

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

KELLI CRISTINE MARCHIORO

O QUE É A EJA PARA TI?
Os sentidos da EJA na perspectiva discente

Porto Alegre
1º. Semestre / 2013

KELLI CRISTINE MARCHIORO

O QUE É A EJA PARA TI?
Os sentidos da EJA na perspectiva discente

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

Orientador: Prof. Dr. Evandro Alves

Porto Alegre
1º. Semestre / 2013

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por tudo o que conquistei até agora e peço a ele fé, força e sabedoria para continuar lutando e poder alcançar todos os meus objetivos.

Agradeço aos meus pais Luiz e Ilone e a minha irmã Carla por sempre terem apoiado as minhas escolhas, por toda ajuda, dedicação, paciência e por todo seu amor e carinho.

Aos meus sogros Tânia e Cláudio pelo carinho, apoio, compreensão e por todo o incentivo.

Ao meu marido Diego por sempre acreditar em mim e por todos esses anos de dedicação, companheirismo, paciência e muito amor.

Agradeço especialmente ao meu professor orientador Dr. Evandro Alves pela generosidade, paciência, carinho e por todos os seus ensinamentos.

À minha chefe, Eneida Becker, por todos esses anos de amizade, compreensão, incentivo e por todas as horas concedidas.

Aos meus alunos do estágio obrigatório, que tanto me ensinaram e a escola que concedeu o espaço para realização do estágio e desta pesquisa.

Não interrogamos a natureza e ela não nos responde. Interrogamos a nós mesmos, e nós, de certa maneira, organizamos nossa observação ou nossas experiências a fim de obtermos uma resposta.

Quando estudamos o homem, buscamos e encontramos o signo em toda parte e devemos tentar compreender sua significação. (BAKHTIN, 1997, p. 342).

RESUMO

O presente trabalho apresenta reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), oriundas do estágio curricular obrigatório no 7º semestre do curso de Pedagogia, com relação aos sentidos da EJA. O objetivo geral do estudo é aprofundar a compreensão sobre o que é a EJA para os discentes. Para tanto, desenvolveu-se revisão teórica e estudo empírico, para delinear aspectos da produção de sentidos sobre EJA neste contexto. Na revisão teórica, valeu-se de estudos sobre linguagem, a partir de Bakhtin (1997) Smolka (2004) e Souza (2012); sobre marcos regulatórios da EJA, do Parecer de Jamil Cury (Brasil, 2000); para caracterização dos sujeitos da EJA, dos estudos de Comerlato (2001), Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), Haddad e Di Pierro (2000), Almeida (2003) e Gheno (2012). A metodologia se configura como pesquisa exploratória. Foi instrumento de coleta de dados principal entrevistas semiestruturadas, realizadas com os alunos das turmas T1, T2 e T3 de uma mesma instituição de ensino e fundamentadas em Albuquerque e Souza (2012). Foi também realizada pesquisa documental com levantamento de dados obtidos na escola sobre o público. As entrevistas apontam relações entre o expresso pelos alunos e o mundo do trabalho, o reingresso na escola, o acesso e permanência e perspectivas de futuro. Espera-se que a reflexão sobre os sentidos da EJA auxilie na formulação de estratégias, tanto de gestão, quanto de aprendizagem, mais condizentes com o público atendido pela modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação de Jovens e Adultos. Produção de sentidos. Dialogismo.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	6
2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS.....	9
2.1 <i>A Educação de Jovens e Adultos.....</i>	9
2.2 <i>Marcos legais</i>	12
2.2.1 <i>A EJA como Modalidade de Ensino e como Direito Subjetivo</i>	12
2.2.2 <i>Conceitos e Funções da EJA, segundo o Parecer 11/2000.....</i>	14
2.3 <i>Caracterizando os alunos da EJA.....</i>	16
2.4 <i>Produção de sentidos e o público da Educação de Jovens e Adultos</i>	18
3 METODOLOGIA: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	23
3.1 <i>Princípios metodológicos</i>	23
3.2 <i>Contextualizando a Experiência</i>	24
3.3 <i>Sujeitos participantes da Pesquisa</i>	26
4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	29
4.1 <i>EJA e as relações com o mundo do trabalho.....</i>	30
4.2 <i>Reingresso</i>	32
4.3 <i>Acesso e permanência.....</i>	34
4.4 <i>Perspectivas de futuro.....</i>	36
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
6 REFERÊNCIAS	43
APÊNDICES	45

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe a apresentar questões referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA), surgidas a partir da realização do estágio curricular obrigatório no 7º semestre do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED/UFRGS).

Realizado em uma escola da rede Estadual de Ensino, no município de Porto Alegre, o período de estágio de docência na EJA proporcionou diversas vivências e alguns dos questionamentos que já me acompanhavam durante o curso de Pedagogia tornaram-se ainda mais evidentes. Sempre tive muita curiosidade sobre os alunos, jovens, adultos e idosos e foi essa curiosidade que me levou a realizar o estágio na EJA. Após a realização do estágio, os questionamentos perduraram e foram eles que me motivaram a realizar este estudo.

Poder-se-ia delimitar o presente estudo através das seguintes perguntas norteadoras: O que motivava aqueles sujeitos a continuar estudando após tantas dificuldades e até mesmo fracassos, por qual ou quais motivos voltavam a estudar após longos períodos afastados da escola? O que buscam nesse lugar? Quais os seus principais objetivos ao matricularem-se nessa modalidade de ensino? O que significava a Educação de Jovens e Adultos para eles? De que forma a EJA influenciava suas vidas? Essas questões geraram a pergunta de partida que orientou o estudo: **O que é a EJA para ti?**

A abrangência inicialmente pensada para o trabalho era delimitar, através de entrevistas, sentidos da EJA para os sujeitos que estão nela inseridos: discentes, docentes, equipe diretiva e administrativa da escola; mas, em função do tempo exíguo para realização da pesquisa, optou-se por explorar um recorte deste projeto mais amplo, enfatizando, neste trabalho, a perspectiva dos estudantes.

Assim, objetivo deste estudo é compreender quais os sentidos da EJA para seus discentes, buscando delinear compreensões por eles desenvolvidas sobre esse processo educativo. Os enunciados dos alunos são aqui analisados visando inferir produções de sentidos que os sujeitos respondentes têm sobre si, sobre sua condição de estudante, sobre suas experiências de escolarização anteriores e agora na EJA, entre outros aspectos. Dessa forma, esta pesquisa busca delimitar

alguns indícios dos sentidos que esses sujeitos dão à Educação de Jovens e Adultos e que papel ela ocupa em suas vidas.

A pesquisa fundamentou-se, em seus aspectos teóricos e metodológicos, nos estudos de Almeida (2003), Bakhtin (1997), Brasil (2000), Comerlato (2001), Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001), Haddad; Di Pierro (2000), Siqueira (2009), Santos (2001), Souza (2012), Smolka (2004), Stramar; e Sant' Anna (2001) entre outros.

A investigação é predominantemente qualitativa. Parte do pressuposto de que o mundo social não é um dado natural. Ele é ativamente construído por pessoas no seu dia a dia, mas não sob condições que elas mesmas estabeleceram (GASKELL, 2002, p.64). A metodologia da investigação se configura na forma de pesquisa exploratória, tendo como instrumento de coleta de dados entrevista focalizada semiestruturada com alunos da EJA.

O pressuposto deste estudo é de que sujeitos jovens, adultos e idosos, ao buscarem a EJA como forma de escolarização, possuiriam compreensões que atuariam como vetores para a produção de sentidos em seus enunciados sobre sua condição nesta modalidade de ensino. Tais compreensões, inferidas a partir das falas dos entrevistados, podem ser de diferentes naturezas, como por exemplo, referentes às questões econômicas, à qualificação e à valorização profissional, à ampliação de conhecimentos e ao grau de instrução, à procura da escola de EJA como espaço de socialização, entre outros.

Em consonância a esse apontamento, ressalta-se que as respostas dos entrevistados são consideradas como enunciados, conceito descrito por Bakhtin, a ser mais bem detalhado ao longo deste trabalho. Por ora, salienta-se, em uma nota metodológica, que as respostas às entrevistas, neste contexto, são consideradas como construções em linguagem realizadas no encontro entre o sujeito e o mundo, natural e cultural, caracterizadas por uma relação dialógica que envolve tanto o respondente, quanto o pesquisador, como participantes implicados na pesquisa. Assim, as respostas, neste estudo, não são tratadas como mero elemento informativo, mas como uma criação, um ato e um elo da comunicação verbal, produzidas por sujeitos ativos, imersos em seu contexto existencial.

Quanto à organização deste trabalho, apresenta-se, no capítulo 2, o referencial teórico, abordando questões acerca da EJA, seus marcos legais

vigentes e caracterização de seus alunos, com ênfase em estudos que abordam a produção de sentidos sobre estes sujeitos.

No capítulo 3, refere-se a metodologia de pesquisa utilizada, em que são pormenorizados o contexto da investigação, os sujeitos da pesquisa e os instrumentos de coleta de dados de forma mais detalhada.

No capítulo 4, apresentam-se os dados de pesquisa e realizam-se análises das entrevistas, buscando estabelecer algumas categorias de compreensão de suas respostas.

No capítulo 5, retomam-se o percurso das investigações, as questões de pesquisa, limitações do estudo e resultados obtidos, além de apontar possibilidades de estudos futuros acerca da temática desenvolvida.

2 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

2.1 A Educação de Jovens e Adultos

Ao retomar o percurso histórico da EJA no Brasil, é possível perceber que, ao longo do século XX, as lutas pela igualdade, na tentativa de uma reparação aos fatos sociais históricos excludentes, surgiram através de movimentos sociais e civis. Tais movimentos tinham como principal objetivo a equidade, valorização cultural, busca por solução de problemas locais/comunidade e a democratização dos bens sociais, dentre eles, a Educação. Esses movimentos sociais, segundo Friedrich et al (2010), passam a ter participação mais preponderante nas reflexões sobre a EJA ao final da década de 1940. Tem continuidade e aprofundamento com as experiências de Paulo Freire, em 1960, e constituem princípios e práticas do que hoje denominamos Educação Popular.

Esse processo, visto aqui de forma ampla, contribui para modificar, a própria compreensão da EJA que, de medida compensatória, característica das “campanhas de alfabetização” das primeiras décadas do século XX, passa a ser oficialmente reconhecida, de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), como modalidade de ensino da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, com características específicas (BRASIL, 1996).

