fragmento referido, também se pode deduzir que as faltas respondem à sobrecarga de obrigações fora da escola, como as responsabilidades domésticas. Também, à “complexidade” das relações familiares que afetam de forma particular as alunas são uma forma de se referir à violência contra elas, que também aparece em outros momentos do grupo focal. Em relação à primeira dessas questões, a pesquisa destacou que as mulheres são, ainda hoje, as principais responsáveis pelo trabalho não remunerado - doméstico e de cuidado - no mundo e na Argentina (Durán Heras, 2012; Rodríguez Enriquez, 2019). Isso resulta em uma sobrecarga

de responsabilidades, além de uma extrema falta de tempo livre para a realização de outras atividades, chamadas de expropriação de tempo, que afetam principalmente as mulheres dos setores populares. Ou seja, para o senso comum, mulheres de setores populares são habitualmente associadas à inatividade e até mesmo à ociosidade. No entanto, as evidências disponíveis até o momento apontam para o contrário. São aqueles que, de toda a estrutura social, dedicam a maior parte das horas do dia ao trabalho, remunerado ou não, para a satisfação de suas necessidades e das pessoas sob seus cuidados. Na mesma direção e indo além do senso comum dominante, a professora 1 mostra uma perspectiva de gênero enfatizando que os alunos estão sobrecarregados de responsabilidades.

Surge também, nas falas da professora, a necessidade de se conseguir um compromisso dos alunos em relação à sua presença na escola. Num senso comum generalizado, herdeiro de perspectivas meritocrática e liberais, o descumprimento das demandas do sistema educacional e o abandono dos estudos estariam no âmbito da responsabilidade individual (Kaplan, 2008). Nesse sentido, Puiggrós destaca:

Muitas vezes, as pessoas acreditam que se alguém falha na escolaridade ou na carreira é porque não teve vontade, não fez esforço ou não teve inteligência suficiente. Eles concluem que os fundos públicos não devem ser gastos em sua educação. Mas todas as pessoas nascem com a mesma possibilidade de acesso à satisfação de seus direitos? A igualdade é garantida para todos desde o nascimento? (Puiggrós, 2019, p. 78).

A pesquisa educacional disponível revela que as causas que explicam o que a escola chama de "sucesso" e "fracasso" não se encontram nas capacidades e esforços dos indivíduos, mas nas características da estrutura social em que estão inseridos, especialmente, nas desigualdades ligadas à origem social, bem como nas hierarquias sexuais prevalecentes (Kaplan, 2008; Fainsod, 2006; Molina Galarza; Melonari e Maselli, 2018). Quanto à origem social, das salas de aula da modalidade jovens e adultos, são populações que, em sua maioria, pertencem aos setores populares (Brusilovsky, 2006). Em relação às hierarquias sexuais, na perspectiva feminista é possível perceber que enquanto homens e mulheres dessa modalidade foram afetados em suas carreiras escolares ainda crianças ou adolescentes pelo ingresso precoce no mundo do trabalho, as mulheres também foram afetadas pela assunção de responsabilidades domésticas e tarefas de cuidado na infância (Fainsod, 2006; Molina Galarza, 2012a). Essas populações apresentam, portanto, as trajetórias escolares "não lineares" ou "não canalizadas" a

que já nos referimos e que estão longe da tabela de aproveitamento escolar alcançado nas idades esperadas (Terigi, 2009; Guevara, Bidauri e Harvey, 2018).

Em relação às políticas voltadas para o enfrentamento do problema do bombardeio das ações do Estado, um dos professores citou os programas de transferência de renda para a população estudantil que promovem a permanência no sistema educacional, a saber:

O fato de haver um incentivo econômico, que lhes dá a possibilidade de dizer “eu saio, posso comprar as fotocópias, posso pagar a passagem e não dependo dele para estudar, se não é para pedir por dinheiro para que Me diga não, você não sai de casa, fica aqui ”(Professor 2).

Os chamados programas de transferência condicional de renda foram implementados na Argentina nas últimas duas décadas, com o objetivo de amenizar as graves consequências sociais dos programas de ajuste estrutural e das políticas econômicas neoliberais da década de 1990. Seu caráter "condicionado" se reflete no fato de que

[...] fornecem dinheiro a famílias pobres, desde que cumpram ações comprováveis, geralmente relacionadas com a frequência escolar e / ou acompanhamento regular da saúde de crianças e jovens. Trata-se de combater a evasão escolar, a repetência escolar e a inserção prematura e precária no mercado de trabalho de meninas, meninos e jovens. (Dallorso, 2012, p. 86).

Ao longo dessas duas décadas, eles tiveram uma variedade de modalidades e níveis de investimento social. Parte delas teve como beneficiária aquela população jovem e adulta que ainda não completou os níveis obrigatórios de escolaridade, tanto do ensino fundamental como do ensino médio. Em troca de uma quantia mensal em dinheiro, exigem a inscrição nesse nível ou a conclusão educacional, conforme o caso. Destacaram-se os programas dirigidos às mulheres em situação de pobreza, violência ou vulnerabilidade.

