

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS - UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MÁRCIA REGINA DA SILVA

**HISTÓRIAS DE VIDA E PERSPECTIVAS DE FUTURO DE EDUCANDOS
DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA ADULTOS DO CMEB MARIA LYGIA
ANDRADE HAACK**

SÃO LEOPOLDO

2016

Márcia Regina da Silva

**HISTÓRIAS DE VIDA E PERSPECTIVAS DE FUTURO DE EDUCANDOS
DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA ADULTOS DO CMEB MARIA LYGIA
ANDRADE HAACK**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Orientadora:
Prof^a Dr^a Isabel Aparecida Bilhão

São Leopoldo

2016

S586h Silva, Márcia Regina da.
Histórias de vida e perspectivas de futuro de educandos do Programa Ação Integrada Adultos do CMEB Maria Lygia Andrade Haack / Márcia Regina da Silva. – 2016.
121 f. : il. color. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2015.
Orientadora: Profª Drª Isabel Aparecida Bilhão

1. Educação de adultos. 2. Educação inclusiva. 3. Trabalhadores-estudantes – Esteio (RS) – Condições sociais. I. Título.

CDU 374.7

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Bibliotecária: Carla Maria Goulart de Moraes – CRB 10/1252)

Márcia Regina da Silva

**HISTÓRIAS DE VIDA E PERSPECTIVAS DE FUTURO DE EDUCANDOS
DO PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA ADULTOS DO CMEB MARIA LYGIA
ANDRADE HAACK**

Dissertação apresentada como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovada em 24 de fevereiro de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Isabel Aparecida Bilhão – Orientadora

Prof^o Dr^o Telmo Adams – Unisinos

Prof^a Dr^a Carla Beatriz Meinerz - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me concedeu a vida e oportuniza que eu aprenda sempre, encoraja-me nas dificuldades, apoia-me nas escolhas e trilha comigo a caminhada.

A meus amados pais, Pedro e Celira, sempre presentes, que incentivam, apoiam e me encorajam a seguir firme em meus objetivos. Aprendo muito com eles!

A meu marido Éverton, por estar presente a cada momento para ouvir-me e por transmitir apoio, compreensão e incentivo em minha trajetória acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela oportunidade de cursar o Mestrado Acadêmico em Educação mediante concessão da bolsa de estudos.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos, de quem recebo contribuição efetiva para a construção de meu conhecimento. Meu agradecimento especial a cada Professor/Professora com quem convivi e que me inspirou novas leituras e novas reflexões a respeito da Educação.

À Prof^a Dr^a Isabel Bilhão, orientadora desta dissertação, por seu comprometimento durante todo o processo.

Aos Professores Telmo Adams e Carla Beatriz Meinerz, que compuseram as bancas examinadoras, pelas pertinentes contribuições para a dissertação.

Aos queridos amigos José Edimar de Souza e Ariane dos Reis Duarte, pelo incentivo, apoio e generosidade. Em muito contribuíram para que eu seguisse firme em meus propósitos, enfrentando os desafios acadêmicos.

Aos colegas mestrandos e doutorandos da Unisinos com quem convivi no período do Mestrado. Aprendi muito nesta convivência, seja nas aulas, no grupo de prática de pesquisa ou nos demais espaços e eventos acadêmicos compartilhados.

À Secretaria Municipal de Educação e Esporte – SMEE, pela oportunidade de realizar a pesquisa em uma das escolas que compõem a rede municipal de Esteio e também por deferir meu pedido de Licença para Tratamento de Interesse – LTI referente a uma de minhas matrículas.

Ao Centro Municipal de Educação Básica – CMEB Maria Lygia Andrade Haack, pela acolhida, confiança, carinho e comprometimento nesta parceria. Em especial à supervisora escolar Rejane Sittoni Schutz e à professora titular Ligia Beatriz Karling da Rosa, pela disponibilidade em viabilizar a pesquisa.

Aos sujeitos de pesquisa, que me proporcionaram momentos de muita reflexão e aprendizado ao compartilharem suas histórias de vida.

A minha estimada amiga Regina Maria Recktenwald, pelo trabalho minucioso de formatação e revisão da dissertação.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, participaram nesta etapa que se concretiza. Agradeço pelo apoio, a escuta, a compreensão e o carinho.

“Acho que uma das melhores coisas que podemos experimentar na vida, homem e mulher, é a boniteza em nossas relações, mesmo que, de vez em quando, salpicadas de descompassos que simplesmente comprovam a nossa *gentetude*”.

FREIRE, 2011a, p. 89.

RESUMO

Esta dissertação investiga histórias de vida e perspectivas de futuro de alunos adultos a partir do retorno à escolarização. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede municipal da cidade de Esteio, RS. A turma pesquisada pertencia ao Projeto Ação Integrada Adultos, na modalidade Educação de Jovens e Adultos. A metodologia utilizada no processo foi: mapeamento de dados referentes à turma; análise documental (Plano Político Pedagógico da escola e regimento do Programa Ação Integrada Adultos); pesquisa de abordagem qualitativa, com base em observações empíricas do grupo de alunos (sala de aula, socializações trimestrais e formatura); entrevistas semiestruturadas com uma amostra dos alunos e com a professora titular da turma; e análise de dados por categorias. Entre os teóricos que subsidiaram a análise destacam-se referenciais de Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto e Miguel Arroyo. Os objetivos da pesquisa foram: contextualizar as realidades e as histórias de vida dos sujeitos pesquisados; analisar em que medida os educandos planejam o futuro a partir de seu reingresso na escola; observar e analisar a importância que a escola tem para os educandos; e estabelecer relações entre o conhecimento adquirido dentro e fora da escola por parte dos educandos. Este trabalho investigativo possibilitou reflexões a respeito desta modalidade de ensino e o quanto ela interfere na vida dos educandos e dos profissionais que dela fazem parte. Por meio da pesquisa, conheceu-se um público diversificado, cada qual com suas vivências, suas histórias, suas expectativas escolares, suas dificuldades e seus projetos para o futuro. Reforçou-se o entendimento de que a Educação necessita ser fundamentada na valorização dos saberes que cada estudante possui, a fim de que aconteçam aprendizagens significativas, de forma individual e coletiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Histórias de vida. Perspectivas de futuro. Programa Ação Integrada Adultos.