As lutas destes movimentos sociais visam à garantia de direito a Educação de comunidades jovens e adultas que não tiveram oportunidade e acesso a escolarização quando crianças. Segundo Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p. 60), esses grupos sociais e populares pautam por uma educação de jovens e adultos em uma perspectiva crítica, visando à transformação social e não apenas a adaptação da população a processos de modernização conduzidos por forças externas. Partindo deste pressuposto, para um cidadão ser ativo e participativo, ele necessita ter acesso a diferentes fontes de informações para poder avaliar criticamente condição na sociedade, com vistas a modifica-la, em prol da justiça e diminuição da desigualdade.

Estas lutas se antepõem, segundo Friedrich et al (2010), sobretudo, ao Estado Brasileiro, ainda que este seja um dos maiores promotores de ações na EJA

durante o século XX. Contudo, as ações em EJA promovidas pelo Estado são, via de regra, demarcadas pela fragmentação e descontinuidade. O que motiva essas ações, no decurso histórico, não é a reparação ou igualdade de direitos, e sim o atendimento a interesses políticos e econômicos, tais como: a busca do analfabeto para cumprir suas obrigações eleitorais e solucionar o problema do analfabetismo que acabava manchando o país perante a comunidade internacional devido aos altos índices de jovens e adultos analfabetos, entre outros.

Desta forma, é possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos, nas ações propostas pelo Estado ao longo do século XX, tratada como uma medida compensatória e não reparadora, na tentativa de dirimir uma dívida social histórica em relação à educação. Ou seja, a EJA, do ponto de vista das ações de Estado, é um processo que pouco contribui para diminuir a sensação de exclusão daqueles que não tiveram acesso à escolarização em idade “própria”, em tempo “hábil”, no ensino considerado “regular”. Esses sujeitos não são vistos como cidadãos plenos a quem o Estado não atendeu o direito à Educação, mas sim como sujeitos “impróprios”, “inábeis”, “irregulares” ao exercício da cidadania, culpabilizados pelo seu fracasso escolar, que são depositados, quando são, em instituições e serviços educacionais caracterizados pela precarização, fragmentação, provisoriedade e inadequação as suas especificidades.

Passadas quase duas décadas de sua constituição como modalidade da Educação Básica, a EJA continua sendo vista pela sociedade e até mesmo pelo poder público, de uma forma geral, com olhos de preconceito. Visão que perpetua a EJA como um “lugar de exclusão”, frequentada por pessoas que não sabem, “analfabetos”, “ignorantes”, “incapazes”, lugar de quem está fadado ao fracasso, de quem não se adequou aos moldes da educação regular na “idade certa” e agora corre atrás do “tempo perdido”. Como se todos tivessem tido a mesma oportunidade de acesso e permanência a escola, e o mais grave, como se houvesse um “tempo determinado”, uma “idade certa”, para aprender e se esse aprendizado não ocorrer na infância, ou no máximo na adolescência não mais acontecerá.

Em contraposição a essa visão do Estado perante a EJA, Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001, p. 70), afirmam que o primeiro passo para contemplar com equidade um direito básico da cidadania é superar essa concepção de que há uma idade

adequada para aprender e de que a educação de jovens e adultos é a reposição de escolaridade perdida.

Ademais, pode-se afirmar que está em tempo de escandir termos que são usados muitas vezes como sinônimos, mas que não são. Educação de Jovens e Adultos não quer dizer escolarização de Jovens e Adultos. A Educação de Jovens e Adultos antecede e sucede a escolarização de jovens e adultos. Isso porque o processo educativo, idealmente, deveria começar na infância e estender-se até a velhice. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos tem de ser vista numa perspectiva mais abrangente, dentro do conceito de educação e aprendizagem que ocorre ao longo da vida e não apenas como a reposição da escolaridade perdida. Aguiar (2001, p. 88) afirma que a educação de jovens e adultos é um processo contínuo, que vai desde a alfabetização escolar até a compreensão mais abrangente possível do mundo. A Educação de Jovens e Adultos, assim, seria um processo formativo mais amplo, do qual a escolarização de jovens e adultos faria parte.

Seja para engendrar esse processo educativo mais amplo, ou mesmo sua componente de escolarização, a EJA necessita de investimentos. É impossível desenvolver programas de qualidade sem que recursos financeiros estejam garantidos. Além disso, o registro da EJA como medida compensatória e de “segunda categoria” ainda grassa no cotidiano das escolas. O local das aulas é um espaço improvisado e não é adequado a jovens e adultos. Os materiais didáticos utilizados são igualmente improvisados e inadequados. Os educadores, geralmente, não têm formação específica para atuar nessa modalidade de ensino, geralmente são deslocados do ensino “regular”, com “crianças” para atuarem com a EJA, o que pode acarretar na reprodução de práticas não condizentes e “infantilizadoras”.

Para equacionar estas questões é fundamental não apenas investimentos financeiros, mas investimentos de formação e especialização docentes, aprimoramento dos ambientes de aprendizagem e adequações de currículo. Além disso, é necessário que se estabeleçam projetos de políticas de alfabetização de adultos articuladas a outros níveis de ensino. Para Aguiar (2001, p. 97) “não investir na Educação de Adultos é manter a exclusão, é desrespeitar o direito individual de acesso a um bem cultural essencial”.

Continuando as discussões sobre direitos e deveres da EJA, a seguir veremos o que diz o referencial curricular da EJA (Parecer 11/2000), que aborda questões de ordem legal sobre essa modalidade de ensino.

2.2 Marcos legais

2.2.1 A EJA como Modalidade de Ensino e como Direito Subjetivo

Segundo a Parecer Jamil Cury (BRASIL, 2000, p. 665) todo e qualquer processo educativo visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esse direito se estende a todas as pessoas, sem limitações ou restrições, afirmação que inclui a Educação de Jovens e Adultos. Essas afirmações são lei, direito dos cidadãos e dever do Estado.

Continuando os apontamentos do Parecer, este afirma ser dever do Estado chamar a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso e fazer o recenseamento, levantando dados a cerca do número de jovens e adultos. Essa é uma obrigação dos Estados e Municípios, juntamente com a União, uma tentativa de superar o isolamento ao qual a EJA foi submetida em diferentes momentos históricos. Conforme o documento: “O art. 214 da Constituição Federal traz a integração das ações do poder público com o objetivo de: I - Erradicação do analfabetismo; II - Universalização do atendimento escolar” (BRASIL, 2000, p. 667).

Outro avanço, já comentado, é ter sido a EJA de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei nº 9.394/96), passa a ser uma modalidade de ensino da educação básica nas etapas do ensino médio e fundamental com características específicas.

Contudo, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), apontam que, no mesmo ano de 1996, a emenda 14/96 à Constituição de 1988 suprime a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a Jovens e Adultos. Garante-se apenas a garantia sua oferta gratuita por parte do Estado. De um dever do Estado, a EJA passa a ser vista como direito subjetivo do aluno. Isso abre flancos para que o Estado se desobrigue de

mobilizações pela EJA, bem como de repasses de verbas específicas para esta modalidade de ensino.

Pode-se pensar que um dos efeitos da revisão constitucional 14/96 foi, do ponto de vista de financiamento à Educação, que alunos EJA ficaram de fora do cálculo do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF - Lei 4924/1996). Esse retrocesso foi assim descrito no Parecer Jamil Cury, no ano de 2000:

FUNDEF se aplica tão só ao ensino fundamental no momento em que muitos trabalhadores e mães de família, afastados dos estudos por longos anos, pressionam por uma entrada ou retorno na educação escolar, seja para melhorar a renda familiar, seja para a busca de mobilidade social. O aluno da EJA, integrante da etapa correspondente ao ensino obrigatório da educação básica, na forma de ensino presencial e com avaliação no processo, não é computado para o cálculo dos investimentos próprios deste fundo. É preciso retomar a equidade também sob o foco da alocação de recursos de maneira a encaminhar mais a quem mais necessita, com rigor, eficiência e transparência. (BRASIL, 2000, p. 25)

Durante 10 anos a partir do FUNDEF, não houve repasse do Governo Federal a estados e municípios de verbas referentes aos alunos da EJA. Essa situação era paradoxal, uma vez que uma modalidade da Educação Básica estava do ponto de vista do financiamento, sobrevivendo na “clandestinidade”. Essa situação perdurou até 2007 quando, após muita luta dos defensores da EJA, da qual o próprio Parecer Jamil Cury, de 2000 é registro, foi promulgado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB – Lei 11494/2007).

No contexto do FUNDEB, os alunos da EJA passam a ser contabilizados nos investimentos em Educação, porém ainda de forma desigual com relação a alunos do ensino “regular”. Para cada real repassado para um aluno do ensino “regular”, 80 centavos são repassados para alunos da EJA. Ainda que esta situação seja melhor que a ausência de repasse no contexto anterior, essa disparidade evidencia uma apreciação, por parte do Estado, do aluno da EJA e da própria modalidade de ensino, como sujeitos e processos educativos de “segunda categoria”.

2.2.2 Conceitos e Funções da EJA, segundo o Parecer 11/2000

Um dos documentos mais relevantes da EJA no Brasil na contemporaneidade é o Parecer CNE Nº 11/2000, também conhecido como “Parecer Jamil Cury”, nome do relator do documento. Este Parecer delinea as Diretrizes Curriculares da EJA é, até o momento, o documento legal de referência para a reflexão sobre esta modalidade de ensino.

A EJA, como modalidade da educação básica, que a oferta de ensino fundamental seja obrigatória para todos, não somente a crianças, mas também jovens, adultos e idosos, em atendimento ao Artigo 208 da Constituição Federal, que assegura, em seu inciso primeiro: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.” (Brasil, 1998, p.35).

O sujeito tem assegurado por Lei o livre arbítrio, a partir dos 15 anos, para fazer uso do seu direito público subjetivo de exigir vaga na escola pública na modalidade da EJA. Dessa forma, segundo o Parecer Jamil Cury, o sujeito tem assegurada a defesa, a proteção e a efetivação imediata desse direito, quando negado. O não cumprimento desta lei por parte dos responsáveis pode acarretar crimes de responsabilidades (BRASIL, 2000).

As políticas públicas no ensino fundamental universal e obrigatório conveniente à relação idade própria/ano escolar ampliaram o número de crianças nela presentes. Apesar da expansão das vagas para esta etapa de ensino, as condições sociais adversas e os fatores históricos (de um passado de exclusão e miséria das classes menos favorecidas) assim como fatores administrativos e de planejamento ainda acabam sendo responsáveis pelo insucesso escolar de muitos alunos.