No fragmento citado, a professora alude ao problema da dependência econômica por que passam alguns de seus alunos, em consonância com pesquisa que mostra que a dependência econômica é um entrave ao desenvolvimento pessoal das mulheres, tanto no que diz respeito à conclusão dos estudos, como no que diz respeito ao emprego. O fato de as mulheres serem as principais responsáveis pelo trabalho doméstico e de cuidado (Durán Heras, 2012; Rodríguez Enríquez, 2019) também tem um impacto negativo em sua carreira escolar (Molina Galarza, 2012a).

Também sabemos que melhores condições de vida promovem melhores condições de escolaridade, favorecendo carreiras escolares de sucesso na juventude /adulthood (Molina

Galarza, 2012b). Por isso estimamos, em conjunto com o professor, que esses programas sejam adequados para determinados contextos e populações.

Cabe destacar que, no quadro do conjunto de categorias emergentes do grupo focal, a questão das transferências condicionadas de renda remete ao campo das políticas socioeducativas, ou seja, dá conta da necessidade de intervenção do Estado no caso de grupos populacionais pertencentes às classes mais desfavorecidas. É claro que a ação da rede de ensino não é suficiente diante de problemas sociais de grande envergadura, como as situações de pobreza vinculadas à desigualdade de gênero. Portanto, é necessária a existência de políticas públicas que possibilitem o acesso a recursos materiais minimamente necessários para que esses grupos possam permanecer na escola. É verdade que este tipo de intervenção não modifica as circunstâncias socioeconômicas em termos estruturais, mas as observações do professor também são válidas no sentido de que só com subsídio é que algumas pessoas podem permanecer na escola.

A NECESSIDADE DE FORNECER CONHECIMENTOS QUE SEJAM ÚTEIS PARA A VIDA

É relevante notar que, no desenvolvimento do grupo focal, emergiram questões que extrapolam o âmbito de intervenção da escola e dizem respeito à ação das políticas públicas, descritas na seção anterior, a par de outras em que escolas e professores / como têm uma incidência fundamental, no plano das práticas em sala de aula. Dentre estes últimos, foi destacada a importância de os professores disponibilizarem conhecimentos “que atendam” seus alunos.

Custa horrores, porque você não sabe se o Ambiente que você está dando vai mesmo servir a eles, então eu me pergunto o tempo todo, mas o que estou fazendo? Isso os serve ou não? (Professor 2)

Arelado à questão do conhecimento útil para a vida, existe a preocupação em fornecer ferramentas que permitam ao aluno "questionar" a realidade e desenvolver estratégias para transformá-la. A noção de "empoderamento" surge:

E começar a questionar, que as ferramentas que a gente junta servem para questionar [...] No nosso CENS, eles estão fechando tudo que é o canal aluvial e o lixo ainda está aí. Ou seja, se eu for fechar o canal e o lixo ainda estiver lá e o município não vier buscar o lixo [...] aí, começa a questionar o que acontece com o município? Comece a exigir e comece a ter esse

papel que você falou [olha para outro professor] esse empoderamento de lugares mais críticos. (Professor 5).

Por outro lado, existe a preocupação com temas do currículo caracterizados como "complexos". São conteúdos que podem levar os alunos a enfrentar situações de violação de direitos em que estão inseridos. Então, a estratégia a seguir é, como já foi dito, questionar ou "problematizar" uma realidade social injusta.

Quando cheguei, tive que dar a eles relações humanas, globalização e outras. Eu tenho que [...] rearmar o assunto. Como dar gestão de recursos humanos a crianças que trabalham metade ou todas pretas? Ou seja, essas coisas são complexas... E por último, me parece que um, das ciências sociais, tem armas porque a gente está o tempo todo problematizando, mas ei, talvez seja mais difícil para um professor de matemática. (Professor 1)

Mas você vai com matemática e o menino vai pedir um empréstimo. Você está no último ano e a economia está programada e você não sabe o que é um empréstimo, nem como é a taxa de juros. Aí você, na matemática, você pode ir brincar com outros fatos da realidade, [...] da prática de cada dia. [...] Ou seja, é muito técnico, quando o aluno precisa de prática, você incentiva ele ali. (Professor 3)

Nos fragmentos fica explícito que quando os conteúdos do programa são úteis ou necessários para a vida, os alunos são incentivados. Na verdade, o professor 3 destaca que o conteúdo disponibilizado é muito técnico e que "o aluno precisa de prática". Essa questão nos parece crucial, pois é lógico imaginar que situações em que o currículo parece não estar vinculado às necessidades de vida de quem estuda, espera-se que resulte em desinteresse ou incentivo - ao uso. o mesmo termo que o professor - para o conteúdo escolar. Interpretamos que a díade interesse / desinteresse para avançar nos estudos deve ser inserida no contexto geral de incerteza que se vivencia em termos sociais. Os jovens de nosso tempo não encontram cenários propícios para projetar como será sua vida no futuro (Molina Galarza, 2019). Isso, é claro, excede as possibilidades, desejos ou esforços individuais e deve ser entendido como parte de amplas tendências sociais. Diplomas e credenciais escolares foram desvalorizados (Dubet, 2015; Torrado, 2010) em um contexto global de dessalinização e longos períodos de mobilidade social descendente na Argentina (Torrado, 2010). Assim, embora ter o ensino médio não garanta o acesso a empregos decentes, não tendo, hoje acarreta riscos de cair nas posições mais precárias da estrutura ocupacional. Por sua vez, para os que se encontram nos setores sociais mais desfavorecidos, manter a escolaridade durante três anos implica um esforço significativo. Na medida em que sentem que os conteúdos abordados na escola estão vinculados às suas necessidades vitais, certamente estarão mais bem preparados para continuar com esse esforço.