ABSTRACT

In the dissertation we investigate the life story and the prospects of future from adult students who return to schooling. The survey has been developed in a school situated in the city Esteio, Rio Grande do Sul. The searched group belonged to a program called Integrated Action Adults, in the modality Education of Youth and Adults. The methodology used in the process was: mapping out of the class data; documental analysis (school's Political Pedagogical Plan and regiment of the Integrated Action Adults Programme); research of qualitative approach based on empirical observations of the group of students (classroom, quarterly socializations and graduation ceremony); semi-structured interviews with a sample of students and with the class teacher and analysis of data by categories as well. Among theorists that subsidized the analysis are included references of Paulo Freire, Álvaro Vieira Pinto and Miguel Arroyo. The objectives of this research were: to contextualize the reality and the life story of the surveyed subjects; to analyze the extent to which learners plan their future after their reentry into school; to observe and to analyze the importance that school has for learners; to establish relationships between the acquired knowledge within and outside the school by the students. This investigative work has allowed the reflection on this mode of teaching and how much it interferes in the students life and in the life of professionals that are part. While carrying out the research a diverse public has been met, each one with his experiences, his stories, his expectations, his difficulties and his projects for the future. It has been reinforced the understanding that Education needs to be based on the valuing of what every student knows, so that significant learning can happen, individually and collectively.

Key words: Education of Youth and Adults. Life stories. Prospects of future. Integrated Action Adults Programme.

LISTA DE SIGLAS

ACIs	– Adaptações Curriculares Individualizadas
AICAS	– Associação Intercomunitária de Atendimento Social
ANPED	– Associação Nacional de Pesquisadores em Educação
APAE	– Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
CEAA	– Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos
CEP	– Comitê de Ética em Pesquisa
CME	– Conselho Municipal de Educação
CMEB	– Centro Municipal de Educação Básica
CNM	– Confederação Nacional dos Metalúrgicos
CONFINTEA	– Conferência Internacional de Educação de Adultos
CUT	– Central Única dos Trabalhadores
EJA	– Educação de Jovens e Adultos
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
EXPOINTER	– Exposição Internacional de Animais, Máquinas, Implementos e Produtos Agropecuários
FNEP	– Fundo Nacional do Ensino Primário
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFSUL	– Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense
LTI	– Licença para Tratamento de Interesse
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
MES	– Ministério de Educação e Saúde
MOBRAL	– Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	– Movimento de Alfabetização
OnG	– Organização não Governamental
PAD	– Planejamento à Distância
PBA	– Programa Brasil Alfabetizado
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PROEJA	– Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PRONASCI	– Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
SMEE	– Secretaria Municipal de Educação e Esporte
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	– Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO	23
2.1 História da EJA no Brasil	23
2.2 Mapeando o campo de pesquisa	29
2.3 Conhecendo o Programa Ação Integrada Adultos.	46
3 REFLETINDO A VIDA PESSOAL, ESCOLAR E CONSTRUINDO O FUTURO	65
3.1 Retomando contato: o futuro das perspectivas.	102
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	111
APÊNDICE A – RESOLUÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA	117
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS	118
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A PROFESSORA	119
APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA	120
ANEXO – MODELO DE PARECER DESCRITIVO – 3º E 4º EIXOS TEMÁTICOS	121

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa que desenvolvi objetivou refletir sobre as histórias de vida e expectativas de futuro apresentadas por educandos frequentadores de uma turma do Programa Ação Integrada Adultos que ocorre no Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack, situado na cidade de Esteio, RS. Para ingressarem na turma, estes educandos devem ter idade mínima de 23 anos, além de terem cursado até o 6º ano do Ensino Fundamental, sendo que quem não cursou deve realizar uma prova de nivelamento. Após participarem regularmente do Programa, durante um ano letivo, recebem diploma de conclusão do Ensino Fundamental.

Ao esclarecer um pouco a trajetória da investigação, cabe pontuar que, antes mesmo de ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação, ao construir minha proposta de pesquisa a fim de participar do processo seletivo já escolhi a escola onde pretendia desenvolvê-la, pois tenho uma ligação anterior com o Centro Municipal de Educação Básica - CMEB Maria Lygia Andrade Haack. Este espaço educativo já me recebeu em distintos momentos de forma muito acolhedora, e a equipe de professores e direção demonstrou respeito, carinho e comprometimento nas interações estabelecidas comigo.

Em 2008 tive o primeiro contato com a referida escola. Na ocasião, iniciava um importante desafio profissional, pois recentemente havia sido convidada para trabalhar na SMEE – Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Esteio, na função de Assessora de Inclusão. Como assessora de cinco escolas, dentre elas o CMEB Maria Lygia Andrade Haack, tinha inúmeras atribuições relacionadas diretamente ao acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais, observando-os em sala de aula, conversando com os professores e as equipes diretivas e contribuindo na construção de Adaptações Curriculares Individualizadas – ACIs, dentre outras atividades referentes à acessibilidade, documentação etc.

Nesse período, minhas visitas à escola aconteciam nos três turnos de funcionamento e, embora gostasse de atuar em cada um deles, identifiquei-me mais com o turno da noite, com o público da Educação de Jovens e Adultos – EJA, visto que nunca tivera contato com esta modalidade de ensino. Lembro especialmente que me recebiam com muito profissionalismo e organização, e eu podia observar no

funcionamento interno o comprometimento dos envolvidos, que demonstravam responsabilidade coletiva. A postura que ali comprovei favorecia um trabalho efetivo referente à Educação Inclusiva, pois os profissionais aprendiam conjuntamente e qualificavam seu olhar diante da diversidade.

Essa situação me remete a uma observação feita por Fernando Savater (2012, p. 35):

[...] Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento; sempre se é sujeito entre outros sujeitos: o sentido da vida humana não é um monólogo, mas provém do intercâmbio de sentidos, da polifonia coral. Antes de mais nada, a educação é a revelação dos outros, da condição humana como um concerto de cumplicidades inevitáveis.