A repetência, evasão e reprovação eram constantes, ampliando assim a distorção idade/ano escolar, embora abrigasse 36 milhões de crianças no ensino fundamental, no ano em que foi elaborado o Parecer (2000). A reprodução dos excluídos do ensino fundamental continuava a aumentar o número de jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa.

Como forma de responder a estas questões, no Parecer CNE Nº 11/2000, a EJA se apresenta na direção de dirimir uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso, foram privados da escola e foram a força de

trabalho responsável pela ascensão do país. Para tanto, os princípios da EJA fundamentam-se em um princípio de igualdade:

O princípio base da Educação de Jovens e Adultos passa a ser a equidade compreendida como: forma pela qual se distribuíam os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade. Consideradas as situações específicas (...). Neste sentido, os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros. (BRASIL, 2000, p.654).

Partindo deste princípio a EJA tem como fim três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora:

- **Função Reparadora** – De acordo com o Parecer ao reconhecer a igualdade de direitos e o acesso aos direitos civis pela restauração de um direito negado, a função reparadora é uma forma corretiva e constitui-se na restauração do direito a uma escola de qualidade, o que significa ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante para conquista a cidadania, ou seja, a igualdade de oportunidades.
- **Função Equalizadora** – Conforme Parecer ao objetivar propor igualdade de oportunidades de acesso e permanência na escola a função equalizadora vai assegurar a reentrada no sistema educacional daqueles trabalhadores e outros tantos segmentos da sociedade que não puderam concluir os estudos, por uma interrupção forçada, seja pela repetência ou evasão escolar ou pelas desiguais oportunidades de permanência e aqueles que não tiveram acesso à escola na idade/ ano adequadas, possibilitando a esses indivíduos novas inserções no mundo do trabalho e na vida social.
- **Função Qualificadora** – A função permanente da EJA é também chamada de qualificadora, segundo o Parecer de Jamil Cury, e tem como objetivo viabilizar a atualização permanente de conhecimentos e aprendizagens contínuas. Mais do que função, ela é o próprio sentido da EJA, que tem como base o caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode atualizar-se em quadros escolares ou não-escolares. Mais do que nunca, ela é o apelo a uma educação permanente voltada para a igualdade, à diversidade e a solidariedade.

Após definição dos conceitos e funções da EJA é importante refletirmos sobre o seu público alvo. Sabemos que a EJA é destinada a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não puderam permanecer na escola durante a infância, porém é importante identificarmos quem realmente são esses jovens, adultos e idosos e o que os levou a não concluir, ou abandonar a escola quando

crianças, para que se possa pensar em políticas públicas que atinjam especificamente esse público.

Para dar continuidade a essa discussão, na próxima seção, busca-se caracterizar os alunos dessa modalidade de ensino, a partir de alguns autores que discutem o tema.

2.3 Caracterizando os alunos da EJA

Ao falarmos sobre os alunos da EJA não podemos deixar de mencionar as especificidades desse público. O sujeito jovem, adulto e idoso carrega consigo uma vasta bagagem de experiências, cultura e aprendizados geralmente constituídos fora do espaço escolar. Saberes esses adquiridos no trabalho, no convívio familiar e social. De acordo com Haddad; Di Pierro (2000).

No passado como no presente ,a educação de jovens e adultos sempre compreendeu um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares, realizando-se na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio sociocultural e lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO (2000, p. 108).

A partir dessa afirmação devemos reconhecer na Educação de jovens e Adultos os diferentes grupos sociais existentes, na tentativa de melhor considerar quem são os sujeitos que a ela recorrem.

Sabendo que a EJA é constituída por grupos muito heterogêneos, homens, mulheres, jovens e idosos de diferentes raças e crenças. Stramare e Sant' Anna (2001, pg. 10), descrevem o aluno da EJA como sendo jovens e adultos em geral trabalhadores que tiveram pouco tempo de permanência na escola e que, em suas práticas discursivas diárias deixam claras as marcas deixadas pelo tempo de permanência na escola. Já para Comerlato (2001, p. 21) fica claro que jovens e adultos não escolarizados pertencem a grupos sociais de baixo poder econômico. Muitos desses, oriundos do meio rural e da periferia urbana, frequentaram a escola sem muita regularidade. Alguns deles são sujeitos multirrepetentes, expulsos da escola. Mulheres de meia-idade, com os filhos crescidos, que pouco ou nenhum

acesso tiveram a escola. E ainda temos os portadores de deficiência cognitiva e/ou motora e comunidades cegas e surdas, normalmente excluídos do ensino regular ou vindos de escolas especiais, em uma condição de não sucesso na escola para crianças. De acordo com Benite *et al.* (2010, p. 401), “o fato de serem excluídos da escola os coloca à margem do mercado de trabalho pela sua condição de não escolarizados e, também, pertencentes a determinados grupos culturais com singularidades marcantes”.

Apesar das marcas deixadas pela exclusão, não podemos esquecer que esses sujeitos são críticos, questionadores e extremamente curiosos, sedentos por aprender. Não estão neste lugar apenas para se submeter aos ditames da escola, eles participam, questionam e avaliam os professores e as suas práticas. O fato de muitos não saberem ler e escrever não os impede de ter opinião formada sobre diferentes aspectos sociais, políticos e culturais. Muitos deles estão inseridos no mundo do trabalho e tem acesso a informação, ainda que por outras vias que não a cultura letrada. Mesmo não sabendo ler, eles criam estratégias e fazem diferentes usos da leitura.

Por se tratar a EJA de uma modalidade de ensino básica específica, Di Pierro; Joia; Ribeiro (2001) afirmam que suas especificidades ultrapassam o ambiente escolar.

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. (Di PIERRO; JOIA; RIBEIRO; 2001, p. 58).

Não há como negar que a EJA tem demandas próprias, mas esses jovens, adultos e idosos não deveriam migrar para essa modalidade de ensino por falta de qualidade na escola regular. Porém geralmente é o que acontece, pois a EJA é o resultado de poucos investimentos na educação básica para crianças por parte das políticas públicas, que acabam por acarretar um contingente muito grande de jovens, adultos e idosos não alfabetizados e com pouca escolarização. Para Benite *et al.* (2010) a Educação de Jovens e Adultos é modalidade de ensino muito complexa e específica.

A EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização) e compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de

conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. (BENITE *et al.* 2010, p. 392).

No próximo tópico, aborda-se a questão dos sentidos e os processos de escolarização para esses alunos. Inicialmente, ainda do ponto de vista teórico, são apresentadas as definições de alguns conceitos, como por exemplo, sentido, enunciado e diálogo para posteriormente, a partir de perspectiva fundamentada nos conceitos de M. Bakhtin e em estudos similares já realizados em outros contextos, sobre os sentidos na Educação de Jovens e Adultos.

2.4 Produção de sentidos e o público da Educação de Jovens e Adultos

Conforme Smolka (2004, p.36), a dificuldade de definir o conceito relacionado aos sentidos tem sido preocupação de diversas áreas de estudo. Essa questão é discutida em diferentes campos do conhecimento, como na Filosofia, a Linguística e na Psicologia. Ao definir o conceito de sentido, a autora afirma sua potencial diversidade, mas alerta, ao mesmo tempo, que há delimitações para essa diversidade, pois:

[...]dadas certas condições de produção, não podem ser quaisquer uns. Eles [os sentidos] vão se produzindo nos entremeios, nas articulações das múltiplas sensibilidades, sensações, emoções e sentimentos dos sujeitos que se constituem como tais nas interações; vão se produzindo no jogo das condições, das experiências, das posições, das posturas e decisões desses sujeitos; vão se produzindo numa certa *lógica* de produção, coletivamente orientada, a partir de múltiplos sentidos já estabilizados, mas de outros que também vão se tornando possíveis. (SMOLKA, 2004, p. 12).

Para Ferreira (1986), a palavra sentido significa faculdade de sentir ou perceber impressões externas, ou seja, a maneira subjetiva de perceber e lidar com o mundo exterior. Dessa maneira, cada sujeito constrói e produz sentidos para diferentes situações. A partir dessas articulações que o sujeito elabora os sentidos, mas é através da linguagem que ele os expressa. A relação que o sujeito estabelece entre suas experiências, a cultura, o meio social e sua forma de ver o mundo, entre outros aspectos, sobredetermina, mas não de forma rígida, a forma pela qual esses sentidos vão sendo produzidos e expressados através da

linguagem. Para Bakhtin (1997, p. 289), o uso da linguagem, em específico na comunicação verbal, seja ela oral ou escrita, diz respeito à necessidade do homem de expressar-se, de exteriorizar-se, de posicionar-se no mundo.

Porém, esse processo não se realiza de forma individual. A produção de sentidos não diria respeito a um ser sozinho no mundo. Ela envolve, como parte inerente, a negociação coletiva desses e seus usos no meio social. Dessa maneira, lidar com o “mundo exterior” diz respeito não somente às relações que o sujeito individual segue estabelecendo entre palavra e mundo, mas também as relações entre sujeitos. A este processo Bakhtin denomina *dialogismo*:

É no diálogo real que esta alternância dos sujeitos falantes é observada de modo mais direto e evidente; os enunciados dos interlocutores (parceiros do diálogo), a que chamamos de réplicas, alternam-se regularmente nele. O diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal. Cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva. (BAKHTIN, 1997, p. 295).

Dessa maneira, é na interação do sujeito com outros sujeitos que sentidos são produzidos e negociados, não de forma totalmente consciente por parte dos envolvidos. É no uso efetivo da linguagem, no entrelaçamento dialógico entre “elos da comunicação verbal”, cada elo considerado por Bakhtin como *enunciado*, termo ao qual se retornará ao longo deste trabalho, que os sujeitos produzem e negociam sentidos, estabelecendo o que é aceito (ou não), o que é verdadeiro (ou não), o que é louvável (ou não), entre outros aspectos. Porém, tão importante quanto a produção e a negociação de sentidos, é que, nesse processo, nessa interação, na atividade que produz e negocia sentidos através da linguagem, os envolvidos se constituem enquanto sujeitos.

Para lidar com essa complexa relação entre sujeito(s), linguagem e mundo, Bakhtin formula a perspectiva do dialogismo como um processo em que, ao mesmo tempo, através das trocas de enunciados entre os interlocutores, sentidos são produzidos e negociados, na interação entre sujeitos que vão constituindo sua própria subjetividade, sua visão de si, do outro e do mundo. Trata-se do movimento dialógico. Para Souza (2012) ao definir diálogo a partir da filosofia bakhtiniana afirma ser este a própria ação, não é o meio, mas o fim: uma só voz nada termina e

nada resolve. Duas vozes são o mínimo de vida, o mínimo de existência. Segundo Bakhtin: “O homem, assim, se revela para si próprio e para os outros na relação dialógica com o outro” (BAKHTIN, 2005, p. 256.). Da mesma forma “é impossível pensar o homem fora das relações que o ligam ao outro” (BAKHTIN, 2002, p. 35).

