

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Bruna Fraga Gheno

**HISTÓRIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO DE ADULTOS:
entrelaçando sentidos**

Porto Alegre
2. semestre
2012

Bruna Fraga Gheno

**HISTÓRIAS DE VIDA E ESCOLARIZAÇÃO DE ADULTOS:
entrelaçando sentidos**

Trabalho de Conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora:
Prof^a. Dra. Maria Clara Bueno Fischer

Porto Alegre
2. semestre
2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à Deus, pelos momentos em que a fé foi essencial para que eu continuasse a seguir o meu caminho, com foco e força.

À minha orientadora, professora Dr^a Maria Clara Bueno Fischer, por ter me acolhido e me ensinado tanto.

Aos meus pais, por me apoiarem sempre nas minhas escolhas e por me incentivarem a nunca desistir dos meus sonhos.

Aos professores do curso de Pedagogia, por fazerem parte da minha formação como professora, compartilhando seus saberes.

Às minhas colegas que estiveram comigo nesta trajetória acadêmica, por compartilhar angústias e alegrias, principalmente a Camila Waterloo Radomsky, colega e amiga para todas as horas e madrugadas de estudo.

Às colegas que estiveram comigo especificamente nas duas últimas etapas do curso, nas quais me dediquei aos estudos sobre educação de jovens e adultos, principalmente à colega Karine Cruz, pelos momentos de ajuda e desabafo.

Aos demais amigos e amigas, com quem compartilhei momentos de alegria e tristeza e que, com certeza, comemorarão comigo esta vitória.

Agradeço à escola em que realizei o estágio obrigatório e a pesquisa para o TCC, pela acolhida e também aos estudantes que foram meus alunos e participaram deste estudo.

[...] a cada dia, todos os dias, esboçamos gestos rotineiros, movemo-nos ao ritmo de motivações externas ou pessoais, cultivamos memórias e projetamos o futuro. [...]. As experiências cotidianas parecem minúsculos fragmentos isolados da vida, tão distantes dos vistosos eventos coletivos e das grandes mutações que perpassam a nossa cultura. Contudo, é nessa fina malha de tempos, espaços, gestos e relações que acontece quase tudo o que é importante para a vida social. É onde assume sentido tudo aquilo que fazemos e onde brotam as energias para todos os eventos, até os mais grandiosos (MELUCCI, 1992, p. 13).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) traz uma reflexão acerca dos sentidos da escolarização atribuídos por estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir de registros de suas histórias de vida. Esta inquietação é algo que a autora carrega consigo em sua trajetória e que se manifestou no estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). A pesquisa de abordagem qualitativa referenciou-se em outras pesquisas acadêmicas sobre o tema do TCC bem como estudos sobre o perfil do estudante da EJA e no Parecer CNE 11/2000. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, após entrevista-piloto, com três estudantes da EJA de uma escola do município de Porto Alegre, a mesma do Estágio. Os dados obtidos foram transcritos e analisados apoiando-se na revisão de literatura. Fatores associados à exclusão da escola – especialmente trabalho e relações de gênero – e na escola – normas disciplinares e *bullying* foram mencionados pelos estudantes para explicar as dificuldades de se manter estudando ou mesmo começar a estudar. Os depoimentos indicam que a volta e o ingresso à escola na idade adulta está associado ao tempo disponível para dedicar-se aos estudos e a instrumentalizar-se para enfrentar desafios cotidianos (como localizar-se na cidade e fazer compras). Expressam, verbalmente, também, que estudar é ‘tornar-se gente’, o que pode remeter a ideias e sentimentos de autonomia, independência e cidadania.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Escolarização. Histórias de vida.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 POR ONDE ANDEI: O CAMINHO PERCORRIDO	8
2.1 ENTREVISTANDO E ANALISANDO.....	8
2.2 APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS	10
3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO: PARA QUE E PARA QUEM?	12
4 “QUERO SER GENTE!”: RAZÕES DO RETORNO/INGRESSO/PERMANÊNCIA DE ADULTOS À/NA ESCOLA.	16
4.1 EXCLUSÃO DA/NA ESCOLA NO PERÍODO DA INFÂNCIA.....	16
4.1.1 “Pobre não tem que estudar, pobre tem que trabalhar”: exclusão da escola no período da infância	16
4.1.2 “Ele me colocava em cima dos grãos de milho”: exclusão na escola no período da infância.....	19
4.2 O RETORNO OU INGRESSO À ESCOLA NA VIDA ADULTA: FATORES MOBILIZADORES E FATORES DIFICULTADORES	21
4.2.1 “Agora é comigo mesmo!: Incentivo e relações de gênero.....	22
4.2.2 “Queria eu saber as coisas, não ficar pedindo pros outros!”: a escola como busca de cidadania, autonomia e reconhecimento pela sociedade.....	25
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	29
REFERÊNCIAS	32
APÊNDICES	36
APÊNDICE 1 - Questões para entrevista individual	37
APÊNDICE 2 – Modelo de quadro síntese.....	39
APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Informado	40

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca compreender os sentidos da escolarização para pessoas que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atualmente, a partir de registros de suas histórias de vida. Para falar em história de vida, abordo aqui um pouco da minha trajetória de vida, aspectos do meu interesse na Educação de Jovens e Adultos e como escolhi esta temática para o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Sou filha de uma professora que trabalha em uma escola de Educação de Jovens e Adultos¹ de Porto Alegre/RS, desde antes de meu nascimento. Durante a infância eu ficava encantada com os alunos jovens, adultos e idosos que frequentavam essa escola, mas também, inicialmente, estranhava, pois, pensava, não são as crianças que aprendem e os mais velhos que ensinam? Não, não são; lá comecei a aprender isso. Lugar de adulto também pode ser na escola. A escola, por outro lado, também pode ser lugar de adulto. Fui crescendo e me interessando cada vez mais por saber quem são estes adultos e como se constituem suas trajetórias de vida, especialmente as escolares. Estas estão entrelaçadas com as amorosas, profissionais, entre outras. Este meu interesse foi reforçado ao ingressar no curso de Pedagogia da UFRGS, especialmente no estágio curricular obrigatório em uma escola de EJA do município de Porto Alegre..

A partir da experiência do estágio, o interesse pelas trajetórias dos alunos desta Modalidade foi se enraizando e se tornando mais forte. Ao chegar à turma e começar a Prática de Ensino, me deparei com um importante desafio: enfrentar pessoas muito diferentes de mim, não só pela idade, cultura, religião ou classe social. Diferentes, pois cada uma ali, naquela sala de aula, trazia consigo não só o caderno e o lápis, e, especialmente, uma densa bagagem de vida até então desconhecida por mim. Com a vivência no estágio, e as reflexões feitas na faculdade, passei a acreditar firmemente que o professor da EJA precisa ter sensibilidade para respeitar e valorizar tais trajetórias, olhando para os alunos como pessoas que carregam consigo uma rica bagagem de vida que deve ser respeitada e incorporada nos processos educativos, repensando as práticas pedagógicas com jovens, adultos e idosos.

¹ NEEJA CP Paulo Freire.

Durante o estágio e, também, para realizar esta pesquisa, revisei discussões importantes relacionadas à EJA e à pesquisa. A partir da revisão de literatura, procurei articular os achados da pesquisa com os de outros estudos, indo ou não ao encontro dos dados obtidos no presente trabalho.

Conhecer as trajetórias dos alunos adultos contribui na prática pedagógica do professor da EJA, pois, muitas vezes, o planejamento é feito sem conhecer os alunos e, particularmente, os motivos pelos quais eles estão nos bancos escolares, afastando-os novamente da escola.

Este trabalho está dividido em cinco capítulos. O primeiro trata-se da introdução do trabalho. O segundo capítulo aborda os caminhos metodológicos utilizados para a construção do TCC, explicando detalhadamente como se constituiu cada momento da pesquisa. Faz, também, uma breve apresentação dos três entrevistados. O terceiro capítulo apresenta quem são os sujeitos da EJA e como esta modalidade de ensino está amparada legalmente.

O quarto capítulo trata das análises dos dados coletados nas entrevistas, sendo articulados com a revisão de literatura realizada.

No quinto capítulo, apresento as últimas considerações e a retomada de algumas discussões apresentadas ao longo deste trabalho.