A percepção dessa cumplicidade motivou-me a procurar novamente o CMEB Maria Lygia Andrade Haack no ano de 2011, desta vez com o objetivo de realizar meu Estágio em EJA, pois cursava Pedagogia e, à época, este Estágio fazia parte do currículo. Fui novamente muito bem recebida pela supervisora da escola e minha proposta de Estágio foi aceita. Nesse período retomei o contato por alguns meses com a instituição, desde a observação até a realização do Estágio em uma turma chamada de Totalidade Inicial, que trabalhava basicamente com alfabetização. Foi uma época muito enriquecedora em minha prática docente, pois me identifiquei com o grupo, com os diálogos e também com os vínculos e as aprendizagens que construíamos. Posso afirmar que aprendi e me surpreendi muito com a turma. Após cada aula, restavam-me muitas reflexões diante das vivências compartilhadas com eles, que me faziam repensar minha prática docente e as intervenções realizadas, objetivando encontros cada vez mais significativos.

Essa experiência remetia-me constantemente às seguintes ponderações de Paulo Freire (1996, p. 78):

[...] Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença, que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação [...].

Minha aproximação seguinte com a escola iniciou-se em 2013, quando me preparava para o processo seletivo e refletia sobre a pesquisa a desenvolver, na intenção de ingressar no Mestrado Acadêmico em Educação. Uma vez aprovada, resolvi procurar novamente a escola e justificar o desejo de ali realizar a pesquisa. Aquele lugar já havia marcado minha trajetória, como assessora de Inclusão e como estagiária de Pedagogia. Fui novamente recebida com muito carinho e atenção para mais um desafio, agora na condição de pesquisadora. Enchi-me de esperança para enfrentar os desafios e para as aprendizagens que almejei viver no novo contexto. Observa Mario Sergio Cortella (2006, p. 89), “[...] esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...]”.

Ao ingressar no Mestrado, passei a aprofundar minhas reflexões sobre a importância da pesquisa em Educação e delimito um tema a pesquisar, elaborando perguntas que permitissem refletir sobre a motivação que levou os diferentes alunos da turma Programa Ação Integrada Adultos a retomarem os estudos. Também pretendia, a partir das interações com eles, analisar suas perspectivas em relação ao futuro, uma vez que se colocaram novamente na condição de alunos, observando possíveis relações dessa opção com sua vida pessoal e profissional.

Procurei engajar-me a uma epistemologia interpretativa, ou seja, uma visão de pesquisa na qual o conhecimento é considerado como construído pela capacidade de o investigador produzir significado para os fenômenos. Neste caso, o investigador não é um instrumento capaz de “aferir”, mas é produtor da realidade, pois, na interação com os sujeitos investigados, ele produz o fenômeno ao produzir o significado dele. (SOARES, 2006, p. 403).

Este foi meu entendimento sobre a pesquisa que desenvolvi, ou seja, procurei valorizar a participação dos sujeitos pesquisados promovendo sua autoria, a fim de construir saberes, concepções, visões diante da escolarização e do futuro, ao invés de simplesmente apresentar minhas constatações. Nesse processo, a escuta foi essencial para que cada sujeito pronunciasse sua palavra com espontaneidade e pudesse compartilhar as vivências que constituíram sua história e refletiram suas escolhas, as renúncias, as posturas, os objetivos que trazem consigo na atualidade e suas expectativas de futuro.

Pensando na escuta atenta das falas carregadas de significado dos educandos, meu problema de pesquisa buscou refletir sobre a seguinte indagação: Quais são as relações entre o retorno à escola e as perspectivas de futuro dos estudantes de uma turma do Programa Ação Integrada Adultos?

A partir desta problematização, pretendi:

- refletir sobre as expectativas de futuro dos estudantes que ingressaram no Programa Ação Integrada Adultos;
- contextualizar as realidades e as histórias de vida dos sujeitos da pesquisa;
- analisar em que medida os educandos planejam o futuro a partir de seu reingresso na escola;
- observar e analisar a importância que a escola tem para eles;
- identificar perspectivas e dificuldades dos educandos a partir do momento em que decidiram frequentar o Programa;
- estabelecer relações entre o conhecimento adquirido dentro e fora da escola por parte dos educandos.

Penso que esta investigação pode ser justificada por inserir-se em um amplo esforço para conhecer mais aprofundadamente os indivíduos que, depois de adultos, retornam ao meio escolar. A partir de suas histórias de vida, pretendi refletir sobre suas aprendizagens, suas concepções a respeito do presente e de que forma vão se constituindo diante das novas experiências e dos conhecimentos adquiridos na construção de seu futuro. Assim reflete Marie-Christine Josso (2006, p.27):

Os relatos de histórias de vida permitem confirmar uma constatação importante para legitimar a importância das práticas de explicitação e de desenvolvimento de projetos de formação: o caráter extremamente heterogêneo das motivações, necessidades e desejos que dinamizam o investimento de estudantes adultos e profissionais em formação contínua.

Tendo em mente essa constatação, senti-me provocada a refletir sobre a heterogeneidade apresentada a partir dos relatos referentes às histórias de vida, pois cada sujeito expressa suas vivências repletas de sentimentos, de motivações, de necessidades e de desejos singulares no que diz respeito a suas escolhas pessoais e profissionais e, no caso da pesquisa desenvolvida, especialmente às escolhas que considera pertinentes para aprimorar sua escolarização.

No decorrer do ano letivo de 2014 visitei sistematicamente a escola na qual desenvolvi a pesquisa. Ao iniciar, realizei a coleta de dados objetivos referentes aos alunos matriculados, e, após, conversei com a supervisora escolar, a diretora e a professora titular da turma a fim de aproximar-me da realidade em que aos poucos me inseria, além de compreender como se articulava seu próprio processo educacional. Neste exercício de idas até a escola e contatos com diferentes profissionais senti-me aos poucos inserida no contexto. Além disso, refleti sobre a complexidade que permeia a Educação, pois ela depende de um engajamento entre pessoas (sejam docentes, discentes, gestores ou funcionários) dispostas a propor e construir aprendizagens, conhecimentos que interferem no viver em sociedade.

