



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

GÉSSICA LEAL DOS SANTOS

COMEÇAR DE NOVO: UM ESTUDO SOBRE AS
TRAJETÓRIAS DE EXCLUSÃO E EXPECTATIVAS DE
JOVENS E ADULTOS QUE RETORNAM A ESCOLA

Amargosa - Bahia
2018

GÉSSICA LEAL DOS SANTOS

**COMEÇAR DE NOVO: UM ESTUDO SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE
EXCLUSÃO E EXPECTATIVAS DE JOVENS E ADULTOS QUE
RETORNAM A ESCOLA.**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade.

Amargosa - Bahia
2018

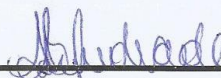
GÉSSICA LEAL DOS SANTOS

**COMEÇAR DE NOVO: UM ESTUDO SOBRE AS TRAJETÓRIAS DE
EXCLUSÃO E EXPECTATIVAS DE JOVENS E ADULTOS QUE
RETORNAM A ESCOLA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia no Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), como requisito obrigatório para obtenção do título de licenciada em Pedagogia.

Aprovada em 28/08/18

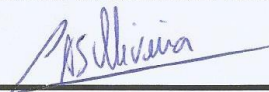
BANCA EXAMINADORA



Maria Eurácia Barreto de Andrade (Orientadora)

Doutora em Educação

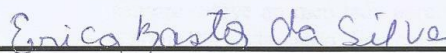
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Carlos Adriano da Silva Oliveira

Mestre em Educação

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB



Erica Bastos da Silva

Doutora em Educação

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Dedico esse trabalho a minha amada mãe Deusdete, que sempre esteve ao meu lado acreditando que seria possível e apoiando cada passo. Seu carinho e cuidados fizeram de mim uma pessoa mais forte, capaz de correr atrás dos sonhos, vencendo cada obstáculo que a vida apresentava. A você dedico este trabalho, o meu amor, meu carinho, meu respeito e minha vida.

AGRADECIMENTOS

É com o coração cheio de alegria que finalizo este trabalho que é resultado de muitas lutas, dores, alegrias e sobretudo, conhecimento e alto conhecimento. Por vezes me vi no meu limite de exaustão física e mental, mas, recebi apoio externo aos quais sou imensamente grata.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus pelas possibilidades diárias para vencer cada luta, por secar cada lágrima e por acalantar meu coração cada vez que o desespero insistia em vir.

A minha amada mãe Deusdete, por todo seu apoio, por todos os ensinamentos e por ser exemplo na minha vida. Cada palavra foi fundamental nessa caminhada e me fizeram chegar até aqui, sem dúvidas ela foi meu alicerce e assim lhe dedico esse trabalho, bem como, todo meu amor e respeito.

A meu pai Geraldo, que com seu jeito de ser me ensinou valores morais os quais levarei comigo por toda minha vida.

A meu sobrinho Gabriel, que apesar de ser tão pequeno já me ensinou tantas coisas lindas e me apresentou um amor que desconhecia. Cada vez que arrancar de mim as mais sinceras e longas gargalhadas, minhas forças são renovadas para prosseguir.

A meu irmão Geraldo Márcio, por ser exemplo de luta e integridade.

A minha melhor amiga Geisa, por ouvir cada grito de desespero e por me mostrar que não estou só nessa árdua caminhada.

A meu namorado e melhor amigo Thiago, pela paciência, por ouvir atentamente cada desabafo e por cada palavra e atitude de apoio que foram fundamentais nesse processo.

A meu sobrinho Joaquim pro me encher de amor com seu sorriso. Por me presentear com sua energia e alegria. Por fazer dos meus dias mais leves e cheios de luz. Por me mostrar que laços sanguíneos não quer dizer muita coisa quando falamos de amor e por cada abraço que me deram forças para continuar.

A minha querida amiga Claudiane, que sempre se fez presente ajudando e apoiando em cada passo.

Aos professores (as) os quais tive o privilégio de ser aluna ao longo da vida, cada um contribuiu de forma especial para a minha formação, trazendo seus conhecimentos e possibilitando a minha construção enquanto pesquisadora.

A minha querida Orientadora Prof^a. Dr^a. Maria Eurácia, pela paciência nas orientações, por ser tão humana, pelo acolhimento, generosidade, por compartilhar tantos conhecimentos e pelo incentivo que tornaram possível a conclusão deste trabalho.

Aos colegas de curso, por compartilharmos tantos momentos de alegrias e tristezas de cada semestre.

E a todos aquele que estiveram e estão próximos a mim, cada um do seu jeito contribuiu para tornar essa caminhada mais leve e enriquecida.

“O que eu consigo ver é só um terço do problema
É o sistema que tem que mudar
Não se pode parar de lutar
Senão não muda
A juventude tem que estar a fim,
Tem que se unir,
O abuso do trabalho infantil, a ignorância
Só faz destruir a esperança
Na TV o que eles falam sobre o jovem não é sério
Deixa ele viver! É o que liga”. (Charlie Brown Jr.
2000).

SANTOS, Gécica Leal dos. **Começar de Novo: um estudo sobre as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que retornam a escola.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Bahia, 2018.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso consiste em uma reflexão acerca das trajetórias de exclusão e expectativas dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando os desafios enfrentados ao longo da vida destes sujeitos. Tem como objetivo conhecer as trajetórias dos estudantes da EJA, a fim de identificar os condicionantes que influenciaram o retorno depois de muitos anos. A pesquisa teve como referência empírica uma Escola Municipal de Amargosa-Bahia que atende a um público pertencente às classes populares inseridas na sede do município. Os sujeitos da pesquisa foram constituídos por quatro estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Assim, foi realizada uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo estudo de campo com viés em estudo de caso e utilizando como técnicas de recolha de dados, a entrevista semiestruturada, realizada com os estudantes. Além disso, os procedimentos para a interpretação e tratamento dos dados foram ancorados na Análise do Conteúdo, baseados nos estudos de Bardin (2009). Em toda a pesquisa a abordagem teórica e conceitual foi fundamentada, principalmente nos estudos de Freire (1989), Arroyo (2007), Soares (2001), Oliveira e Sales (2012), Carlos e Barreto (2008), Brasil (1988), entre outros que contribuíram com estudos e reflexões sobre a temática. Pelos dados e análises realizadas foi possível perceber que os sujeitos da pesquisa atravessaram, ao longo da vida, um trajeto de exclusão e negligência política, social, cultural e familiar que foram determinantes ao não ingresso e/ou permanência no contexto escolar. A pesquisa evidencia que vivemos em uma sociedade onde as relações são grafocêntricas e estas acarretam em preconceitos de diferentes ordens. Assim, revela a importância social atribuída a Educação de Jovens e Adultos no combate aos preconceitos e negligências, por meio de ações libertadoras, coerentes, críticas e responsáveis. Aponta, ainda, para a necessidade da qualificação de políticas públicas que verdadeiramente atendam aos sujeitos da EJA, tornando possível a quebra de paradigmas históricos de alienação das elites sobre as classes populares.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Trajetórias de exclusão. Reinserção à escola.

SANTOS, G ssica Leal dos. **Começar de Novo: um estudo sobre as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que retornam a escola.** Trabalho de Conclusão de Curso em Pedagogia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Bahia, 2018.

ABSTRACT

This Work consists in a reflection about the exclusion trajectories and expectations from the Education of Youths and Adults students, evidencing the challenges faced during these people lives. It has as the objective knowing the EJA students trajectories, in order to identify the conditions that influenced the return to the school after many years. The research had as empirical reference a Municipal School of Amargosa - Bahia that attends a public belonging to the popular classes inserted in the headquarters of the municipality. The public researched for this work were four students of Youth and Adult Education. Thus, a research with a qualitative approach, such as a field study with basis in a case study and using as data collect techniques, the semi structured interview with the students was carried out. In addition, the procedures for interpretation and data processing were anchored in Content Analysis, based on the studies of Bardin (2009). In all the research the theoretical and conceptual approach was based, mainly in the studies of Freire (1989), Arroyo (2007), Soares (2001), Oliveira and Sales (2012), Carlos and Barreto (2008), Brasil (1988) among others that contributed with studies and reflections on the subject. Based on the data and analyzes, it was possible to notice that people of the research (students) went through a life of exclusion and political, social, cultural and family negligence, that were determinant to non-entry and / or permanence in the school context. The research shows that we live in a society where relationships are grafocentric and these factors entail prejudices of different orders. Thus, it reveals the social importance attributed to Youth and Adult Education in the fight against prejudice and negligence, through liberating, coherent, critical and responsible actions. It also points to the need for the qualification of public policies that truly meet the EJA students, making possible the breaking of historical paradigms of the elites alienation over the popular classes.

Keywords: Youth and Adult Education. Exclusion trajectories. Reinsertion to school.

LISTA DE SIGLAS

AC- Análise do Conteúdo

ALFASOL- Programa Alfabetização Solidária

CEAA- Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CONFINTEA- Conferência Internacional de Educação de Adultos

CF- Constituição Federal

CFP- Centro de Formação de Professores

EJA- Educação de Jovens e Adultos

IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA- Movimento de Alfabetização

MPT- Ministério Público do Trabalho

Pró-jovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Planfor- Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

Pronera- Plano Nacional de Educação na Reforma Agrária

PT- Partido dos Trabalhadores

SEA- Serviço de Educação de Adultos

SENAC- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI- Serviço Nacional de Aprendizagem

SEAP- Secretaria Especial de Agricultura e Pesca

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Taxas de analfabetismo no Brasil da população de 15 anos ou mais – 1996/2001.....	p. 27
Quadro 2: Caracterização dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos do <i>lócus</i> pesquisado.....	p.42
Quadro 3 – Caracterização dos entrevistados.....	p. 44

SUMÁRIO

I - INTRODUÇÃO	12
II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DAS MARCAS HISTÓRICAS AO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO	17
2.1 – UM PASSEIO HISTÓRICO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SURGIMENTO, BASE HISTÓRICA, INTERESSES POLÍTICOS E ECONÔMICOS ENVOLVIDOS	17
2.2 – AMPLIANDO O OLHAR ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUAIS OS CONTEXTOS? QUEM SÃO OS SUJEITOS?.....	23
III – JOVENS E ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS: DA TRAJETÓRIA DE EXCLUSÃO A BUSCA DE NOVAS EXPECTATIVAS	30
3.1 – TRAJETÓRIAS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS POUCO ESCOLARIZADOS: PASSOS DE EXCLUSÃO.....	30
3.2 – O RETORNO A ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPECTATIVAS DO RECOMEÇO	34
IV- CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	39
4.1 – ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	39
4.2 – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA	41
4.3 – PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS	44
V – TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS DA EJA: DOS CONDICIONANTES QUE IMPEDIRAM A FREQUÊNCIA NA INFÂNCIA AOS FATORES QUE INFLUENCIARAM O RETORNO	47
5.1 EXPERIÊNCIAS DE EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA EJA POUCO ESCOLARIZADOS	47
5.2 HISTÓRIA MARCADA POR NEGAÇÃO DE DIREITOS: CONDICIONANTES QUE INFLUENCIARAM A INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INFÂNCIA.....	54
5.3 FATORES QUE INFLUENCIARAM O RETORNO À ESCOLA NOTURNA: ENTRELACANDO DESAFIOS E EXPECTATIVAS DA ESCOLARIZAÇÃO NAS VOZES DOS ESTUDANTES DA EJA.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	62
REFERÊNCIAS	64
APÊNDECES	67

I - INTRODUÇÃO

Historicamente a educação foi atravessada pelo poder. Até 1988, pessoas com alto poder aquisitivo tinham acesso qualificado ao ensino, enquanto, boa parte da população brasileira, em sua maioria mulheres, negras, pobres e de origem rural (Soares 2001), não tinham garantido por lei o acesso a educação e assim, precisavam enfrentar uma dura realidade para conseguir o mínimo de instrução escolar. Com isso, a educação assumia um posicionamento elitista, separatista, tirânico e excludente. Ao longo da história, ocorreram muitas modificações, no que diz respeito ao acesso ao ensino, como a garantia constitucional a educação em 1988, mas ainda não são suficientes para contemplar as camadas mais pobres da sociedade.

A Educação de Jovens e adultos (EJA) surge como uma modalidade de ensino que se apropria de uma postura de cunho igualitário e tenta, em alguma medida, suprir as lacunas deixadas pela falta de acessibilidade à instituição escolar na idade indicada. Para compreender a EJA, Arroyo (2007) fala que é preciso conhecer quem são os jovens e os adultos, suas trajetórias humanas e escolares e seu protagonismo social e cultural. Desse modo, reconhecemos que os jovens e adultos são motivados por diferentes razões a retomarem os estudos e cada um trás consigo uma história de vida carregada de conhecimentos, sonhos, lutas, frustrações e superações, que nos possibilitam verificar a relevância e as contribuições desta modalidade de ensino para as classes populares e, logo, para o progresso intelectual do país.

Leôncio Soares (2001) em seus escritos nos esclarece que os esforços educativos resultam na construção de uma sociedade melhor. Mas, infelizmente, a educação não é um direito efetivamente garantido aos jovens e adultos. Por tanto, ainda há a necessidade de uma reestruturação no olhar político.

Por acreditar que a educação tem o papel fundamental de propiciar a inclusão social e por perceber a urgência em oportunizar igualmente o direito a educação de qualidade, fui provocada a investigar sobre as narrativas dos jovens e adultos que se disponibilizaram a resgatar sua rotina de estudos, bem como, a importância da EJA na construção da história do sujeito e da sociedade, levando em conta todo conhecimento e produções sociais que se fazem presentes no espaço escolar.

Além das minhas convicções ideológicas, dois componentes curriculares exerceram papel elementar na escolha do objeto de estudo: Ensino e Aprendizagem de Educação de

Jovens e Adultos e Educação Popular. Estas disciplinas levantaram discussões e provocações acerca da Educação de Jovens e Adultos, tal como, as manifestações e os conhecimentos populares. Assim, foi possível perceber a riqueza presente no tema e a existência de uma dívida social com os cidadãos que tiveram o seu direito educacional interrompido pela severidade da realidade na qual estavam inseridos.

Voltar a estudar depois de uma longa pausa, é um grande desafio e requer muita força de vontade, haja vista, que o poder público não oferece subsídios suficientes para o ingresso e permanência destes indivíduos na escola. Por reconhecer e valorizar tais elementos, é que pretendo refletir acerca dos desafios enfrentados e das principais motivações dos estudantes da EJA. Pretendo, ainda, compreender o processo histórico/social referente a esta modalidade de ensino e qual relação existente entre a EJA e o crescimento educacional qualitativo do país. Pois, como educadora, acredito que nunca é tarde para aprender e que apesar de todos os obstáculos a educação é relevante, uma vez que, o conhecimento além de ser enriquecedor e emancipatória possibilita aos cidadãos o avanço intelectual.

Diante do exposto, tem-se o seguinte problema de pesquisa: quais são as trajetórias de exclusão e expectativas trilhadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e os fatores que influenciam o retorno à escola, depois de muitos anos afastados deste contexto?

Com tal problema, esta pesquisa tem como objetiva principal conhecer as trajetórias dos estudantes da EJA, a fim de identificar os condicionantes que influenciaram o retorno depois de muitos anos. Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: 1) verificar as experiências de exclusão social dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos pouco escolarizados; 2) identificar os condicionantes que influenciaram a interrupção da trajetória escolar na infância; 3) compreender os fatores que influenciaram o retorno à escola noturna, analisando as suas expectativas relacionadas à escolarização.

Trazer uma discussão teórica da Educação de Jovens e Adultos é imprescindível, haja vista a necessidade da leitura e da escrita ser cada vez mais urgente. Infelizmente, são poucos os escritos pertencentes a esta modalidade de ensino, no entanto, estamos nos referindo a um campo de pesquisa amplo e complexo que necessita de uma atenção maior, para que questões como inserção e permanência sejam pensadas. Segundo Arroyo (2007, p. 19), “diríamos que é um campo ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam”.

Desde os anos 30 existem registros de programas referentes à educação de jovens e adultos, porém só são intensificados na segunda metade do século passado. Freire (1989)

destaca a impossibilidade de negar a natureza política do processo educativo, e assim, podemos afirmar que essa construção de políticas públicas ao longo da história do país, não foram capazes de findar a negação de direitos de acesso escolar. Desse modo, reafirmamos uma dívida social e a relação da educação com o poder. O que nos leva a ver que a EJA foi, ao longo dos tempos, uma política compensatória¹ (SOARES, 2001) e não um viés de combate à desigualdade.