Neste momento, a proposição do dialogismo de Bakhtin, em uma primeira análise, encontra ressonância com o pensamento de Paulo Freire, quando ele afirma que os sujeitos não se educam sozinhos: “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo” (FREIRE, 2003, p.68)

Mas o que seria um enunciado nesta perspectiva? Enunciado, segundo Bakhtin, está diretamente ligado ao diálogo, ao discurso verbal. O enunciado pode ser definido como uma unidade da comunicação discursiva. Ele compreende três fatores para compreensão da sua definição: a unidade visível, ou seja, o horizonte comum aos interlocutores participantes do discurso, o conhecimento e a compreensão comum da situação, por parte dos interlocutores, e a avaliação comum dessa situação.

Nesta perspectiva, o enunciado se configura necessariamente pelo e no processo interativo, ao mesmo tempo em que fazem parte de um contexto maior, histórico, cultural, tanto que o antecede como o que ele projeta futuramente. O enunciado está diretamente entrelaçado com situação, contexto e história. Porém, um enunciado é sempre dirigido a alguém, ainda que não necessariamente se saiba quem é esse alguém, de quem o autor aguarda uma resposta. Mesmo que o interlocutor não esteja presente, o enunciado tem autor e necessariamente destinatário, mas não necessariamente o destinatário seja o presumido pelo autor.

Toma-se, por exemplo, um livro. Ao lê-lo, tornamo-nos interlocutores do autor, mesmo que ele more longe, ou seja, de outra época e mesmo que o autor do livro não nos tenha definido, pelo distanciamento histórico e geográfico, como leitores. Sobre o livro podemos produzir outros enunciados, orais e escritos, como uma resposta ao escrito. E cada leitor produz seus enunciados de forma diferente, pois um enunciado é sensível ao seu contexto de produção. Nesse entendimento um enunciado é irrepetível.

Todo enunciado - desde a breve réplica (monolexêmica) até o romance ou o tratado científico - comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, há os enunciados dos outros, depois de seu fim, há os enunciados-respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato-resposta baseado em determinada compreensão). O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão responsiva ativa do outro. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro, por algo como um mudo “*dixi*” percebido pelo ouvinte, como sinal de que o locutor terminou. (BAKHTIN, 1997, p. 294).

Após definição dos conceitos de sentido, diálogo e enunciado é possível retomá-los e relacioná-los as questões de pesquisa. Ao definir como instrumentos de pesquisa as entrevistas focalizadas se objetivou proporcionar um diálogo mais aberto por parte da entrevistadora e dos entrevistados, onde o dialogismo esteve presente e possibilitou aos pesquisados explicitar os diferentes sentidos que a EJA exerce em suas vidas, assim como os sentidos dos processos de escolarização nas suas trajetórias escolares. Ou seja, os sujeitos entrevistados na relação dialógica com a entrevistadora produziram por meio de enunciados os próprios sentidos para EJA. O diálogo é fruto da relação com o outro (entrevistado x entrevistador) e é a partir dele que os enunciados (falas) são produzidos. A geração desses diferentes enunciados possibilitou que os sentidos da EJA fossem produzidos, no diálogo com a pesquisadora, mas ecoando vivências pessoais e escolares anteriores, condição atual como aluno da EJA, projetos e sonhos futuros.

Alguns estudos na área abordam a questão dos sentidos da EJA. Souza (2012) aborda a questão de sentidos produzidos pela escola na vida de sujeitos jovens e adultos, inseridos em processos de escolarização nessa modalidade de ensino.

A autora afirma que a escola é perpassada por questões de caráter individual e social, que interferem na produção dos sentidos em relação à escolarização. A mesma afirma que o sujeito não nasce cidadão, que ele se constitui, e que esse sentido está vinculado à educação.

[...] neste país, a cidadania vincula-se à passagem pela educação básica, visto que não se nasce cidadão, a aprendizagem de ler e ser livre e autônomo constitui-se em um produto da luta insistente de ir e de permanecer, de sair e de voltar à escola. A resistência também se fortalece na perspectiva de ter de renunciar ao tempo religioso, onde se

assumem papéis sociais e culturais significativos perante outros grupos e membros religiosos. (SOUZA, 2012, p. 12).

Em sua pesquisa, Souza (2012) retoma a trajetória escolar das pesquisadas através de entrevistas, onde realizou questionários, observações, fotos e visitas as residências das pesquisadas e conclui que as mesmas são marcadas pela pouca escolarização e pelos longos períodos de interrupção desses processos. Os sujeitos da pesquisa param de frequentar a escola na infância e retomaram os processos de escolarização em diferentes momentos de suas vidas, juventude e vida adulta, em função da interferência de fatores externos, como a falta de acesso e necessidade de trabalhar para sustentar a família.

Nos estudos de Gheno (2012) e Souza (2012) é possível constatar que os sujeitos pesquisados são marcados pela pouca escolarização, nunca estiverem na escola ou lá permaneceram por curtos períodos de tempo, apenas na infância. Em Gheno (2012) todos retornaram a escola após a vida adulta apenas quando aposentados, pois anteriormente não conseguiam conciliar escola e trabalho. A autora retoma fatores motivadores ao retorno ou ingresso dos pesquisados à escola na vida adulta, assim como o principal fator dificultador para esses sujeitos. A mesma destaca os fatores motivadores citados pelos entrevistados: necessidades de ler para localizar-se na cidade, ler correspondências, fazer listas de supermercado, de uma forma geral ter autonomia em relação a funções que necessitem da leitura e escrita, também aparece, de forma mais indireta, como fator motivador a busca por um ambiente de socialização. Já o principal fator dificultador descrito pela autora foi o trabalho. Da mesma forma na pesquisa de Souza (2012), o trabalho foi motivo desencadeador de interferência para a não permanência dos sujeitos pesquisados na escola.

Gheno (2012) afirma que os três entrevistados possuem a vida marcada pelo trabalho e relatam que não há como combinar trabalho e estudo, por este motivo esperaram se aposentar para procurar uma escola. Os achados de Souza (2012) e Gheno (2012) contribuem para essa pesquisa ao trazerem discussões acerca de sujeitos pouco escolarizados, suas relações com a escola e o mundo do trabalho, assim como a interferência de fatores externos nos processos de escolarização, também pela produção de sentidos atribuídos por esses sujeitos à escola.

3 METODOLOGIA: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS

3.1 Princípios metodológicos

A metodologia se configura como pesquisa exploratória, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas focalizadas. Para Marconi (2001, p. 3), nas entrevistas são utilizados roteiro de tópicos relativos ao problema de pesquisa, mas esse não necessariamente obedece a um rigor, uma estrutura formal. Assim, é possível ao entrevistador fazer outras perguntas, na busca por maiores esclarecimentos do entrevistado. Houve também pesquisa documental, dados obtidos na escola sobre o público, oferta e procura nesta modalidade de ensino.

A pesquisa configurou-se em ambiente escolar e teve como foco questões que diziam respeito à produção de sentidos que a modalidade de ensino EJA tem na vida dos sujeitos pesquisados. A partir das entrevistas e da coleta de dados, houve um aprofundamento das questões da investigação, através da elaboração categorias, que surgiram a partir das falas mais significativas dos alunos.

Foram realizadas entrevistas individuais, com cinco alunos, de uma Escola da Rede Estadual de Ensino de Porto Alegre, na modalidade EJA, no turno da noite, sendo que três dentre os alunos entrevistados foram alunos da pesquisadora durante o período de estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia.

Os alunos foram convidados a participar das entrevistas e após a explicação do objetivo e ao aceitarem participar da mesma, assinaram o termo de consentimento. As mesmas ocorreram no pátio da escola, com o intuito de deixar os entrevistados o mais à vontade possível para falar. Segundo Albuquerque e Souza (2012) o encontro do pesquisador com o seu outro, ou seja, o pesquisado, conseqüentemente gera a produção de um conhecimento inevitavelmente dialógico.

[...], o foco não está na fala do sujeito da pesquisa tomada isoladamente, mas a cena dialógica que se estabelece entre o pesquisador e seu outro, produzindo sentidos, acordos e negociações sobre o que pensam sobre um determinado assunto, em um contexto definido por atos de falas recíprocas. (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2012, pg. 115).

Em uma perspectiva dialógica Bakhtin (1997) afirma que o diálogo e tudo o que a partir dele é produzido deve ser compartilhado.

Tudo o que é dito, expresso, situa-se fora da “alma”, fora do locutor, não lhe pertence com exclusividade. Não se pode deixar a palavra para o locutor apenas. O autor (o locutor) tem seus direitos imprescritíveis sobre a palavra, mas também o ouvinte tem seus direitos, e todos aqueles cujas vozes soam na palavra têm seus direitos (não existe palavra que não seja de alguém). [...] Se nada esperamos da palavra, se sabemos de antemão tudo quanto ela pode dizer, esta se separa do diálogo e se coisifica. (BAKHTIN, 1997, p. 350).

Para Albuquerque e Souza (2012) o pesquisador durante as entrevistas não faz as perguntas para obter respostas aos seus questionamentos apenas, ao fazer as perguntas e também responder, ele se posiciona como sujeito, que, do lugar de pesquisador, traz diferentes valores e perspectivas sobre as experiências compartilhadas com os sujeitos da pesquisa.

No diálogo entre o pesquisador e seu outro, a alternância de perguntas e respostas, a perplexidade diante dos atos e discursos alheios, assim como os pontos de vista e valores em jogo, fazem da pesquisa um processo vivo de produção de sentidos sobre os modos de perceber e significar os acontecimentos na vida. (ALBUQUERQUE; SOUZA, 2012, pg. 116).

3.2 Contextualizando a Experiência

A escola¹ onde foram realizadas as entrevistas está situada no bairro Santana, zona central da cidade de Porto Alegre. Este bairro foi criado pela Lei 2022 de 7 de dezembro de 1959. O entorno da escola é bem movimentado, têm diversas lojas comerciais, como supermercado, farmácia, funerária, bares, padaria, açougue, pastelaria, etc. Próximo fica também o Hospital de Clínicas e o Pronto Socorro. Em frente à escola a uma praça bem arborizada que no turno da noite é ocupada por alguns moradores de rua e usuários de drogas e álcool. Segundo relato dos/as alunos/as o bairro não é seguro, há muitos assaltantes e também alguns vândalos. O acesso à escola é fácil tanto de carro como de transporte coletivo (ônibus). Em frente à escola, passam três linhas de ônibus Santana, São Manoel e T5.