Nesse sentido, José Eustáquio Romão (2011, p. 79) observa: “A educação não tem significado nem finalidades em si mesma. O processo educacional busca seu conteúdo e suas finalidades no projeto de sociedade que se quer conservar ou que se quer construir”.



Foto¹: Acervo pessoal. Conversa com a supervisora da escola, Rejane Sittoni Schutz².
Data: 30 de outubro de 2014.

¹ As fotos apresentadas nesta dissertação serão utilizadas em caráter ilustrativo. Portanto, não se realizará a discussão teórico-metodológica inerente à sua utilização como documento, pois o procedimento fugiria ao alcance deste trabalho.

² Optou-se por manter os nomes das profissionais que forneceram informações referentes à escola e ao Programa. São elas: supervisora escolar Rejane Sittoni Schutz, professora titular da turma Ligia Karling da Rosa e coordenadora municipal do Programa Adriana Chilante.

O passo seguinte de minha pesquisa foi conhecer a turma de alunos, me apresentar a eles, relatar minhas intenções e expectativas e, então, firmar um compromisso ético, dialógico e de partilha de saberes com eles. Para efetivar a interação que propus à turma, passei a realizar observações sistemáticas com o objetivo de conhecê-los de forma individual, assim como suas relações em grupo.

Nas observações realizadas percebi o vínculo que os alunos estabeleciam com a professora e as interações entre os colegas no cotidiano das aulas. De forma geral, os estudantes demonstravam proximidade com a professora, dirigiam-se a ela para esclarecer dúvidas e mostrar suas produções. As interações entre os alunos e as alunas aconteciam de modo aleatório, ou seja, quando algum deles externava a respeito de suas vivências e os demais opinavam ou comentavam a respeito. Por outro lado, não presenciei aula alguma em que estivessem trabalhando em duplas, trios ou grupos. A disposição das classes manteve-se no formato tradicional, enfileiradas, e os alunos realizavam suas atividades individualmente.

Feita a rápida apresentação do contexto empírico, retorno às questões metodológicas que nortearam esse estudo. A pesquisa foi desenvolvida a partir dos seguintes procedimentos: coleta de dados objetivos referentes à turma pesquisada, realização de observações na turma e, posteriormente, entrevistas individuais com uma amostra dos estudantes a fim de conhecê-los e aproximar-me deles por meio da interação, buscando analisar o contexto no qual estavam inseridos. Além disso, compareci às apresentações referentes aos eixos temáticos do 2º e 3º trimestres, nos quais as escolas que possuíam Programa Ação Integrada Adolescentes e Adultos socializaram as aprendizagens entre si, ao término de cada trimestre.

Ao longo da investigação, procurei realizar uma análise qualitativa. Esse tipo de abordagem permite, segundo Anne Laperrière (2008, p. 429):

[...] garantir a exatidão e a pertinência da ligação entre interpretações e observações empíricas, restituindo ao sentido seu lugar central na análise dos fenômenos humanos, pela consideração do papel da subjetividade na ação humana, e a complexidade das influências que ela sofre no contexto.

Com esta postura analisei as observações empíricas e as interpretações da realidade estudada. Procurei estar consciente, como pesquisadora, de ter analisado trajetórias de pessoas com suas subjetividades e complexidades em suas individualidades e também nas interações no grupo do qual participavam. As

observações forneceram inúmeros aspectos importantes que, contidos nas falas, nas posturas, nas reações e nos comportamentos dos sujeitos da pesquisa, aportaram elementos significativos, ajudando a refletir sobre uma determinada realidade.

A pesquisa qualitativa objetiva ações de observar, descrever, registrar e analisar a fim de produzir interpretações sobre o contexto estudado.

Valdete Boni e Sílvia Jurema Quaresma (2005, p.71) ressaltam:

A observação também é considerada uma coleta de dados para conseguir informações sob determinados aspectos da realidade. Ela ajuda o pesquisador a identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam o pesquisador a ter um contato mais direto com a realidade.

Acredito que a observação seja mais efetiva considerando o aspecto interação, pois assim o investigador pode criar vínculos de confiança, de respeito e de credibilidade em relação aos sujeitos investigados. Tais posturas, em meu entendimento, tornam a análise mais aprofundada.

Com relação às entrevistas, optei por utilizar as semiestruturadas, ou seja, aquelas que têm como característica a utilização de:

[...] um roteiro com perguntas abertas e é indicada para estudar um fenômeno com uma população específica: grupo de professores; grupo de alunos; grupo de enfermeiras etc. Deve existir flexibilidade na sequência da apresentação das perguntas ao entrevistado e o entrevistador pode realizar perguntas complementares para entender melhor o fenômeno em pauta. (MANZINI, 2012, p. 156).

No entanto, incentivei os entrevistados e demonstrei-lhes atenção e valorização ao escutar atentamente suas contribuições e reflexões. Procurei intervir pouco para não interromper seu pensamento, promovendo um ambiente tranquilo para que verbalizassem suas vivências com calma, refletindo diante das questões apresentadas. Mas, ainda assim, tenho ciência de que o pesquisador influencia e é influenciado pelo fenômeno pesquisado, pois se envolve com pessoas que carregam sua subjetividade e suas vivências.

A entrevista exige do pesquisador a clareza de que cada sujeito pesquisado é um ser único, assim como sua história. É fundamental a atenção a cada informação apresentada, pois constituem um importante manancial para conhecimento do contexto singular.

Ao longo da dissertação busquei situar o leitor sobre o lugar de onde o entrevistado falava e, na medida do possível, quais relações ele estabelecia socialmente, procurando informar a posição do pesquisado para o leitor, a partir dos diálogos realizados, para o caso desse trabalho, como ele percebe o futuro diante do seu retorno à escolarização.