Quando pensamos na necessidade da EJA, verificamos a existência de uma negação de direitos, no período da infância desses sujeitos, que foram condicionados a uma realidade excludente. Apesar de na contemporaneidade se pregar a democracia, esta ainda não foi consolidada, exigindo maiores esforços no que diz respeito a universalização qualificada da educação. As marcas de exclusão estão presentes nos indivíduos que compõem a EJA, então, essa modalidade de ensino precisa assegurar uma educação que perpassa o campo do trabalho e ofereça condições de aprendizagem sobre o conhecimento científico. Nesse sentido, Arroyo (2007, p. 23) ressalta a necessidade da reconfiguração do olhar:

um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos. Visto nessa pluralidade de direitos, se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga.

Estruturar a EJA a luz de processos pedagógicos que reconheçam o sujeito, sua história e suas expectativas, significa reconhecê-lo como cidadão, agregando a pluralidade que muitas vezes é desconsiderada pela cultura escolar. Por tanto, a Educação de Jovens e Adultos necessita de transformações no sentido de atender e ampliar as pretensões dos educandos, para isso, o entendimento sobre o sujeito é fundamental. Corroborando com a discussão, Soares (2001, p. 213) relata que “para se chegar às necessidades, tem que se conhecer a realidade. A partir desse conhecimento da realidade, pode-se especificar melhor o que são as necessidades, as exigências, as expectativas, os interesses e os desejos”.

Portanto, precisamos pensar no educando da EJA além do espaço escolar, ou seja, compreender a sua trajetória, a relação com o trabalho, sua condição social e cultural, uma vez que, o público inserido nesta modalidade de ensino pertencem em sua grande maioria a

¹ É um termo utilizado por Soares (2001), como crítica aos programas com caráter compensatório.

uma classe social, gênero, etnia e lugar de residência definidos. Reafirmando essa discussão sobre dos sujeitos da EJA, Soares (2001, p.214) revela que “cruzando os dados disponíveis chegaremos ao perfil daqueles que se encontram mais excluídos: mulheres, negras, pobres, de origem rural”. A exigência de trabalhar ainda muito jovem por conta da condição social desfavorecida, a qual é pertencente, ou até mesmo a imposição de uma cultura machista, podem ser fatores elementares na compreensão do afastamento da escola e do retorno futuro merecendo ser investigados.

Gil (2002) destaca que um projeto de pesquisa precisa contemplar a aproximação conceitual e a análise empírica, assim é possível o confronto de teoria e realidade. Por esse motivo que a linha investigativa adotada na tentativa de alcançar os objetivos do presente trabalho, será a pesquisa exploratória e explicativa tendo a coleta de dados por meio de um estudo de campo com viés no estudo de caso.

Uma pesquisa exploratória e explicativa caracteriza-se basicamente em compreender as razões que levam ou influenciam na ocorrência de um fato. Sendo assim, a busca desta compreensão será feita por meio da estruturação de uma pesquisa de campo que contemplará entrevistas, questionários e análise documental.

O processo da coleta de dados foi cuidadosamente pensado, para que o resultado da pesquisa seja o mais consistente possível. Desse modo, a identidade dos sujeitos que não quiseram revelar-se, foi totalmente preservada e as observações foram constituídas por princípios éticos.

A pesquisa é de caráter qualitativo e a análise dos dados foi pautada na categorização das informações condizentes com os objetivos do estudo, para que, embasando-se nos pressupostos teóricos, as informações sejam refletidas minuciosamente, e assim possa propiciar a construção da dissertação acerca das trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que retornam a escola.

Na tentativa de atender os objetivos com qualidade e clareza o trabalho foi dividido em cinco capítulos, os quais estão descritos abaixo.

O primeiro capítulo refere-se a *Introdução* que traz a relevância na escolha da temática, o problema de pesquisa, os objetivos e o caminho metodológico utilizado.

No segundo capítulo, *Educação de jovens e adultos: das marcas históricas ao contexto sociopolítico*, é abordado o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos, trazendo relações e interesses do poder público ao longo da história, bem como, uma abordagem sobre os contextos sociais e reflexões acerca dos sujeitos. Dois pontos são contemplados, o primeiro, intitulado *Um passeio pela Educação de Jovens e Adultos:*

surgimento e base histórica e, o segundo Ampliando o olhar acerca da Educação de Jovens e Adultos: quais os contextos? Quem são os sujeitos?

Ao terceiro capítulo, *Jovens e adultos pouco escolarizados: da trajetória de exclusão a busca de novas expectativas*, compete discutir a respeito das trajetórias de marginalização dos sujeitos que não tiveram acesso à educação dita ‘regular’ no período da infância, baseando-se, principalmente, em dados do IBGE. Este capítulo contempla ainda as marcas e expectativas dos jovens e adultos que decidem retomar os estudos depois de anos afastados. Assim, o capítulo é composto por dois pontos para melhor compreensão das ideias abordadas, que são: *Trajетórias de Jovens, Adultos e Idosos pouco escolarizados: passos de exclusão* e *O retorno à escola na Educação de Jovens e Adultos: expectativas do recomeço*.

O quarto capítulo, *Caminhos metodológicos da pesquisa*, vem abordar as metodologias utilizadas para a realização da pesquisa. Nele, destacam-se os procedimentos metodológicos, caracterização dos sujeitos da pesquisa e instrumentos da coleta de dados distribuídos em três pontos: *Abordagem metodológica da pesquisa*, *Caracterização do campo e dos sujeitos da pesquisa* e *Procedimentos de recolha e análise dos dados*.

No quinto capítulo, intitulado *Trajетórias dos sujeitos da EJA: dos condicionantes que impediram a frequência na infância aos fatores que influenciaram e retorno*, são analisados os dados recolhidos na pesquisa contrapondo com os referenciais teóricos; essa discussão está contemplada em três pontos norteadores: *Experiências de exclusão dos estudantes da EJA pouco escolarizados*, *História marcada por negação de direitos: condicionantes que influenciaram a interrupção dos estudos dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos na infância* e *Fatores que influenciaram o retorno à escola noturna: entrelaçando desafios e expectativas da escolarização nas vozes dos estudantes da EJA*.

Nas considerações finais, são apresentados os achados da pesquisa, ou seja, uma visão geral acerca da investigação realizada, apontando as suas contribuições para o contexto da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

II – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DAS MARCAS HISTÓRICAS AO CONTEXTO SOCIOPOLÍTICO

Este capítulo apresenta um olhar histórico, abordando os acontecimentos que tiveram relevância na formação da EJA e os interesses políticos e econômicos envolvidos. Apresenta, ainda, os aspectos legais que respaldam e amparam a Educação de Jovens e Adultos, mostrando os contextos e os sujeitos de modo a ampliar o olhar acerca da educação.

2.1 UM PASSEIO HISTÓRICO PELA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SURGIMENTO, BASE HISTÓRICA, INTERESSES POLÍTICOS E ECONÔMICOS ENVOLVIDOS

Ao fazermos um apanhado histórico, notamos que a primeira iniciativa de educação para jovens e adultos, foi ainda no período colonial, por meio da catequização jesuítica que vinha com a intenção de propagar sua cultura e crenças religiosas, acontecendo assim o processo de aculturação dos indígenas. Os jesuítas utilizaram suas ações educacionais com os índios adultos, os filhos dos colonos, os mestiços e os filhos da elite, mas, apenas os homens eram contemplados. Por esse motivo, ao fim do período colonial eram poucas as mulheres que sabiam ler ou escrever (OLIVEIRA e SALES, 2012).

Quando a Companhia de Jesus, como era chamado o grupo de jesuítas que catequizavam, foi expulsa pelo Marquês de Pombal, ocorreu uma reforma educacional. O estado assumiu a educação, porém as influências jesuíticas ainda faziam-se presentes e as aulas foram assumidas por preceptores em sua maioria sem formação adequada para tal. Com a vinda da coroa portuguesa para o Brasil, foi possível observar muitas mudanças no cenário da educação, no entanto, esse era um privilégio da elite e a maioria da população continuava sem acesso à educação formal, pois, tinha-se, segundo Oliveira e Sales (2012), uma população de 14 milhões de habitantes e aproximadamente 85% eram analfabetos.

O alto índice de analfabetismo traz a discussão sobre a importância de oferecer um ensino a noite para adultos analfabetos², porém era uma formação para suprir as necessidades do mercado produtivo. No século XIX, foram criadas leis inócuas relacionadas à educação básica, atribuindo às províncias o dever de assumir a educação primária, mas as

² O termo possui uma carga de preconceito devido fatos de negligência e descaso por parte do poder público, que atribui aos indivíduos não escolarizados a incapacidade de senso crítico e político, negando-lhes o direito inclusive de exercer o seu papel de cidadão na escolha dos governantes do país. Nos colocando em uma democracia de fachada.

províncias não tinham recursos financeiros suficientes e, assim, o resultado foi uma educação de péssima qualidade. Ou seja, as crianças tornavam-se adultos e não tinham uma formação educacional, alimentando então, a taxa de analfabetismo. Em 1876 inicia a implementação de Escolas Noturnas para jovens e adultos, estas eram constituídas de forma precária, todavia, foi a primeira política voltada à EJA.

A educação representa poder e é atravessada, o tempo inteiro, por este. É uma moeda com duas faces, se por um lado a aquisição de conhecimento leva a questionar e buscar o melhor, por outro, pode ser um excelente recurso de dominação e alienação. O Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, que teve como redator final o Deputado Geral Rui Barbosa, proibia o voto dos analfabetos. Este decreto teve grande impacto social, pois, criou uma visão de incompetência e incapacidade com as pessoas que não tinham uma mínima formação escolar.

Partindo deste contexto, o século XX foi iniciado com uma alta taxa de analfabetismo. O censo realizado em 1890 aponta que 85,2% da população total do país não era alfabetizada, apesar desse dado preocupante, não foram tomadas medidas suficientes para alterar este quadro, a tentativa de centralização da educação não foi levada adiante e a educação nacional permanece sem muitos progressos. As escolas elementares eram as principais vítimas do descaso do poder público, pois não eram oferecidas condições básicas para formar as crianças. O relatório enviado ao Presidente da República em 1921 pelo Ministro Alfredo Pinto Vieira de Melo, informa que 90% das crianças não são contempladas com a educação e relata, ainda, a importância da obrigatoriedade da educação.

Os anos 20 foi bastante movimentado no cenário educacional e cultural, marcado por conferências, semana de Arte Moderna, manifestações pedagógicas, greve operária, fundação do partido comunista e revolta dos tenentes. Apesar do otimismo que circulava entre as pessoas nesse período, o analfabetismo ainda flagelava a sociedade e boa parte da população estava à margem da educação formal.

A criação do Ministério da Educação em novembro de 1930, marca um importante momento de transição na educação; nesta mesma década é instituída a obrigatoriedade e gratuidade no ensino elementar. É ainda nos anos 30 que a EJA começa a ser olhada pelos governos de cunho popular, porém tratava-se de uma educação de natureza tecnicista com a intenção de preparar os indivíduos para atuarem nas indústrias, visando o fortalecimento do capitalismo que chega ao Brasil.

Estamos tratando de um governo ditatorial e centralizador, no entanto, oferecer uma base educacional é bastante relevante do ponto de vista político, pois, Vargas queria perdurar

seu poder, então aumentar o número de cidadãos aptos a votar (alfabetizados), fazia-se conveniente. Não havia uma preocupação com a formação crítica. A educação de jovens e adultos nada mais era, que uma forma de aprender a assinar o próprio nome para a obtenção do título de eleitor, aprender a “ferrar o nome” termo utilizado por Paulo Freire mais tarde.

O Censo Populacional de 1940 mostrou que 56% da população maior de 15 anos não era alfabetizada, juntamente a isso o país estava em um momento de urbanização e industrialização acelerados. Esse contexto propiciou a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, disponibilizando o ensino técnico-profissionalizante para a população de baixa renda enquanto a elite formava-se nas universidades.

Uma das principais temáticas do II Congresso Nacional de Educação de Adultos³, em 1958, foi os poucos frutos retirados das mobilizações relacionadas à EJA criadas até então. Neste congresso, Paulo Freire apresentou o relatório chamado de “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. O governo começa notar que os elevados índices de analfabetismo estão impactando no crescimento do país e a educação transita de problema nacional para um problema de desenvolvimento econômico. Diante disso, é criado o movimento de ensino supletivo através da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) e o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que duraram até o fim da década de 1950.

Ainda neste período, o governo promove a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Essas iniciativas representaram um importante passo na caminhada para amenizar as taxas de analfabetismo, no entanto, os métodos pedagógicos utilizados não se distinguiam dos métodos direcionados às crianças, o que vem ser criticado por Paulo Freire. A nova proposta apresentada por Freire valoriza e utiliza os conhecimentos previamente adquiridos, a cultura local e estrutura uma formação que aborde e reconheça o sujeito na prática política.

Três anos após o fim do Estado Novo⁴, é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 4024/61. O texto de 1948 levou 13 anos para ser aprovado pelo Congresso Nacional (1961), nesse período ocorreram muitas discussões acerca da educação nacional, bem como a defesa da Escola Nova.

Os anos 60 foram fortemente marcados pela criação de muitos movimentos em todo país que atendessem o público da EJA. À luz das ideias de Freire, é presenciada uma

³ O I Congresso Nacional de Educação de Adultos aconteceu em 1947.

⁴ Era Vargas de 1930 á 1945.

educação não mais com a intenção de aumentar o número de eleitores, e sim uma educação com a intencionalidade de propiciar acesso ao conhecimento científico e político, sem deixar de valorizar os conhecimentos populares. Esse novo olhar lançado à educação de adultos esclarece que o analfabetismo não causa pobreza, na verdade, o analfabetismo é resultado de uma organização educacional desigual.

Em 1964 acontece o Golpe de Estado no Brasil (Golpe Militar) que redefine toda a educação nacional trazendo interferências também para a educação de Adultos. Apesar das ideias de Paulo Freire terem sido inovadoras no campo educacional, estas foram interrompidas e Freire encaminha-se para o exílio em setembro deste mesmo ano. Os novos programas educacionais que surgiram, tiveram um cunho assistencialista e conservador. Foi neste cenário que se inicia o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que era destinado as pessoas entre 15 e 30 anos. Este movimento desprende-se de todas as ideias de Freire e assume uma posição prática, ensinando técnicas de leitura, escrita e cálculo.

Em 1971 é instituída uma nova LDB (5.692/71) que não apresenta modificações relevantes, apenas ajustes ao governo vigente. A década de 80 foi bastante movimentada, no que diz respeito a mobilizações sociais organizadas e articulações da sociedade civil, propiciando modificações legais na EJA. Em 1985 finda-se a Ditadura Militar e inicia-se a Nova República, retornando, assim, ao regime democrático.

No fim década de 80 foi garantido constitucionalmente o direito aos jovens e adultos a educação fundamental. Em São Paulo, no período de gestão do Partido dos Trabalhadores⁵ (PT), do qual Paulo Freire era secretário de educação, foi criado o Movimento de Alfabetização (Mova), com a intenção de promover a inclusão social. Este movimento influenciou outras cidades e estados a adotarem esse modelo educacional.

No início dos anos 90, no governo de Collor de Melo, primeiro presidente eleito por votação direta após o período militar, acontece o fim da Fundação Educar, que foi criada em 1986 substituindo o Mobral e tinha o objetivo de acompanhar e supervisionar as instituições e secretarias que recebiam recursos para efetivação de seus programas. Isso porque a União estava cada vez mais atribuindo aos estados e municípios a responsabilidade pelas políticas de alfabetização de jovens e adultos. Ainda nos anos 90 foi instaurada na nova Lei de Diretrizes e Bases que tramitava desde 1988; a LDB 9.394/96 traz ideias relacionadas à cidadania, ingresso no mercado de trabalho e acesso aos níveis superiores de ensino.

Esse período foi marcado por dois fatos relevantes na compreensão da situação educacional: a intensificação da globalização econômica mundial e crise econômica brasileira

⁵ A administração do partido dos trabalhadores aconteceu de 1989 a 1992.

em consequência do aumento da dívida externa. O governo federal adota medidas na intenção de se adequar a este novo cenário e assim, empresas estatais são privatizadas, a gestão econômica é monopolizada de modo a negligenciar questões sociais e o país passa por uma reforma fiscal culminando na liberalização financeira com taxas de juros exorbitantes.