Isso também está ligado à noção de justiça curricular, que surgiu nos debates sobre currículo na última década.

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que se desenha, se põe em prática, se avalia e se apura levando em consideração o grau em que tudo o que se decide e se faz em sala de aula é respeitoso e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; Ajuda-os a ver, analisar, compreender e julgar-se como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto mais amplo de intervenção sociopolítica que visa a construção de um mundo mais humano, justo e democrático. (Torres Santomé, 2011, p. 11)

Entendemos que a noção de justiça curricular possibilita dar conta da preocupação desse grupo de professores em atender, por meio do currículo, às necessidades dos grupos ou coletivos onde seus alunos estão inseridos, que, como sabemos, fazem parte das classes sociais mais desfavorecidas da estrutura social.

Referir-se à justiça curricular compromete-se a considerar as necessidades da atualidade para depois analisar criticamente os conteúdos das diferentes disciplinas e as propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar e preparar as novas gerações para a vida. Objetivo que preocupa logicamente os professores comprometidos com o empoderamento dos grupos sociais mais desfavorecidos e, portanto, com a construção de um mundo melhor e mais justo. (Torres Santomé, 2011, p. 12)

Nessa citação, surge a ideia de empoderamento, também mencionada no grupo focal, para se referir a um processo que melhora a situação dos grupos sociais. Assim, tanto a noção de justiça curricular como a de empoderamento referem-se a cenários onde o que prevalece é o olhar dos grupos que se formam, sobre a perspectiva pedagógica tradicional que se centra no sujeito individual da aprendizagem.

A maioria dos professores referiu-se à articulação entre as práticas pedagógicas e a construção de projetos de vida, questão a que voltaremos na próxima seção. Intimamente ligados a essa construção estão os conhecimentos e as ferramentas que a escola deve fornecer por meio do currículo:

Nós, nós da esfera social, temos uma visão diferente, por isso é interessante debatê-la com as outras áreas. [...] São ferramentas que a gente tem que prover, não só para o mundo do trabalho, mas também para o projeto de vida. Aí um menino dizia "isso não é só procurar emprego", mas como você faz com os outros, [não é] só ser cidadão, o fato de votar, mas o fato de quando se explica certas coisas. Estamos debatendo essas questões? Ou porque um aluno chega e fala para você "isso foi no jornal, ou foi na televisão", e você tem que parar e conversar sobre aquele assunto, esquecer o currículo, porque aquele assunto apareceu. [...] Os meninos ficam

em outro quando a situação acontece, ou um carro bate e você tem que ouvir os meninos, porque ele é o companheiro e para eles é uma semana de conflitos e problemas. (Professor 3)

Às vezes, a escola não considera as questões emocionais como parte da situação de aprendizagem. Em contrapartida, e como aponta a professora no trecho anterior, diante de uma situação emocional muito adversa "os meninos estão em outra" e as condições podem não estar reunidas para continuar desenvolvendo as atividades programadas. A paralisação do desenvolvimento do programa e a escuta atenta por parte do professor podem gerar melhores condições para a continuidade das atividades curriculares.

A “DISTÂNCIA SOCIAL” E A CONSTRUÇÃO DE PROJETOS DE VIDA

Alguns professores do grupo focal destacaram a “distância” entre as posições sociais ocupadas por professores e alunos da modalidade jovens e adultos. A este respeito, um deles expressou:

Geralmente os professores não vêm do mesmo lugar que os meninos estão, então tem um distanciamento que é super difícil de manter, tem problemas de linguagem que às vezes a gente não percebe, ou coisas que achamos que são uma coisa e [...] Tem professores que têm muito mais tempo [de ensino] e já lidam com esse tipo de distância com mais fluência, mas é difícil, porque a gente vem de lugares diferentes, de posições sociais diferentes. Então, essa barreira deve ser superada e, também, as expectativas que o professor às vezes tem. [...] Tem que se adequar às expectativas e ao projeto de vida que podem ser gerados nas crianças. É difícil articular aquela cabeça com aquela outra cabeça e colocar o currículo no meio. (Professor 1)

Essas palavras são reveladoras das dificuldades de encontro que, no trabalho em sala de aula, professores e alunos encontram, na medida em que os primeiros pertencem a classes sociais mais bem posicionadas do que os segundos. Existe, então, uma "distância social" a ser cruzada. As classes mais favorecidas possuem, nos termos de Bourdieu (2005), o capital cultural, sempre arbitrário, de que a escola necessita para avançar com sucesso nos estudos. Os alunos das classes populares, por outro lado, não são possuidores deste capital, o que resulta em maiores esforços para se adaptar às exigências acadêmicas. Cientes disso, os professores procuram transpor essa distância para promover a aprendizagem. Depois de ler Bourdieu, podemos interpretar que esta é uma missão difícil de cumprir. O sistema de ensino não prepara adequadamente seus futuros professores para enfrentar esse tipo de trabalho de grande complexidade pedagógica (voltaremos a isso mais tarde). No entanto, após a análise do grupo focal, podemos arriscar que o facto dos professores terem consciência destas diferenças parece ser um ponto de partida muito bom ou, pelo menos, o cenário mais favorável no contexto de

uma situação de ensino muito complexo. e aprendizagem. Nesse sentido, as pedagogias críticas permitem sustentar a ideia de que todos podem realizar novas aprendizagens em condições adequadas e que o fracasso não deve ser o destino escolar dos alunos das classes populares (Giroux, 1993; Kaplan, 2008).