Nas palavras de Rosa Hessel Silveira (2002, p. 128):

[...] as lógicas culturais embutidas nas perguntas dos entrevistadores e nas respostas dos entrevistados nada têm de transcendente, de revelação íntima, de estabelecimento da “verdade”: elas são embebidas nos discursos de seu tempo, da situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

Além disso, é importante a flexibilização ao realizar as perguntas e, ainda, a complementação delas pelo pesquisador, se necessário, para que o diálogo seja melhor entendido e explorado, facilitando a interpretação e a riqueza das respostas.

Portanto, utilizar a entrevista semiestruturada foi a opção que me possibilitou um diálogo mais flexível, em que pude flexibilizar a sequência dos questionamentos que planejei e realizar um diálogo mais aprofundado e significativo, contando com o acréscimo de questões complementares quando houve esta necessidade, e também para permitir maior espontaneidade por parte dos entrevistados.

Do mesmo modo, a pesquisa que utiliza esta forma de diálogo com os pesquisados constitui um processo em que o contexto é visto como flexível, modificando-se conforme o enfoque que lhe é atribuído, ora mais amplo, ora mais focalizado em especificidades, como aponta Carlos Rodrigues Brandão (2014, p. 49-50):

[...] Entendemos que o contexto da pesquisa não é uma instância fixa e inerte à espera da ação dos pesquisadores, mas é configurado no processo de pesquisa. A dinâmica investigativa vai identificando novos campos e novos nexos, que fazem com que o contexto se modifique constantemente, ora se ampliando, ora exigindo um olhar focado em detalhes.

Para refletir sobre a metodologia utilizada, gostaria de lembrar que fazer pesquisa se caracteriza como uma caminhada processual que promove ricas aprendizagens nas quais, aos poucos, se constrói a compreensão de conhecimento por meio do trabalho.

Importante também é a valorização das pessoas pesquisadas, que apontaram conhecimentos e posturas diante da vida e a partir das interações que estabelecem no viver em sociedade.

Neste sentido, Borda (2014, p. 115) ressalta:

Ensinar e fazer pesquisa tem intencionalidades e metodologias distintas, mas ambas as atividades se inserem no mesmo grande objetivo de recriação e produção do conhecimento. Ensinamos e aprendemos, tanto na prática educativa quanto na prática de pesquisa, uma forma de lidar com o conhecimento. Mais do que isso, formamos uma compreensão de conhecimento a partir do modo como realizamos nosso trabalho.

Na medida em que entendemos que nosso campo de pesquisa não é constituído por meros informantes, mas por pessoas que têm suas maneiras de conhecer e produzir saberes que as auxiliam no cotidiano, constrói-se outro entendimento das estratégias e da metodologia da investigação.

Remeto à comparação feita por Borda (2014) porque também percebo a pesquisa como um exercício de ensinar/aprender; estas ações são fundamentais e indissociáveis quando há o desejo de pesquisar sobre pessoas e seus contextos. Diante da abordagem metodológica escolhida, reforcei a importância de ouvir as histórias de vida dos pesquisados e toda a diversidade de elementos perceptíveis neste contexto.

Procurei desenvolver minha capacidade de observação e de atenção para as sutilezas, as certezas e incertezas que surgiram no decorrer do processo, pois, como observa Josso (2006, p. 34-35):

Todos os relatos de histórias de vida, sem exceção, apresentam-se como uma sucessão ou uma co-habitação de buscas que valorizam aspectos particulares da existência: a felicidade, os conhecimentos sobre o mundo, o conhecimento de si e dos outros, a pesquisa de vínculos férteis, o sentido da vida, e, finalmente, o desenvolvimento de uma melhor acuidade de nossa capacidade de observação ou, dito de outro modo, de nossa atenção consciente.

Esta valorização de aspectos particulares da existência aponta para as reflexões de Paulo Freire, que têm como base o diálogo e a interação de pessoas, possibilitando a reflexão com o objetivo de formar cidadãos autônomos, críticos e autores de sua própria história, provocando a refletir sobre o que são e o que significam as ações de ensinar, aprender, sonhar e esperar na perspectiva de

um mundo melhor, mais justo e significativo, por meio da história de cada sujeito e sua respectiva interação e construção.³

Durante a pesquisa observei, dialoguei e analisei as perspectivas de educandos adultos em relação ao futuro, destacando o momento em que decidiram retomar os estudos, acreditando que muitos aspectos de suas vivências se assemelhavam e se diferenciavam por meio das relações construídas entre eles em seu convívio diário em sala de aula. Esta diversidade de histórias e perspectivas enriqueceu os diálogos e deixou claro que cada sujeito tem uma história única, que deve ser respeitada e valorizada. Nestas relações, todos aprenderam e fortaleceram suas próprias concepções na medida em que o respeito, a escuta e a compreensão estiveram presentes.



Foto: Acervo pessoal. Primeiros contatos com a turma do Programa.
Data: 27 de agosto de 2014.

Por meio dos relatos de suas experiências, de vivências escolares anteriores e sobre como se sentiam ao retornar aos estudos, os educandos participantes da pesquisa permitiram-me pensar mais aprofundadamente sobre a escolarização de adultos. Analisar seus projetos para o futuro e como eles relacionam estas expectativas com seu retorno à escolarização, bem como com suas distintas realidades e o que nelas interfere em suas perspectivas de futuro, é o grande desafio da análise proposta nessa pesquisa.

³ Dentre as obras de Paulo Freire que abordam as questões da autonomia foram consultadas: *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996); *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (2011) e *Educação como Prática da Liberdade* (2011).

A partir disso, pode-se pensar que, diante da vida e da educação, muito do que se deseja e projeta tem ligação direta com as vivências escolares e as interações que acontecem neste cotidiano com o educador / a educadora e também com os colegas, e que os desejos para o futuro vão se construindo no presente, na caminhada diária, com desafios, dificuldades e conquistas.

Nessa linha de raciocínio, reporto-me à observação de Álvaro Vieira Pinto (1982, p. 21):

[...] A educação é histórica não porque se executa no tempo, mas porque é um processo de formação do homem para o novo da cultura, do trabalho, de sua autoconsciência. A educação como acontecimento humano é histórica não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral — aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) — mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca).