Essas circunstâncias atraíram o olhar do Banco Mundial para a educação no país, em especial para o ensino fundamental; existia a busca na qualificação do ensino, atrelado ao custo-benefício, para assegurar a efetivação dos acordos feitos pelo país na aquisição da dívida. A intervenção do Banco Mundial acarreta no redirecionamento de responsabilidades da União, dos estados e municípios, descentralizando a educação. O principal contraponto era que questões culturais e sociais eram deixadas de lado dando espaço ao desenvolvimento privado.

Esse padrão mundial ao qual o Brasil tentava se adequar, produziu uma necessidade maior de inserção cada vez mais cedo ao mercado de trabalho, assim cresce o número de adolescentes que passam a estudar por meio de programas⁶, inicialmente, destinados aos adultos. Esse quadro foi potencializado, sobretudo, nas regiões Nordeste e Centro-oeste. A EJA mais uma vez sofre com a falta de investimentos por parte dos governos federais e estaduais já que estes estavam mais interessados no ensino fundamental, sendo assim, os municípios precisavam dispor de recursos próprios para atender minimamente a esta modalidade de ensino.

Em 1995 Fernando Henrique Cardoso assume a presidência do Brasil e atitudes tomadas constitucionalmente impactam na educação de jovens e adultos, como, o fim da obrigatoriedade do ensino fundamental nessa modalidade de ensino, o que reduz ainda mais os investimentos financeiros por parte dos governos federal e estadual. A indisponibilidade de vagas e a curta verba obrigaram os municípios a tomarem medidas próprias na tentativa de superar omissão governamental e, assim, subsidiados pela nova LDB n. 9.394/96, modificam o programa de ensino supletivo em cursos regulares de aceleração.

Essa postura adotada no governo de Fernando Henrique aflige todos os países em desenvolvimento em virtude da Conferência Mundial de Jonthien, na Tailândia em 1990. A declaração resultante desta conferência permitia diversas interpretações e a adotada foi um foco prioritário para a educação primária de crianças e os investimentos direcionados a EJA contemplavam apenas a alfabetização inicial. Diante desse contexto, houve iniciativas que se destacaram no esforço para atender os jovens e adultos: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (Planfor) iniciado em 1995, Alfabetização Solidária criado em 1996, Plano

⁶ No período tratava-se de programa municipal de ensino supletivo.

Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) iniciado em 1998 e o Programa Recomeço iniciado em 2001, mantidos pelo governo e instituições não governamentais.

No governo seguinte, de Luiz Inácio Lula da Silva, que teve início em 2003, o Ministério da Educação tratou com maior atenção a EJA e cria o programa Brasil Alfabetizado que ao contrário dos programas anteriormente citados, é mantido basicamente pelo poder público em maioria pelo governo federal, porém não foram adotadas novas metodologias e os recursos disponibilizados não deram conta de atender o que o programa se propõe. O governo Lula apoiou programas já existentes, mantendo o vínculo com organizações da sociedade civil, empresas e instituições de ensino superior e pesquisa.

O governo Lula articulou junto com o Ministério da Educação, Secretaria Especial de Agricultura e Pesca (SEAP) e Agência Espanhola de Cooperação, novas medidas para atender a educação de jovens e adultos. Os programas que se destacam foi o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Pró-jovem) e o Programa Educação para a Liberdade e Saberes das Águas. Essas iniciativas contemplaram a ampliação de acesso de jovens e adultos às instituições de ensino.

As mudanças sociais no âmbito nacional e internacional se ampliaram e continuamente redefiniram o cenário da EJA. As conquistas históricas, mesmo que a pequenos passos, fizeram-se fundamentais na estruturação dos direitos à escolarização dos jovens e adultos, tornando compreensível que o poder político e seus interesses, monopolizam a educação, atribuindo o caráter compensatório e não de direito efetivo, com intenção de findar um problema de cunho social.

A história nos mostra que a EJA é uma das áreas da educação que teve menos avanços ao longo do tempo. Estamos tratando de sujeitos socioeconomicamente desfavorecidos e até então não contamos com políticas públicas qualificadas, capazes de livrarem-se das barreiras que se referem ao acesso, permanência e conclusão com a garantia de aprendizagens necessárias para vivência social autônoma e efetiva. Historicamente o país sofre com um sistema educacional que vivifica uma rachadura social, mesmo sendo tão comum o discurso acerca da inclusão e igualdade.

Diante disso, faz-se fundamental ampliar a visão sobre a educação de jovens e adultos. Desse modo, o próximo ponto faz uma discussão acerca dos sujeitos e seus contextos, abordando pontos fundamentais na compreensão da EJA.

2.2 AMPLIANDO O OLHAR ACERCA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUAIS OS CONTEXTOS? QUEM SÃO OS SUJEITOS?

Para ampliar a compreensão acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA), faz-se necessário destacar, inicialmente, que esta é, segundo Brasil (1996), uma modalidade de ensino que constitui a Educação Básica, destinada a pessoas que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino dito “regular” na idade indicada. A EJA pode ser considerada como de fundamental importância para a conquista da inclusão social para aqueles que tiveram seus direitos negligenciados por questões sociais, políticas, culturais e/ou econômicas.

A EJA propõe maior flexibilidade aos seus educandos, por entender que a grande maioria vem de uma realidade financeiramente desfavorecida que lhes exige uma rotina trabalhista ativa e bastante exaustiva. Assim, as aulas ocorrem em sua maioria à noite. No entanto, trata-se de um desacerto apontar a EJA como um ensino noturno, pois esta está diretamente ligada ao seu público alvo e suas particularidades e não ao turno de efetivação.

A Educação de Jovens e Adultos não se trata de uma categoria educacional paralela, compensatória ou complementar, ela compõe o sistema de educação nacional e é direito assegurado pela Lei nº 12.796, de 2013⁷ que garante acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não concluíram na considerada “idade própria⁸”.

A realidade da EJA, segundo SOARES (2001), é fortemente marcada pela luta na reestruturação de um paradigma educacional que, verdadeiramente, seja capaz de atender todos aqueles que precisam ter acesso à educação. Quando analisamos o contexto histórico/social da EJA, notamos a presença do comprometimento na construção de uma reflexão crítica, tão defendida por Paulo Freire, marcada por progressos e retrocessos que resultaram no atual contexto. A luta pelo direito escolar independente da idade, representa a luta por direitos permanentes e essenciais à existência humana. A EJA corresponde à criação de um sujeito de direitos que, através da criticidade, poderá assumir seu verdadeiro papel de cidadão, até então ocultado pela cegueira ocasionada pela falta de conhecimento.

Trata-se de uma luta por um lugar de direito e não lugar socialmente reservado conforme o julgamento das autoridades e elites nacionais. Miguel Arroyo (2008, p. 221) nos esclarece que, os interesses que percorreram a história da EJA são menos convenientes que os

⁷ Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

⁸ Apesar de o termo “idade certa” ser utilizado nos instrumentos normativos que respaldam a Educação de Jovens e Adultos, temos restrições por considerarmos que não existe uma idade própria para aprender. Concordamos com Freire (1970), quando defende que nós somos seres em constante processo de aprendizagem por sermos sujeitos inacabados.

interesses das demais modalidades de ensino, por conta dos sujeitos que a compõe. Em suas palavras o autor destaca que:

A educação de jovens e adultos – EJA tem sua história muito mais tensa do que a história da educação básica. Nela se cruzaram e cruzam interesses menos consensuais do que na educação da infância e da adolescência, sobretudo quando os jovens e adultos são trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos, excluídos.

Os princípios que nortearam os movimentos educacionais da EJA ao longo dos anos, ainda são tão atuais e pertinentes quanto à décadas atrás. Apesar dos avanços sociais, os problemas não foram sanados por completo e até então, vivemos em uma sociedade excludente, com oportunidades restritas as elites, dificuldade no acesso a saúde, saneamento, moradia, emprego e educação. Ao tratarmos da EJA, estamos falando das condições humanas as quais as classes populares são submetidas e as dificuldades sociais que as impedem de frequentar a escola na ‘idade própria’.

A modalidade de ensino da EJA, segundo Soares (2001), atende a um público bastante específico, por suas condições sociais desfavorecidas, gênero e local de habitação, mais precisamente, mulheres, negras, pobres e de origem rural. Ou seja, antes da carga do analfabetismo pesar sobre suas costas, esses sujeitos são vítimas de exclusão por suas condições financeiras e status social. É importante destacar que o analfabetismo não é o gerador primordial da exclusão; essa se faz em decorrência da sociedade pautada no capitalismo, onde o acúmulo de capital a polariza.

Por se tratar de sujeitos definidos, o olhar lançado à EJA é discriminador, e assim as políticas públicas que nortearam essa modalidade de ensino, ao longo dos anos, possuíam natureza compensatória, lidando com estudantes supletivos⁹, aceleráveis¹⁰, discriminados e aproveitáveis para o trabalho, isso é visível até mesmo nas nomenclaturas de muitos programas que compuseram e/ou compõem a EJA.

A EJA não pode ser limitada às questões educativas como, conteúdos científicos, processo avaliativo, rendimento quantitativo. Isso seria negar o caráter popular e cultural que a integra, seria negar a luta de direitos e o processo de humanização social que subsidia seus ideais. Ampliar a definição de educação na EJA faz-se essencial para efetivação da igualdade

⁹ O termo faz referência ao Ensino Supletivo regulamentado pela lei nº 5.692/71, que tem por finalidade suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria.

¹⁰ O termo faz referência ao programa Aceleração da Aprendizagem, criado pelo Ministério da Educação em 1997 na tentativa de combater a discordância entre a idade e a série.

de direitos educacionais, dando-lhes o espaço necessário na reafirmação da sua identidade cultural e social (SOARES, 2008).

Sujeitos sem escolarização não se trata de pessoas sem conhecimentos, pois estão carregadas de conhecimentos populares que são adquiridos através das vivências e construções sociais. Esses conhecimentos são tão enriquecedores e valiosos quanto qualquer outro. É tendencioso classificarmos os conhecimentos conforme sua origem social. A EJA tem, ou pelo menos deveria ter, o papel de desconstruir essa visão historicamente cultivada e pregar a caminhada unificada do científico e popular, sem negligenciar a importância de cada um deles.

É muito comum ocorrer adequações no sistema de ensino básico para satisfazer a EJA, desse modo, não é possível atender qualitativamente aos alunos que possuem tantas especificidades e cargas históricas e culturais. Adequações não são capazes de assumir o comprometimento ético de humanização e libertação, necessários para abarcar a EJA, pois esta modalidade precisa de um currículo próprio, levando em conta os sujeitos, suas particularidades, sua cultura e sua história. Arroyo (2008, p.230) fala do aprisionamento que modelos de ensino podem ocasionar aos sujeitos da EJA:

[...] Sendo fiéis a essa herança e exigindo seu reconhecimento público. Não redefinindo-a em velhos moldes escolares que terminarão por aprisioná-la. Pela herança e o legado acumulado em tantas experiências, os jovens e adultos e seus mestres merecem mais do que estruturar seu direito à cultura, ao conhecimento e à formação humana em modalidades ou moldes de ensino. As riquíssimas experiências da Educação de Jovens e Adultos que na atualidade continuam se debatendo com essas inquietações merecem ser respeitadas, legitimadas e assumidas como formas públicas de garantir o direito público dos excluídos à educação.

O aprisionamento tratado por Arroyo (2008) traz a reflexão sobre as condições impostas de opressão e exclusão; a EJA deve atuar em função de trazer a libertação do conhecimento em si, para que os sujeitos se reconheçam enquanto cidadãos de direitos. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, criada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em 1948, afirma em seu texto a legitimidade de direitos independente de cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social para a manutenção de uma vida digna sem distinções.

A LDB nº 9.394/96 no artigo 2º permite a reflexão de que a educação não se limita a um espaço físico, a conhecimentos universais e nem a um tempo escolar predefinidos. O artigo apresenta ideais pautados em liberdade, solidariedade, desenvolvimento, cidadania e

mercado de trabalho, quebrando a concepção da homogeneidade educacional e trazendo a importância do vínculo com a realidade do aluno enquanto ser social.

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

Para tanto, quebrar as barreiras político-pedagógicas faz-se necessário na promoção da ampliação do conceito de educação, incluindo com dignidade a EJA; de modo a oferecer padrão de qualidade, condições de acesso e permanência no espaço escolar, liberdade de aprender, pesquisar e expor ideias, como consta na Constituição Federal de 1988, no seu artigo 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1988).

Os sujeitos da EJA são fortemente marcados pela dureza da vida e problemas sociais gerados, muitas vezes, por negligência dos direitos por parte do poder público. Todas essas marcas os impediram, os desmotivaram ou inviabilizaram a ida e/ou permanência no âmbito escolar. As leis apresentam textos de cunho igualitário, no entanto, na prática, não é assim que ocorre, a taxa de analfabetismo vem caindo ao longo dos anos e ainda são altas quando nos debruçamos sobre as leis e vemos que existem direitos que podem ser aplicados para minimizá-la.

O Mapa do Analfabetismo no Brasil (2003, p.7) apresenta uma tabela de valores com os percentuais de analfabetismo nos anos de 1996, 1998 e 2001, baseada em dados do IBGE e dividida por região, a qual pode ser visualizada a seguir:

Quadro 1 – Taxas de analfabetismo no Brasil da população de 15 anos ou mais – 1996/2001

Unidade geográfica	Ano		
	1996	1998	2001
Brasil	14,7	13,8	12,4
Norte	12,4	12,6	11,2
Nordeste	28,7	27,5	24,3
Sudeste	8,7	8,1	7,5
Sul	8,9	8,1	7,1
Centro-Oeste	11,6	11,1	10,2

Fonte: Brasil, 2003a, p.7.

A tabela acima permite observar que as regiões brasileiras com as piores taxas de analfabetismo, são também aquelas que possuem menor crescimento econômico. Esses dados evidenciam a existência de uma ligação direta entre a desigualdade educacional e a economia, reafirmando assim o contexto de marginalização que se encontram os sujeitos que compõe a EJA. A tabela revela que o percentual de pessoas não alfabetizadas da região Nordeste equivalem a 50% do total nacional, essa mesma região, apesar de possuir a terceira maior economia nacional, não a tem de modo distribuído e a vasta área atingida pela seca gera pobreza e miséria para os habitantes dessas localidades.

Ao analisarmos os dados do IBGE entre 2007 e 2015, notamos que a taxa de analfabetismo caiu em virtude do crescimento da taxa de escolarização entre pessoas de 6 a 14 anos. A população de 25 anos ou mais que possuía pelo menos 11 anos de estudo escolar passou de 33,6% para 42,5%. Historicamente as pesquisas apontaram as mulheres com menor nível de escolarização, porém esse quadro se inverte: mulheres com idade de 25 anos ou mais que tenham média de 11 anos de estudo representam um total de 44,5%, enquanto os homens, nessa mesma faixa etária, somam 40,3%.

Dados mais recentes divulgados pelo IBGE mostram diminuição nas taxas de analfabetismo, no entanto, a educação nacional ainda possui falhas, as quais permitem a frutificação de pessoas não alfabetizadas. Em 2017, a taxa nacional de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 7,0%, o equivalente a 11,5 milhões de pessoas sem apropriação da leitura e da escrita. As regiões Centro-Oeste apresentaram uma taxa de 5,2%, as regiões Sudeste e Sul 3,5%, enquanto que no Nordeste a taxa estava acima do dobro 14,5% e no Norte era de 8,0%. O IBGE mostra ainda que a porcentagem de pessoas brancas nessa mesma faixa etária passou entre 2016 e 2017 de 4,2% para 4,0%, enquanto que pessoas negras ou pardas foram de 9,9% para 9,3%.

Os dados do IBGE são bastante esclarecedores, no que diz respeito ao contexto e aos sujeitos. Desta forma, compreende-se que a EJA lida com pessoas oriundas de regiões desfavorecidas com economia defasada, lida como racismo que segmenta a sociedade e com o descaso do poder público em oferecer condições adequadas para os cidadãos que se encontram em situações de negligência e marginalidade. Efetivar políticas de educação, saneamento, saúde, segurança, transporte, trabalho e lazer são essenciais no processo de humanização e na efetivação dos indivíduos enquanto seres de direitos constitucionais.