2 POR ONDE ANDEI: O CAMINHO PERCORRIDO

Após escolher o tema do TCC, tornou-se necessário definir um caminho metodológico da pesquisa. A opção foi a abordagem qualitativa. Esta abordagem, de acordo com Minayo (1994, p.21-22) “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.” Utiliza-se esta abordagem em pesquisas que não podem ser quantificadas, que exigem maior aprofundamento nas relações e que não se reduzem à estatísticas ou a outras variáveis.

No primeiro momento, realizei uma revisão de literatura sobre temáticas relacionadas ao problema de pesquisa, que é: “quais os sentidos da escolarização atribuídos por estudantes de EJA?”. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três estudantes, que frequentam o turno da tarde, de uma escola de EJA do município de Porto Alegre. A entrevista é um acordo entre duas pessoas, com a finalidade de uma delas obter informações específicas sobre determinado assunto em um conversa de interesse profissional (LAKATOS, 1993). Escolhi como instrumento a entrevista semiestruturada devido à combinação de perguntas abertas e fechadas, que possibilita ao entrevistado discorrer sobre o assunto proposto, semelhante a uma conversa informal, mesmo que o pesquisador tenha um roteiro com perguntas previamente definidas (BONI; QUARESMA, 2005).

2.1 ENTREVISTANDO E ANALISANDO

O roteiro da entrevista (APÊNDICE 1) foi elaborado tendo em vista o problema de pesquisa, a revisão bibliográfica e a entrevista piloto, sendo organizado nos seguintes blocos temáticos: 1) Dados de identificação; 2) Volta aos estudos; 3) Experiência escolar. Segundo Manzini (2003, p.18) “os blocos temáticos podem auxiliar o entrevistador na finalização da coleta para aquele conceito a ser pesquisado”.

Optei por realizar as entrevistas na escola e turma em que realizei o estágio, por já conhecer os alunos e um pouco de suas histórias de vida. Além disso, o fato da escola, durante o estágio, ter se colocado à disposição para o que eu precisasse, deixando o acesso livre para que a pesquisa referente ao TCC fosse realizada lá.

Após terminar a primeira versão do roteiro de entrevista, recomenda-se submetê-lo a uma apreciação externa, denominada de adequação do roteiro (MANZINI, 2003, p.20). Desta forma, após a definição do local em que seria realizada a entrevista e a elaboração do roteiro, foi feita uma entrevista piloto em outra escola de EJA, com uma pessoa cursando série correspondente a Totalidade em que realizei o estágio curricular obrigatório. O mesmo autor ressalta que “[...] a entrevista piloto pode não só auxiliar na adequação do roteiro, mas também servir a entrevistadores com pouca experiência se familiarizaram com a arte de entrevistar” (MANZINI, 2003, p. 20). O que se adequava à minha pessoa, afinal estou iniciando minha caminhada no mundo da pesquisa com o TCC.

A entrevista piloto foi realizada em uma sala disponibilizada pela escola, com o uso do gravador. Ao longo da entrevista e após o seu término, percebi que o roteiro precisaria passar por algumas modificações:

- mudança da ordem de algumas perguntas que se complementavam e estavam distantes entre si;
- necessidade de adicionar outras perguntas relevantes, que dariam sentido às narrativas e que se relacionariam mais diretamente com o problema de pesquisa (como por exemplo, a escolaridade da família);
- Reformular questões que estavam muito abrangentes e pouco objetivas.

Terminadas as reformulações do roteiro de entrevista, combinei com a professora titular da turma a ida à escola. No próximo capítulo explicarei como aconteceu as entrevista e também apresentarei com quem ela foi realizada.

As gravações das entrevistas foram transcritas e sistematizadas em um quadro (APÊNDICE B), no qual constam os dados de identificação de cada um, acima do quadro agrupado em: “pergunta”, que a fala correspondente procura responder, mesmo que de forma indireta; a “categoria” em que se enquadra a resposta; “resposta” e “explicitação dos significados”, que sintetiza o que a pessoa falou.

O processo de transcrição de entrevista é também um momento de análise, quando realizado pelo próprio pesquisador. Ao transcrever, revive-se a cena da entrevista, e aspectos da interação são lembrados. Cada reencontro com a fala do entrevistado é um novo momento de reviver e refletir. (SZYMANSKI, ALMEIDA, PRANDINI, 2002, p.74).

As transcrições das entrevistas, bem como a sistematização do quadro, que eu mesma realizei propiciou, como indicado pela literatura, uma reflexão minha

acerca das respostas dos entrevistados, facilitando a elaboração da análise dos dados.

Ao fazer a revisão de literatura, me deparei com dados e informações que se relacionavam diretamente com o que eu havia encontrado em minha pesquisa; o que foi muito interessante para mim. Do ponto de vista da forma de apresentar a análise e interpretação, resolvi por trazer os dados e a revisão da bibliografia juntos no texto. Isto é, decidi não fazer capítulos separados: da teoria e da empiria, como poderá ser visto no Capítulo Quatro.

2.2 APRESENTAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

As entrevistas foram realizadas com três estudantes da EJA que foram meus alunos durante o estágio obrigatório curricular do curso de Pedagogia². Ao longo do estágio, relações de carinho e respeito foram se criando e as aprendizagens foram de ambas as partes. Por se tratar de entrevistas que envolvem a história de vida de cada um, optei por fazer nesta mesma escola em que realizei o estágio devido ao vínculo estabelecido e acreditar que, como já me conheciam, ficariam mais à vontade para falar. Cabe ressaltar que a pesquisa foi feita com alunos da Totalidade 2³ de uma escola municipal de EJA, no turno da tarde.

No dia em que fui realizar a entrevista, a professora titular da turma estava ausente por motivo de doença. Fiquei na sala de aula com os alunos, que já sabiam que eu iria lá, pois foram avisados anteriormente. Enquanto eles esperavam aparecer algum professor substituto ficamos conversando. Expliquei como seriam as entrevistas, porque as faria e perguntei quem se disponibilizaria a participar. Os alunos estavam apreensivos com o fato da professora não ter ido, preocupados se iriam ter aula, por isso esperei que tudo se resolvesse antes de dar início às entrevistas. A professora da outra turma também faltou, então juntaram as duas

² O estágio docente foi realizado no primeiro semestre do ano de 2012, correspondendo ao sétimo semestre do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, totalizando 300 horas.

³ A organização curricular na escola se dá através das seguintes Totalidades de Conhecimento: T1, T2 e T3 (totalidades iniciais), T4, T5 e T6 (totalidades finais) e T7, T8 e T9 (ensino médio, que ainda não foi implementado pela escola). “A visão de conhecimento, enquanto Totalidade, remete-nos a estruturar o ensino de forma que o conhecimento seja construído e aprofundado em níveis crescentes e articulados entre si. Para assegurar a unidade do conhecimento, cada Totalidade encontra-se transversalizada na seguinte, construindo, com isto, a visão totalizante e globalizante do movimento de ação-reflexão-ação, isto é, a práxis educativa.” (Trecho retirado do Projeto Político Pedagógico da escola).

turmas da T2 e uma professora substituta ficou encarregada de ministrar a aula. Naquele dia havia poucos alunos e, destes, três se disponibilizaram a serem entrevistados. Como as duas turmas se juntaram, uma sala ficou disponível para a realização das entrevistas. Fui chamando um de cada vez, perguntando quem gostaria de ser o próximo. As entrevistas duraram entre 30min e 40min cada.

Celeste, Irene e Teodoro. Duas mulheres e um homem. Três pessoas diferentes, com suas trajetórias, marcas e bagagens, mas com tanto em comum. Todos pertencentes às classes populares. Estes foram entrevistados.

Irene tem 67 anos e nasceu em Encantado (RS). Veio para Porto Alegre quando moça, para trabalhar. É viúva e tem dois filhos, um homem de 46 anos (cozinheiro) e uma mulher de 45 (administradora de empresas). Irene trabalhou como empregada doméstica desde os 08 anos de idade. Aposentada, atualmente é dona de casa. Não estudou na infância e sua primeira experiência na escola foi na vida adulta. Mora sozinha. Resolveu estudar quando se aposentou e o marido faleceu.

Celeste tem 55 anos. Nasceu em Segredo (RS) e se mudou para Viamão quando casou, onde mora até hoje. É casada e teve um filho, que faleceu. Atualmente é dona de casa. Durante a infância, estudou por menos de dois anos, em uma escola rural, com outras crianças de diferentes faixas etárias.

Teodoro tem 90 anos e nasceu em Porto Alegre, onde vive até hoje. Mora no bairro Belém Novo, desde sua infância. É viúvo, tem 6 filhas e mora sozinho. Atualmente é aposentado dono de casa. Quando criança também estudou por menos de dois anos, em uma escola perto de sua casa.