Esta proposição evidencia o sentido da educação como um processo coletivo de constituição ao mesmo tempo individual que perpassa todos os aspectos da vida e, portanto, pode acontecer nos espaços escolares ou em qualquer outro lugar.

Acredito que a modalidade Educação de Jovens e Adultos se trata de um espaço extremamente rico para a formação e a transformação dos sujeitos que ali estão a fim de, por diferentes motivos, retomarem os estudos. O Programa Ação Integrada Adultos segue esta característica, com a diferença de ser frequentado por educandos com idade a partir de 23 anos que tiverem completado a 5ª série ou o 6º ano do Ensino Fundamental.

Essas reflexões permitem afirmar que a pesquisa com educandos do Programa Ação Integrada Adultos foi muito desafiadora; precisei criar vínculos com cada um a fim de construir com eles uma relação de proximidade e respeito mútuo. Por meio de minhas intervenções, eles tiveram a oportunidade de pronunciar sua palavra, relatar sua singularidade como indivíduos e também como sujeitos coletivos, integrantes desta turma. Coube a mim, como pesquisadora, levando em consideração todos os cuidados já mencionados, interpretar os relatos de cada educando.

Destaco ainda que meu projeto de pesquisa foi encaminhado ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e aprovado em 14 de outubro de 2014,⁴ por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Apresento a seguir as discussões realizadas nos próximos capítulos. Inicialmente, no capítulo intitulado Educação de Jovens e Adultos: uma breve contextualização, defino o campo empírico e apresento as primeiras impressões da pesquisa, a partir de minha inserção no grupo, e ainda discuto as peculiaridades dessa modalidade no quadro mais geral do que tem se configurado como EJA no país. Em seguida, apresento um mapeamento do campo de pesquisa e alguns trabalhos que dialogam com minha investigação. A seguir, em nova inserção neste contexto, conversa inicial com a professora titular da turma e também com a coordenadora do Programa. Após, apresento aspectos relacionados às observações realizadas e minha participação em uma reunião de professores e professoras das diferentes escolas da rede municipal de Esteio que possuem o Programa.

No capítulo seguinte, intitulado Refletindo a vida pessoal, escolar e construindo o futuro, apresento os aspectos gerais da pesquisa empírica, tanto as considerações em relação à observação da turma de estudantes quanto a seleção de entrevistados. Em seguida, trato do acordo com cada um deles, esclarecendo a respeito da realização das entrevistas. Depois disso, apresento as questões que foram dialogadas. Em seguida, aprofundo a análise das histórias de vida, através das diferentes questões trabalhadas, por meio de categorias de análise.

As categorias de análise trabalhadas foram: evasão escolar, ser adulto (adulterez), campo de possibilidades, expectativa, autonomia, cultura escolar, projeto(s). Os principais autores que embasaram essas análises foram: Miguel Arroyo (2007), Gilberto Velho (1994), Paulo Freire (1996, 2005, 2011^a, 2011^b, 2011^c, 201) e Moacir Gadotti (1995).

Também reflito sobre o processo vivenciado ao longo do ano letivo junto à turma estudada e estabeleço considerações entre o que foi dito pelos entrevistados, o que foi observado e as colaborações dos referenciais teóricos discutidos.

⁴ Em anexo encontram-se a Resolução do CEP e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para direção, professora e alunos. Também anexada está a Carta de Anuência, autorizando a pesquisa pela diretora da escola.

A seguir, apresento o contato realizado com os alunos após o ano letivo, por telefone e também pessoalmente. O maior objetivo foi verificar em que medida a conclusão do Ensino Fundamental possibilitou acesso e permanência no Ensino Médio.

Para a compreensão dos aspectos relacionados à realidade contemporânea da EJA, faz-se necessário realizar uma breve contextualização histórica na qual se buscará apresentar as principais modificações nas concepções desta modalidade de ensino que, inicialmente, voltava-se para a alfabetização, posteriormente foi concebida como ensino supletivo e, contemporaneamente, vem sendo pensada como educação para a vida toda. Estas concepções acerca da EJA serão tratadas no próximo capítulo.

2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

2.1 História da EJA no Brasil

Para contextualizar brevemente a história da EJA e dos estudos sobre essa modalidade de ensino no Brasil, especialmente nas últimas décadas, valho-me do artigo intitulado A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente, de autoria de Osmar Fávero e Marinaide Freitas, de 2011.

Segundo esses autores, o primeiro trabalho relacionado à educação de adultos no Brasil foi de Paschoal Lemme, no ano de 1938, apresentado como tese de concurso para técnico de Educação do Ministério de Educação e Saúde – MES, onde o autor discutiu as experiências envolvendo países desenvolvidos como Inglaterra, França e Estados Unidos após a 1ª Guerra Mundial (1914-1918). Neste estudo, o termo Educação Popular refere-se à extensão do ensino elementar – na época escola primária, de quatro anos, obrigatória até os 10 anos de idade para as crianças – aos adolescentes e adultos das camadas populares. Para os adultos, em geral, a alfabetização era oferecida em cursos noturnos de curta duração, que buscavam a forma mais elementar de resolver a questão.

A preocupação com a educação de adultos remonta ao Período Imperial. Em 1856 foi criado no Rio de Janeiro o Liceu de Artes e Ofícios, que mantinha cursos noturnos para operários, além de cursos de extensão, continuação, aperfeiçoamento e oportunidade. No entanto, em âmbito estatal, apenas em 1935 foi criado um órgão específico encarregado dessa modalidade: a Diretoria de Educação de Adultos e Difusão Cultural, coordenada por Anísio Teixeira.

No que diz respeito às questões metodológicas conceituais, Lourenço Filho escreveu, com base na proposta de Moehlman, uma definição referente à EJA que consistiria, de modo sistemático ou assistemático, de uma educação destinada a adolescentes e adultos, independente dos planos escolares convencionais, de instituições públicas e particulares. Baseando-se na literatura estrangeira, esse autor defendia que a capacidade de aprender dos adultos requer metodologia de ensino especial que considera o desuso da aprendizagem e desenvolve a autoconfiança, partindo do diálogo. Para isso, defendia que deveriam ser disponibilizados o rádio, a imprensa, o cinema, a biblioteca e as discotecas, dentre outros meios.