No que se refere à questão dos projetos de vida, a que se fez referência repetidamente no grupo focal, no trecho anterior a professora questiona a ideia de que são os professores que impõem quais são os projetos legítimos àqueles a que os alunos deveriam aspirar. Em vez disso, destaca a necessidade de olhar para aqueles que estão sendo educados e ocupam os lugares sociais mais mal posicionados para a concepção de novos projetos, projetos possíveis, aqueles que “podem ser gerados nas crianças”. E continua:

Às vezes a gente tenta fazer os meninos, por exemplo, levar os meninos da terceira série para a feira educacional [...] toda hora a gente tenta fazer com que eles vejam outras coisas e motivar os meninos. [...] A gente fica o tempo todo falando: não fique aqui, fora do trabalho, procure outra coisa. E tem a ver, parece-me, com voltar às histórias de vida novamente. Se é realmente difícil a gente ter aquele grupo, aquela população, 3 ou 4 horas [por dia] que é o que o CENS exige de você, [...] imagino que sustentar um estudo universitário, uma carreira terciária é extremamente complicado nesses contextos. Então, você também tem que pensar que a realidade continua a se transformar em algum ponto. E isso permite ou continua a ter mais mobilidade de classe e permite que isso mude um pouco. [...] O CENS tem que ser o lugar onde eles fazem projetos de vida, não sei se o projeto de vida burguês, algum projeto de vida, digamos, um projeto de vida que visa os meninos irem para outra coisa. (Professor 1)

Esse projeto de vida, o trabalho é que as meninas precisam, no projeto de vida delas é poder se sustentar, digamos, começar a romper um pouco com as dependências econômicas do marido. (Professor 5)

Eu sempre tenho o hábito, porque já dei nos três cursos, no início, quando você conhece, [pergunto] por que eles vêm? Qual é a intenção? Sempre converso com eles antes de como será a apresentação, para conhecê-los. E [depois] fazê-los lembrar por que vêm, Em outras palavras, o aluno quando você diz "vim por ...", enfim, o que mais? (Professor 3)

A partir dos saberes e experiências desse grupo de professores, resgatamos a ideia de que a escola pode se tornar um ambiente que estimula a construção de novos projetos e oportunidades vitais, considerando determinadas questões. Em primeiro lugar, não se pode perder de vista o ponto de partida onde hoje se encontram os alunos, que ocupam as posições menos favorecidas no espaço social (Bourdieu, 2000). Quem estuda no CENS conhece, melhor do que ninguém, as limitações e os condicionamentos sociais que enfrenta todos os dias. Consequentemente, do ponto de vista do ensino, é necessário levar em conta as perspectivas dos próprios alunos para a promoção de projetos futuros que sejam possíveis e que lhes permita “ir mais longe”, “ir para outra coisa”, que lá é mais mobilidade social” [...]” rompendo com as

dependências econômicas “do presente”. Observamos que o ensino médio ainda está vinculado à ideia de mobilidade social ascendente, que constitui uma representação de longo prazo na Argentina.

"PREPARADO PARA QUE AS COISAS NÃO DEEM CERTO": SOBRE AS DISPOSIÇÕES E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Em relação aos desafios enfrentados pelos professores em sala de aula, observamos que os participantes do grupo focal estão longe de assumir um ar romântico ou ingênuo. Em vez disso, apresentam o que poderíamos chamar de uma espécie de "pessimismo esperançoso", conceito que tomamos do filósofo e economista Franz Hinkelammert, que afirma:

Estamos pessimistas sobre os resultados que a civilização, na qual ainda estamos nos movendo, vai trazer. E também pessimista quanto à possibilidade de enfrentar esses resultados. Portanto, precisamos de uma justificativa de ação diante disso, que não calcula a possibilidade de vitória. [...] a ação não é validada pelo sucesso que pode ser alcançado, a ação faz sentido por si mesma, mesmo que não funcione. (Hinkelammert, em Fernández e Silnik, 2011, p. 74 e 75)

Entendemos que a noção filosófica de pessimismo esperançoso é ilustrativa de inúmeras situações que ocorrem diariamente nas salas de aula de JEA. Os professores entendem que as apostas pedagógicas que fazem todos os dias podem não levar aos resultados esperados. No entanto, não é o alcance dos indicadores de “sucesso” escolar que motiva as ações pedagógicas empreendidas, como se depreende do conjunto de intervenções do grupo focal analisado neste artigo. Para embasar essa afirmação, consideramos a seguir as palavras de uma das professoras, que afirmou:

A nossa realidade é que [o trabalho da aula] tem que ser super, super dinâmico, como diz a professora [aponta para outra professora]. E, além de estar preparado o tempo todo para que as coisas não deem certo. Não estou dizendo para se preparar para a frustração, mas digo que as coisas podem não acontecer [...] Eu falei um dia: vou avançar nas aulas [...] um dia não precisei ir, porque eu vou às quintas-feiras, mas só um professor não ia. Eu falo para eles: eu vou na sexta e avanço nas aulas, e bom foi uma, das cinco ou seis que eu tive, não foi nenhuma, veio uma das meninas. [...] Se você fala "vou indo, vou fazer o sacrifício" [fala com raiva. Risos do resto dos participantes]. [...] Mas você não pode ficar frustrado, tem que se acostumar com isso. Por que você vai montar uma aula um dia e dizer: eu trouxe um super filme e vieram três, ou o filme que você acha superinteressante não foi superinteressante. [Risos] Então é isso que eu vejo, o que é super dinâmico e super desafiador. [...] Não é que eles façam de propósito, não é que eles queiram pregar a peça do professor em mim, como os garotos do ensino médio...

Eles estão em outro contexto. Então, custa muito para a gente nesse sentido, custa muito pra mim nesse sentido. (Professor 1)

Em primeiro lugar, observamos que nesse “preparo para que as coisas não deem certo” emerge o desconforto de muitos professores diante de uma tarefa difícil: alcançar continuidade e sentido em uma prática pedagógica que se dá em condições adversas. Parece-nos que dar origem à expressão deste desconforto é um bom ponto de partida para o reconhecimento de emoções como a frustração que, por vezes, a tarefa de ensinar gera. Em segundo lugar, observamos que o professor não se detém na expressão desse incômodo, mas depois faz uma análise da situação que lhe permite ressignificá-la: ele expressa que não é um “truque” que ele tem como um alvo para professores. Em vez disso, trata-se de “outro contexto”, o das populações mais mal posicionadas no espaço social - para colocá-lo nos termos de Pierre Bourdieu (2000) - que configura a situação de aprendizagem em sala de aula. Para esse cenário ele se propõe “preparado”: aqui está, então, a aposta. É um ponto de partida para a ação pedagógica, um ponto de partida para o qual os professores requerem conhecimentos específicos, conforme evidenciado nas seguintes intervenções:

Acredito que haja um problema maior no fundo, que nossa subjetividade absoluta não pode entrar para tirar algumas horas de aula. Acho que deveria haver mais preparação para entrar no CENS, porque você faz isso da sua vontade. [...] Nós [refere-se à escola dele] somos muito poucos, então a gente tem aquela consciência, mas simplesmente porque a gente tem consciência, porque tem professor, como você fala [aponta para outro professor], que não tem, aí não é preparação para entrar em um CENS, eu acho que sim. (Professor 7)

Não há treinamento, não só para o CENS. Não é a realidade para a qual a universidade nos prepara. Pelo menos na Universidade Nacional de Cuyo, onde fui treinado e “o” formador de professores aqui em Mendoza, eles não o treinam para uma realidade ... para diferentes realidades socioeconômicas. A gente tem outro esquema de treinamento, mais para a classe média, quase para o CUC¹ eles treinam você. Mas a verdade é que a escola CUC é só uma, duas ou três vão ser parecidas com a CUC, e depois tem todas as outras, é a maioria, e para essa realidade não temos ferramentas. Se o que você fala [olha para o professor anterior] de consciência, é uma escolha quase pessoal. (Professor 8)

Há consenso sobre a necessidade de os professores da EJA receberem formação docente de acordo com a especificidade da modalidade. A população estudantil difere do corpo discente das escolas secundárias normais, não apenas por causa da idade, mas também pelo tipo de problemas sociais que enfrentam (Molina Galarza, Melonari y Maselli, 2018; Molina Galarza,

¹ A sigla CUC refere-se ao Central University College dependente da National University of Cuyo. É um dos estabelecimentos secundários de maior prestígio da Província de Mendoza. É muito procurado e os alunos que lá ingressam são selecionados com base em suas notas no nível primário.

2019). Isso cria condições de ensino e aprendizagem para as quais, na perspectiva do grupo focal, os professores não estão preparados.

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS: SOBRE AS CONDIÇÕES DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Um aspecto com o qual os participantes do grupo focal concordaram foi a necessidade de manter um relacionamento pessoal com cada aluno. Nele, o primado do diálogo foi considerado fundamental. Nesse ponto, alguns professores enfatizaram a importância do cotidiano que essa relação deve ter com cada aluno.