As aulas para jovens e adultos são ministradas no turno da noite, de segunda a quinta-feira, das 19h às 22h30min. Nas sextas-feiras não há aulas

¹ Parte das informações mencionadas nesta seção constou no relatório final do estágio obrigatório do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que foi realizado no segundo semestre do ano de 2012 em uma turma de EJA na instituição em que se realizou o estudo.

presenciais, esse dia é destinado a estudos para os discentes e também formação para os docentes.

A escola possui um Regimento Escolar (RE) que data de 28/09/07 e um Projeto Político Pedagógico (PPP) de Julho de 2001, específicos para EJA. Estes conforme informações da direção foram elaborados pelos professores, direção, conselho escolar e comunidade.

A proposta pedagógica da escola é construída coletivamente com a participação de toda a comunidade escolar, de acordo com as normas e princípios da gestão democrática do ensino público. No PPP, assim como no RE, estão especificados os objetivos de Educação de Jovens e Adultos, que são de uma forma resumida: a formação básica do cidadão, desenvolvendo a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; tendo a compreensão do ambiente natural e social e do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores que fundamentam a sociedade, desenvolvendo a capacidade de aprendizagem, tem em vista a construção e aquisição de conhecimento, habilidades e a formação de atitudes e valores; fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. O acesso às turmas de EJA ocorre a partir dos 15 anos para o Ensino Fundamental e dos 18 para o Ensino Médio. A matrícula se dá com documentação escolar; de acordo com o histórico escolar e sem documentação escolar, através de avaliação diagnóstica. Nos documentos também estão descritas a filosofia da escola, a organização pedagógica, a metodologia de ensino, entre outros aspectos.

A avaliação é descrita como processo participativo, dinâmico, sistemático e cumulativo. Nesse processo de desempenho do/a aluno/a, há prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, podendo o aluno avançar durante os tempos das etapas. A avaliação na EJA é realizada semestralmente. As reuniões pedagógicas acontecem quinzenalmente e geralmente nesses dias não há aula para os alunos. A instituição está aberta à comunidade, proporcionando almoços, jantares, sábados letivos e dias da solidariedade.

Conforme informações obtidas com a coordenação pedagógica da escola, diversos são os motivos que levam os alunos a se matricular nessa modalidade de ensino. Dentre estes motivos, aparece a questão da localização da escola.

Conforme mencionado anteriormente, a mesma é bem localizada e possui várias opções de transporte o que facilita o deslocamento dos alunos. Outro fator mencionado pela coordenação e que se acredita que contribua para as matrículas é a merenda escolar, oferecida diariamente entre 18h e 19horas.

Outros motivos pelos quais jovens e adultos matriculam-se na EJA, segundo informações da secretaria da escola são: a busca por atestado de frequência, podendo assim adquirir passagem escolar e conseguir estágios remunerados; aquisição de certificados de conclusão da educação básica, com o intuito de ampliar suas chances no mercado de trabalho.

Retomando a questão da matrícula, a oferta das vagas acontece de maneira informal “boca a boca”. Os próprios professores avisam aos alunos e esses respectivamente passam a informação a outros possíveis alunos. Atualmente, a procura é maior do que a oferta, o que significa que as turmas estão lotadas, pelo menos é o que podemos verificar nas listas de matrículas. São oferecidas trinta vagas por turma, mas na maioria delas o número de matriculados ultrapassa a oferta. Contudo, a evasão e a infrequência são preocupações da instituição, pois esses fenômenos contribuem com que, na realidade do cotidiano escolar, o número de alunos, efetivamente, seja menor que o constante nas listas.

Na escola, existem seis turmas, sendo duas de totalidades iniciais do Ensino Fundamental T1/T2 e T3, uma de totalidade final do Ensino Fundamental T4, duas turmas de T5 – séries iniciais do Ensino Médio e outras duas T6, referentes às séries finais Ensino Médio. De acordo com as listas de matrícula os alunos nas totalidades iniciais do Ensino Fundamental, T1 e T2 são em sua maioria mulheres, a faixa etária fica entre 15 a 65 anos. Nas totalidades finais T3, T4, T5 e T6 a presença masculina é mais forte e as idades variam de 15 a 54 anos.

3.3 Sujeitos participantes da Pesquisa

Os sujeitos entrevistados foram 3 (três) mulheres e 2 (dois) homens, com idades, histórias de vida e interesses diferenciados.

A seguir há uma breve descrição de cada sujeito envolvido nesta pesquisa. Ao realizar a descrição serão utilizados nomes fictícios, com o intuito de preservar a identidade dos alunos entrevistados.

Marcos tem 38 anos, nasceu em Porto Alegre (RS). É solteiro e tem dois filhos e um neto. Mora com a filha e o neto. Atualmente trabalha em um emprego formal como motorista de caminhão. Marcos estudou até a terceira série, parou aos doze anos, após inúmeras repetências e por que teve que trabalhar desde cedo. Ficou afastado da escola por 24 anos, está a 2 anos na EJA, atualmente está na Totalidade 3. Resolveu voltar a estudar por causa do trabalho.

Maria tem 53 anos, nasceu em General Câmara (RS). É solteira e tem 6 filhos, mora com os 3 filhos mais novos. Trabalha como auxiliar de cozinha. Estudou até a quarta série, repetiu de ano algumas vezes, parou de frequentar a escola aos doze anos quando mudou-se para Porto Alegre. Ficou afastada por 30 anos. Teve que trabalhar desde cedo para sustentar os filhos e afirma não ter tido tempo para continuar estudando. Voltou para escola pois quer arrumar um emprego melhor. É seu primeiro ano na EJA, atualmente está na Totalidade 2.

Luiza tem 18 anos, nasceu em Porto Alegre. É cassada e não tem filhos. No momento está desempregada, apenas estuda. Frequentou até a quarta série, repetiu diversas vezes e parou de estudar aos treze anos. Ficou dois anos fora da escola, retornou aos quinze anos já em uma turma de EJA. Está a dois anos na EJA, atualmente na Totalidade 3. Voltou a estudar, pois quer se qualificar para conseguir um bom emprego.

Izabeli tem 57 anos, nasceu em Canela (RS). Mora com o companheiro e tem um filho, afirma ter muitos netos. É dona de casa. Izabeli estudou até a primeira série, repetiu diversas vezes e aos 11 anos parou de frequentar a escola. Afirma ter deixado de estudar porque só queria saber de jogar bola. Ficou 39 anos fora da escola e está a 6 anos na Totalidade 2. Voltou à escola, pois quer aprender a ler e escrever corretamente o nome.

Geraldo tem 61 anos, nasceu no interior do estado do RS, na campanha. É casado, não tem filhos. Trabalha como zelador. Iniciou seu processo de escolarização aos 10 anos quando se mudou para a cidade de Dom Pedrito, pois onde morava não tinha escola. Aos 13 anos, na terceira série parou de estudar e foi trabalhar. Ficou 47 anos afastado da escola. É seu primeiro ano na EJA, está na Totalidade 2. Voltou a estudar, pois pretende se aposentar em quatro anos e voltar para sua cidade natal, porém não quer voltar na mesma condição em que saiu, sem estudos.

Para ser condizente com os apontamentos sobre as componentes dialógicas da entrevista em uma metodologia embasada no dialogismo, cabe também, descrever a pesquisadora enquanto co-participante do diálogo realizado e implicada no processo de pesquisa.

Kelli tem 31 anos, nasceu no interior do estado do RS, mais especificamente na cidade de Três Passos. Trabalha como coordenadora de turno em uma escola da Rede Particular de Ensino no município de Porto Alegre. É casada, não tem filhos. Está no 8º e último semestre do curso de Pedagogia, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na qual está realizando esta pesquisa como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, mas não apenas com esse intuito, principalmente com o objetivo de descobrir que sentido a Educação de Jovens e Adultos tem na vida dos seus pesquisados e quais os sentidos que ela produz.

Apresentados os contextos da experiência e os sujeitos participantes da investigação, no próximo capítulo serão apresentadas as falas dos alunos e discutidas a partir do referencial teórico metodológico apresentado neste trabalho.

4 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo serão apresentadas e discutidas as falas dos sujeitos e os sentidos por elas produzidos em relação à modalidade de ensino EJA. A partir das entrevistas foram criadas quatro categorias relacionadas à atribuição de sentidos produzidos pelos alunos a sua subjetividade, a sua situação de aluno, suas vivências escolares anteriores e o que seria a EJA para eles. As falas selecionadas para análise foram as mais significativas a esta pesquisa.

Cada fala foi considerada, no âmbito desta investigação, como um enunciado primário, conforme aponta Bakhtin (1997), constituído na oralidade durante a comunicação verbal ocorrida durante o transcurso da entrevista. Com referência a esta condição de produção, cabem considerar os seguintes pontos:

(1) Sempre que forem utilizadas as transcrições das falas dos sujeitos pesquisados, durante a análise das entrevistas, elas serão referenciadas através de nomes fictícios, com o objetivo de preservar a identidade dos mesmos, conforme termo de consentimento informado e assinado pelos participantes da pesquisa.

(2) Os sentidos que representam a escola para esses sujeitos, na maioria das vezes é como um lugar de dificuldades e desistência, onde as questões de acesso e permanência e as interferências de fatores externos estão estritamente ligadas aos processos de escolarização. Mas a escola também é vista por eles como lugar de pertencimento, de socialização, de aprendizados, de saberes, de oportunidades, na busca por um futuro melhor, pela qualificação profissional e como forma de reingresso a esses processos.

(3) Todos os alunos pesquisados tiveram contato com a escola na infância, mesmo que por curtos períodos de tempo. Em sua maioria permaneceram por longos períodos afastados da escola, pois acabaram evadindo após inúmeras repetências e também por outros fatores como, por exemplo, econômicos, como a questão do trabalho e provimento da família.

(4) Durante a transcrição das entrevistas foram preservadas as variações linguísticas presentes nas falas dos pesquisados, na tentativa de preservar a essência das mesmas. Por mais fiel às falas dos sujeitos que se tente ser durante uma transcrição, acabam-se perdendo elementos, pois a mesma ocorreu a partir

da escuta do áudio. Fatores como entonação de voz e expressões faciais, por exemplo, acabam por se perder no momento da escrita, devido as próprias limitações do sistema de escrita alfabética em lidar com esses elementos.