Lourenço Filho observou também a importância da formação de professores para atuar com jovens e adultos, discutida até os dias atuais. Complementa ainda que o professor precisaria conhecer os processos de aprendizagem e os princípios gerais da Didática, contidos na pedagogia especial para adultos.

Para este autor, as funções da educação de adultos eram: supletiva, de combate ao analfabetismo; profissional, visando reajustar o homem às novas condições de trabalho; cívico-social, no caso de migrantes do país e imigrantes estrangeiros. A função supletiva foi assumida pela Campanha de Educação de Adolescentes e de Adultos – CEAA organizada pelo MES, a partir de 1947. Os alunos analfabetos eram atendidos em classes de emergência em aulas noturnas, com professores ou voluntários, e o material didático era produzido em grandes quantidades e distribuído pelo MES.

O Governo Federal incentivou a criação, em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, e a seguir o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, vinculados ao Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, visando à formação profissional com a colaboração dos setores industrial e comercial e, influenciada pela criação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em 1945, a CEAA assumiu um conceito amplo de Educação. Esta campanha demarcou a institucionalização da educação de adultos, tendo a União como sua implementadora, contando com recursos financeiros do Fundo Nacional do Ensino Primário – FNEP.

O amadurecimento do processo democrático, as inovações na área da Cultura e os debates sobre Educação na segunda metade dos anos de 1950, bem como a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961 e a aprovação do Plano Nacional de Educação em 1962, repensaram e criaram novas experiências de educação de adultos no Brasil, até então concebida como formação elementar voltada apenas ao ensino da leitura, da escrita e das quatro operações matemáticas. Um dos sinais nesse sentido foi o teor do discurso do Presidente da República Juscelino Kubitschek de Oliveira na abertura do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado no Rio de Janeiro em 1958, sobre a importância do papel da educação dos adultos na solução dos problemas criados pelo desenvolvimento econômico. Pela primeira vez foi questionada a prioridade dada à educação e, especialmente, à alfabetização.

A partir de então, expandiram-se e consolidaram-se vários movimentos de Educação Popular, dentre eles o Sistema de Alfabetização Paulo Freire, que inovou o conceito de alfabetização, ressignificando o modo de trabalhar com adultos a partir da experiência de Angicos,⁵ em 1963.⁶ A fundamentação apresentada na proposta de Freire configurava um novo entendimento da educação de adultos, na perspectiva da interação, em que o conceito de cultura popular, que derivou para educação popular, considera a cultura do povo como expressão de sua visão de mundo pensando a transformação da realidade na perspectiva democrática (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 371).

Com a instauração do regime militar, em 1964, ocorreu um recuo nas concepções da EJA, que retomaram o aspecto de formação para o mercado de trabalho; suprimiu-se a formação cultural mais ampla, com aprendizagens sistemáticas ou livres no lazer e nas férias, por meio do cinema, da literatura e do turismo, dentre outras formas de aprender. Com relação à alfabetização, o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL foi criado oficialmente em 1967, mas somente três anos depois começou a receber verbas para sua efetivação, por meio do Decreto-Lei nº 1.124, de 8 de setembro de 1970, assinado pelo então presidente da República General Emílio Garrastazu Médici. O Programa foi efetivado em 1970 pelo governo federal e teve como objetivo erradicar o analfabetismo do Brasil em 10 anos. O MOBRAL propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos e foi extinto em 1985, substituído pelo Projeto Educar.

Pesquisas em relação ao público do MOBRAL indicaram que a maioria de seus frequentadores eram bastante jovens. Em torno de 60% dos estudantes tinham menos de 20 anos e mais da metade deles já haviam frequentado a escola. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 376-377).

Após a redemocratização, considerando que entre os anos de 1980 até 1991, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, a taxa de analfabetismo no Brasil ficara em 25,5%, ela diminuiu para 20,1%. A partir desses dados pode-se dimensionar o número de analfabetos e de adultos sem o Ensino Fundamental completo que havia no Brasil.

⁵ A experiência de Angicos marca o início do método de alfabetização de adultos do Professor Paulo Freire, realizada no interior do Rio Grande do Norte, em 1963.

⁶ As obras de Freire consultadas a partir do tema da alfabetização foram: Educação e Mudança (1979); Pedagogia do Oprimido (2011); Educação como Prática da Liberdade (2011) e Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (2013).

Neste contexto, com o retorno das eleições diretas para prefeitos, grande parte dos municípios buscaram qualificar a EJA. Como exemplo das iniciativas de governos locais pode-se apontar o surgimento do Movimento de Alfabetização – MOVA, na cidade de São Paulo, durante o governo de Luiza Erundina, na gestão de Paulo Freire como secretário municipal de Educação (1989-1991).

Em 1998 foi produzido o Relatório Internacional do Século XXI, publicado no Brasil com apoio do MEC, que propôs quatro pilares referentes à educação de adultos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Naquele ano, ainda foi realizada a V Conferência Internacional de Educação de Adultos – V CONFINTEA, em Hamburgo, na Alemanha. Foi um momento importante que consagrou a expressão EJA e, em âmbito nacional, foi criado o GT 18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas, na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Da V CONFINTEA foram publicados dois documentos: Declaração de Hamburgo, que destaca os direitos à educação e o de aprender ao longo da vida, e a Agenda para o Futuro, formulada a partir de 10 temas de estudos. Ambos os documentos foram considerados referência no Brasil para a EJA e tiveram repercussão entre os pesquisadores. Ainda naquele período acentuou-se a defesa do direito de acesso dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos definidos, conforme estabelecido na Constituição Federal de 1988 e reiterado pelo inciso VI do artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 1996).

Para defender este direito, organizaram-se em vários municípios brasileiros os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, como espaços de mobilização, instância que agrega os atores dos diferentes segmentos que atuam no campo da Educação de Jovens e Adultos: professores, alunos, gestores do sistema, pesquisadores e movimentos sociais. O espaço dos Fóruns tem como perspectiva construir uma política pública num patamar diferenciado de uma série de outras políticas que vêm de cima para baixo. O Fórum é uma instância coletiva para discussão e para construção dos rumos das políticas da EJA. Foi criado, também em nível nacional, o portal dos Fóruns da EJA - <<http://forumeja.org.br/node/2243>>, com informações a respeito das articulações que acontecem pelo Brasil. (FÁVERO; FREITAS, 2011).