A legislação apresenta leis que favorecem a redução de taxas como as acima apresentadas, a exemplo, temos a LDB 9394/96 que define o público destinado, assegura

gratuidade, oportunidades educacionais justas, relevância à vida dos alunos, condições de acesso e permanência, como podemos observar no artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento (BRASIL, 1996).

Pessoas idosas, com idade igual ou superior a 60 anos, também tem o direito à educação assegurado pelo Estatuto do Idoso, Lei nº 10.741/2003, nos artigos 20 e 21. Esses artigos afirmam a garantia de uma educação que respeite as particularidades de quem já possui uma idade avançada e responsabiliza o poder público a oportunizar tal educação com as adequações necessárias certificando-se de um acesso qualificado que independe da idade do aluno.

Art. 20. O idoso tem direito a educação, cultura, esporte, lazer, diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade.

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados (BRASIL, 2003).

As leis são fundamentais na luta por uma educação igualitária e justa, mas nos leva a refletir: como estas de fato estão sendo aplicadas e quando contraposta com a realidade condizem ou divergem? A educação é o maior promotor de desenvolvimento no Brasil, embora não consegue atender democraticamente toda a população, isso fica nítido quando observamos dados do IBGE, que apesar de apresentar avanços, nos mostra que a educação até então não consegue atender a população em sua totalidade. A desigualdade é uma marca que cada aluno da EJA carrega consigo; histórias de marginalização que permitem entender a urgência em aumentar os esforços dos governos federal, estadual e municipal, com a finalidade de estruturar uma educação tal qual a que se fala nas leis.

Portanto, os contextos e os sujeitos são os mais diversos, com marcas sociais históricas de negligência e marginalização. Na obra “A Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire destaca que esses sujeitos se veem como um problema, isso por pouco saberem de si, nos deixando claro que o contexto de luta pela sobrevivência desde a infância, as dificuldades financeiras, as condições de moradia, saneamento, saúde e alimentação são processos de desumanização e fazem dos educandos da EJA pessoas que não se reconhecem com cidadãos de direitos, que podem e devem buscar essa garantia (FREIRE, 1970). Nesses termos, a EJA se coloca para além de uma modalidade de ensino, promove a autoafirmação para os estudantes enquanto ser pertencente a uma sociedade, com direitos, opiniões válidas e desejos.

Os contextos de negligência são determinantes na trajetória de exclusão dos sujeitos, cabendo uma discussão acerca dos percursos atravessados pelos alunos da EJA desde os fatores que podem influenciar a não ida ou interrupção escolar na infância até as perspectivas de mudança de vida com o retorno aos estudos por meio da EJA. Tais assuntos serão tratados no próximo capítulo.

III JOVENS E ADULTOS POUCO ESCOLARIZADOS: DA TRAJETÓRIA DE EXCLUSÃO A BUSCA DE NOVAS EXPECTATIVAS

O passeio histórico pela educação de jovens e adultos, proposta pelo capítulo II, já nos mostra que a trajetória de exclusão se faz desde os primeiros registros históricos do Brasil. O presente capítulo vem mostrar que homens e mulheres ainda são vítimas de negligências e descasos que corroboram para uma situação de marginalidade. No entanto, a possibilidade de retorno à escola apresenta-se como uma nova possibilidade de melhoria de vida, mas as marcas sociais ainda se fazem presentes em cada sujeito.

3.1 TRAJETÓRIAS DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS POUCO ESCOLARIZADOS: PASSOS DE EXCLUSÃO

As diversas discussões sobre as trajetórias de exclusão que os jovens e adultos são submetidos, nos leva a pensar em quais possíveis fatores determinaram o seu afastamento do espaço escolar. É plausível começar a análise pelos dados do IBGE que apontam um país assinalado pela concentração de renda. Quando analisamos um percentual de 20% da população mais rica e comparamos com a mesma proporção dos mais pobres, notamos que a renda do primeiro é 32 vezes maior que o segundo.

O desfavorecimento econômico e a concentração de renda são elementares no processo de exclusão. Segundo Brandão (2008), a sociedade está pautada em uma visão capitalista, sendo assim, localidades que não se adequam a sociedade de consumo, não são atrativas à investimentos por parte do poder público e empresas privadas que miram lucratividade a qual não obterá em locais pouco desenvolvidos, impactando diretamente na oportunidade de trabalho.

Nesse caso, os progressos científicos e tecnológicos favorecem as desigualdades sociais, uma vez que esses progressos redefinem a mão de obra produtiva em detrimento da unidade social. As relações capitalistas não estão direcionadas ou preocupadas com as necessidades sociais e sim com a lucratividade que reforça a concentração de renda, um dos fatores mais excludentes do país comprovado pelos dados do IBGE.

Os progressos científicos e tecnológicos reforçam as desigualdades e marginalidade, mas não é o gerador destas. A ciência e a tecnologia são resultados históricos da produção humana e, portanto, não se fazem na neutralidade; a substituição de trabalhadores por

máquinas favorece a indústria e gera desemprego estrutural, porém o problema se encontra nos interesses de alienação do capitalismo sobre a sociedade. Para Marx (1893 apud BRANDÃO, 2008 p. 110), “é mister o tempo e experiência para o trabalhador aprender a distinguir a maquinaria de sua aplicação capitalista e atacar não os meios materiais de produção, mas a forma social em que são explorados”.

Contudo, notamos que historicamente não são oferecidas à sociedade as condições básicas para a qualificação científica da população. O país conta com muitas leis que defendem e asseguram uma educação qualificada que oportuniza o acesso e a permanência, no entanto, se tornam esvaziadas quando não é possível vê-las na prática e quando observamos dados tão preocupantes do IBGE referentes à escolarização.

O trabalho é humanizador e vem de um resultado evolutivo da sociedade; é através do trabalho que os seres humanos garantem o bem estar pessoal e da sua família, agregado ao conforto, lazer, saúde e educação, logo, a escassez do trabalho tira do indivíduo essas possibilidades, o marginalizando.

Os impactos causados pela insuficiência de emprego atravessam o nível psicológico, desagregação social e qualidade de vida, restando para essas pessoas aceitarem empregos braçais, mal remunerados e com jornada de trabalho excessiva, principalmente, por conta da má remuneração salarial. Diante disso, muitas vezes, as crianças veem-se obrigadas a trocarem os estudos por um emprego para complementar a renda familiar. O IBGE divulgou que em 2016, 1,8 milhões de meninos e meninas de 5 a 17 anos estavam submetidos em condição de trabalhando infantil. São essas crianças que futuramente estarão compondo as salas de aula da EJA.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, diz em seu artigo 60 que “é proibido qualquer trabalho a menores de quatorze anos de idade, salvo na condição de aprendiz”. Sendo assim, constitui-se como crime a submissão de crianças ao trabalho, o Estatuto diz ainda, que só é permitido na posição de aprendiz. Já o artigo 62 esclarece que esse aprendizado precisa ser subsidiado pelas diretrizes e bases educacionais em vigor.

Contudo, é possível refletir que parte da população brasileira não possui esclarecimento acerca do assunto e se vê obrigada a descumprir tais leis por conta do nível de renda familiar ser inferior ao necessário para manter uma vida digna. O fato de estarem encurralados em condições socioeconômicas desfavorecidas, os levam a distanciar-se do âmbito escolar e adentrar no mundo do trabalho precocemente, perpetuando um ciclo vicioso de miséria, pois a falta de qualificação profissional o levará a trabalhos braçais e mal

remunerados, como podem ser observadas nas informações presentes no Programa Peteca, do Ministério Público do Trabalho (MPT), dedicado a combater o trabalho infantil, que destaca o dever do Estado, da sociedade e da família em garantir que as leis sejam cumpridas, por consequência, essa união permitirá combater e prevenir o trabalho infantil. Diante desta abordagem torna-se válido destacar o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade (BRASIL, 1990).

O trabalho infantil fere o que preconiza o referido estatuto, visto que a inserção ao trabalho em idade imprópria traz consequências desastrosas ao desenvolvimento e bem estar da criança. O Projeto Peteca nos mostra ainda, que a vivência plena da infância é essencial para o desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social das crianças e todos os impactos nesse período podem acarretar em traumas irreversíveis de ordem física, psicológica e econômica.

De acordo com o estudo “Trabalho Infantil e Adolescente: o impacto econômico e os desafios para a inserção de jovens no mercado de trabalho no Cone Sul”, apresentado durante o IV Encontro Internacional contra o Trabalho Infantil e presente no projeto Peteca, em uma jornada de 36 horas semanais, a evasão escolar pode atingir cerca de 40%. A mesma carga de trabalho também interfere no rendimento escolar, chegando a uma queda que varia de 10% a 15% a depender do ano que a criança está.

O referido projeto ajuda a esclarecer que o trabalho infantil gera consequências físicas, cognitivas, psicológicas e sociais que os sujeitos levarão para a vida adulta, além da perpetuação financeira desfavorecida a qual seus familiares estão, visto que empregos bem remunerados exigem níveis distintos de formação.

As trajetórias de exclusão dos jovens, adultos e idosos pouco escolarizados podem também ter início no seu contexto familiar, pessoas submetidas à agressões físicas, psicológicas e machismo muitas vezes não conseguem dar continuidade aos seus estudos (OLIVEIRA, 2011). Esses fatores estão diretamente ligados ao processo de desumanização tratado por Freire em sua obra *Pedagogia do Oprimido*.

Ao pensar em uma educação voltada para jovens e adultos, é essencial considerar os fatores históricos e as experiências de vida que em sua maioria é constituída por sofrimentos,

lutas e pobreza, barreiras as quais os impediram de frequentar a escola. A EJA deve trazer o sujeito a seu papel real de cidadão, de ser humano pertencente a uma sociedade, que o oferece direitos legitimados. A exclusão não é um processo natural e requer atenção e esforços do poder público.

É possível ver no corpo dos sujeitos da EJA as marcas da sua trajetória. Seu corpo revela uma vida de trabalho e lutas que se iniciaram ainda na infância, carregam marcas identitárias e de diversidade; essas marcas segregam e, são alvo de olhares preconceituosos. Arroyo (2017, p. 267) fala do corpo frente a uma sociedade que padroniza:

[...] Defrontam-se com as estruturas segregadoras sociais e até escolares. Os corpos, seu gênero e sua cor, raça, etnia, idade são geradores de conceitos e de preconceitos. Representamos nossos corpos ora com orgulho, ora com rejeição, em função dos preconceitos que as estruturas sociais e a nossa cultura atribuem à classe, ao gênero, à cor e a idade dos corpos.

Diante do exposto, é possível notar que os passos de exclusão têm seu início na infância e Arroyo (2017) nos esclarece que essa exclusão se mantém até a vida adulta. A própria sociedade a qual o indivíduo pertence, será a geradora dessa exclusão, com seus padrões causadores de rupturas sociais. A percepção de si e de sua história de vida são fundamentais ao sujeito da EJA; compreender sua posição enquanto cidadãos que tiveram seus direitos negligenciados lhes colocarão em uma posição de criticidade abordada e defendida por Freire (2002).

Outro passo de exclusão está no preconceito cometido contra o analfabeto. Di Pierro (2017) fala que a não alfabetização faz com que os sujeitos sejam vistos como uma mancha social, pois estamos em uma sociedade onde as informações estão mudando e transitando o tempo todo. As relações centram-se na língua em sua forma grafada e a não adequação a esse sistema, é gerador de preconceitos. Não saber ler ou escrever coloca os sujeitos à margem da sociedade e do desenvolvimento econômico.

O preconceito linguístico acompanha a sociedade em decorrência de vários mitos que foram se criando ao longo da história. Achar que a língua portuguesa se faz em unidade, que o brasileiro não sabe falar a própria língua e que as pessoas sem escolarização falam errado, são formas incorretas e preconceituosas de tratar a língua e seus falantes. A língua é evolutiva, regionalizada e suas variações formam um fenômeno fonético natural (BAGNO, 2007).

A oralização da língua é capaz, por meio do preconceito linguístico, de fracionar a sociedade em classes prestigiadas e marginalizadas, no entanto, Bagno (2007) nos explica que essas variações linguísticas não podem ser consideradas erradas, apenas diferentes da língua

ensinada nas escolas. O preconceito linguístico faz parte da trajetória de jovens e adultos pouco escolarizados, pois eles apresentam uma oralidade que não é ensinada nas escolas, explicado nas gramáticas e nem catalogado nos dicionários. Para Bagno (2007, p.38),

O preconceito linguístico se baseia na crença de que só existe, uma única língua portuguesa digna deste nome e que seria a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários. Qualquer manifestação linguística que escape desse triângulo escola-gramática-dicionário é considerada, sob a ótica do preconceito linguístico, “errada, feia, estropiada, rudimentar, deficiente”, e não é raro a gente ouvir que “isso não é português”.

Os passos de exclusão vividos pelos sujeitos que não tiveram acesso ao ensino escolar são muitos, estes passos, por vezes, fazem o processo contrário de humanização na sociedade. Grande parte da população que cresceu em situação marginalizada, só tem a oportunidade de tentar mudar esse quadro quando adultos, e muitos veem na educação o caminho que oportunizará mudanças efetivas em seu estado social, mas as marcas de exclusão ainda fazem-se presentes em cada um, assunto que será discutido no próximo ponto.

3.2 O RETORNO A ESCOLA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: EXPECTATIVAS DO RECOMEÇO

A ideia de escola antecede o retorno à mesma. As pessoas que irão compor as salas de aulas da EJA veem no ensino uma possibilidade de melhoria de vida ou de facilidade em ações do dia a dia. Segundo os autores José Carlos e Vera Barreto (2008), cada sujeito estabelece previamente os motivos que irão impulsioná-los ao retorno, criando antecipadamente um conceito escolar mesmo que nunca tenham ido a uma instituição educacional. Os estudantes da EJA centralizam o processo de aprendizagem no professor, que para eles é a pessoa que “sabe” e sem muitas vezes notar, levam consigo um vasto conhecimento tão enriquecedor e singular que podem contribuir para uma aula com ainda mais qualidade (FREIRE, 1989).

Um adulto ao retomar seus estudos, espera aprender a expressar-se melhor oralmente, aprimorar conhecimentos matemáticos e desenvolver a leitura e escrita. Esses conhecimentos permitirão que conheçam um espaço que até então era distante de sua realidade, um espaço que pertencia àqueles que foram escolarizados/alfabetizados. Segundo Almeida (2006), o

retorno à escola abre um novo leque de possibilidades como a aquisição de um trabalho menos braçal e bem remunerado, a possibilidade da independência ao sair de casa para atividades cotidianas, já que vivemos em um mundo que nos exige constante leitura (placas, informativos, etiquetas endereços, preços entre outros)

É muito comum entre estudantes da EJA, compreender que o conhecimento só pode chegar até eles por meio do professor que através de sua aula trará todos os conhecimentos necessários e relevantes, desconsiderando qualquer participação dos colegas de classe e pondo-se na posição de aluno/ouvinte, não gostando quando o professor estimula a discussão de um determinado assunto. Para muitos estudantes a escola é local de tratar sobre assuntos que fogem ao seu cotidiano, assuntos os quais nunca ouviram falar, e assim, tudo que fazem referência ao seu dia a dia não lhes chamam a atenção por consequência da desumanização a qual foram submetidos. Os conteúdos de difícil entendimento normalmente são vistos como algo muito importante e os alunos acabam se culpando quando não conseguem compreendê-los.

A respeito dos conceitos acima apresentados, José Carlos e Vera Barreto (2008, p.64) esclarecem que:

Trata-se, evidentemente de uma generalização, e as exceções podem ser encontradas. Para os leitores que acharam ingênuas essas ideias, gostaria de lembrar que elas estão presentes também na maioria dos professores. Afinal, essas concepções são ideológicas e se introjetam na população de forma sutil e delas só estão a salvo aqueles que as analisam de forma crítica e cuidadosa.

A visão de padronização socialmente construída pelos estudantes requer atenção do profissional de educação com valorização dos conhecimentos trazidos por cada um, efetivação de aulas críticas e incentivo a participação, ligados às práticas educativas diversificadas, flexíveis capazes de incluir e trazer o olhar crítico de autoconhecimento (FREIRE, 1970). A EJA precisa colocar-se a favor de seus educandos, promovendo o processo reverso que os levaram a marginalização social. As frustrações que os alunos sofrem ao retornarem à escola provocam de modo doloroso a percepção do papel errôneo ao qual foram submetidos. Sobre esse assunto Paulo freire (1970, p.16) destaca:

Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade a de sua humanização.