3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COMO MODALIDADE DE ENSINO: PARA QUE E PARA QUEM?

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino oferecida para pessoas jovens, adultas e idosas que, por algum motivo, foram excluídos da escola ou a ela não puderam ter acesso, em algum momento anterior de suas vidas. Para ingressar na EJA atualmente, é preciso ter mais de 15 anos, para o Ensino Fundamental, e acima de 18 anos para o Ensino Médio. Essa modalidade de ensino contempla a “educação para todos” e foi reconhecida como direito em 1934, segundo o PARECER CNE Nº 11/2000:

A Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, *a educação como direito de todos e {que ela} deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (art. 149)*. A Constituição, ao se referir no art. 150 ao Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do *ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (§ único, a)*. Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o *todos* do art. 149 inclui os *adultos* do art. 150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade (BRASIL, 2000, p. 17).

O parecer CNE Nº 11/2000 também apresenta as funções da EJA: reparadora, equalizadora e qualificadora.

A função reparadora tem como significado “não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano” (BRASIL, 2000, p. 7). Esta função não deve ser confundida com a função de suprimento, pois se refere à restauração de um direito antes negado, o direito de uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade ontológica dos sujeitos, não se referindo apenas aos direitos civis.

Para que essa escola de qualidade aconteça, é necessário que os professores repensem as suas práticas pedagógicas e reflitam sobre o perfil e projetos de seus alunos. É necessário, penso, desejar conhecer o aluno e suas trajetórias, para que se atendam as necessidades específicas dos jovens e adultos, para que uma escola de qualidade possa acontecer. “É por isso que a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos” (BRASIL, 2000, p. 9).

A função equalizadora da EJA oferece cobertura aos excluídos da escola, seja por evasão escolar ou por não ter frequentado a escola no período da infância, sendo uma reparação corretiva, “possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação” (BRASIL, 2000, p. 9).

A EJA deve ser uma escola cujo papel não seja somente o da alfabetização, mas também um espaço de incentivo à leitura, um espaço cultural e de socialização que possibilite aos alunos novas descobertas e que contribua com o acesso a diferentes formas de trabalho e cultura.

A função qualificadora tem a tarefa de proporcionar a atualização de conhecimentos por toda a vida, sendo identificada no parecer, como o próprio sentido da EJA: “mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11). Esta função refere-se à educação permanente, reconhecendo os cidadãos que ingressam na EJA, com base no caráter incompleto do ser humano.

Falar em Educação de Jovens e Adultos também nos remete a pensar quem são estes sujeitos desta Modalidade. Oliveira (1999) faz uma reflexão sobre o perfil destes estudantes, que configuram um universo heterogêneo. Não são quaisquer jovens e adultos. São jovens e adultos marcados por uma trajetória de exclusão, geralmente filhos de trabalhadores rurais com baixo nível de instrução escolar, pessoas com bagagem de trabalho rural na infância e que depois vieram para a zona urbana onde tiveram ocupações não qualificadas. Ainda, conforme Oliveira (1999), pensar nestes sujeitos remetem a três condições que contribuem para definir seus lugares sociais: “não crianças”, excluídos da escola e membros de determinados grupos culturais.

No estágio obrigatório me deparei com uma turma com seres singulares, de diferentes idades, cada um com suas especificidades. Entretanto, mesmo com tantas coisas diferentes, havia algo em comum: uma trajetória marcada pelo trabalho. Fischer (2008), traz o desafio de refletimos sobre quem é o aluno-trabalhador: “podemos definir como aquele sujeito trabalhador que está inserido em processos de ensinar e aprender, na condição de aluno, em busca de instrução e educação” (FISCHER, 2008, p.29).

Todos os três entrevistados tiveram uma trajetória marcada pelo trabalho, desde a infância, e agora estão aposentados. Procuraram a escola, na vida adulta, somente quando se aposentaram de suas funções. A mesma autora aponta em seu estudo sobre a dificuldade do aluno trabalhador de se manter na escola, como a questão de problemas para combinar horário de estudo e de trabalho com os conteúdos dos currículos escolares construídos com características sócio-político-culturais nem sempre adequadas a este público adulto. Tais currículos, por vezes, acabam generalizando o aluno trabalhador, em que ele é reduzido à mercadoria, com a finalidade de capacitá-lo para o mundo do trabalho. Outras vezes, positivamente, este adulto é considerado um trabalhador em que se visa a educação e qualificação numa perspectiva de identidade sócio-política e cultural de classe.

Paulo Freire (1987), aponta, nesta perspectiva, que “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ o opressor em si mesmos, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” (FREIRE, 1987, p.32). Percebe-se a grande responsabilidade do educador na formação destes sujeitos e a importância de conhecer quem são seus alunos, que já possuem vastas experiências, chegando na escola com seus saberes e um ciclo de vida com perguntas e respostas que podem ser reformuladas, a partir da reflexão e do pensamento crítico. Fischer (2008) problematiza o papel do educador que, segundo ela, deve “conduzir com o educando, e não para ele, um processo de ensino-aprendizagem” (FISCHER, 2008, p.30-31).

Nas entrevistas realizadas, as trajetórias escolares foram reconstituídas, com aspectos comuns e também divergentes. Nem todos os estudantes que estão na EJA tiveram contato anterior com a escola, no período da infância. Alguns deles sequer entraram em uma escola na condição de aluno, sendo a primeira experiência na EJA.

A EJA nomeia os jovens e adultos pela sua realidade social: oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte. Pode ser um retrocesso encobrir essa realidade brutal sob nomes mais nossos, de nosso discurso como escolares, como pesquisadores ou formuladores de políticas: repetentes, defasados, aceleráveis, analfabetos, candidatos à suplência, discriminados, empregáveis... Esses nomes escolares deixam de fora dimensões de sua condição humana que são fundamentais para as experiências de educação. (ARROYO, 2005, p. 223)

Arroyo nos alerta para, nas turmas de EJA, atentarmos principalmente para a condição humana. Adjetivá-los como repetentes, por exemplo, é focarmos na perspectiva escolar com suas regras, rituais, critérios de avaliação, etc. O autor nos

chama a atenção para algo mais fundamental. Esta perspectiva contribui para retomar a dimensão emancipatória da educação em detrimento da dimensão de reprodução social através da escola. Cada sujeito que está inserido nesta Modalidade de ensino é um ser singular, com suas peculiaridades e trajetórias, mas antes de ser um “aluno” é um ser humano cuja sociedade desumanizadora lhe roubou possibilidade de ter acesso ao direito à educação ao longo de sua vida.

4 “QUERO SER GENTE!”: RAZÕES DO RETORNO/INGRESSO/PERMANÊNCIA DE ADULTOS À/NA ESCOLA

Ao realizar as entrevistas com os três estudantes da EJA, foram coletadas diversas informações relevantes para estudo. Entretanto, para não fugir do foco da pesquisa, optou-se por fazer uma seleção dos registros para a análise, abstraindo alguns depoimentos.

Durante as entrevistas, os sujeitos tiveram a oportunidade de resgatar suas histórias de vida, focando na escolarização e/ou na não escolarização. Em algumas delas, ocorreu deles se emocionarem ao resgatar alguns fragmentos de suas trajetórias. Realizou-se uma escuta sensível, em que mesmo a entrevista sendo guiada por um roteiro, oportunizou-se aos entrevistados discorrerem sobre fatos marcantes de suas vidas, que não estavam no roteiro.

Desta forma, divido em blocos as razões de retorno/ingresso/permanência de adultos à/na escola e outros dados pertinentes obtidos através das entrevistas, além da exclusão da/na escola no período da infância.

4.1 EXCLUSÃO DA/NA ESCOLA NO PERÍODO DA INFÂNCIA

Neste estudo, utilizo o termo “exclusão escolar” categorizado em duas unidades: “exclusão da escola” e “exclusão na escola”, baseado em Alceu Ferraro (1999, p. 24) que denomina como exclusão da escola o que “compreende tanto o não-acesso à escola, quanto o que habitualmente se denomina evasão da escola” e exclusão na escola ao que se refere a “exclusão operada dentro do processo escolar”.

4.1.1 “Pobre não tem que estudar, pobre tem que trabalhar”: exclusão da escola no período da infância

Nos estudos de Rossoni (2005) com estudantes da EJA, foram encontradas algumas razões de exclusão da escola, no que diz respeito ao abandono da escola regular ou o não ingresso na mesma. Foram apontados, como excludentes da escola motivos como as condições financeiras que impossibilitam a permanência na escola, necessidade de trabalhar para a própria manutenção, falta de incentivo

familiar, necessidade de dedicação integral às atividades domésticas, entre outras razões.