A seguir serão apresentadas as categorias criadas e a suas respectivas análises.

4.1 EJA e as relações com o mundo do trabalho

Nesta seção são apresentadas, analisadas e discutidas as respostas dos sujeitos pesquisados sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas relações com o mundo do trabalho.

Ao ser questionada sobre o seu retorno aos estudos, e mais especificamente sobre a Educação de Jovens e Adultos, a entrevistada Luiza respondeu:

Luiza, 18 - estudante: <u>Pra te um serviço melhor</u> , pra tipo, vou dar um exemplo: <u>A minha mãe, ela ficou até a segunda série estudando e não estuda, ela é analfabeta, doméstica</u> , e tipo <u>eu não quero isso pra mim, eu quero um serviço melhor</u> e não quero ser analfabeta.
--

É possível perceber certa desvalorização na fala da pesquisada, ao referir-se a condição de analfabeta da mãe. Pessoas analfabetas ainda são vistas como aqueles “que não sabem”, que estão fora dos moldes exigidos pela sociedade atual. Sua fala remete a preocupação em relação ao trabalho. Ela está em busca de um futuro melhor, diferente do de sua mãe. Segundo Gheno (2012), as marcas que a exclusão da escola podem ter deixado nestas pessoas não refletem somente na questão de não terem alcançado melhores condições no mundo do trabalho, elas implicam em como cada um se constitui como sujeito. O fato de não possuírem os saberes escolares, os leva a não se considerar gente e afirmar que ser alguém só é possível através da escolarização. Essa imagem é imposta pela sociedade atual, que exclui, e ao mesmo tempo em que exclui o aluno da escola, o julga e o penaliza socialmente por não possuir o saber escolar.

Na fala de Marcos, ao responder o mesmo questionamento também é possível perceber certa desvalorização, quando o mesmo afirma “ficar chato” não saber preencher um currículo corretamente na busca por emprego e ser este um dos fatores que o excluem dos processos de seleção.

Marcos, 37 – caminhoneiro: Voltei por causa de mim e da minha sabedoria, por que eu preciso ler e escrever corretamente, e uma, porque até o meu serviço exige, e outra poder preencher uma nota correta, um currículo correto, sem abreviações. Tipo ah, risca tudo que tá errado, isso fica chato. Já perdi serviço por causa de não preencher o currículo correto. Então por causa destes fatores que eu voltei a estudar.

Percebe-se que a concepção de escola para Marcos muda, pois quando questionado sobre suas experiências escolares anteriores e o porquê do abandono dos estudos o aluno afirma que, quando criança, os conteúdos escolares não lhe interessavam, por isso ele não “levou muita fé” e comenta como os conteúdos não faziam sentido algum não aprendia nada. Porém agora mais maduro, e provavelmente com a contribuição das experiências de vida e trabalho houve uma ressignificação dos processos escolares para este aluno. Hoje ele percebe a importância que a escola tem em sua vida de uma forma geral, pois o retorno para a escola neste momento de sua vida está contribuindo para o trabalho, as relações sociais, e com as relações intrapessoais.

Conforme afirma Almeida (2003, p.44) as demandas da leitura e da escrita nos contextos de trabalho refletem significados construídos a partir de relações estabelecidas nesse contexto, tais como: a inserção no mercado de trabalho, a credibilidade na atividade exercida e até mesmo a não utilização dessas práticas na atividade exercida. Tais significados, por sua vez, refletem valores, crenças e atitudes desses sujeitos e, ainda, novas motivações para superar suas dificuldades.

Para Maria o fato de ter retornado aos estudos após adulta, reforça as discussões sobre a necessidade de qualificação para busca de uma melhor colocação no mercado de trabalho.

Maria, 53 – auxiliar de cozinha: eu preciso né, e até pelo trabalho, a gente passa trabalho, trabalhando em restaurante, trabalha feriado, final de semana, já trabalhei em serviço gerais, já varri rua, já fiz várias coisas na minha vida. Então a gente passa muito trabalho por não ter. Eu quero da uma melhorada na minha vida assim né, procura uma coisa melhor, me empenha em outra função melhor pra mim né.

A expressão utilizada pela entrevistada “não ter”, refere-se a não conclusão dos estudos e reforça o discurso sobre a questão da importância da formação na busca da qualificação profissional. Gheno (2012) ao abordar as relações da escola com o mundo do trabalho afirma que o abandono dos processos de escolarização

ainda na infância pode acarretar futuramente em baixa autoestima e conseqüentemente a desvalorização profissional.

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. (GHENO, 2012, p.17-18).

4.2 Reingresso

A afirmação do Parecer CNE Nº 11/2000, no qual a EJA é definida pela reentrada, no sistema educacional, dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão. A necessidade de o aluno reentrar se dá pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, ou como uma reposição de escolaridade que possibilita aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Esses apontamentos remetem a fala de Marcos, que afirma, ao ser questionado sobre o que é a EJA, ser esta o “beabá”, a forma de retornar aos processos escolares.

Marcos, 37 – caminhoneiro A Educação de Jovens e Adultos na verdade não é o fundamental que a gente quer, o EJA ele é um..., como é que vou te explicar, ela é o “beabá” pra tu te aprofundar, o básico pra tu poder entender as coisas pra depois tu justamente crescer futuramente na escola e seguir adiante.

Para Marcos, a EJA é um início, onde se aprende apenas “o básico”. Essa é a forma como a Educação de Jovens e Adultos é vista por ele, como uma oportunidade, um espaço para perder o medo de recomeçar, o medo de fracassar novamente e reingressar nos processos de escolarização. Para o entrevistado apenas depois de passar pela EJA, pelo “básico”, estará pronto para seguir. Este afirma que a EJA não é o ideal, é uma forma de reparação. O que seria esse ideal, ao qual se refere Marcos? É possível que ele esteja afirmando que o “fundamental que a gente quer” teria sido cursar na idade adequada, ou seja, na infância, mas não temos elementos outros para confirmar esta afirmação.

Podemos perceber que o sentido atribuído a Educação de Jovens e Adultos por Maria se assemelha com o sentido atribuído por Marcos, ou seja, é a forma mais rápida para aprender o “básico”.

Maria, 53 – auxiliar de cozinha: <u>O EJA é mais rápido</u> pra ti ingressar assim né, seis meses tu faz uma série, seis meses tu faz outra. <u>Mais rápido de termina, conclui o básico e seguir.</u>
--

Para Maria a EJA é vista como forma de recuperar o tempo perdido, uma forma mais rápida de retomar os estudos. Na escola regular, o referencial para concluir uma etapa é a de um ano (letivo). Na EJA, pela fala de Maria, são necessários apenas seis meses. Para Maria, isso dinamiza o tempo de recuperar o que foi perdido, mas ao mesmo tempo pode ser uma maneira aligeirada de passar pelos processos de escolarização e acabar esvaziando os mesmos. Isso fica evidente na fala dos próprios pesquisados, quando afirmam já terem perdido muito tempo e pouco tempo lhes resta para recuperar.

A busca pela continuação dos estudos é muito importante para os alunos da EJA, além dos fatores pessoais que os movem, há também a busca pela garantia dos direitos. Almeida (2003, p.39) aponta as constantes transformações sociais que vivemos atualmente como fatores que ampliam os usos da leitura e da escrita, exigindo sempre a atualização de quem nela vive. E que para usufruir e acessar os bens produzidos historicamente é necessário adquirir novos conhecimentos, informações, valores e atitudes frente a tudo o que é produzido. E esses sujeitos buscam constantemente a inserção social.

O traço que une a fala de Marcos a de e Maria, com ecos em outras declarações dos sujeitos entrevistados, são aspectos referentes ao “fazer em menos tempo”, do fazer o “básico”, e que a EJA é uma forma de ensino “mais fácil”. Estes aspectos remetem a uma forma tanto antiga, quanto consagrada, da organização da escolaridade dos alunos jovens e adultos no Brasil: o “ensino supletivo”, conforme escrito na Lei 5692/71, a partir de apontamentos do estudo de Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001). Segundo as autoras, com a Lei 5692/71, o ensino para jovens e adultos recebeu, pela primeira vez, capítulo específico em legislação educacional. Um dos traços característicos desta formulação se fundamentava nos seguintes aspectos:

a suplência – relativa à reposição de escolaridade –, o suprimento – relativa ao aperfeiçoamento ou atualização –, a aprendizagem e a qualificação – referentes à formação para o trabalho e profissionalização. (DI PIERRO, JOIA, RIBEIRO, 2001, p. 62)

Na fala dos alunos entrevistados, estão presentes aspectos relativos à suplência (reposição da escolaridade) o suprimento (aperfeiçoamento) e à qualificação (mercado de trabalho), aliado ao “aligeiramento”. Suas compreensões da EJA nesta amostragem, não foram encontrados enunciados que remetessem a EJA como uma educação permanente ou ao longo da vida, preconizado atualmente por documentos como o Parecer Jamil Cury (BRASIL, 2000), referência legal para as reflexões na área. Contudo, não se trata de dizer que os alunos desejam o supletivo por contraposição às diretrizes mais atuais da EJA. Antes, os achados apontam que as diretrizes mais atuais não se encontram disseminadas nas instituições escolares a ponto de se tornarem “horizontes” na formação dos alunos da EJA.

Pode-se pensar que as referências a uma “lógica do supletivismo” feitas pelos alunos dizem respeito ao seu entendimento sobre a educação de sua fase da vida, criando enunciados que mantêm ecos de uma organização anterior para a educação de jovens e adultos, disseminadas na cultura. Com valores e princípios distintos do postulado hoje para a área. Isso aponta a ineficiência das instituições em criar enunciados e práticas pedagógicas que evidenciem o caráter da EJA como uma educação ao longo da vida. Um estudo mais amplo, com outros setores das instituições escolares, poderia apontar algo mais grave: que, além de não criar novos enunciados, as escolas, através de seus vários segmentos, estejam também reverberando enunciados que remetam à “lógica do supletivismo”, tornando ainda mais difícil as atuais funções de diretrizes da área no País.

4.3 Acesso e permanência

Diferentes são os fatores que atravessam os percursos escolares dos discentes da EJA e fazem com que estes não permaneçam na escola. Os fatores externos como as dificuldades de acesso e a falta de condições financeiras são os mais apontados pelos entrevistados como dificultadores da permanência na escola.

Em alguns casos como no de Geraldo, a falta de acesso em função da distância acabou por afastá-lo dos processos de escolarização durante a infância.