O retorno à escola na Educação de Jovens e Adultos causa inseguranças, medos como todo recomeço, principalmente quando falamos de sujeitos que já passaram por processos de exclusão, omissões de direitos e desrespeito, mas, por outro lado as expectativas são justamente de melhorias financeiras, autoconhecimento e, sobretudo, superação de uma situação de opressão.

Vivemos em uma sociedade letrada que exige dos cidadãos diversas leituras o tempo todo, aqueles que não dominam a leitura e escrita, são, de fato, excluídos, pois, não existem adaptações nos espaços para não alfabetizados. Desse modo, aprender a ler e escrever equivale a independência nos espaços sociais (ruas, supermercado, hospitais, bancos, etc.) e autoestima.

A ascensão financeira também é uma expectativa presente nos estudantes da EJA que tiveram um passado de sofrimento e escassez. A educação revela-se como uma possibilidade para conseguir a qualidade de vida que não obtiveram ao longo da sua infância e adolescência.

Santos (2006) vem falar sobre o delicado equilíbrio na obtenção de êxito na tentativa de elevação escolar, tendo em vista que antes de retornarem a escola esses sujeitos foram vítimas de constrangimentos sociais impulsionados por suas condições sociais e/ou nível de escolaridade, as ações preconceituosas da sociedade mostra-lhes desde então uma representatividade da importância de uma formação escolar. Entretanto, o retorno à escola não é feita de maneira fácil, os obstáculos sociais e pessoais simbolizam constantes lutas as quais os sujeitos precisam enfrentar.

Pessoas que foram excluídas do processo escolar na infância têm ao longo da vida elementos dificultadores do seu retorno. Esses elementos, posteriormente, podem se tornar motivadores na tentativa de buscar uma vida melhor. Então, para fazerem-se estudantes da EJA é necessário que o sujeito busque um equilíbrio ente os motivadores e os dificultadores para concretizar seu retorno e condicionar sua permanência no espaço escolar até a conclusão do curso.

Segundo Santos (2006), para esses educandos, a centralidade está no seu trabalho e na família, não assumindo inteiramente a identidade estudante, antes disso o sujeito é trabalhador e pai/mãe de família, dificultando o equilíbrio necessário na condução qualificada dos estudos.

As expectativas de recomeçar os estudos vão para além das esperadas pelos estudantes, é uma transição da posição de marginalidade para seu justo lugar, de sujeito do próprio conhecimento, que possui e vivencia seus direitos e assim, dignifica sua posição

social. A leitura e escrita são artigos mediadores para transitar na atual sociedade, e não devem ser tratadas como um privilégio de poucos, como registra a história sociopolítica¹¹ da EJA (ALMEIDA, 2006).

A EJA, segundo Almeida (2006), insere os sujeitos em um espaço urbanizado e letrado que faz do uso da escrita uma exigência para a socialização, desse modo, ser um sujeito da fala não se faz suficiente para está em participação social, mesmo que para ações imediatistas, (assinar o nome, localizar um endereço, fazer compra) é requisitado o uso da escrita e/ou leitura.

Mas, a busca pelo conhecimento científico ao qual os sujeitos têm direito, não se faz como único motivador ao retorno escolar, Arroyo (2017) fala sobre a busca dos conhecimentos ausentes, sobre o sobreviver e resistir. O referido autor trata ainda, sobre a necessidade das escolas, da Base Nacional Comum e dos professores se adequarem a essas buscas, fazendo com que os sujeitos deixem de ser espectadores de sua história de negligência e passem a participar da produção de conhecimento compondo os currículos escolares.

Arroyo (2017) aborda em sua discussão que esses sujeitos, os quais se refere como “passageiros da noite”, reinventam suas esperanças e buscam outros percursos humanos através da EJA que se distanciem da trajetória vivenciada até então. Arroyo (2017) pontua ainda que o novo itinerário permitirá ou pelo menos, deveria permitir, uma compreensão sobre a sociedade, suas relações, os padrões, trabalho, apropriação de terras, ou seja, perceber os percursos humanos-desumanos os quais estão sendo submetidos todo o tempo. Os professores, que também são passageiros da noite, precisam fazer parte dessa ressignificação. É possível compreender ainda, que existe um grande peso deixado pela divisão de classes, pelo racismo e pela autoridade sexual masculina.

As tentativas desses passageiros de fazer dessa volta a escola uma experiência que redefina percursos sociais e humanos tão brutalmente entrelaçados às estruturas, aos padrões de poder e de trabalho, de prioridade-apropriação da terra, da renda, tão sexista, classistas, racistas, têm sido e continua sendo uma constante aventura de coletivos docentes-educadores/as, também passageiros da noite (ARROYO, 2017, p. 28).

Desse modo, é possível notar que os sujeitos da EJA trazem consigo expectativas de progressos em diferentes campos da sua vida, mas, também carregam as marcas dos preconceitos deixados pelo afastamento do ambiente escolar na infância. Cada vez fica mais

¹¹ Assunto abordado no capítulo II: Educação de Jovens e Adultos: das marcas históricas ao contexto sociopolítico.

evidente a responsabilidade social que a EJA tem para lidar de forma ética e justa com cada aluno que decide retomar a sua rotina de estudo.

Pesquisar acerca do retorno à escola noturna, e suas implicações sociais, requer uma estruturação investigativa pensada e fundamentada com responsabilidade e respeito aos sujeitos e suas histórias. Por esse motivo, a metodologia deste trabalho foi delineada cuidadosamente na intenção de atender os objetivos, atento as especificidades inerentes à temática. O processo metodológico o qual atravessou a presente pesquisa será o assunto do próximo capítulo.

IV CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo aborda sobre a metodologia utilizada para a realização da pesquisa cujo título é “Começar de novo: Um estudo sobre as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que retornam a escola”. Desse modo, destacam-se os procedimentos metodológicos, caracterização dos sujeitos da pesquisa e instrumentos da coleta de dados. O presente trabalho assume o caráter qualitativo e estrutura-se como uma pesquisa exploratória e explicativa, apropriando-se do estudo de campo com viés em estudo de caso. Para recolha de dados optou-se pela entrevista e para a análise dos dados foi utilizada a abordagem da Análise do Conteúdo (AC) defendida por Bardin (2009).

4.1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

A pesquisa pode ser definida, segundo Gil (2002, p.17), “[...] como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, por meio da pesquisa é possível aprofundar os conhecimentos a respeito de qualquer conteúdo ao qual o pesquisador se propõe a investigar. Para atribuir qualidade e veracidade ao processo desenvolvido, é imprescindível que o trabalho seja bem estruturado com metodologias predefinidas de acordo ao que melhor se aplica aos objetivos do estudo. Seguindo essa linha de análise, Chizzotti (2011, p.19) destaca que:

A pesquisa, deste modo, reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que elege para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica.

Sendo assim, serão apresentados os processos metodológicos selecionados para o melhor desenvolvimento da pesquisa de modo a atender o que propõe os objetivos desta investigação.

Para Chizzotti (2011, p. 28), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. E para Bicudo (2011, p. 30), a fenomenologia “[...] é o que se mostra no ato da intuição efetuado por um sujeito individualmente contextualizado, que olha em direção ao que se mostra de modo atento [...]”. Então, é possível afirmar que a pesquisa se deu em uma abordagem qualitativa fenomenológica.

A investigação dos fenômenos humanos requer maior atenção do pesquisador, alicerçada pelos princípios éticos e construção de confiança com o pesquisado, principalmente, por se tratar de histórias particulares e carregadas de significações, (BICUDO, 2011). Partindo desse princípio, a presente pesquisa apresenta-se como de abordagem qualitativa fenomenológica por dois motivos: primeiro, em respeito aos entrevistados que permitiram que sua trajetória de vida fosse utilizada para a composição desse estudo e, segundo, para melhor atender os objetivos delineados.

Por destinar a pesquisa a compreender as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que recomeçaram os seus estudos, o estudo seguiu pelos princípios de uma pesquisa exploratória e explicativa. Desse modo, foi possível identificar os fatores que determinaram ou que contribuíram para a ocorrência dos fenômenos. Para Gil (2002, p. 42), “esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas”.

Inicialmente, foi feita a exploração dos assuntos relevantes ao tema de pesquisa, através de levantamento bibliográfico, trazendo uma abordagem histórica e conceitual acerca do assunto, bem como a apresentação do cenário atual da EJA e a sustentação na constituição referente à Educação de Jovens e Adultos. Por fim, o trabalho assume caráter explicativo, conectando as ideias exploradas e fundamentadas com os dados coletados no ato da pesquisa.

O presente trabalho pode ser caracterizado, ainda, como um estudo de campo com viés em estudo de caso. O estudo de campo dedica-se a aprofundar sobre as estruturas sociais que essencialmente constitui um dado grupo, que não precisa ser delimitado geograficamente, mas sim, por atividade humana. Nesse caso, o pesquisador precisa ter uma experiência direta com o campo estudado como forma de adentrar nas particularidades que o grupo estudado apresenta. Para Gil (2002), por ser realizada no espaço onde se dá o fenômeno estudado e com contato direto com os sujeitos da pesquisa, seu resultado é mais seguro.

Em seus escritos, Gil (2002), nos esclarece ainda que o estudo de caso entre outras funções destina-se a explorar situações da vida em que os limites não estão evidenciados,

descreve a situação do contexto em que está sendo feita a investigação e explica as diversas causas de determinado fenômeno em situações muito complexas que não possibilitam a utilização de levantamentos e experimentos. Assim, o estudo de caso permite uma visão global do problema ou identifica possíveis fatores que o influenciam ou que são por ele influenciados.

Nesse contexto metodológico que a pesquisa foi realizada, o foco das abordagens seguiu de acordo aos objetivos traçados para o trabalho, permitindo uma busca sistemática e atenta de informações que permitissem compreender as trajetórias de exclusão e expectativas de estudantes da EJA. Todo caminho da pesquisa foi orientado pelos princípios éticos necessários a concretização de uma pesquisa de qualidade, fundamentada e confiável. Para melhor compreensão sobre o tema da pesquisa, faz-se necessário conhecermos as características dos sujeitos e do campo pesquisado, assunto tratado no próximo ponto.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO E DOS SUJEITOS DA PESQUISA

Para atender o problema de pesquisa, esta foi realizada na cidade de Amargosa em uma escola municipal que se dedica a Educação de Jovens e Adultos.

Amargosa fica localizada no estado da Bahia e pertence a mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, sua extensão territorial é de 463,2 km² com 34.340 habitantes, a cidade chama atenção por suas belezas e movimentos culturais. Recebeu a Universidade Federal do Recôncavo de Bahia em 2006 e desde então tornou-se referência em formação de profissionais da área de educação.

O *lôcus* escolhido foi o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos que, para um bom funcionamento, conta com 13 professores, 1 secretário escolar, 1 porteiro, 1 assistente de serviços gerais, 2 merendeiras, 2 intérpretes de libras, 1 diretora e 2 coordenadoras pedagógicas. Desse modo, a estrutura possibilita possuir 9 turmas dedicadas ao ensino da EJA e atende, atualmente, 283 alunos.

As informações contidas na ficha de matrícula dos alunos nos permitem ter uma visão ampliada acerca das características dos sujeitos que compõe esse espaço escolar. O quadro abaixo contém os dados de forma a contemplar informações como sexo, cor/raça declarada, local de residência e nível escolar que cursa.

Quadro 2: Caracterização dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos do *lócus* pesquisado¹²

SEXO		COR/RAÇA						RESIDÊNCIA			NÍVEL			
Feminino	Masculino	Negro(a)	Pardo(a)	Branco(a)	Moreno(a)	Preto(a)	Não declara	Espaço Urbano	Espaço Rural	Não Declara	Nível I	Nível II	Nível III	Nível IV
144	186	64	86	13	21	14	13 2	207	93	30	34	56	111	12 9
43,6 %	56,3 %	19,3 %	26 %	3,9 %	6,3 %	4,2 %	40 %	62,7 %	28,1 %	0,9 %	10,3 %	16,9 %	33,6 %	39 %

Dados: Dados extraídos na Pesquisa de campo – Análise das fichas de matrícula da escola

O quadro acima nos permite ter uma visão de modo geral sobre os sujeitos que compõem o *lócus* da pesquisa. A maioria dos matriculados são homens, os dados do IBGE entre 2007 e 2015, discutido no segundo capítulo deste trabalho, mostra que mulheres com idade de 25 anos ou mais que tenham média de 11 anos de estudo representam um total de 44,5% enquanto os homens nessa mesma faixa etária são 40,3%, ou seja, o IBGE mostra que homens possuem menor nível de escolaridade o que pode ter refletido para uma maioria masculina de matriculados. Para além disso, a auto declaração da cor/raça, nos leva a refletir sobre a construção identitária aos quais esses sujeitos passaram, principalmente, quando observamos a maioria dos alunos se autodeclararam pardos. A escola por ser sediada na cidade tem a sua maioria da zona urbana, mas, ainda assim atende a população da zona rural. A maioria dos alunos encontram-se nos níveis III e IV.

Inicialmente, foi pensado em fazer as entrevistas com cinco alunos, mas, durante dialogo com a coordenadora pedagógica do espaço, destacou-se sobre a dificuldade de aceitação dos estudantes com relação a pessoas externas ao espaço, então reduzimos para quatro entrevistados, que deveriam ser duas mulheres e dois homens, no entanto, dos homens que foram convidados a participar da entrevista, apenas um aceitou. Desse modo, a pesquisa foi realizada com três mulheres e um homem que serão chamados, nesta pesquisa com o nome fictício de Rosa, Girassol, Lírio e Orquídea.

Foram feitas quatro visitas ao espaço. Na primeira visita, conversei com alguns profissionais que se encontravam na secretaria, mas, neste dia, a diretora e a coordenadora não se encontravam no espaço, então não ficou nada definido com relação a minha aceitação no espaço como pesquisadora. Na segunda visita, conversei com a coordenadora pedagógica que me recebeu muito bem e foi bastante solícita com minha pesquisa, ao fim do dialogo ficou

¹² Os dados para elaboração do referido quadro foram extraídos das fichas de matrícula dos estudantes, por meio de um processo exaustivo e cuidadoso de todas as informações contidas nas fichas e que poderiam servir para a caracterização dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos do núcleo pesquisado.

definido que a mesma entraria em contato comigo por email e/ou telefone para me dar um retorno referente a quais alunos seria possível realizar a entrevista. No entanto, o contato não aconteceu e passando alguns dias, retornei a instituição para saber da possibilidade de realização das entrevistas. Imediatamente, a coordenadora falou com quatro alunos que, inicialmente, ficaram receosos em participar, então conversei com eles explicando o meu intuito e substituindo o termo “entrevista” por “conversa”.

Com o consentimento dos entrevistados, as entrevistas foram gravadas e se deram em tom de diálogo, assim os interlocutores sentiram-se mais a vontade para falar sobre suas trajetórias de exclusão e expectativas ao retornarem a escola. Na análise de dados, serão utilizados codinomes¹³ para preservar a identidade dos entrevistados e atender os princípios éticos presentes no Termo de Consentimento Informado, Livre e Esclarecido assinado pelos entrevistados.

A primeira entrevistada foi a senhora Rosa que tem 63 anos, é aposentada, dona de casa, viúva, teve três filhos e começou a trabalhar entre os 10 e 11 anos de idade na zona rural de Santa Inês. Atualmente ela mora na zona urbana de Amargosa.

A segunda entrevistada foi a senhora Girassol, que tem 43 anos, dona de casa, casada, com uma filha. Na infância, morou na Palmeira zona rural de Amargosa local onde reside até hoje; começou a trabalhar com 7 anos de idade com atividades que competem aos afazeres rurais.

O terceiro entrevistado foi o senhor Lírio, com 52 anos, trabalha como caseiro, é casado e tem dois filhos. Na infância, morou no município de Laje e há 30 anos mora em Amargosa. Começou a trabalhar com 12 anos de idade.

A quarta entrevistada foi a senhora Orquídea, que tem 50 anos, aposentada, dona de casa, viúva, tem três filhos, na infância morou na zona urbana de Itatim e trabalhava com os afazeres domésticos.