Na pesquisa de Santos (2001), foi encontrado “um grupo bastante significativo de egressos que identificaram no trabalho e na necessidade de contribuir de forma mais efetiva para a família, o motivador central da interrupção da trajetória de escolarização” (SANTOS, 2001, p. 143).

Siqueira (2009) também ressalta a questão do trabalho na infância como um dos fatores de exclusão da escola, em pesquisa realizada com estudantes da EJA:

[...] os estudantes desta modalidade de ensino entraram precocemente no mercado de trabalho, muitas vezes abandonando a escola para trabalhar na roça com seus pais, na cozinha para que quando seus irmãos mais velhos e pais retornassem à residência, oriundos da fábrica ou da roça, o alimento já estivesse preparado. Ou ainda, uns iam trabalhar nas fábricas a fim de receber um salário e contribuir no provimento financeiro da família e outros ficavam em casa para suprir as necessidades da mesma, tais como cozinhar, lavar roupas, passar roupas, cuidar dos irmãos mais novos, arrumar a casa, enfim, os afazeres domésticos diários que eram dispensados principalmente aos membros do sexo feminino e jovens ou crianças. (SIQUEIRA, 2009, p.34)

Dos três entrevistados, dois frequentaram a escola, mesmo que por um período curto. Teodoro frequentou a escola até os oito anos de idade, totalizando dois anos. Celeste frequentou uma escola situada no campo, em que ficava com crianças de diferentes faixas etária, até os sete anos de idade, totalizando um ano na escola. Uma entrevistada não frequentou a escola, sendo a primeira experiência escolar na EJA. Entretanto, na presente pesquisa, o trabalho na infância também apareceu com um fator predominante entre as razões de não terem ido ou abandonado a escola na infância.

“Nunca estudei na minha vida porque tinha que ajudar os meus pais a criarem meus irmãos mais novos, né, daí eu tinha que trabalhar [...] eu comecei a trabalhar com 8 anos, com 14 anos eu já me governava. Com 8 eu trabalhava como empregada doméstica, lá em Encantado, eu cuidava das crianças dos patrões e serviços domésticos. Vim para Porto Alegre e continuei trabalhando como empregada, em casa de família, me aposentei como empregada também, com muito orgulho.”
(Irene)

O abandono da escola na infância, em função do trabalho, e a posterior constatação de que possui baixa escolaridade e conhecimentos escolares necessários para determinados empregos, muitas vezes determina que a pessoa

continue trabalhando com a mesma função em toda sua trajetória, como em trabalhos informais e subempregos.

Na medida em que as crianças aprendem que ser sujeito nesse mundo é ser adulto, e ser adulto é trabalhar, o tempo que antecede sua inserção no mundo adulto do trabalho é reservado apenas para prepará-la para assumir essa condição (Guareschi, 1994, p. 231).

“Era uma capelinha beeem pequeninha (a escola), bem pra fora no meio de um campo. Eu ia pra brincar, enquanto tava lá eu não tava na lavoura trabalhando, na roça, daí dava um descanso [...] era tipo um jardim, um pré, que se fala né? Ficava um monte de criança junto, ali, brincando, desenhando, pulava sapata, essas coisas... eu esquecia de tudo, era tão bom.” (Celeste)

Este ingresso precoce no mundo do trabalho, relatado pelos entrevistados, remete a pensar no conceito de “infância curta” de Ariés (2006), em que a criança passa sem transição para o mundo do trabalho e dos adultos.

Para Naiff & Naiff (2008) “essa ida para o mercado de trabalho informal tira da infância várias garantias que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) preconizou, como o direito ao lazer, ao brincar e à educação formal” (NAIFF & NAIFF, 2008, p. 402). Na fala de Celeste, percebe-se a escola como um ambiente acolhedor e que propiciava a ela um descanso do trabalho. A escola como um lugar além de aprender: um local em que propiciava a ela a ser criança brincar, desenhar. O único momento em que Celeste podia ser criança e esquecer um pouco da vida dura que levava.

Segundo Coura (2007), em sua pesquisa com estudantes da terceira idade que frequentam a EJA, durante muitos anos “apenas os filhos das famílias mais abastadas chegavam a escolarizar-se devida à falta de iniciativa governamental no sentido de universalizar o direito à educação” (COURA, 2007, p. 59). Desta forma, a escola acabava sendo algo distante das camadas populares, o que ocorreu com o Celeste, Teodoro e Irene.

“Eu fui no colégio quando era pequena, mas não aprendi nada, fiquei pouco tempo, porque a minha mãe não deixou eu estudar quando era pequena. Minha mãe disse que pobre não tinha que estudar, tinha que trabalhar pra viver. Daí, minha mãe me tirou da escola.” (Celeste)

A mesma autora também identificou a questão do trabalho e do incentivo da família para estudar como um fator essencial para o abandono dos estudos. “Estudar era tido por muitos pais ou responsáveis, no caso daqueles que foram

criados por outros membros de sua família, como uma ‘perda de tempo’ já que o trabalho era mais importante para a sobrevivência daquele grupo familiar” (COURA, 2007, p. 64). Celeste abandonou a escola, pois a necessidade de trabalhar, para ajudar no sustento da família, era maior do que a necessidade de frequentar a escola. Em sua fala, percebe-se a visão de escola que a mãe dela tinha: uma escola para as camadas mais abastadas da população, em que pobre não precisa estudar, e sim trabalhar.

Guareschi (1995) conceitua classe social como algo que só pode ser compreendido levando em consideração como divisor os critérios de abordagem na dimensão econômica, política e social, juntos ou isolados. Os estudantes da EJA pertencem, via de regra, às classes populares.

“Eu achei que não ia aprender, eu não tinha quem me ajudasse. Meu pai conhecia dinheiro, mas se desse pra ele a letra ‘O’, ele não reconhecia, não sabia nada. Nem meu pai nem a minha mãe estudaram, então isso se tornou muito difícil pra mim, eles não me ajudavam nem faziam questão, por que quando um pai ou uma mãe sabe sabe ler, o filho chega em casa ela vai dar um jeitinho, ou o pai vai dar um jeitinho de ajudar a estudar, como eu vejo hoje... mas no meu caso não, eu não tinha quem me ajudasse nem quem me desse força.” (Teodoro)

No caso de Teodoro, seus pais não tiveram estudo e também trabalharam desde a infância. Devido à falta de escolaridade, não ajudavam Teodoro nas tarefas de casa, e acreditavam que o trabalho vinha em primeiro lugar, como destacado anteriormente na fala de Celeste.

Coura (2007) também ressalta a questão do incentivo e do saber escolar por parte dos pais, pois além de terem ingressado no mundo do trabalho precocemente, a questão do saber escolar e seus significado por parte da família, foi outro fator relevante destacado por seus entrevistados como motivo que os levaram a deixar ou não frequentar a escola no período da infância, apontando que a família, muitas vezes, não incentivava a ida à escola.

4.1.2 “Ele me colocava em cima dos grãos de milho”: exclusão na escola no período da infância

Em relação a exclusão na escola no período da infância, durante as entrevistas realizadas, fatores como violência escolar entre alunos, no qual eu denomino de *bullying*, bem como relações entre professor e aluno, apareceram

como razões para o abandono da escola por estes alunos. Irene não frequentou a escola na infância, apenas Teodoro e Celeste. Destes dois, Teodoro relatou casos de violência escolar, tanto da parte dos colegas, quanto do professor. De acordo com Neto (2005, p. 65) “o termo violência escolar faz referência a “todos os comportamentos agressivos e anti-sociais, incluindo os conflitos interpessoais, danos ao patrimônio, atos criminosos, etc.”

“Eu fiquei 14 meses na escola e só aprendi a assinar meu nome. Na escola eu só queria era brigar. Eu podia ter ficado muito bem se eu tivesse me comportado, mas não. Eu tinha pavor de apelido e eles me botavam apelido e eu já me irritava. Os colegas sempre me botando apelido e inticando comigo, todos pegando no meu pé dai eu já ia pra cima, não queria nem saber.” (Teodoro)

Denomino como *bullying* a atitude adotada pelos colegas de Teodoro e me amparo no referencial teórico que disserta sobre este conceito. O termo *bullying* foi adotado universalmente devido a dificuldade da tradução de seu significado para todas as línguas. Diz respeito aos comportamentos agressivos que acontecem dentro da escola e que muitas vezes, são admitidos como comportamentos naturais e ignorados ou não valorizados, pelos professores e família (NETO, 2005). Segundo o mesmo autor, “são considerados *bullying* direto os apelidos, agressões físicas, ameaças, roubos, ofensas verbais ou expressões e gestos que geram mal estar aos alvos” (NETO, 2005, p. 66).