Geraldo, 61 – zelador: Na campanha vim pra cidade de Dom Pedrito e ai eu comecei a estudar com 10 anos e deixei com 13. Na Campanha não tinha colégio era muito interior, nós não estudemos quando tava na campanha, só quando nós viemo mora na cidade, em Dom Pedrito. E aí parei de estudar quando passei para terceira ai eu comecei a trabalhar.

Conforme relato do pesquisado, seu primeiro contato coma escola foi aos dez anos e logo em seguida aos treze já havia abandonado os estudos. Quando a questão da falta de escola foi resolvida, ao mudar-se da Campanha para cidade outro fator externo acabou por afastá-lo da escola novamente, o trabalho. Muitos jovens e adultos acabam por abandonar a escola em função do sustento familiar tendo que ajudar em casa de alguma forma, ou na garantia do sustento, ou na realização das tarefas domésticas diárias e também no cuidado com familiares (irmãos menores, ou pessoas idosas). Esse excesso de responsabilidades as quais muitas crianças e jovens são submetidos, podem afetar os processos de escolarização, pois a vida cotidiana lhes exige tanto, é tão dura e difícil que não lhes resta tempo e energia para estudar. Siqueira (2009) apresenta o trabalho na infância como um dos principais fatores dificultadores da permanência desses sujeitos na escola quando crianças.

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. [...] 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 dos sexo feminino e jovens ou crianças. (SIQUEIRA, 2009, p.34)

No caso da Maria não foi a distância que causou seu afastamento da escola, mas assim como com o Geraldo, ela também interrompeu os estudos muito cedo e teve que trabalhar, o que acabou contribuindo para sua não permanência na escola, acarretando a não conclusão do seu processo de escolarização na idade adequada. Os estudos de Santos (2001, p. 113) apontam que uma das causas ligada a interrupção dos estudos desses alunos na infância está relacionada a questões financeiras e a dificuldade de conciliar estudo e trabalho.

A pesquisada Maria afirma que ter conhecido o parceiro muito cedo e logo em seguida ter engravidado, também foram fatores que contribuíram para sua desistência. Como teve seis filhos tinha que trabalhar muito, assim não lhe restava tempo para estudar.

Maria, 53 – auxiliar de cozinha: Estudei até os 12 anos né daí não estudei mais, daí eu vim morar com a minha irmã mais velha. Daí conheci meu parceiro, daí casei, sempre correndo, tendo filhos, tive seis filhos né, hehehe. Tinha que tá sempre trabalhando.

Podemos concluir que, na maioria dos casos, não foi a falta de motivação pessoal que levou os alunos desta pesquisa a abandonarem a escola na infância e sim questões que iam além, que perpassavam o ambiente escolar, algo muito mais amplo e abrangente, de caráter social, de desigualdades de condições e de acesso, contrapondo-se a uma lógica de culpabilização individual pelo insucesso nos estudos, muitas vezes empregadas pelas ações em EJA, sobretudo as do Estado, no trato com seu público.

4.4 Perspectivas de futuro

Os alunos entrevistados atribuem sentidos de futuro quando questionados sobre os seus objetivos e o porquê do retorno à escola. Todos têm perspectivas de futuro relacionadas a educação, por mais sutis que estas possam parecer. Estes objetivos são diversos e remetem a médio e longo prazo, como por exemplo, a conclusão da educação básica para poder seguir para o ensino médio e cursar uma universidade. O simples fato de terem sonhos e objetivos relacionados aos processos de escolarização, como melhoria da condição de vida, aquisição de conhecimentos, já os tira da condição de “não saber”. Eles buscam a escola como meio para melhorar sua condição de sujeito perante a sociedade.

Maria, 53 – auxiliar de cozinha: Eu tenho assim, não sei, sonhos. Na realidade se eu tivesse estudado eu queria ter feito direito ou senão faze turismo. Até fica mais velha e coisa e tal, vê se eu consigo dá uma melhorada na minha vida né.

Maria não quer parar de estudar, pois alimenta sonhos e acredita que só irá alcançá-los se continuar estudando. Para ela a formação é fator fundamental para

seu crescimento e ascensão profissional e pessoal, conseqüentemente a garantia de obter condições necessárias para uma velhice mais digna.

Marcos, 37 – caminhoneiro: Um colega meu, do serviço me falou. Ele estudava aqui e disse que era bom, eu vim gostei e fiquei tô aqui até hoje. Ele comentou e eu por curiosidade vim ve e a curiosidade, tô aqui até hoje e pretendo terminar.

A conclusão dos estudos é uma meta também para Marcos, ao falar que ainda está ali e que pretende continuar, Marcos está afirmando/reforçando para si mesmo que está possivelmente vencendo uma luta interna, entre parar e prosseguir, entre continuar e desistir. A expressão “terminar” neste caso remete-se ao sentido de continuação, de persistência, relacionada a uma perspectiva de futuro.

Conforme afirma Almeida (2003, p 50) o interesse desses sujeitos em querer continuar estudando está condicionado à obtenção de um diploma, em função da representação que o mesmo tem em suas vidas. Ele exerce um papel de destaque ao garantir o reconhecimento desses sujeitos perante a sociedade.

Podemos perceber esse reconhecimento social do qual fala Almeida (2003), nas afirmações de Geraldo.

Geraldo, 61 – zelador: Porque eu tenho uma meta assim, de i embora daqui de Porto Alegre quando me aposenta, daqui a 4 ano, de i qualificado, de não volta na mesma que eu vim, na mesma condição.

Geraldo tem um objetivo bem específico, ou melhor, “uma meta”, conforme expressão do próprio pesquisado, ir embora de Porto Alegre quando se aposentar. O fato dele ir embora, não remete somente retornar para sua cidade de origem, mas sim, voltar carregando consigo um certificado de conclusão do Ensino Fundamental, um diploma, que lhe identifique como alguém que “sabe”. Para ele a conclusão dos estudos e a certificação se apresentam como formas de valorização e reconhecimento sociais. Podemos concluir que para Geraldo regressar a cidade de origem na mesma condição em que partiu (sem concluir os estudos), poderia significar desvalorização e fracasso.

Luiza tem objetivos bem claros, estudar para ter um emprego melhor e para não ser analfabeta, como sua mãe. Novamente a EJA aparece como lugar de

perspectivas de futuro, de oportunidades. Para a pesquisada o fato de estar na EJA irá garantir que sua condição seja diferente, seja melhor. A obtenção do diploma lhe possibilitará a conquista de um trabalho melhor, mais digno do que o de sua mãe analfabeta e doméstica.

Luiza, 18 - estudante: Pra te um serviço melhor e não quero ser analfabeta.

Em sua pesquisa, Santos (2001) conclui que a busca pela formação escolar representa muito mais do que ampliar os conhecimentos, a obtenção do diploma e a certificação da conclusão dos estudos é um dos objetivos mais importantes para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pois é somente através da sua aquisição que eles sentem-se reconhecidos e habilitados:

[...] a busca pela ampliação da formação escolar deveu-se predominantemente à crença de que o certificado de conclusão de um nível da escolarização lhes possibilitaria melhorar as condições de ingresso e/ou permanência no mercado de trabalho. A escola, portanto, era vista como a instituição que, tal como um “cartório”, lhes conferiria um documento comprobatório, uma credencial que os habilitaria melhor para a vida pública. (SANTOS, 2001, p. 111)

O caso de Isabeli difere de todos os outros entrevistados, pois eles buscam de uma forma geral a certificação como forma de melhoria de vida e garantia de ascensão profissional. Já Isabeli busca a escola principalmente como um espaço de socialização. Em alguns trechos da entrevista ela relata ir para a escola para ter com quem conversar, pois como seu marido é idoso e muito doente, ela passa a maior parte do seu tempo com ele e em casa, o que a impossibilita de sair e conversar com pessoas diferentes. Ela tem na escola um lugar de trocas e amizades, mas também afirma ter como objetivo do retorno aos estudos aprender a ler e escrever corretamente.

Isabeli, 57 – aposentada: a Aprender a ler, que eu quero pelo menos aprender um pouco, daí eu não quero mais estudar, só aprender um pouco a escrever e meu nome direito.

Para Isabeli o fato de conseguir aprender a ler um pouco e escrever o seu nome corretamente é suficiente pra lhe distanciar da condição de analfabeta, uma condição de desvalorização, em uma sociedade em que a escrita é extremamente valorizada. Para ela fazer parte desse mundo letrado é também lutar pela garantia

dos seus direitos e sua inserção na sociedade contemporânea, que ao valorizar de forma extrema a cultura escrita, acaba por excluir quem não a domina, quem não se encaixa em seus moldes. O fato de não saber escrever corretamente o próprio nome interfere na autoestima de qualquer ser humano.

Percebe-se que em sua busca por aprender a ler e escrever Isabeli também procura autonomia, pois a aquisição da leitura e da escrita possivelmente lhe proporcionarão uma melhor relação com as questões do dia a dia, como pegar ônibus, fazer compras, etc.

Os sentidos atribuídos à Educação de Jovens e Adultos por Isabeli, diferem dos sentidos atribuídos pelos outros entrevistados, pois, ela busca na EJA basicamente aprender a ler e escrever e a socialização (uma vez que é o momento de ela exercer outro papel social sem ser o de cuidadora de seu marido). Já os outros sujeitos pesquisados tem perspectivas em longo prazo, que se assemelham entre si e estão relacionadas a questões de trabalho e melhora da condição de vida através da diplomação. Para eles a EJA é um lugar de busca e aquisição de novos conhecimentos, um lugar que produz e alimenta perspectivas, o lugar de recuperar o que foi perdido no passado, em função da impossibilidade de permanecer na escola, por todos os motivos já elencados anteriormente.

Após as análises das entrevistas é possível constatar que as falas dos pesquisados, citadas nas categorias reingresso e perspectivas de futuro trazem indícios da função equalizadora e reparadora, definida no Parecer 11/2000, que tem como caráter principal possibilitar a esses indivíduos que não tiveram acesso à escola na idade/ ano adequadas, novas inserções no mundo do trabalho e na vida social. Contudo, retoma-se um fato já comentado em seção anterior: nenhuma das falas dos entrevistados poderia ser identificada com um processo formativo ao longo da vida, conforme descritos no Parecer Jamil Cury (BRASIL, 2000) e por Aguiar (2008).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao retomar o estudo é possível afirmar que os resultados da pesquisa apontam para diferentes produções de sentido sobre a EJA. A partir das entrevistas realizadas com os sujeitos alunos de uma escola de EJA, foi possível constatar que, para maioria desses sujeitos, a EJA exerce um papel positivo em suas vidas. Ela representa para os pesquisados um lugar de recomeço, de possibilidades, de busca, também um lugar de desafios, mas principalmente de perspectivas de um futuro melhor, que para eles somente será alcançado através da continuação e conclusão dos estudos e da certificação através de um diploma. Diferentemente das experiências escolares anteriores, na infância e juventude, onde as dificuldades de acesso e permanência foram relatadas pelos alunos como empecilho da conclusão dos estudos.