As informações acima permitem a estruturação da seguinte tabela:

¹³ Rosa, Girassol, Lírio e Orquídea. A escolha dos nomes, se deu por conta da beleza e delicadeza presente nas flores, de modo a traduzir a temática da pesquisa. Por outro lado, as flores apesar de aparentarem ser frágeis, precisam se revelar fortes para sobreviver superando as adversidades do ambiente ou qual estão, representando assim os entrevistados.

Quadro 3 – Caracterização dos entrevistados

Nome	Idade	Idade que começou a trabalhar	Onde morou na infância	Onde mora hoje em dia
Rosa	63 anos	Entre 10 e 11 anos	Zona Rural da cidade de Santa Inês	Zona urbana de Amargosa
Girassol	43 anos	7 anos	Zona rural de Amargosa	Zona rural de Amargosa
Lírio	52 anos	12 anos	Laje	Zona urbana de Amargosa
Orquídea	50 anos	12 anos	Zona urbana de Itatim	Zona urbana de Amargosa

Fonte: Dados da pesquisa de campo – Géssica Leal dos Santos (2018).

Diante do delineamento metodológico da pesquisa e caracterização dos sujeitos e do campo, é possível termos uma visão geral acerca do trabalho para tornar compreensivo os procedimentos de recolha de dados. O próximo ponto será esclarecedor, trazendo detalhadamente o instrumento utilizado no ato da pesquisa, assim como, o procedimento na análise dos dados.

4.3 PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados ocorreu com a utilização de entrevista semi-estruturada. Sobre esse tipo de entrevista Ludke e André (1986, p.34) explicam que “[...] se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.”

Para a realização de uma entrevista semi-estruturada com qualidade, inicialmente, foi feito um estudo aprofundado sobre o tema, a fim de obtenção de respaldo científico, com leituras acerca da história e dos principais autores que discutem o assunto. Partindo dos estudos, foi possível planejar uma entrevista que contemplasse a questão norteadora da pesquisa: Quais são as trajetórias de exclusão e expectativas trilhadas pelos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e os fatores que influenciam o retorno à escola, depois de muitos anos afastados deste contexto?

As questões que compuseram a entrevista foram pensadas previamente, fundamentadas pelo estudo bibliográfico e condizente com cada objetivo do presente trabalho. A sua aplicação não ocorreu de forma rígida, às questões formaram a base do trabalho, no

entanto, eram moldadas conforme o decorrer das falas dos entrevistados, sem perder o foco. A entrevista foi atentamente ouvida e com o consentimento dos entrevistados, gravada e transcrita, para facilitar no momento de análise.

A entrevista permite contato direto entre o pesquisador e o sujeito pesquisado, e no presente trabalho, esta ocorreu de modo interacionista, o pesquisador não ficou em uma posição de hierarquia inibindo o entrevistado a falar. Desse modo, a entrevista se deu de forma leve, deixando o entrevistado a vontade ao tratar das suas trajetórias. Esse posicionamento é fundamentado por Ludke e André (1986, p.34): “na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.”

O vocabulário utilizado ao realizar a pesquisa, também foi cuidadosamente pensado, por se tratar de pessoas que não tiveram acesso a educação escolar, termos rebuscados foram evitados e substituídos por uma linguagem mais simples. Ao longo da análise dos dados coletados, as identidades dos entrevistados serão preservadas, pois o que nos interessa, de fato, são suas narrativas. Essas ações são em respeito aos entrevistados, sua cultura e discurso.

Para tratamento dos dados da pesquisa, optou-se pela Análise de Conteúdo (AC) pautada em Bardin (2009). Esta escolha se deu pelas diversas possibilidades oferecidas e por trabalhar com a materialidade linguística através do processo de categorização dos dados. Como a semântica é um dos seus elementos constitutivos, optou-se pela categorização por temas de acordo aos objetivos específicos da pesquisa em pauta. A Análise do Conteúdo atende a proposta da pesquisa, pois, a categorização permite um recorte no processo de análise a qual facilita a compreensão acerca da temática atende de forma qualificada os objetivos traçados.

Conforme sugere Bardin (2009), a análise do conteúdo aplicada nesta pesquisa, atribui significações a fim de detectar as ligações com os autores aqui referenciados, isso aconteceu por meio de três etapas de desenvolvimento: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados e interpretação. Todas elas de forma minuciosa e ética, fazendo as devidas ligações com as teorias que discutem sobre a temática.

As entrevistas propiciaram uma construção de conhecimentos a respeito das trajetórias aos quais os sujeitos da EJA são submetidos. Essa construção vem significar o estudo prévio, pois permitiu aproximação com aqueles que viveram o foco do estudo. As referidas construções e significações alicerçaram as análises que seguem no próximo capítulo.

V TRAJETÓRIAS DOS SUJEITOS DA EJA: DOS CONDICIONANTES QUE IMPEDIRAM A FREQUÊNCIA NA INFÂNCIA AOS FATORES QUE INFLUENCIARAM O RETORNO

As reflexões presentes nesse capítulo partem das falas dos entrevistados que evidenciam as marcas deixadas por suas trajetórias de vida, os fatores que impediram a escolarização no período da infância e os motivadores que os levaram de novo às salas de aula. Os três pontos do presente capítulo destacam os desafios e expectativas desses estudantes, partindo de suas narrativas, sustentado pelos teóricos referenciados e atendendo os objetivos delineados para a pesquisa.

5.1 EXPERIÊNCIAS DE EXCLUSÃO DOS ESTUDANTES DA EJA POUCO ESCOLARIZADOS

Paulo Freire (1987) nos ajuda a compreender que toda experiência de exclusão pressupõe um gerador, utilizando os temas de Freire, “opressor e oprimido”. Tais experiências são desumanizadoras e inferiorizam suas vítimas. A inferioridade gerada precisa ser superada sem que haja uma inversão de papéis e oprimido passar a ser opressor. Quando o oprimido toma o lugar do opressor não é possível chamarmos de processo humanizador, pois, assim, não haverá uma superação das marcas deixadas por essas experiências, apenas a perpetuação das mesmas. Nesses termos Freire (1987, p.16) diz que:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.

Veremos nesse ponto os relatos dos entrevistados acerca de suas trajetórias excludentes, que determinaram sua posição de oprimidos, referindo a EJA como parte determinante no processo de humanização. Desse modo, será possível refletir em relação ao primeiro objetivo que compete a esta pesquisa: verificar as experiências de exclusão social dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos pouco escolarizados.

As entrevistas evidenciaram que a inserção tardia ao ambiente escolar é resultado de trajetórias marcadas por sofrimentos e abdições, muito embora as narrativas sejam de cunho pessoal, estas se encontram ao se tratar de uma posição de negligência e oriundas de uma mesma classe social. Os quatro entrevistados enfrentaram dificuldades ao longo da sua vida que foram determinantes para a exclusão social e escolar.

Ao analisarmos cuidadosamente os extratos das falas de cada entrevistado, podemos notar sujeitos vítimas de suas condições sociais, trabalho infantil e machismo. Esses são os principais condicionantes geradores da inexistência de oportunidades educacionais na infância, deixando marcas ao logo de toda a vida.

O trabalho infantil é um assunto comum a todos os entrevistados, eles são pontuais quando questionados sobre suas trajetórias, todos relatam uma vida marcada pelo trabalho precoce e sem direito a escolha. A senhora Rosa (2018) refere-se a sua história de vida utilizando termos como “ruim” e “péssima” evidenciando um ambiente de sofrimentos. Rosa (2018) faz um breve resumo de sua trajetória e afirma: *“Muito ruim, péssima, trabalhei muito, casei com as pessoas erradas, mas levei a vida, não estudei na infância porque meu pai não deu oportunidade, a primeira é agora depois de velha e viúva”*¹⁴.

A fala transcrita da senhora Rosa é bastante forte e carregada de marcas negativas, essas marcas ficam nítidas também em seu semblante no momento em que fala. Esse discurso demonstra uma mulher vítima do trabalho infantil, que assumiu responsabilidades desde muito cedo e que precisava manter-se conforme laços machistas de cunho patriarcal e conjugal. Rosa (2018), por vezes em sua fala, usa o termo *“naquele tempo era assim”*, colocando a sua posição como predestinação natural. Paulo Freire (1987) deixa bem claro que esse tipo de processo não se trata de vocação e sim um problema histórico que se opõe a humanização natural do ser. A busca por libertação refere-se à libertação do oprimido em consequência da busca pela humanização.

A sua trajetória também foi marcada por ações discriminadoras e preconceituosas, pessoas já se utilizaram de termos ofensivos para se referir à sua condição de pouca escolarização, mas o fato de não usar a sua impressão digital como assinatura foi capaz de amenizar tais ações. Sobre esse assunto ela conta que: *“Já passei, mas graças a Deus eu tive uma coisa comigo que aprendi a assinar meu nome por mim mesmo, nunca coloquei o dedão, mas é muita discriminação [...] “é burra, não sabe ler isso” já passei muito”*. (ROSA, 2018)

Di Pierro (2017) esclarece que vivemos em uma sociedade grafocêntrica e, por conta disso, as pessoas analfabetas ou com pouca escolarização, serão discriminadas e tratadas

¹⁴ As respostas dadas pelos entrevistados foram transcritas na íntegra, respeitando a oralidade de cada sujeito.

como pessoas incapazes de exercer sua cidadania. Esse olhar é consequência da falta de autonomia desses sujeitos no ambiente em que tem a língua escrita como mediadora central das atividades cotidianas. Para senhora Rosa (2018), utilizar a impressão digital como assinatura seria um agravante ao processo de discriminação e dá graças por ter aprendido assinar o próprio nome, marca evidente de uma vida flagelada pelo preconceito.

A senhora Girassol (2018) também relata uma infância difícil a qual o trabalho fazia parte de sua rotina: “[...] *Na minha infância mesmo, não tive muita alegria não, não era muito feliz não, era só trabalho*”. Expressando que não viveu a sua infância de forma plena e dignamente, trazendo a palavra “trabalho” para definir essa fase de sua vida.

A senhora Girassol (2018), aos 7 anos de idade já estava envolvida em trabalhos braçais e que competem aos adultos; ela fala que era levada pelo pai para “*trabalhar em roça de cana, rapar mandioca, estampar pasto*”. Ela e suas irmãs só tiveram acesso à escola após saírem de casa: “*eu e minhas irmãs não teve estudo, a gente veio estudar depois de 18 anos, que a gente mesmo veio se matricular que a gente saiu de casa mesmo, aí ia estudar.*” O pai da senhora girassol não reconhecia a educação escolar como um direito social garantido à todos, vítima de um ciclo vicioso, fazia valer sua ideia socialmente construída, por meio da autoridade paterna.

A senhora Girassol (2018) repete a fala de seu pai: “*dizia, que escola era só pra gente rico*”. A ideia equivocada que ele apresentava, é compreendida quando analisamos todo seu contexto histórico de negação de direitos. Sobre esse assunto Bourdie e Passeron (1974 apud PAULA e OLIVEIRA 2011), chama de teoria da reprodução, resultado de um processo excludente, atravessado pela arbitrariedade cultural que dominam e se legitimam a ideal em detrimento das classes populares.

Em sua trajetória de vida, a senhora Girassol (2018) também conta sobre o olhar e tratamento preconceituoso o qual a sociedade lança sob os não alfabetizados, e inclusive se sente constrangida diante de correções do seu jeito de falar e termos visivelmente agressivos são evidenciados em seu discurso: “*Porque muita gente dizia que a gente era burra, não sabia ler, falava as coisas errado, tudo tinha que corrigir, tinha que falar tudo certo do jeito que aquela outra pessoa falava, aí pra mim era chato*”.

A senhora Girassol (2018) elucida um grande problema social, o preconceito linguístico. O relato acima descrito, demonstra que esse tipo de preconceito acaba gerando uma percepção negativa da própria fala, levando o sujeito a considerar sua oralidade “incorreta”, o constrangendo e inibindo a fala em público. A esse respeito Marcos Bagno (2007) trata sobre a mudança de atitude que deve partir de toda a sociedade em não aceitar o

discurso de que pessoas com pouca escolarização não sabem falar a língua portuguesa. Essa mudança de atitude deve partir, principalmente, dos professores, de modo a ensinar seus alunos a valorização de sua oralidade. O preconceito linguístico tende a monopolizar a língua e, assim, negar o caráter evolutivo da mesma. Bagno (2007, p.115) diz que:

A primeira campanha a ser feita, por todos na sociedade, é a favor da mudança de atitude. Cada um de nós, professor ou não, precisa elevar o grau da própria auto-estima linguística: recusar com veemência os velhos argumentos que visem menosprezar o saber linguístico individual de cada um de nós. Temos de nos impor como falantes competentes de nossa língua materna. Parar de acreditar que “brasileiro não sabe português”, que “português é muito difícil”, que os habitantes da zona rural ou das classes sociais mais baixas “falam tudo errado”. Acionar nosso senso crítico toda vez que nos depararmos com um comando paragramatical e saber filtrar as informações realmente úteis, deixando de lado (e denunciando, de preferência) as afirmações preconceituosas, autoritárias e intolerantes.

A trajetória de vida do senhor Lírio (2018) também é atravessada por dores, abdições e trabalho. Ele relata que seus pais faleceram muito cedo, o que impulsionou a sua ida precoce ao trabalho. Durante a entrevista, discorre sobre a necessidade de manter o seu sustento ainda muito jovem e o fato de não ter frequentado a escola como pontos negativos em sua história.

A infância não foi uma infância muito boa não, porque a gente saiu pra trabalhar logo cedo, não teve oportunidade de estudar também [...] Quando era criança nunca fui na escola, ó pró, como é que se diz, eu perdi meus pais também muito cedo, tá entendendo? E aí a gente tinha que trabalhar, aí a gente morava com as tias da gente (LÍRIO, 2018).

Os relatos do senhor Lírio (2018) tratam sobre uma descontinuidade familiar geradora de uma desordem em seu processo de desenvolvimento. Arroyo (2017) fala que o campo da EJA precisa reconhecer essas vivências sub-humanas para atribuir qualidade ao ensino direcionado aos jovens e adultos, de modo a responder as perguntas trazidas de suas trajetórias marcadas por dores, perdas e negligências.

Arroyo (2017) reafirma a reflexão de Freire (1987), ao abordar uma discussão onde reconhece que esses sujeitos estão na posição de oprimidos, isso por conta de sua trajetória de desumanização, trazendo a importância de essas pessoas serem tratadas como parte fundamental na estruturação pedagógica da EJA, sem deixar de lado as questões políticas, sociais e culturais. As ideias destacadas por Arroyo e Freire evidenciam a necessidade de tratar com dignidade pessoas como o senhor Lírio, oferecendo-lhes uma educação justa em

respeito às memórias e vivências que carregam, sem negligenciar a qualidade devida ao direito educacional garantido constitucionalmente a esses sujeitos.

A não escolaridade do senhor Lírio (2018), que implicou em não ter aprendido assinar seu nome, era motivo de constrangimento e ele notava que a sociedade via de maneira diferente (preconceituosa) as pessoas que utilizam da impressão digital para assinar: “*que a coisa mais que eu tinha vergonha, assim, era de botar o dedo, assim, em documento que a gente chega, assim, num lugar ver todo mundo assinando e a pessoa não assinar*”. A vergonha acima descrita pelo senhor Lírio é explicada por Di Pierro (2017), que se trata de uma consequência gerada pela centralidade na língua escrita, gerando nos sujeitos um sentimento de inadequação social. O senhor Lírio (2018) deixa bem clara essa percepção de inadequação tratada por Di Pierro (2017) quando diz, “[...] *Que a pessoa fica mal vista, a pessoa que não sabe ler e escrever*”.

A senhora Orquídea (2018), assim como os demais entrevistados relata uma infância marcada pelo trabalho, mas, não reconhece essa marca, tratando o assunto como algo naturalizado e assim seu discurso tem duas afirmações antagônicas. Inicialmente, ela diz que não trabalhou na infância e narra que não frequentou a escola porque tinha que cuidar dos seus irmãos e ajudar a sua mãe nos fazeres domésticos.

Na infância eu não trabalhei não. Agora na infância eu não tive oportunidade de estudar por causa que ajudava muito minha mãe em casa e eu sou a filha mais velha dela, tinha que cuidar dos irmão, minha mãe fez de tudo pra botar nos estudos, mas não podia por causa que eu era a filha mais velha tinha uns 12 anos, aí tinha que ajudar ela a cuidar dos meus irmãos (Orquídea, 2018).