Apesar do termo *bullying* ter surgido na atualidade, o conteúdo do termo diz respeito a práticas que acontecem desde muito antes do surgimento deste nome, como é pode se perceber na história de Teodoro. Antunes e Zuin (2008) apontam que atualmente tem sido denominado *bullying* “um fenômeno há muito conhecido pela humanidade, mas que ganhou nova nomeação pela ciência pragmática” (ANTUNES; ZUIN, 2008, p.36).

“O motivo de eu não querer mais ir no colégio mesmo, foi o seguinte: eu brigava na hora do recreio, por causa dos apelidos e toda essa incomodação dos colegas em cima de mim. Ai eles começavam a fazer queixa pro professor, daí ele me colocava em cima dos grãos de milho, mesmo que eu falasse que eles estavam inticando comigo, ele não tava nem aí. Ele via! Me colocava de joelho em cima dos grão de milho! Bah, aquilo me criava uma coisa... fica tudo esburacadinho os joelhos em cima... ele me largava por último, daí no outro dia eu passava, tentava não brigar com ninguém... Eu fiquei lá um ano e 4 meses só. Eu sai de lá com 8 anos.” (Teodoro).

Conforme a fala deste entrevistado, percebe-se o quão despreparada estava a escola para este tipo de situação, que virou um ciclo, no qual os colegas praticavam este tipo de violência, que não é física, mas que faz parte de um comportamento agressivo, e Teodoro reagia batendo nos colegas. O professor diante das queixas, considerava como agressão somente a do tipo físico e castigava Teodoro, fazendo-o se ajoelhar em cima dos grãos de milho. A questão do castigo, de se ajoelhar nos grãos de milho como punição, também apareceu no estudo de Nogueira (1995), como uma das justificativas de alunos da EJA para o abandono à escola na infância.

4.2 O RETORNO OU INGRESSO À ESCOLA NA VIDA ADULTA: FATORES MOBILIZADORES E FATORES DIFICULTADORES

“[...] afirmamos que todos os alunos têm, de uma forma ou de outra, uma razão para estar na escola, e elaboram isto de uma forma mais ampla, ou mais restrita, no contexto de um plano de futuro” (DAYRELL, 1996, p.144).

Em relação aos motivadores da busca pela escola na idade adulta, foram citados pelos entrevistados: necessidade de ler para se localizar na cidade; confeccionar lista de supermercado; ler correspondências; ter autonomia em relação a funções que necessitam da leitura, escrita e realização de cálculos. A procura de um local em que pudessem se relacionar com outras pessoas, como um ambiente para socialização, também apareceu nas respostas, mesmo que de forma indireta.

Em outras pesquisas, a questão da necessidade de se preparar/qualificar para o mercado de trabalho apareceu de forma intensa, entretanto, como todos os alunos da presente pesquisa estão aposentados, esse motivador não foi relatado. Na pesquisa de Siqueira (2009), foram encontrados três grandes motivadores para a volta aos estudos, sendo um deles o trabalho:

Quanto aos motivos que os estudantes estão estudando, foram vários os relatados pelos mesmos, uma vez que há uma grande relação com o Mercado de Trabalho, com a Aquisição de Conhecimentos e Relações Interpessoais. Há a idéia de que fora da escola não existe conhecimento ou que com o ensino formal a vida será melhor, ou que haverá mudanças significativas em suas vidas com a conclusão do Ensino Fundamental. (SIQUEIRA, 2009, p.37)

Mesmo que o trabalho não tenha aparecido como um motivador para a volta aos estudos, o trabalho apareceu em outras formas, pois os três entrevistados

possuem a vida marcada pelo trabalho e relatam que não há como combinar trabalho e estudo, por isso, esperaram se aposentar para procurar uma escola.

Fischer e Franzoi (2012) apresentam essa dificuldade encontrada pelos alunos, em que a escola acaba criando “dificuldades de acesso e permanência, porque ignora este fato fundamental: que esses trabalhadores necessitam combinar horário de trabalho com horário de estudo, Trata-os, dentro ou fora dela, como estrangeiros” (FISCHER; FRANZOI, 2012, p.204).

[...] eu trabalhava muito, saia cedo de casa, chegava em casa de noite mas sempre tive vontade de estudar, mas não dava né, tinha que trabalhar. Daí quando me aposentei e meu marido faleceu, pensei: é agora ou nunca! Vou começar a estudar!” (Irene)

Irene, não chegou a frequentar a escola na infância por causa do trabalho. Na vida adulta, mesmo com vontade de ingressar na escola, não foi possível também em função do trabalho e da dificuldade em conciliar as duas coisas.

Isto é, no caso específico dos entrevistados desta pesquisa, a volta aos estudos não está marcada por demandas no trabalho. Mas o trabalho foi fator central na exclusão da escola quando crianças.

4.2.1 “Agora é comigo mesmo!: Incentivo e relações de gênero

As relações de gênero também se constituíram como dificuldade para escolarizar-se na vida adulta. Louro (2000) refere-se a gênero ao modo como as diferenças sexuais são compreendidas em determinados contextos e grupos em uma dada sociedade, não relacionando aos papéis femininos e masculinos, mas sim ligando-se à produção de identidade de mulheres e homens no interior de relações e práticas sociais.

Reis e Grossi (2010) apontam na pesquisa realizada com mulheres da EJA, os seguintes motivos para não concluírem os estudos na “idade regular”: falta de interesse das próprias estudantes e/ou dos pais; ter de trabalhar durante a infância e pré-adolescência para ajudar a família; gravidez precoce e prioridade ao trabalho em detrimento dos estudos. No mesmo estudo, em relação ao retorno à escola, na vida adulta, foram encontradas as seguintes razões: exigência do mercado de trabalho e/ou necessidade de uma profissão, tempo disponível, pois hoje os filhos já são

adultos; para dar um futuro melhor aos filhos; para adquirir conhecimentos; por ter consciência da importância dos estudos; por não gostar de estudar quando mais jovem e, agora surgiu o interesse; para fazer concurso público.

Nogueira (2005), em sua pesquisa com mulheres que frequentam uma escola de EJA, fez uma análise das justificativas das faltas dos alunos, por distinção de sexo. Mesmo com a jornada da mulher que trabalha dentro e fora de casa, os registros de infrequência dos alunos homens foram maiores que os das alunas mulheres, sendo justificados pelo trabalho como horas extras, mudança de local de trabalho, etc. As faltas das mulheres eram justificadas principalmente devido à necessidade de cuidar dos filhos, doença, cansaço e restrição familiar para estudar, principalmente por parte dos companheiros.

A jornada da mulher, que precisa tomar conta do lar, foi evidenciada em diversos momentos por Irene, durante a entrevista realizada.

“Chegava em casa oito e meia da noite, pra fazer janta pra família e domingo e sábado eu tava no tanque, fazendo faxina, cozinhando e no outro dia eu já tava saindo de casa, madrugando. Chega em casa e o trabalho continua né. A mulher trabalha muito mais que o homem, quando chega em casa ela não descansa, porque tem trabalho pra fazer, é janta, limpar a casa....” (Irene)

Irene relata que chegava tarde do trabalho, como empregada doméstica e o trabalho continuava, pois somente a ela cabiam as funções domésticas (leia-se trabalho doméstico) do lar. O trabalho foi um dos motivos que a impediu de voltar aos estudos na vida adulta, seja ele fora de casa e remunerado, ou dentro de casa.

O papel masculino idealizado é de responsabilidade pela subsistência econômica da família e a isso corresponde designar o trabalho do homem na produção. Para as mulheres, a atribuição do trabalho doméstico designa as mulheres para o trabalho na reprodução: ter filhos, criá-los, cuidar da sobrevivência de todos no cotidiano. (NOBRE & SILVA, 1998, p. 29-30)

O marido, assim como Irene, também trabalhava remuneradamente fora de casa, mas o trabalho doméstico, somente cabia à mulher. Em sua fala, ela ressalta que “a mulher trabalha muito mais que o homem”, referindo-se ao trabalho dentro de casa.