Os entrevistados de uma forma geral não tiveram uma relação muito positiva com a escola da infância, ou por que não aprenderam e se desestimularam, mas principalmente por fatores externos que perpassaram as suas vidas escolares e dificultaram sua permanência nesse espaço. A partir das suas falas pode-se concluir que, em sua maioria, não foi a falta de motivação pessoal e interesse que os levou a abandonarem a escola na infância, mas questões de caráter social, de desigualdades de condições e dificuldades de acesso.

Os sentidos atribuídos pelos alunos para o retorno à escola e a continuação dos estudos foram diversos, como por exemplo, saber ler e escrever o nome corretamente, saber preencher um currículo ao concorrer a uma vaga de emprego, concluir os estudos e posteriormente cursar uma universidade, ou seja, eles buscam mudar sua condição de vida através dos estudos. Para os pesquisados que atualmente estão inseridos no mercado do trabalho a busca pela qualificação, como garantia de ascensão profissional e conseqüentemente melhoria das suas condições de vida fica evidente. O caso de Isabeli é um pouco diferente, além de querer aprender a ler e escrever, ela também busca a escola para socializar-se e ter com quem conversar. Muitos desses sujeitos buscam também a Educação de Jovens e Adultos como um espaço de pertencimento, de socialização e de trocas.

A EJA exerce então sentidos bem específicos para cada um dos entrevistados nesta pesquisa, alguns se assemelham, outros se diferem, mas todos

esses sentidos acabam se entrelaçando no momento em que os alunos estão inseridos nesse mesmo processo de escolarização, nessa mesma modalidade de ensino. É na relação dialógica com o outro que os sentidos para tudo o que pensamos e fazemos são produzidos.

Embora sejam legítimos os sentidos dos alunos, percebe-se que neles está presente a “lógica do supletivismo”, fortemente relacionada a questões históricas e sociais, onde a produção dos enunciados desses sujeitos faz parte de um contexto maior, histórico, cultural, partindo do pensamento bakhtiniano onde enunciado está diretamente entrelaçado com situação, contexto e história. Muitos destes alunos estavam presentes e foram excluídos da escola formal, vendo o “supletivo” como uma alternativa ao fracasso. Ainda que as reflexões sobre a EJA venham tentando se encaminhar para a educação ao longo da vida, ela ainda é vista como lugar de suplência pelos entrevistados. Isso talvez por estar ligada as histórias de vida desses sujeitos e dos de seu entorno, que, assim como no passado, buscam na Educação de Jovens e Adultos somente suprir as lacunas da educação básica e como lugar para formação para o trabalho e profissionalização, não com o objetivo da educação permanente, para toda vida. Esta “recuperação do tempo perdido” vai de encontro à função qualificadora da EJA, preconizada pelo Parecer Jamil Cury, que afirma ser essa mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA, que tem como base o caráter incompleto do ser humano.

Após elaborar as análises das entrevistas e revisitar as questões elaboradas para realização da mesma, percebe-se que poderia ter dado um enfoque maior as questões de acesso e permanência dos alunos entrevistados na EJA. Poderia tê-los questionado sobre o que impossibilita e dificulta o seu acesso e a permanência nas aulas atualmente. Percebo também que o estudo ficou limitado em função do reduzido número de entrevistados. Se o número de entrevistados fosse ampliado, a variedade de sentidos atribuídos pelos discentes da EJA também o seria, possibilitando discussões maiores e mais aprofundadas a cerca desses sentidos. A falta de tempo para realização das entrevistas com docentes, equipe diretiva e administrativa da escola, também impossibilitou a ampliação do estudo neste momento, ficando o mesmo restrito a perspectiva discente.

Fica como sugestão de estudos futuros para a área a partir do realizado nesta investigação, a tentativa de definir/identificar os fatores que dificultam o

acesso e impedem a permanência desses jovens, adultos e idosos na EJA, assim como ampliar as discussões sobre a produção de sentidos nessa modalidade de ensino a partir da perspectiva docente, da equipe diretiva e administrativa da escola, com o objetivo de descobrir que sentidos esses outros sujeitos atribuem a EJA.

Espera-se que a reflexão sobre os sentidos da EJA auxilie na formulação de estratégias, tanto de gestão, quanto de aprendizagem, mais condizentes com o público atendido pela modalidade de ensino, na direção da função qualificadora da EJA, no contexto de uma Educação ao longo da vida e não apenas como a reposição de escolaridade.

6 REFERÊNCIAS

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. Educação de Jovens e Adultos, movimentos sociais e políticas públicas: elementos para uma conversa. Aprendendo com Jovens e Adultos - NIEPE – UFRGS, nº1, Ano 2, Dez/2001.

ALBUQUERQUE, Elaine. SOUZA, Solange. A pesquisa em ciências humanas: uma leitura bakhtiniana / Research in human sciences: a Bakhtinian reader. São Paulo, 7 (2): 109-122, Jul. Dez. 2012.

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. Aprendendo com a diferença. Estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. Tradução de Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2 ed., São Paulo: Marfins Fontes, 1997.

_____. O discurso em Dostoiévski. In: _____. **Problemas da poética em Dostoiévski**. Tradução Paulo Bezerra. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. Marxismo e Filosofia da Linguagem. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed., São Paulo: Hucitec Annablume, 2002.

BENITE, Anna M. Canavarro. BENITE, Cláudio R. Machado. FRIEDERICH, Márcia. PEREIRA, Viviane Soares. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer 11/2000. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: 2000. Parecer de Carlos Roberto Jamil Cury.

BRASIL, Constituição, 1988.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

COMERLATO, Denise. Formação de professores em EJA. Aprendendo com Jovens e Adultos. Porto Alegre: NIEPE/UFRGS, nº1, Ano 2, Dez/2001.

DI PIERRO, Maria Clara. JOIA, Orlando. Ribeiro, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

FERREIRA, Aurélio B. de Hollanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1838 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed, São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GASKELL, George. MARTIN, W. Bauer. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Entrevistas individuais e grupais. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p.64.

GHENO, Bruna Fraga. *Histórias de vida e escolarização de adultos: entrelaçando sentidos*. Porto Alegre: UFRGS, 2012. 41 f. Trabalho de conclusão de graduação – Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação. Mai/Jun/Jul/Ago 2000, Nº 14.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. Ma. *Fundamentos de metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001, p. 3

SANT' ANNA, Sita Mara Lopes. STRAMARE, Odilon Antônio. *Uma retomada sobre a Educação de Jovens e Adultos*. Aprendendo com Jovens e Adultos – NIEPE – UFRGS, nº1, Ano 2, Dez/2001.

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

SIQUEIRA, André Boccasius. *O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos*. In: *Poiésis – Revista do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina*. Tubarão: Unisul v. 2, n. 1, p. 33 – 43, Jan./Jun. 2009. Documento disponível: <<http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Poiesis/article/view/77/83>> Acesso em 15/06/2013

SOUZA, Marta. *O sentido da escola para adultas pouco escolarizadas: A escola na contramão*. UFF e UFRJ v.1, p. 14, 2012. Documento disponível: <<http://35reuniao.anped.org.br/trabalhos/127-gt18>> Acesso em 11/05/2013

SMOLKA, Ana. Luiza. Bustamonte. (2004). *Sobre significação e sentido: uma contribuição à proposta de rede de significações*. In M. C. Rossetti-Ferreira, K. S. Amorim, A. P. S. Silva, & A. M. A. Carvalho (Orgs.), *Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano* (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Material utilizado pra realização de entrevistas

1) Dados de identificação:

Nome:

Idade:

Naturalidade:

Estado civil:

Número de filhos:

Com que mora:

Profissão/ocupação:

2) Enunciados pré-estruturados para realização da entrevista:

- Quais tuas experiências escolares anteriores?
- Como tu chegou até aqui na EJA?
- O que é a EJA para ti?
- O que a EJA vem contribuindo para tua vida agora?
- O que é diferente nessa escola, da escola que cursou anteriormente. Tem alguma diferença?

3) Alguns dos enunciados produzidos durante o diálogo (entrevista):

- Porque tu parou de estudar?
- Tu lembra quanto anos tu tinha quando parou de estudar?
- Tu ficou quanto tempo fora da escola?
- Há quanto tempo tu tá aqui na EJA?
- Porque tu voltou a estudar?

APÊNDICE 2 – Termo de consentimento informado

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Curso de Graduação em Pedagogia**

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

A pesquisadora **Kelli Cristine Marchioro**, aluna regular do curso de **Graduação em Pedagogia** da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – CINTED/UFRGS, sob orientação do Professor Evandro Alves, realizará a investigação “O QUE É A EJA PARA TI? PERCEPÇÕES E SENTIDOS DA EJA PARA OS SEUS SUJEITOS”, junto a alunos e professores da Escola Estadual de Ensino Fundamental Luciana de Abreu no período entre abril e maio de 2013. O objetivo desta pesquisa é investigar as percepções e sentidos da EJA do ponto de vista de alunos e docente envolvidos com esta modalidade de ensino.

Os (As) participantes desta pesquisa serão convidados(as) a tomar parte da realização de entrevista semi-estruturada, observação direta e consulta a documentos administrativos fornecidos pela instituição.

Os dados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético. Não serão mencionados nomes de participantes e/ou instituições em nenhuma apresentação oral ou trabalho acadêmico que venha a ser publicado. É de responsabilidade do(a) pesquisador(a) a confidencialidade dos dados.

A participação não oferece risco ou prejuízo ao participante. Se, a qualquer momento, o(a) participante resolver encerrar sua participação na pesquisa, terá toda a liberdade de fazê-lo, sem que isso lhe acarrete qualquer prejuízo ou constrangimento.

O(A) pesquisador(a) compromete-se a esclarecer qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone (51) 95965001 ou por e-mail - kellicristine10@gmail.com.



Após ter sido devidamente informado/a de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas:

EU _____, inscrito sob o no. de R.G. _____,

Concordo em participar esta pesquisa.

Assinatura do(a) participante

Assinatura do(a) pesquisador(a)

Porto Alegre, ____ de _____ de 2013.