Quando o professor não está em contato com o aluno, eu acredito que existe um problema pedagógico sério, e acredito que o sistema tem que mudar. O que a gente não muda no sistema de ensino médio e terciário e, nesse caso, no CENS, é a pedagogia, e continuamos dando a educação de 110 anos atrás. Ou seja, a única coisa que a gente se preocupa é a grelha e ver como a gente faz para colocar tudo ... Mas a pedagogia não, o sistema pedagógico não mudou. Sempre digo, não posso acompanhar um aluno, sua situação pessoal ou, digamos, sua situação acadêmica, porque tenho que traçar estratégias diferentes para cada um, se o vejo apenas uma vez por semana. (Professor 3)

A gente segue no Facebook e sim! Porque se nos inscrevermos como professores EJA em TICs, não por causa da Pós-graduação, mas para aprender a lidar com TICs, poderemos seguir o jovem e adulto que não está lá no Facebook e poderemos dar aulas de outro Lugar, colocar. O que falávamos da dinâmica, de outro lugar, senão, estamos reproduzindo a educação tradicional, bancária. (Professor 5)

Como podemos constatar, poder dar aulas “de outro local”, com acompanhamento pessoal a cada aluno, com uma relação fluida, é concebido como necessário, no âmbito da nova “dinâmica” que os professores têm de implementar nas aulas. É sobre aspectos que extrapolam o que tradicionalmente se considerava um trabalho pedagógico (“a gente se preocupa com a grelha e vemos como fazemos para colocar tudo”), mas que, no presente, são percebidos como parte da tarefa em sala de aula.

INTEGRAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCACIONAL

Outro aspecto destacado nas intervenções do grupo focal, que faz o pedagógico na perspectiva dos participantes, é a integração social do grupo de alunos entre si e com a comunidade educacional mais ampla. Essa integração pode favorecer vários problemas:

No CENS onde estive os assessores procuraram garantir que os eventos não fossem um acontecimento formal, mas que no dia 25 de maio, por exemplo, fizessem bolos, chocolates, que quem soubesse tocar violão tocasse violão. E eu acho que nesses momentos eles tiveram encontros muito legais, porque a gente estava todos lá, todos os cursos, todos os professores, e que trouxeram o mate, aquele que sabia fazer pão-de-ló, pão-de-ló. E que nos atos não era só cantar o hino. E esse era todo o trabalho dos consultores. (Professor 6)

Existem outras práticas que a gente também faz no CENS, por exemplo, que às sextas-feiras a gente come pizzas, ou seja, você tenta juntar do outro lado, ou bom, a gente se reúne para ter companheiros. [...] Porque os meninos não iam, não iam na sexta-feira. (Professor 2)

A coisa da pizza foi um assunto que encorajamos em algum momento. [...] Claro que não iam na sexta-feira, na sexta-feira era o conceito geral de “não vamos”, esse conceito surgiu há dois ou três anos. Surgiu então a questão da [venda] de pizzas e, mais do que isso, de que elas fossem o seu recurso. Uma das questões que deve ser incentivada é a questão da infraestrutura. [E outro] dos problemas que os meninos do CENS têm é a questão das fotocópias, fazer fotocópias é difícil para eles. (Professor 3)

As crianças participam, participam, se organizam, quem sabe se inserem em outros espaços [...]. Por exemplo [no nosso CENS] foi criada uma rádio comunitária com o projeto Mauricio López², há cerca de 4 ou 5 anos [...]. Depois tem o rádio e tem muitos meninos que em algum momento participaram com o rádio. [...] É o rádio que vem pedir para fazermos juntos. [...] Assim, a experiência de participação de meninos e meninas tem a ver com auto-organização, de acordo com o que eles puderam fazer, de acordo com a necessidade e o que eles puderam resolver pessoalmente. Ou seja, sem tanta intervenção da escola, sem tanta pizza. (Professor 5)

Observa-se uma diversidade de perspectivas quanto à integração e participação do corpo discente em atividades que transcendem o formato escolar tradicional. Alguns professores consideram adequado que a instituição promova e dê origem a este tipo de propostas. Por outro lado, por outro lado, valoriza-se a iniciativa dos próprios alunos, sem “tanta intervenção da escola”. Para além das diferenças, parece relevante que essas outras atividades sejam vistas como instâncias que podem ser favoráveis aos processos pedagógicos, em diferentes sentidos. Assim, a integração social da comunidade educacional favorece, por exemplo, que os eventos escolares passem de meras instâncias formais a espaços de encontro e criação de vínculos, ou que as pizzas das sextas-feiras à noite contribuam para a sustentação da frequência às aulas. Esse tipo de atividade também leva à geração de recursos que podem ser utilizados para diversas necessidades educacionais.

² Os projetos “Mauricio López” são projetos de extensão universitária que se desenvolvem no território com financiamento da Universidade Nacional de Cuyo.

CONCLUSÕES

Neste trabalho nos propomos a analisar as representações sociais e práticas de um grupo de professores do ensino secundário sobre a educação na modalidade EJA. Como vimos, a concepção do ensino médio como direito surgiu desde as primeiras intervenções dos participantes do grupo focal e foi um aspecto em que um primeiro acordo foi rapidamente firmado. Pudemos saber que não se trata de uma postura amplamente difundida entre os atores escolares e que, para que os alunos vivam o direito de se educar, é imprescindível que os professores tenham uma postura clara sobre o assunto e os acompanhem no “assumir” a responsabilidade. Isso implica passar pelo nível intermediário. Um dos desafios pendentes nos estabelecimentos parece ser o de contornar as representações que subordinam o direito ao ensino médio ao desempenho escolar de cada aluno. Isso pode estar levando, na prática, a naturalizar ou legitimar o afastamento do sistema educacional daqueles que não respondem à “excelência” buscada por alguns professores. Aqui reaparece a velha perspectiva meritocrática de que a educação, no caso o nível médio, só existe para quem obtém bons (ou mesmo “excelentes”) resultados escolares, questionando a continuidade dos que não o fazem. Assim, as populações que por motivos diversos – sempre ligados às desigualdades sociais referidas pelos professores do grupo focal, em consonância com Dubet (2015) e Puiggrós (2019) – mais necessitam do “acompanhamento” dos seus professores seriam justamente aqueles que têm menos.