“Antigamente eu não sabia ler nem escrever e ele sabia de tudo. Chegava correspondência pra mim lá em casa e ele que lia, eu não sabia. Daí eu perguntava pra ele e ele me dizia tudo errado, eu pensava que tava certo, ele dizia o que queria, porque eu não tinha mesmo como saber, já que eu não sabia ler né. [...]Ele me dizia, que que tu quer saber ler, escrever, que que tu quer estudar, já é

casada, tem até filho. Tu vê a falta que faz. Depois que ele faleceu pensei: agora é comigo mesmo!” (Irene)

Irene, não sabia ler, nem escrever e dependia do marido quando necessitava destes conhecimentos, como por exemplo, ler correspondências. Expõe suas dúvidas em relação ao que ele lia, pois não tinha como saber se as informações eram verdadeiras, pois não sabia ler. Percebe-se, em sua fala, a questão de dependência em relação ao marido, nas funções que remetiam a conhecimentos escolares.

Pereira & Miguel (2008), em pesquisa com mulheres da EJA, apresentam os principais motivos referidos pelas entrevistadas para o não acesso e/ou permanência na escola. A questão do gênero esteve presente em todos os relatos, evidenciando o papel da mulher na sociedade e suas funções, como mãe, esposas e encarregadas do lar. Ser para os outros e não para si.

Irene também relata a visão do marido em relação aos estudos e a sua vontade de estudar: por que uma mulher casada e com filhos buscaria os estudos? Irene expôs que tinha muita vontade de estudar, mas nunca pode por causa do trabalho. Quando se aposentou, começou a pensar na hipótese de ingressar na EJA, vontade que era reprimida pelo marido. Quando se tornou viúva pensou: “agora é comigo mesmo!”, o que expressa ao mesmo tempo a liberdade, para estudar, mas também que não havia mais alguém para lhe auxiliar quando necessitava de conhecimentos escolares.

Quando se aposentou e depois o marido faleceu, Irene decidiu retornar aos estudos, por ser um sonho seu, desde criança. Ao ser perguntada se alguém a incentivou a procurar a EJA, a resposta foi a seguinte:

“Só Deus. Eu que quis, nem meus filhos me incentivavam, ninguém me incentiva. Eu sempre tive vontade, eu sempre disse: um dia eu vou estudar, um dia eu vou ler e escrever! Eu tô aqui pela minha força de vontade, se fosse depender de incentivo dos outros eu não vinha. Eu pego quatro condução, duas pra vir e duas pra voltar pra casa, não é fácil, eu venho porque tenho força de vontade!” (Irene)

A fala de Irene vai ao encontro com o que Coura (2007) salienta, ao apontar o que levam as pessoas, da terceira idade, para as salas de aula. É preciso mais do que ter transporte público gratuito, escola gratuita, a não preocupação com horários de trabalho ou com a criação dos filhos. É necessário “um elemento mais forte, que

venha do interior de cada uma dessas pessoas. É preciso sonhar, desejar esta escolarização” (COURA, 2007, p. 83).

No estudo realizado por Siqueira (2011), no que se refere ao incentivo que os estudantes da EJA recebem para estudar, o resultado foi que 60% de alunos recebiam motivações da família, 20%, responderam que a iniciativa partiu de si mesmos e quase 20% foram incentivados pelos empregadores, amigos, colegas e por professores de anos anteriores.

Os outros dois entrevistados apontaram, além de si, os familiares como quem os motivou a procurar/permanecer a/na escola.

“Ah, o meu esposo, minha mãe, minha família. Eles que me ajudam na passagem, dá 7 pila por dia só de passagem, eu moro em Viamão né.” (Celeste)

“Quem me levou pra aula foi minha filha mais moça. Ela que me encaminhou pra escola. Eu dizia pra ela que eu tinha vontade de estudar.” (Teodoro)

Lemos & Junior (2009, p.22) indicam que “o suporte familiar, incentivos verbais, encorajamentos, apoio etc., foram essenciais para a volta desses adultos e permanência deles na escola”, sendo comprovado por 95% de seus entrevistados.

4.2.2 “Querida eu saber as coisas, não ficar pedindo pros outros!”: a escola como busca de cidadania, autonomia e reconhecimento pela sociedade

Intitulei o capítulo que dá início as análises dos dados coletados na pesquisa, com a fala de Celeste, uma das estudantes entrevistadas, que, ao ser perguntada por que voltou a estudar, prontamente respondeu: “*Quero ser gente!*”. Quando indagada sobre que ela era então “se não era gente”, antes de retornar a escola, a resposta foi a seguinte:

“Ah, a gente é gente né professora, mas assim, a gente que não tem estudo perde oportunidade de ganhar um bom dinheiro, um bom trabalho, perde oportunidade pra trabalhar... até pra varrer rua eles tão pedindo primeiro grau completo. E eu que não tinha nada, só sabia mais ou menos ler e escrever o meu nome.” (Celeste)

Na fala de Celeste, percebe-se a visão da escola como produtora de sentido, como um caminho na busca de cidadania e reconhecimento da sociedade, como ressalta Gomes (2006, p.96) ao afirmar que “o indivíduo busca uma negociação de

sentidos de “ser” que se possam produzir no entremeio entre aquilo que ele deseja para si e aquilo que lhe é possibilitado ser dentro da lógica de produção e consumo.”

Ainda, segundo a autora,

A idéia de que somos constituídos a partir de identidades que representam determinadas posições de sujeitos é enfaticamente presente na atual sociedade. É uma ideia divulgada no momento em que somos identificados socialmente por meio, por exemplo, da posição social e econômica que ocupamos. (GOMES, 2006, p. 92)

A “aceitação”, o “ser alguém na vida”, que só é possível através do estudo, é uma imagem imposta pela sociedade e todo o processo de globalização capitalista, em que o sujeito tenta se enquadrar em um padrão, que muitas vezes não é o por ele desejado, mas sim o que a sociedade capitalista deseja dele. Desta forma, o sujeito sente a necessidade de encontrar um lugar para si, em um processo de identificação que não é o que ele deseja, mas sim, o que ele, muitas vezes, se submete.

A fala de Celeste está ligada à sua volta à escola como produtora de sentido, em uma busca de encontrar um lugar para si que está extremamente ligada ao que a sociedade capitalista impõe.

Irene também faz referência ao estudo como necessário para “ser alguém”, remetendo a questões da falta de autonomia e dependência dos outros, principalmente para localizar-se dentro da cidade:

“Eu precisava estudar, saber alguma coisa porque sem estudo tu não é ninguém. Às vezes tu tá na parada de ônibus, quer pegar uma lotação e tu não sabe o nome do ônibus. Não sabe ler o nome da rua, ai tu pergunta pras pessoas elas te dizem errado, como já aconteceu realmente comigo. Daí tu fica perdida, sem saber onde tá, sem saber o que fazer, dependendo da boa vontade dos outros.” (Irene)

A questão da autonomia, também apareceu no relato de Celeste, que dependia dos outros no que se refere aos conhecimentos escolares:

“Eu queria estudar, queria ler, queria escrever, queria eu saber as coisas, não ficar pedindo pros outros. Queria pegar um livro, ler sem ajuda. Não queria depender de ninguém, das pessoas... tipo assim, queria escrever uma carta daí tinha que pedir ‘ai fulano, escreve pra mim’, quer escrever uma coisa ‘ah, fulano, escreve’, eu vou quero fazer uma conta, daí não sei fazer, preciso pedir para alguém, ai não dá, né....” (Celeste)

Além da questão da localização e poder escrever por conta própria para se comunicar com os outros, surgiu a necessidade de fazer a lista de compras para ir

ao supermercado. Relatam que, antes de ingressarem na EJA, voltavam das compras com produtos faltando, pois não conseguiam memorizar tudo o que tinham para comprar; necessitavam do registro por escrito. Após começaram a ler e a escrever, a ida ao mercado ficou mais fácil, com o apoio das listas de compras.

Celeste também relatou um episódio em que passou mal, por tomar a medicação errada, pois não sabia ler. *“Eu tomei o remédio errado e a dose errada, por não saber ler. Bah eu passei mal, me levaram no pronto socorro, fiquei mal mesmo...”*

Após o ingresso na escola, os entrevistados relatam, então, alguns fatores que mudaram em suas vidas: agora já conseguem se localizar sozinhos, mesmo que com dificuldades na leitura. Celeste consegue tomar suas medicações corretamente. Irene se emocionou ao falar sobre as mudanças em sua vida após o ingresso à escola.