A visão da senhora Orquídea (2018) sobre sua própria trajetória é condicionada por ideias socialmente construídas, onde mulheres e filhas mais velhas têm obrigações domésticas irrevogáveis. Paulo Freire (1987) fala da consciência oprimida e da consciência opressora, trazendo o problema da dualidade gerada pela submissão. No caso da senhora Orquídea, é possível perceber que não há a consciência oprimida, mas mesmo assim, ela vai em busca de libertações sociais igualmente humanistas e libertadoras, pois existe um processo permanente na conquista de seu espaço.

Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos,

não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria (FREIRE, 1987, p.17).

O processo de submissão vivido pela senhora Orquídea (2018) se perpetua quando se refere ao casamento. Ela explica que, após o casamento, existem funções inerentes à mulher, e essas funções mais uma vez foram determinantes a não frequência escolar, *“oh minha filha, quando a gente casa aí a coisa muda, tudo é diferente, porque as mães vai cuidar dos filhos, vai cuidar da casa, vai cuidar do marido, ai não tem chance de estudar, né?”*. Essas experiências de submissão são tratadas de maneira muito tranquila pela entrevistada, em seu discurso é percebido que tais trajetórias de vida apenas seguiram seu curso natural.

Diante de narrativas como a da senhora Orquídea (2018), é possível perceber a importância da relação da educação como processo de conscientização da educação como prática libertadora, levando os sujeito à uma reflexão crítica da sua própria realidade, conforme destaca Freire (1987, p.23).

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos. Distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão se comprometendo, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Almeida (2006) elucida a respeito das mudanças na sociedade que exigem das pessoas adequações para nela transitar. A educação escolar já foi tratada como privilégio e hoje, configura-se como base essencial para a constituição de relações e aquisição de bens e serviços sociais. As dificuldades para estar inserida e interagir em uma sociedade grafocêntrica é sentida pela senhora Orquídea (2018), que expressa o seu desejo de ter autonomia a qual busca na EJA.

As vezes eu sinto dificuldade em muitas coisas pra resolver meus problemas, e as vezes eu peço muito a minha irmã, que é formada, pra me ensinar pra fazer alguma coisa por mim. Eu tinha a maior boa vontade de eu mesma fazer minhas coisas, mas, não depender dos outro, né? (ORQUÍDEA, 2018).

A aquisição da leitura e escrita permite uma aproximação dos sujeitos com seu cotidiano e maior autonomia para desenvolver atividades sociais. Almeida (2006, p.41)

esclarece que “o valor da escrita na sociedade e a participação em práticas de letramento interferem nos significados que os sujeitos adultos atribuem ao processo de alfabetização”. O fato de depender de outras pessoas para ações do cotidiano deixa a senhora Orquídea (2018) “*escabreada*”, revelando um sentimento de impotência e timidez diante da pouca escolarização que possui.

Os relatos apresentados pelos entrevistados sobre suas trajetórias de vida nos coloca a refletir sobre o papel do homem na família, a dignificação da infância e empatia social. Os efeitos causados por essas questões são carregados por toda a vida dos sujeitos, lhes forçando a permanecer em uma posição social que lhes desagradam e perpetuando um ciclo de negação de direitos.

Tomando como base as falas dos sujeitos da pesquisa, é unânime a existência da vontade de frequentar o ambiente escolar na infância e o reconhecimento da importância da escolarização, mas as condições sociais, perpetuação de ideais socialmente construídas e negação de direitos, não lhes permitiram a concretização desse desejo e direito constitucional na infância ou adolescência. Os entrevistados carregam na memória uma infância de trabalho, luta pela sobrevivência, negligência e submissão. As marcas deixadas são muitas, a não escolarização, a permanência em uma posição social desfavorecida, os olhares preconceituosos e dificuldades no campo das relações sociais.

Estudar na EJA é uma forma de buscar a humanidade retirada pelos processos de opressão aos quais os sujeitos foram submetidos, é o primeiro passo para a mudança de consciência sobre si e sobre o meio ao qual faz parte. Voltar a estudar depois de adulto com tantas memórias de uma vida perversa, representa uma resignificação da educação e quebra de condicionantes sociais. Assim, como destaca Arroyo (2017, p.29), “o passado pesa com pesado peso sobre suas trajetórias de vida. Não carregam um passado rosado. Nem individual”.

A relação negativa que os entrevistados atribuem a sua trajetória é reflexo de explorações e imposições sofridas no passado que não foi superado (ARROYO, 2017). No período em que os sujeitos da pesquisa viviam sua infância ainda não existia o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), e nem a Constituição Federal, criados em 1990 e 1988 respectivamente. Portanto, a exploração infantil ainda não era configurada com crime constitucional, mas, ainda assim, geraram danos econômicos, sociais e intelectuais a cada sujeito. Os entrevistados apontam em suas falas um processo excludente sustentado por sua classe social e/ou sexo.

Desse modo, é possível fazer uma reflexão sobre o caráter crítico que a EJA precisa assumir, de modo a esclarecer as dúvidas deixadas pelos percursos de negação aos quais os estudantes foram submetidos (ARROYO, 2017). Partindo disso, um importante ponto a ser pensado na Educação de Jovens e Adultos, refere-se aos fatores que impediram a permanência escolar, possibilitando a compreensão acerca do segundo objetivo específico do presente trabalho. Tal reflexão será abordada no próximo ponto.

5.2 HISTÓRIA MARCADA POR NEGAÇÃO DE DIREITOS: CONDICIONANTES QUE INFLUENCIARAM A INTERRUPÇÃO DOS ESTUDOS DOS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INFÂNCIA

Discutir sobre os condicionantes que influenciaram a interrupção dos estudos dos sujeitos da EJA na infância remete a um direito básico negado. Para tanto, destacamos a ideia de Arroyo (2017, p. 125) para iniciar as reflexões e, em seguida, articular com as narrativas dos sujeitos envolvidos na pesquisa:

A história da construção do direito ao conhecimento faz parte da tensa história do reconhecimento de que grupos sociais merecem ser reconhecidos sujeitos de direitos, e especificamente reconhecidos sujeitos do direito ao conhecimento. Sem entender essa tensa construção, a defesa do direito à educação fica um vazio social e político. Nem todos os grupos raciais, sociais, de gênero foram reconhecidos sujeitos de direitos humanos (ARROYO, 2017, p. 125).

As leis brasileiras que se fundamentam na defesa dos direitos humanos, colocam a educação como um direito fundamental, mas muitos sujeitos não tiveram acesso aos conhecimentos escolares no período da infância; a EJA é uma nova oportunidade de fazer esse direito valer e preencher a lacuna social e política a qual Arroyo (2017) se refere. Contudo, a presente pesquisa se interessa em saber quais as causas que determinaram a não frequência escolar nesse período da vida atendendo o segundo objetivo específico: identificar os condicionantes que influenciaram a interrupção da trajetória escolar na infância.

Compreendendo o valor essencial da educação e dos seus processos educativos para a vida dos sujeitos, a educação configura-se um direito garantido a todos os cidadãos. Porém, condições sociais historicamente determinam o não desfrute deste direito. Gaspar (2013) aborda o papel fundamental da família na efetivação do acesso e permanência no âmbito

escolar. No entanto, a senhora Rosa (2018) em sua fala, justifica a não frequência escolar por meio das ideias de seu pai, que apesar de ser um profissional da área de educação, não a via positivamente.

“É porque assim minha filha, eu nunca tive oportunidade porque meu pai era professor do Mobral, nesse tempo que tinha Mobral, mas ele dizia assim, que não ia colocar a gente na escola para não fazer carta de namorado, aí aquele povo de antigamente e aí eu não estudei” (ROSA, 2018)

Com a senhora Girassol (2018) também não foi diferente, seu pai tinha uma ideia preestabelecida de que a escola seria um ambiente que propiciaria relações amorosas prematuras, além de considerar a escola um local reservado para pessoas com maior poder aquisitivo ao qual a sua família não se enquadrava. O fato de ter menor poder aquisitivo foi determinante para o ingresso precoce ao trabalho, motivadores relatados pela senhora Girassol (2018), ao justificar a não permanência na escola.

Meu pai me botou pra trabalhar com 7 anos, pra trabalhar em roça de cana, rapar mandioca, estampar pasto e não deixava estudar. Quando minha mãe me botou com 7 anos pra estudar, ele tirava a gente da escola pra não fazer carta pra namorado, dizia que escola era só pra gente rico, ai nós, eu e minhas irmãs, não teve estudo (GIRASSOL 2018).

O relato acima transcrito demonstra uma infância de submissão. Ao longo da entrevista, a senhora Girassol (2018), expressa o desejo que tinha na infância de frequentar a escola, porém a autoridade paterna era “a lei” que muitas vezes se fazia valer de modo agressivo: “[...] porque meu pai era assim: se fizer alguma coisa errada, chegava em casa já tinha um cipó, um cipó ou uma corda pra você tomar uma surra. Era bainha de facão, era corda, a orelha da gente já andava tudo cortada (risos)”.

A senhora Girassol (2018) traz uma marca muito forte da sua infância como as surras dadas por seu pai como instrumento educativo para corrigir atitudes julgadas erradas em sua perspectiva. Machado (2014) fala que agressões físicas comprometem a formação da personalidade e provocam danos à saúde mental da criança. As agressões sofridas e relatadas pela senhora Girassol era uma forma do seu pai fazer valer suas determinações enquanto autoridade familiar. Apesar de rir ao falar sobre o assunto, é notória a forma tímida ao contar sobre os instrumentos usados nas surras.

Com o senhor Lírio (2018) a ausência dos pais foi o fator determinante para o não ingresso escolar. Então, quando se depara morando na casa de suas tias, órfão e com renda

financeira restrita, percebe que precisa trabalhar para garantir o seu sustento e frequentar a escola nessas condições seria inviável por conta do tempo que teria que dedicar ao estudo, reduzindo o tempo de trabalho: *“quando era criança nunca fui na escola, ó pró, como é que se diz, eu perdi meus pais também muito cedo ta entendendo? E ai a gente tinha que trabalhar.”* Viver em uma sociedade sem a referências dos pais apresentou ao senhor Lírio (2018) novas trajetórias com natureza perversa.

Ao analisarmos as falas dos entrevistados verificamos que o gênero acaba por pesar nos caminhos trilhados. Arroyo (2017) fala da carga sexista nos trajetos de vida dos estudantes da EJA, como uma marca carregada por esses sujeitos. A marca referida por Arroyo é descrita na fala da senhora Orquídea (2018): *“[...]agora na infância eu não tive oportunidade de estudar por causa que ajudava muito minha mãe em casa e eu sou a filha mais velha dela, tinha que cuidar dos irmão.”*

No ambiente familiar da senhora Orquídea, pessoas do sexo feminino possuem funções inatas, as quais precisam ser honradas. Mesmo reconhecendo a importância da educação escolar, as suas responsabilidades de mulher eram mais importantes e o agravante nessa situação específica era o fato dela ser a filha mais velha que lhe atribuía o compromisso de cuidar dos irmãos mais novos.

Contrapondo as ideias de Gaspar (2013), são os próprios familiares que determinaram a não permanência e/ou frequência escolar da maioria dos entrevistados motivados por condições sociais desfavorecidas ou ideias socialmente construídas a respeito do espaço escolar. A palavra “pai” é presente nas falas das senhoras Rosa, Girassol e Orquídea. De acordo as respostas dadas por elas, apesar de todo contexto sociocultural terem sido determinantes para a não inserção escolar, a decisão final era dos pais em não matricular ou manter na escola.

Os pais das senhoras Rosa e Girassol tinham hipóteses não verdadeiras a respeito das escolas, essa ação é tratada por Paulo Freire (1987) como consciência real expressada em contextos de dominação, revestindo-se de uma visão de mundo que não lhe pertence. Assim, torna-se compreensivo a dimensão do valor referente à educação libertadora defendida por Paulo Freire (1987).

É pertinente lembrarmos que o pai da senhora Rosa (2018) era professor do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), esse programa instaurado no período do golpe militar, caracterizou uma ruptura no processo de alfabetização crítica freiriana (OLIVEIRA e SALES, 2012). Então, quando este senhor impedia sua filha de frequentar a

escola, estava diretamente ligado as ideias educacionais do período onde a imagem da educação era limitada e censurada pelo poder político vigente.

O trabalho infantil configura-se como uma forte marca na trajetória de vida de todos os entrevistados, deixando cicatrizes que permanecem até os dias de hoje. Os entrevistados são categóricos ao falarem das consequências de uma infância constituída pelo trabalho, o qual impediu a frequência escolar, impactou na vida profissional, na conquista de condições financeiras melhores e dificultou as relações e atividades sociais. Essas percepções dos entrevistados reafirma o que diz o Projeto Peteca, que o trabalho infantil gera impactos físicos, psicológicos e econômicos em suas vítimas, além de fazer com que permaneçam numa classe social menos favorecida.

O corpo e o psicológico infantil não estão preparados para uma carga de trabalho como as descritas pelos entrevistados, todos eles reconhecem ao logo de suas falas a importância da formação escolar na infância, manifestando o desejo de terem passado por esse processo e acreditando que teriam uma vida mais oportunizada no trabalho, atrelando a qualidade de vida.

O exercício da democracia pressupõe uma sociedade educada criticamente que está para além de ler, escrever e calcular; uma sociedade educada a ponto de compreender o teor libertador presente na educação (FREIRE, 1987). Tendo a educação como um direito, dá a entender que cabe ao poder público oferecer as condições necessárias para viabilizar a efetivação do direito em questão. Porém, diante dos discursos dos entrevistados, a educação escolar foi segregadora ao longo da história das famílias, marcas de um processo histórico de negligências e marginalizações sociais, econômicas e humanas.

Desse modo, é possível compreender os condicionantes sociais, culturais, históricos e familiares que influenciaram a interrupção da trajetória escolar na infância dos entrevistados. No entanto, todos eles retomaram os estudos na modalidade da EJA. O que motivou esse retorno? E quais as perspectivas? Essas perguntas serão respondidas no próximo ponto, a luz dos teóricos aqui referenciados.

5.3 FATORES QUE INFLUENCIARAM O RETORNO À ESCOLA NOTURNA: ENTRELACANDO DESAFIOS E EXPECTATIVAS DA ESCOLARIZAÇÃO NAS VOZES DOS ESTUDANTES DA EJA

Somos parte de uma sociedade em constante transformação, as mudanças se aplicam também ao uso da língua em sua forma oral e escrita, resignificando-se a cada dia. Os avanços tecnológicos trazem uma nova forma de utilizar a escrita, novos gêneros textuais, exigindo dos sujeitos, maior propriedade desta, para estarem inseridos. Almeida (2006, p.39) deixa claro que:

Se há algumas décadas atrás saber ler e escrever era privilégio de poucos, hoje é uma das condições para se transitar numa sociedade na qual a leitura e escrita são mediadoras de uma enorme gama de bens e serviços produzidos socialmente. Entra esses bens poderíamos citar a saúde, a segurança, o trabalho, o lazer e as informações. Porém, não podemos acreditar que de posse desse saber, o acesso aos bens citados será garantido, pois, além de saber ler e escrever, devemos lutar pela conquista de direitos que, numa sociedade excludente, ainda não estão efetivamente garantidos.

Nesse sentido, analisar os motivadores de reinserção escolar, permite compreender as necessidades e desejos dos sujeitos e qual significado a alfabetização tem em sua relação e participação social. Partindo dos discursos de expectativas, entenderemos como o processo escolar contribui nas vivências sociais para os sujeitos pesquisados. Esse ponto se debruça sobre o terceiro objetivo específico: compreender os fatores que influenciaram o retorno à escola noturna, analisando as suas expectativas relacionadas à escolarização.