Ressaltamos, no entanto, que ao lado dessas visões meritocráticas coexistem outras – manifestadas entre os professores do grupo focal – que assumem o desafio pedagógico de conceber seus alunos como sujeitos capazes de aprender, de se libertar da “Dependência econômica” no caso das mulheres e “empoderamento”, para o exprimir com os mesmos termos utilizados nas intervenções.

Em relação à necessidade de manter a frequência dos alunos nos estabelecimentos escolares ao longo do curso, houve referência a programas de transferência de renda condicionada que, em diferentes momentos das últimas duas décadas, foram implantados para esse fim. Isso permitiu que a população estudantil beneficiária comparecesse, pagasse pelo transporte e pelas fotocópias, além de enfrentar o custo de oportunidade (Durán, 2012) de dedicar seu tempo ao estudo em vez de fazer outros tipos de atividades. As mulheres encontram-

se em situações críticas sempre que vivenciam situações de controle, falta de liberdade pessoal e dependência econômica imposta pelos cônjuges. Nestes cenários de dominação patriarcal, o exercício de uma atividade a partir da qual se recebe um subsídio abre novas possibilidades de crescimento pessoal.

Das constatações do grupo focal também emergiu a preocupação em oferecer, por meio do currículo escolar, conhecimentos que “sirvam para a vida”, bem como ferramentas que permitam aos alunos questionar a realidade de forma a transformá-la. A possibilidade de problematizar realidades sociais injustas se apresenta como uma ferramenta das ciências sociais que os professores esperam que o corpo discente se aproprie. Mas ainda mais importante é que essa ferramenta permite abordar em sala de aula situações de violação de direitos sofridas por integrantes das classes populares, ou seja, situações percebidas como “delicadas” pelos professores. Interpretamos que, para os professores, um tratamento inadequado desses problemas pode levar à revitimização de quem os sofre, por isso se posicionam em um lugar de cuidado com o corpo discente.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico, a ideia de estar “preparado para que as coisas não deem certo” surge como uma questão que mobiliza os professores, expressando algum desconforto. A modalidade EJA confronta os professores com situações adversas de ensino e aprendizagem para as quais, na sua própria perspectiva, não receberam a formação necessária. Assim, é necessário que os cursos de formação de professores deem maior ênfase àquelas populações de alunos que, como já apontamos, paradoxalmente são as que têm recebido menos atenção e as que mais dificuldades enfrentam para avançar nos estudos.

Outra questão que surgiu de forma constante ao longo dos diálogos dos grupos focais foi a construção dos projetos de vida que a escola viabiliza. Ficou claro que o papel do professor não é impor aos alunos um projeto de vida a seguir – que dificilmente teria um impacto positivo na vida de quem se educa – senão acompanhar os alunos na construção de novos projetos possíveis.

Por fim, tomamos emprestado da filosofia a noção de “pessimismo esperançoso” para caracterizar a forma como esse grupo de professores da EJA se posiciona diante do trabalho pedagógico, no dia a dia. Fazem-no com a dor gerada pelo enfrentamento de realidades sociais injustas que muitas vezes invadem as salas de aula, mas também com a firmeza de quem não renuncia de antemão à possibilidade de contribuir para a melhoria das condições de vida do

corpo discente. Não sabem quais serão, em longo prazo, os resultados das apostas pedagógicas que realizam e, ainda assim, sustentam essas apostas.

REFERÊNCIAS

- BOURDIEU, P. **Capital cultural, escola e espaço social**. Buenos Aires: Século XXI, 2005.
- BOURDIEU, P. Espaço social e gênese das classes. **Em Sociologia e cultura**. México: Grijalbo, 2000, p. 281-309.
- BOURDIEU, P. **A distinção**. Julgamento e bases sociais do 80emin. Madrid: Taurus, 2006.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. **Os herdeiros**. Os alunos e a cultura. Buenos Aires: Século XXI, 2006.
- BRUSILOVSKY, S. **Educação escolar de adultos**. Uma identidade em construção. Buenos Aires: Noveduc, 2006.
- CHAVES, M., FUENTES, S. G. e VECINO, L. Merecer a Escola. Fronteiras em uma escola secundária de setores populares. In: **Experiências juvenis de desigualdade**: Fronteiras e méritos nos setores popular, médio-alto e alto. Buenos Aires: Grupo de Editores Universitários / CLACSO, 2016, p. 19-35.
- CIFUENTES, R. M. **Concepção de projetos de pesquisa qualitativa**. Buenos Aires: Noveduc, 2011.
- CLAUS, A. e SANCHEZ, B. **Financiamento educacional na Argentina**: equilíbrio e desafios para a 80eminist de década. Buenos Aires: CIPPEC / Fundación Lúminis / GCFE, 2019.
- DALLORSO, N. O surgimento das transferências monetárias condicionadas na rede de manzanas e comadres da Província de Buenos Aires, Argentina. Em PÉREZ RUBIO, A. M. e ANTEQUERA DURÁN, N. (Eds.). **Velhos problemas, novas alternativas**: estratégias para combater a pobreza desenvolvidas a partir do sul. Buenos Aires: CLACSO, 2012, p. 77-104.
- DUBET, F. **Por que preferimos a desigualdade?** (Embora digamos o contrário). Buenos Aires: Século XXI, 2015.
- DURÁN HERAS, M. A. **Trabalho não remunerado na economia global**. Bilbao: Fundação BBVA, 2012.