“Gosto muito de ler, agora que eu to lendo quero ler tudo. Tudo o que me aparece eu leio, qualquer papelzinho que me dão na rua eu já to lendo. Eu to lendo, lendo, lendo, guria, as vezes em dois dias eu já leio um livro. Pego, começo a ler e não paro mais. Ai que coisa boa a gente ler! Eu digo: ai meu Deus, como é bom ler! Ler um livro...!” (Irene)

A questão da socialização também apareceu como um fator de busca/permanência, mesmo que de forma implícita. Foram evidenciadas mudanças no comportamento dos alunos, relacionando a escola como um espaço de convivência com outras pessoas, ocasionando mudanças psicológicas e relacionadas à saúde. *“A escola não pode ser mais pensada como mecanismo de seleção, orientação ou especialização. Seu papel parecer ser o de criar um espaço de convivência entre as gerações” (FISCHER, 2006, p.8).*

“Eu fiquei um ano com depressão, me tratando, com psicólogo, psiquiatra. Mas depois que eu vim pro colégio eu não tomo mais remédio pra depressão. Eu entrei na escola, uma semana depois eu já não tava mais tomando remédio pra depressão, de tão bem que me fez... aqui eu tenho os colegas que não são colegas, são amigos, comecei a me sentir melhor comigo mesma... e o remédio não me faz falta nenhuma, to muito bem, graças a Deus!” (Celeste)

Celeste relata que após o ingresso na EJA, sua depressão melhorou e relaciona este acontecimento com as amizades que fez na escola e o próprio fato de estar no ambiente escolar, na condição de estudante.

“Desde que eu entrei na escola, depois de mais velho, minha vida mudou pra melhor, no sentido que antes eu não conversava com ninguém, no serviço eu só conversava pra ver o que tinha que fazer. Não falava com ninguém, era quieto. Acho que me acostumei, porque em alguns lugares que trabalhei não tinha nem com quem conversar só quando tinha que dar satisfação de alguma coisa pro patrão. Aqui eu conversei com todo mundo, com as professoras, os colegas, das outras turmas também.” (Teodoro)

Teodoro também relata a questão da socialização, de estar com outras pessoas, como algo que mudou sua vida para melhor. Os dois entrevistados apontam as amizades e vínculos, tanto com os colegas quanto com os professores, como algo positivo e que motiva a permanência na escola.

[...] a escola é, para eles, um local de socialização. Encontram pessoas novas com as quais estabelecem novos laços de amizade, ampliando assim, seus meios de se relacionar socialmente. Apontam as amizades feitas na escola entre membros de diferentes gerações, seja entre colegas de classe de diferentes faixas etárias, como é típico de escolas de Educação de Jovens e Adultos, ou entre eles e os monitores/professores (COURA, 2007, p.114).

Se, ao ingressarem na EJA, alguns alunos procuraram os conhecimentos escolares que não obtiveram ao longo de suas vidas, após este ingresso encontraram muito mais do que isso. Encontraram um espaço acolhedor, no qual criaram laços e vínculos que fortalecem e motivam a permanecer na escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossas escolhas, sonhos e planos, possuem uma razão, um motivo que nos fazem optar por aquilo. Assim como os alunos entrevistados tiveram suas razões e seus motivos para voltar para a escola, também tive meu motivo de ter optado por esta temática para o TCC, que também está relacionada com a minha história de vida, conforme explicitado na introdução deste trabalho.

Quando escolhi por pesquisar, conhecer e escrever sobre as trajetórias destes alunos, eu tinha como objetivo buscar compreender os sentidos da escolarização dos alunos jovens e adultos que frequentam a EJA atualmente. Os sentidos da escolarização e o que a falta da escola ocasionou para estes alunos e, para isso, foram resgatados fragmentos de suas histórias. Digo fragmentos, pois nossas histórias são inacabadas e fragmentadas por fatos que nos marcam, que transformam nossas vidas e nos transformam por dentro. E porque uma entrevista que aconteceu em torno de meia hora não traria, por suposto, mais do que fragmentos. Fragmentos que constituem a personalidade de cada um e o jeito de ser, agir, comunicar-se e interagir com o mundo e com os outros. Fragmentos que muitas vezes justificam nossas escolhas, nossas razões e nossas atitudes.

Ao entrevistar cada aluno, mergulhei, resgatei e me emocionei junto com eles, com suas histórias e também aprendi muito. Iniciei as entrevistas e as análises investigando por quais motivos esses sujeitos deixaram de frequentar, ou não frequentaram a escola na infância. Nas leituras que realizei, a grande maioria partia do pressuposto de que essas pessoas já haviam frequentado a escola na infância, referindo-se a EJA como somente o retorno e ignorando o fato de que há pessoas que estão ingressando nesta modalidade de ensino como sua primeira experiência na escola. Não são, portanto todos os alunos da EJA que frequentaram a escola na infância, como relato nesta pesquisa.

Os três entrevistados evadiram ou não frequentaram a escola na infância, devido ao trabalho. Na vida adulta, o trabalho continuou sendo um empecilho para estudarem, pois procuraram a EJA somente após a aposentadoria, relatando a impossibilidade de frequentar a escola e trabalhar ao mesmo tempo. Os entrevistados procuraram a EJA por diversos motivos, mas principalmente e, primeiramente, pelo fato de sonharem e almejarem estar na escola.

As marcas que a exclusão da/na escola deixaram nestas pessoas não implicam somente a de não terem alcançado melhores condições de trabalho. Implicam em como cada um se constituiu e se constitui com sujeito, em que por não possuírem os saberes escolares, não se consideravam “alguém/ser gente”, que, para eles, só seria possível através da escolarização; imagem que a sociedade impôs e continua impondo nos dias de hoje. Uma sociedade excludente que, ao mesmo tempo em que exclui o aluno da escola, o julga e o penaliza socialmente por não possuir o saber escolar.

Os achados desta pesquisa remetem a pensar nas funções da EJA, de reparação, equalização e qualificação. Os estudantes da EJA, como excluídos da escola, possuem por direito uma educação de qualidade e que restaure o direito à educação, que antes foi negado. Para essa restauração, acredito que seja necessário que o professor busque se familiarizar com a riqueza cultural dos educandos, considerando suas trajetórias de vida e o modo como eles têm sido estigmatizados pela sociedade. Dessa forma, a formação dos docentes deve se preocupar com a garantia da educação de qualidade para o público específico a que se destina, como de acordo com o parecer CEB 11/2000 “identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes” (BRASIL, 2000, p. 61).

O professor e a professora da EJA precisam conhecer os seus alunos e por que estão ali. Muitas vezes os motivos pelos quais achamos que estes alunos estão na EJA, não são os que, efetivamente, os levaram a procurar a escola. E isso acaba refletindo nas práticas pedagógicas utilizadas com estes alunos, que podem acabar os excluindo da escola novamente.

Os sujeitos da EJA, em sua grande maioria, são oriundos das classes populares e foram excluídos da escola por algum motivo. Alguns destes motivos foram apresentados nesta pesquisa. No que diz respeito a exclusão da escola quando crianças, os dados obtidos levaram a concluir que as maiores causas foram o trabalho precoce e a falta de incentivo da família, pois o trabalho não era uma opção e sim uma questão de necessidade, causando o abandono ou o não ingresso desses sujeitos à escola. Na exclusão da escola, o bullying e as relações dentro da escola, dos alunos entre si e professor-aluno, apareceram como razões para o abandono dos bancos escolares. O bullying, apesar de ser um conceito da

atualidade, conceitua uma prática que já existia antes do surgimento deste termo, como podemos perceber nos relatos.

O retorno ou o ingresso a escola pela primeira vez na condição de aluno, de acordo com os depoimentos, estão associados ao tempo disponível para dedicar-se aos, a instrumentalizar-se para enfrentar desafios cotidianos, como localizar-se na cidade e elaborar lista de compras, sem ter que solicitar o auxílio de alguém. Também apareceram como mobilizadores para o retorno/ingresso e permanência o incentivo e apoio da família ou de si mesmo, os laços de amizade dentro da escola e a ideia de “estudar para tornar-se gente”, que pode remeter a ideias e sentimentos de autonomia, independência e cidadania. Como dificultadores, foram evidenciadas as relações de gênero, e a dificuldade de combinar estudo e trabalho, levando os alunos a procurarem a EJA somente após se aposentarem.