Os significados que os adultos atribuem ao retorno escolar, ultrapassam as barreiras da aquisição dos conhecimentos científicos. Muitas vezes, esses sujeitos buscam pura e simplesmente as interações interpessoais presentes naquele espaço. A senhora Rosa (2018) sentia-se sozinha, principalmente, no período noturno. Ela é viúva, seus filhos já não moram mais sob o mesmo teto e para fugir da solidão foi aconselhada por sua irmã e filhos a reiniciar os estudos. Quando questionada sobre o motivo de voltar a estudar a senhora Rosa (2018) diz:

Eu acho que a solidão, porque ficar dentro de uma casa só, aí minha Irmã falou que era pra eu vim pra dentro de uma sala de aula, pelo menos aprendia alguma coisa e conquistava as amizades, porque de dia sim, você vai pro canto vai pra outro, vai limpar uma casa, vai lavar uma roupa, vai a casa da mãe, vai a casa de um filho, mas a noite é difícil. Foi o que fez eu vim pra sala de aula, nem foi tanta a minha vontade como de meus filhos e de uma irmã que eu tenho que mora aqui. (ROSA, 2018)

Para a Senhora Girassol (2018), a explicação para o retorno escolar não está na conquista de novos conhecimentos, ela conta que o medo em deixar sua filha de 18 anos sair só da zona rural até a zona urbana a noite para estudar, impulsionou o seu retorno: *“Porque minha menina tá aqui no colégio e eu não queria deixar ela estudar a noite sozinha, aí fiquei com medo, aí vim acompanhar ela.”*. Nessa fala da senhora Girassol, é possível notar que a sua filha também não obteve formação escolar na infância, mas a senhora Girassol relata que a apoia para que venha obter formação escolar.

O senhor Lírio (2018) conta que o motivador do seu retorno foi a clareza de compreender a importância que a educação escolar tem. Ele expressa arrependimento por não ter estudado na infância, mas o contexto perverso e negligente ao seu redor na infância não permitiu ingressar em uma escola. Ele reconhece que a formação escolar está atrelada a melhores condições trabalhistas e à qualidade de vida, principalmente, no que se refere ao entendimento de mundo. Diante da fala transcrita do senhor Lírio (2018), é evidenciado também o valor atribuído a leitura, marca de quem já sofreu com os preconceitos de uma sociedade grafocêntrica. Ao ser perguntado sobre os motivadores para voltar a estudar, Senhor Lírio responde:

É porque eu acho assim, acho que o estudo abre uma porta assim pra gente, a gente enxerga melhor as coisas, sabe? E hoje é assim, pra pessoa arrumar um emprego, pode ser o emprego que for, tem que ser uma pessoa, assim, que saiba ler. Até numa fazenda a pessoa trabalhando tem que saber ler né? pra dar medicação a gado, dar medicação a alguma coisa, a pessoa tem que saber ler, então, acho que a leitura pra mim é muito importante. (LÍRIO, 2018.)

Senhora Orquídea (2018) explicita em sua fala que o retorno escolar vem por conta do desejo de colocar-se capaz de participar ativamente dos processos sociais que o seu dia a dia abarcam, sem a necessidade de depender de terceiros para resolver problemas cotidianos e para isso precisa aprimorar a leitura e escrita:

“Pela fluência que eu tenho muito de aprender eu to aprendendo muitas coisas, ta ajudando muitas coisas eu aprender, eu quero aprender mais é a escrever agora leitura eu sei um pouco, leitura eu sei demais, agora pra escrever a leitura sinto dificuldade [...] eu sinto meia escabreada, porque a gente vai no banco não sabe mexer lá na máquina, aí depende dos outros”(ORQUÍDEA, 2018).

Diante dos motivadores do retorno escolar, é possível notar que a aquisição de conhecimento científico não é o responsável central dos desejos dos pesquisados ao buscarem

novamente o espaço escolar, porém todos reconhecem a importância dos estudos e relatam os benefícios que estes trazem para a vida, principalmente, no campo do trabalho, como explicitado na fala da senhora Rosa (2018): *“os jovens eu só digo assim ‘vocês estuda, que sem o estudo ninguém é nada’ pra tudo minha filha, você, assim que hoje o gari se não tiver um diploma ele não pode ser gari, qualquer profissão hoje exige o estudo”*

Retomar o desejo de estudar significa para os entrevistados o primeiro passo de libertação da sua trajetória, colocando-se como sujeitos de conhecimentos, mas, as significações dessa libertação irão mudar conforme o discurso. As expectativas mudam partindo da individualidade dos próprios sujeitos. A senhora Rosa (2018) firma-se nas perspectivas dos filhos de irem em busca de uma formação de nível superior: *“Que nem meus filhos fica dizendo ‘fique mainha, não desiste não, que é pra mais tarde a senhora, quem sabe que a senhora não vai fazer uma faculdade.”*

A Senhora Girassol (2018) firma-se na tentativa de aprimorar os seus conhecimentos acerca da leitura e escrita, mas não pretende levar seus estudos adiante: *“eu nem sei viu, acho que conhecer mais da palavra e a pessoa se interessar mais, daqui pra frente Deus sabe o que proverá. Se for da vontade de Deus vou continuar estudando, mas, não penso em fazer faculdade não.”*

O senhor Lírio (2018) pensa em melhorias em sua vida profissional, e nas facilidades que a leitura propiciará: *“hoje lá no meu trabalho às vezes eu soletro algum nome assim de alguma coisa lá, aí me ajuda sabe? Que tem coisa lá que as vezes precisa que eu entenda.”*

Almeida (2006) destaca que as transformações sociais fazem com que seja ampliado o conceito e a utilização da leitura nas interações sociais. A leitura e escrita revelam-se como mediadores no acesso aos bens produzidos historicamente. Por esse motivo que a senhora Orquídea (2018) pretende adquirir os conhecimentos escolares, ele fala sobre as transformações sociais que exigem dos sujeitos um maior nível de conhecimento:

Não pretendo me formar não, mas eu quero aprender muitas coisas, porque hoje a cada dia que passa os tempos ta ficando diferente, cada tempo que passa vai ficando tudo diferente, ai quanto mais a gente aprender mais a leitura, mais o dia a dia as coisas, né? Aí é bom pra gente. (ORQUÍDEA, 2018)

Com base nos escritos de Arroyo (2017) é possível perceber que apesar das entrevistas aconteceram no ano de 2018, marcas históricas, discutidas no segundo capítulo deste trabalho, ainda fazem-se presentes. Mesmo diante dos avanços, os sujeitos da pesquisa estão retomando aos estudos em tempo marcado por democracia golpeada, reforma das Leis do Trabalho e da

Previdência que poderiam sanar com as esperanças de sujeitos já tão flagelados por estruturas sociopolíticas, mas eles persistem.

A EJA proporciona a reinvenção da esperança, de novos caminhos, um resgate humano das vivências que foram negligenciadas. Os entrevistados revelam o desejo de reviver uma formação para o trabalho, para as atividades e interações sociais, para leitura de mundo e para o pertencimento do seu lugar de direito, persistido na sobrevivência em uma sociedade que se reinventa com exigências diferentes à cada período. Freire (1987) destaca a posição de oprimido como categoria política, a qual precisa ser abordada nas salas de aula da EJA para que se conquiste a libertação coletiva, mas não existe libertação sem humanização, desprendendo-se dos padrões classistas e capitalistas.

Para além das justificativas dadas pelos sujeitos da pesquisa, os impedimentos de estudar na infância, as trajetórias caracterizadas por ausência de espaço, a marginalização social são, também, motivadores de mudanças e resgate dos direitos omitidos. Permitindo afirmar, partindo dos discursos de Freire, uma contraposição do que são e do que querem ser.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho nos faz compreender que o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos ao longo da história ultrapassa os limites da educação. Trata-se também do desenvolvimento político de direitos, a fim de dignificar a vida dos sujeitos pertencentes a sociedade, marcada por lutas, negligências, progressos e retrocessos. As políticas públicas, criadas nesse trajeto histórico, por vezes, não forneciam subsídios suficientes para a manutenção do aluno na escola, aumentando a evasão escolar e contribuindo nas altas taxas de analfabetismo.

O caminhar histórico nos mostra que os sujeitos da EJA sofriam com as péssimas condições de vidas e negação de direitos sendo considerado por vezes um problema social. A EJA constitui-se como modalidade da Educação Básica e destina-se às pessoas que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino escolar na infância, por conta dos problemas sociais, culturais e políticos que os cercavam. Desse modo, a EJA configura-se como luta permanente por um lugar de direito.

Desconstruir a ideia de educação compensatória é essencial na estruturação de uma visão de criticidade, pois a EJA trata-se do direito que os cidadãos têm assegurado na lei à educação. Logo, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser feita de adequações no ensino básico, é preciso pensar nela, em sua totalidade atendendo as especificidades que lhe cabe, atribuindo a qualidade e dignidade de direito.

Os sujeitos da EJA são fortemente marcados pela dureza da vida e problemas sociais, motivos os quais inviabilizaram a frequência ou permanência escolar no período da infância. As leis são os instrumentos mais eficazes para combater a marginalização gerada pelo não alfabetismo, mas elas de nada valem sem uma construção crítica libertadora para desprender-se dos problemas histórico-culturais que cercam o analfabetismo.

O presente trabalho contribui para o entendimento de que retornar a estudar depois de muitos anos afastado do âmbito escolar, significa persistir em conquistar um novo lugar, quebrando o ciclo vicioso de negligências sociais, mesmo diante de tantos problemas que historicamente constitui a vida dos alunos da EJA. Desse modo, retomar os estudos é lutar contra todo sistema de hierarquia das elites que dominam e alienam as classes populares.

Diante de tais questões, notamos a necessidade do fazer pedagógico crítico, impulsionando as massas a compreenderem sua força política significativa, resultado da mudança de mentalidade para fazerem valer o que diz as leis educacionais e de direitos humanos (FREIRE, 1987). A EJA acaba por definir-se como uma conquista educativa que se

diferencia das demais. Sondada pelos conceitos de inclusão e retomada de direitos, a EJA dispõe do diálogo e do rico conhecimento histórico-cultural de seus alunos.

A pesquisa nos faz reconhecer a importância de solidificar políticas públicas que sejam capazes de oportunizar o ingresso e permanência nas escolas ainda na infância, evitando todo um processo de preconceito e marginalização. Os discursos dos entrevistados que abarcam relações de classe, gênero, injustiças, negação de direitos e lugar desfavorecido levam a entender a necessidade de se desvincular de pedagogias bancárias, fragmentadas e sem significado e atrelar-se à pedagogia que viva em sua plenitude crítica, social, humanista, transformadora e libertadora.

A compreensão dos muitos sentidos dados pelos entrevistados nos leva a uma constante reflexão acerca da Educação de Jovens e Adultos e o quão vasto é esse campo para pesquisa. O presente trabalho nos leva a pensar: como esses sujeitos criam estratégias para viver em uma sociedade grafocêntrica? Partindo das trajetórias de vida, como esses sujeitos acompanharam os estudos dos seus filhos? Qual a melhor forma do profissional de educação estabelecer relação com seu aluno que carrega tantas marcas negativas? Essas indagações poderão compor pesquisas posteriores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.G.: Um campo de direitos e responsabilidade pública. In: Soares, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. IN: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (org.). **Construção coletiva: contribuições de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para EJA: itinerário pelo direito de uma vida justa**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Marisa. Educação básica de jovens e adultos e trabalho. IN: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (org.). **Construção coletiva: contribuições de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

BRASIL, **Constituição Federal (1988)**. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília D.F.: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei federal, v. 8, 1990.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1996.

BRASIL. **Estatuto do idoso**. Brasília (DF): Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2003a. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Mapa+do+analfabetismo+no+Brasil/a53ac9ee-c0c0-4727-b216-035c65c45e1b?version=1.3>. Acesso em 22 de julho de 2018.

CARLOS, José; BARRETO, Vera. Um sonho que não serve ao sonhador. IN: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (org.). **Construção coletiva: contribuições de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

CORTADA, Silvana. A EJA, um território de compassos e descompassos. IN: Cortada, Silvana. **EJA: educação de jovens e adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. **Os analfabetos são vistos como uma mancha social**. Entrevista realizada no dia 10/03/2017. Site Educação e emprego. Disponível em < <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2017/03/maria-clara-di-pierro-os-analfabetos-sao-vistos-como-uma-mancha-social-9745500.html>>. Acesso em: 01 de agosto de 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários e práticas educativas**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GENEVOIS, Margarida Bulhões Pedreira. Os direitos humanos na história. IN: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (org.). **Construção coletiva: contribuições de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LÜKDE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Andréia. A concepção e o olhar de pedagogos em processo de formação sobre adolescentes, jovens, adultos e idosos não alfabetizados. IN: Cortada, Silvana. **EJA: educação de jovens e adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

OLIVEIRA, J. P.; SALES, S. C. F. Política de EJA no contexto da educação nacional: breve histórico da educação e de políticas de EJA no Brasil. IN: ARAGÃO, JOSÉ W. M. [et all] org. **Gestão democrática e a formação continuada em conselhos escolares: desafios, possibilidades e perspectivas**. Salvador: Faced-PPGE-UFBA, Edufba, 2012.

PAULA, Cláudia Rodrigues de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **A educação ao longo da vida**. Curitiba: Ibpex, 2011.

PETECA. **Programa de Educação contra a Exploração do Trabalho da Criança e do Adolescente**. Ministério Público do Trabalho. Disponível em <https://peteca2008.blogspot.com/2018/05/>. Acesso em: 16 de junho de 2018.

ROGGERO, Rosemary. Notas provocativas sobre a sobrevivência da educação de jovens e adultos no Brasil. IN: Cortada, Silvana. **EJA: educação de jovens e adultos e seus diferentes contextos**. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

ROMÃO, José Eustáquio. A alfabetização e a educação de adultos em uma perspectiva freiriana. IN: LAURITI, N. C; MOLINARI, S. G. S. **Perspectiva da alfabetização**. Jundiaí: Paco editorial, 2013.

SCOCUGLIA, Alfonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. João Pessoa: Ed. Universitária – UFPB, 2006.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. In: RIBEIRO, V. M. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores Novas Leituras**. Campinas, S.P: Mercado da Letras, 2001.

SOARES, Leôncio. **Aprender com diferenças**: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autentica, 2016.

SOARES, Magda. Alfabetização: a ressignificação do conceito. IN: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (org.). **Construção coletiva**: contribuições de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

APÊNDECES**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA****TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO, LIVRE E ESCLARECIDO**

Prezados(as):

Solicito sua participação voluntária na pesquisa intitulada: “Começar de novo: Um estudo sobre as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que retornam a escola”, de minha responsabilidade, Géssica Leal dos Santos graduanda da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Este projeto tem como objetivo geral “Conhecer as trajetórias dos estudantes da EJA, a fim de identificar os condicionantes que influenciaram o retorno depois de muitos anos”. O(s) procedimento(s) adotado(s) ser(ão) através de observação, entrevista e análise de documentos.

A qualquer momento, os colaboradores poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação. Eu estarei apta a esclarecer estes pontos e, em caso de necessidade, dar indicações para contornar qualquer mal-estar que possa surgir em decorrência da pesquisa ou não.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação de artigos científicos e da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo das participações. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

Aceite de Participação Voluntária

Nós abaixo relacionados, declaramos que fomos informados dos objetivos da pesquisa acima, e concordamos em participar voluntariamente da mesma. Sabemos que a qualquer momento podemos revogar este Aceite e desistirmos de nossa participação, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaramos, também, que não recebemos ou receberemos qualquer tipo de pagamento por esta participação voluntária.

Amargosa - Bahia, _____ de 2018.

Graduanda



**CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES – CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO INSTITUCIONAL

Prezado (a) Senhor (a):

Solicito sua autorização para realização do projeto de pesquisa intitulado: “Começar de novo: Um estudo sobre as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que retornam a escola”, de minha responsabilidade, Géssica Leal dos Santos, graduando (a) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de professores (CFP) Amargosa - Bahia. Este projeto tem como objetivo geral: “Conhecer as trajetórias dos estudantes da EJA, a fim de identificar os condicionantes que influenciaram o retorno depois de muitos anos”. Para tanto, elegemos a metodologia de enfoque qualitativo, sendo o trabalho configurado como Estudo de Caso. Escolhemos como técnicas de coleta de dados a entrevista e a observação e análise de documentos.

A qualquer momento, os(as) senhores(as) poderão solicitar esclarecimentos sobre o trabalho que está sendo realizado e, sem qualquer tipo de cobrança, poderá desistir de sua participação.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na publicação da monografia, contudo, assumo a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos integrantes de sua instituição. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não serão publicados em hipótese alguma. Os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados. Na eventualidade da participação nesta pesquisa causar qualquer tipo de dano aos participantes, comprometo-me a reparar este dano, ou prover meios para a reparação. A participação será voluntária, não forneceremos por ela qualquer tipo de pagamento.

Autorização Institucional

Eu, _____, responsável pela instituição, declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa acima, e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta Autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento.

Amargosa - Bahia, _____ de 2018.

Graduanda

Responsável Institucional