FAINSOD, P. **Gravidez e maternidade na adolescência no ensino médio**: Uma discussão sobre as visões determinísticas da trajetória escolar de 81eminist8181s grávidas e mães em contextos de pobreza. Buenos Aires: Miño e Dávila, 2006.

FERNÁNDEZ, E. E SILNIK, G. (2011). **Teologia Profana e Pensamento Crítico**: Conversas com Franz Hinkelammert. Buenos Aires: CLACSO / CICCUS.

GIROUX, H. **A escola e a luta pela cidadania**. México: Século XXI, 1993.

GIROUX, H. **Professores como intelectuais**. Rumo a uma 81eminist81 crítica da aprendizagem. Barcelona: Paidós, 1990

GUEVARA, B., BIDAURI, M. P. e HARVEY, C. Trajetórias juvenis: caminhos desiguais da educação ao trabalho na Argentina. Três estudos de caso. **Laboratório**: Jornal de Estudos sobre Mudança Estrutural e Desigualdade Social, 28, 2018, p. 144-165. Obtido em <https://publicaciones.sociales.uba.ar/index.php/laboratorio/article/view/2529/2519>

KAPLAN, C. V. **Talentos, dons e inteligências**: o fracasso escolar não é um destino. Buenos Aires: Colihue, 2008.

LAMAS, M. Diferenças de sexo, gênero e diferença sexual. **Cuicuilco**, 7 (18), 2000. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35101807>

MAFFÍA, D. Contra as dicotomias: 81eminist e epistemologia crítica. Em C. KOROL e G. C. CASTRO (Comps.) **Feminismos populares**: pedagogias e política. Colômbia: La Fogata / América Libre, 2016, p. 137-153.

MOLINA GALARZA, M. A díade sucesso / fracasso escolar nas trajetórias educacionais de mulheres mendocinas dos setores populares. **Revista Eletrônica Educare**, 16 (2), 2012 (a), p. 143-161. Obtido em: <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/4023/15995>

MOLINA GALARZA, M. Programas sociais com componente educacional: uma alternativa no enfrentamento da pobreza? O caso do Plano Jefas de Hogar em Mendoza, Argentina. In: PÉREZ RUBIO, A. M. E ANTEQUERA DURÁN, N. (Eds.). **Velhos problemas, novas alternativas**: estratégias para combater a pobreza desenvolvidas a partir do sul. Buenos Aires: CLACSO, 2012 (b), p. 105-133. Obtido em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/clacso-crop/20120716122727/PerezAntequera.pdf>

MOLINA GALARZA, M. Outro futuro é possível? O futuro nas representações de jovens e adultos na Grande Mendoza. Espacios en Blanco: **Revista de Educação**, 29 (1), 2019, p. 45-64. Obtido em <http://ojs2.fch.unicen.edu.ar:8080/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/252>

MOLINA GALARZA, M., MELONARI, E. E MASELLI, A. Sucesso e fracasso escolar: perspectivas de professores de ciências sociais. **Tópicos em Educação**, 23 (2), 2018, p. 170-190. Obtido em <https://revistas.userena.cl/index.php/teuacion/article/view/1008/1164>

MORGADE, G. (Comp.). **Toda educação é sexual**: para uma educação sexual justa. Buenos Aires: La Crujía, 2011.

PUIGGRÓS, A. **A escola, plataforma da 82emini**. CABA: UNIPE Editorial Universitaria / CLACSO, 2019.

RODRÍGUEZ ENRIQUEZ, C. Contribuições da economia 82eminist para abortar a desigualdade: a questão do cuidado. In: QUIROGA DIAZ, N. e DOBRÉE, P. (Comp.). **Lutas e alternativas para uma economia 82eminist emancipatória**. Cidade Autônoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019, pág. 140-151.

TERIGI, F. **Trajetórias escolares**: da problemática individual ao desafio da política educacional. Buenos Aires: OEA / Ministério da Educação da Nação, 2009.

TORRADO, S. Modelos de acumulação, regimes de governo e estrutura social. In TORRADO, S. (Dir.) **O custo social do ajustamento** (Argentina 1976-2002). Volume I. Buenos Aires: Edhasa, 2010, p. 21-61.

TORRES SANTOMÉ, J. **Justiça curricular**: O cavalo de Tróia da cultura escolar. Madrid: Morata, 2011.

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil para a análise histórica. Em J. AMELANG, J. e NASH, M. (Eds.). **História e gênero**: as mulheres na Europa moderna e contemporânea. Valência: Alfons el Magnanim, 1990, p. 23-56.

VALLES, M. S. **Técnicas qualitativas de pesquisa social**: reflexão metodológica e prática profissional. Madrid: Synthesis, 2000.

Recebido em: 16.12.2020

Aceito em: 08.07.2021