Nas entrevistas realizadas, surgiram dados importantes que não puderam ser analisados nesta pesquisa, mas que podem ser remetidos a um estudo posterior. Além dos dados apresentados nesta pesquisa, emergiram nos relatos da entrevistas, algumas das estratégias utilizadas pelos alunos antes de ingressarem na EJA, quando precisavam utilizar conhecimentos escolares e também as razões de não permanecerem na escola e as dificuldades encontradas como alunos, na fase adulta da vida.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Deborah Christina Antunes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação. **Revista Psicologia & Sociedade**. 20 (1): 16-32, 2008

ARIÉS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2. ed. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC Editora, 2006. 196 p.

ARROYO, Miguel. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. IN: **Construção coletiva: contribuições à educação de Jovens e Adultos**. Brasil: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005, P. 221-230.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja_parecer11_2000.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2012.

BONI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro julho/2005, P. 68-80. Disponível em: <www.emtese.ufsc.br>. Acesso em: 23 out. 2012.

COURA, Isamara Grazielle Martins. **A Terceira Idade Na Educação De Jovens e Adultos: Expectativas e Motivações**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 2007.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos olhares sobre a educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. In: **XXII Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 1999. P. 22-47

FISCHER, Maria Clara Bueno. Mãos que Pensam e Sentem e Pensamentos que Fazem e Sonham: o “aluno trabalhador”. In: QUERUBIN, Docimar; CITOLIN, Soloá; MARMIT, Solange (Orgs.). **Programa Integrar: construindo práticas educativas cidadãs**. Porto Alegre: Programa Integrar, 2008. P. 29-31.

FISCHER, Maria Clara Bueno; FRANZOI, Naira Lisboa. Saberes, trajetórias e perspectivas profissionais de alunos: o PROEJA no encontro de projetos de escola e de trabalhadores. In: GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; OLIVEIRA, Maria Clarice Rodrigues de; SILVA, Janaina Marques; COSTA, Rita de Cássia Dias (Orgs.). **Currículo e saberes do trabalho na educação profissional: estudos sobre o PROEJA**. Pelotas: Editora da Universidade Federal de Pelotas, 2012. P. 177-197.

FISCHER, Nilton Bueno; GILL, Carmem Zeli Vargas; RAMOS, Nara Vieira; STECANELA, Nilda; SALVA, Sueli. Por uma política de direitos na educação. In: **Democracia Viva**. Rio de Janeiro, v. jan06, p. 6-11, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Vanise dos Santos. Ensaio para além da representação: palavras e rostos de sujeitos Analfabetos. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUCRS. Porto Alegre, RS, 2006.

GUARESCHI, Pedro. A criança e a representação de poder e autoridade: negação da infância e afirmação da vida adulta. In M. J. Spink (Ed.) **O conhecimento no cotidiano**. São Paulo: Brasiliense, 1994. P. 212-233

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos da metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

JUNIOR, Luizmar Adriano; LEMOS, Gardênia de Souza Furtado. **Expectativas e contribuições para a volta e a permanência na educação de Adolescentes Jovens e Adultos do turno vespertino**. Em extensão, Uberlândia, v. 8, n. 1, p. 18 - 33, jan./jul. 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero e magistério: identidade, história, representação. In: CATANI, Denice Bárbara; OLIVEIRA, Belmira Bueno; SOUZA, Cynthia Pereira de; SOUZA, Maria Cecília (Orgs.). **Docência, Memória e Gênero - Estudos sobre formação**. Editora Escrituras, São Paulo, 2000.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão (orgs.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. Londrina: Eduel, 2003. P. 11-25

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 24. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 9-29

MELLUCCI, Alberto. Vivencia y convivencia: teoría social para una era de la información. Tradução de Jesús Casquette e José Luis Iturrate. Madrid: Trotta, 1992.

NAIFF, Luciene Alves Miguez ; NAIFF, Denis Giovani Monteiro. Educação de Jovens e Adultos em uma Análise Psicossocial: representações e práticas sociais. In: **Psicologia & Sociedade**; 20 (3): 402-407, 2008

NETO, Aramis A. Lopes. Bullying - comportamento agressivo entre estudantes. **Jornal de Pediatria** - Vol. 81, N°5(Supl), 2005

NOBRE, Miriam da S.P. e SILVA, Nalu F. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão das relações de gênero. In: **Coletivo Nacional de Mulheres MST**. Compreender e construir novas relações de gênero. São Paulo: Peres, 1998.

NOGUEIRA, Vera Lúcia. Educação de Jovens e Adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, Leôncio (org.) **Aprendendo com a diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: **Revista Brasileira de Educação**. Nº 12. Set., 1999. p. 59-73

SANTOS, Giovania Lúcia dos. **Educação ainda que tardia: A exclusão da escola e a reinserção em um programa de educação de jovens e adultos entre adultos das camadas populares**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação: UFMG, 2001. (Dissertação de Mestrado)

REIS, Márcia Gonçalves; GROSSI, Márcia Gorett Ribeiro. **Educação profissional e a identidade das mulheres do PEMJA e FUNEC/EJA e PROEJA**.

http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Anais_2010/Artigos/GT7/EDUC_PROF_E_A_IDENTIDADE.pdf. Acesso em 27/12/2012

ROSSONI, Sirlei. Limites e perspectivas de quem volta à escola – análise da subjetividade nas histórias de vida. In: **Revista de Ciências humanas**. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. URI: Frederico Westphalen, 2005. v. 6, n. 6 p. 71-94

SIQUEIRA, André Bocassius. **O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos**. In: POIÉISIS – Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão: Unisul v. 2, n. 1, p. 32 – 43, Jan./Jun. 2009.

SZYMANSKY, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 - Questões para entrevista individual

1) Dados de identificação:

Nome

Idade

Sexo

Naturalidade

Estado civil

Número de filhos (idade dos filhos)

Ocupação dos filhos (estudam/estudaram?)

Com quem mora?

Ocupação atual (incluir trabalho doméstico/dona de casa)

2) Volta aos estudos

- Que totalidade está:
- Até que série estudou?
- Por que parou de estudar ou por que você não frequentou a escola antes?
- Grau de escolarização dos pais
- Por que você voltou a estudar?
- Que conhecimentos você precisa para realizar o seu trabalho atualmente? Onde eles foram aprendidos?
- Quando sentiam falta do conhecimento escolar?
- Quem te incentiva a estudar? (Quais são os laços com essas pessoas?)
- Antes de voltar a escola, alguém te ajudava a estudar? Quem?
- E hoje em dia, alguém te ajuda a estudar? Quem?

3) Experiência escolar

- Que lembrança você tem do tempo de escola na infância? (caso tenha frequentado)
Como era a escola da tua infância? (organização da sala de aula; avaliações (prova?); recreio; punições; comportamentos que eram valorizados; autoridade; materiais (cartilha; caderno; etc.) ; relacionamento aluno-professor; relacionamento dos colegas entre si; relação da escola com a comunidade; como a escola/professor se relacionava com a família (trabalho, renda, dificuldades, coisas legais da família).
- E a escola da EJA como é?

- Como você imaginava que seria a escola? O que imaginava encontrar? É como você imaginava? (Justificar com exemplos. Explorar como o aluno avalia, se é bom, se é ruim, aproxima ou afasta da escola, o julgamento que ele faz)
- Está alcançando o que veio buscar na escola?
- Mudou alguma coisa na sua vida após voltar à escola? O que? Como é sua vida hoje?

APÊNDICE 2 – Modelo de quadro síntese

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome:

Idade:

Sexo:

Naturalidade:

Estado civil:

Número de filhos e idade:

Com quem mora:

Ocupação atual:

BLOCO	PERGUNTA	CATEGORIA	RESPOSTA	EXPLICITAÇÃO DOS SIGNIFICADOS	DOS

APÊNDICE 3 - Termo de Consentimento Informado

Autorizo a pesquisadora **BRUNA FRAGA GHENO** a utilizar as informações por mim fornecidas como referencial a produção de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A entrevista será gravada e transcrita para análise, preservando o sigilo e a identidade do entrevistado, não sendo mencionado o nome dos participantes, que serão substituídos por codificações.

Sei que terei a oportunidade para perguntar sobre qualquer questão que eu desejar, bem como seu esclarecimento por parte da pesquisadora.

Portanto, concordo em participar deste estudo, bem como autorizo para fins exclusivos desta pesquisa, a utilização dos dados coletados nas observações e entrevistas.

Ao final do estudo serei informado dos seus resultados, pela pesquisadora.

Porto Alegre- RS, ___/___2012