Nos anos 2000, destaca-se a elaboração do parecer de autoria de Carlos Roberto Cury, o Parecer Cury, relativo às Diretrizes Operacionais para a EJA. Este documento, em termos teórico-conceituais, reiterava o direito à educação para jovens e adultos, superando o antigo conceito de ensino supletivo, e avançava nas definições das funções desta modalidade, estabelecendo: a) a função reparadora, que devolve a escolarização não realizada na infância; b) a função equalizadora, que trata de pensar politicamente a necessidade de oferta maior para quem é mais desigual do ponto de vista da escolarização; c) a função qualificadora, compreendida como o verdadeiro sentido da EJA por possibilitar o aprender por toda a vida, por meio da Educação Continuada.

No ano de 2010, a Resolução CNE/CEB 03/2010, de 15 de junho, instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA com relação à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso e certificação nos exames e, ainda, a EJA por meio da educação à distância, provocando debates entre os pesquisadores. Após dois anos de discussões e discordâncias estabeleceu-se a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA, em nível do Ensino Fundamental, e de 18 anos para o Ensino Médio.

Nesse contexto, a educação de adultos voltou-se cada vez mais para o atendimento de jovens, para quem as propostas pedagógicas se mostram inadequadas e, ao mesmo tempo, passou a receber pessoas idosas e portadoras de necessidades especiais, que necessitam atendimentos diferenciados, situações que tornaram maiores e mais complexos os desafios de qualificação da EJA no país.

No entanto, as estatísticas referentes à EJA ainda a mostram como sinônimo de ensino supletivo. Na prática, existem poucas experiências de renovação efetiva desta modalidade, geralmente influenciadas pela pedagogia de Paulo Freire, como a da Educação Popular, traduzida em indicadores que rompem com o antigo ensino supletivo e a rígida sistemática do ensino regular. São eles: matrícula ao longo do ano; mapeamento do perfil dos alunos a fim de agrupá-los; frequência flexível, substituição dos termos evasão e abandono para o conceito de interrupção; encontro de professores com reuniões para planejar, rever a prática e planejar novamente; novos espaços e projetos dentro e fora da escola; avaliação flexível com momentos variados, inicialmente com diagnóstico e, depois, avaliação qualitativa processual. (FÁVERO; FREITAS, 2011, p. 383).

Em 2003, o índice de analfabetismo no Brasil correspondia a 13,6% da população brasileira, conforme o IBGE. No âmbito das políticas federais, durante o governo Luís Inácio Lula da Silva o MEC institucionalizou o Programa Brasil Alfabetizado – PBA, que foi direcionado para o Distrito Federal e para Estados e municípios com elevados índices de analfabetismo de jovens acima de 15 anos. O Programa já passou por várias mudanças e prolonga-se até os dias atuais.

Em termos de concepções de EJA, as resoluções não foram além das estratégias de ação: promover a educação inclusiva e também o direito de aprender ao longo da vida; estimular projetos que contemplem a pedagogia da alternância, a partir da necessidade dos educandos; promover a educação não sexista que combata a homofobia e todas as formas de discriminação e preconceito.

A leitura deste texto provocou inúmeras reflexões sobre a EJA, permitindo-me conhecer um pouco mais desta modalidade no contexto brasileiro, considerando que esta trajetória de pesquisa é recente no país; o primeiro trabalho relacionado a ela foi apresentado no final da década de 1930, a respeito de realidades estrangeiras. Ao longo do trabalho os autores apresentaram preocupações significativas com relação à EJA que foram gradativamente incorporadas à legislação e até hoje estão presentes nas discussões acadêmicas e no interior das escolas. Dentre elas, destaco: a necessidade de metodologia específica, a aprendizagem por diferentes meios de comunicação, a formação permanente para professores, a formação profissional para alunos e a reformulação de leis, a fim de ampliar e repensar a Educação de Adultos no Brasil.

Foi importante compreender o percurso da educação de adultos que, inicialmente, se limitou à alfabetização, depois se confundiu com o ensino supletivo, sofreu retrocessos durante o regime civil-militar⁷ e, a partir do processo de redemocratização, passou a se embasar na concepção de que o aprender acontece durante toda a vida.

Percebo hoje uma importante reflexão diante da diversidade, conforme mencionado acima, mas ainda há muito o que avançar para que tudo o que está definido legalmente aconteça, efetivamente, no cotidiano escolar.

⁷ A expressão civil-militar vem sendo cada vez mais utilizada para designar o período, por reconhecer a participação e o apoio de civis, de diferentes áreas, tanto na deflagração quanto na manutenção do regime. Ver, por exemplo, Jorge Ferreira (2008, p. 343-404).

Ao participar de um ambiente escolar para realizar a pesquisa, percebi que as diferenças entre as pessoas poderiam potencializar mais a ampliação das aprendizagens, construindo novos conhecimentos, aproveitando as variadas manifestações culturais que constituem os indivíduos e desenvolvendo o respeito, a igualdade e a cidadania. Estes saberes poderão incrementar o repertório de vivências e posturas dos alunos em sua vida e na convivência em outros grupos.

2.2 Mapeando o campo de pesquisa

O quadro seguir foi construído com base em pesquisa na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,⁸ visto que utilizei os seguintes descritores para a seleção de pesquisas: Educação de Jovens e Adultos; Educação e Trabalho; Educação de Adultos e Programa Ação Integrada de Adultos.

Descritores (palavras-chave)	Nº Teses	Nº Dissertações	Total
Educação de Jovens e Adultos	227	842	1.069
Educação e Trabalho	4.716	14.832	19.548
Educação de Adultos	496	1547	2.043
Programa Ação Integrada Adultos	30	56	86
Total Geral			22.746

Diante de um campo tão vasto de pesquisas relacionadas à EJA, como se pode observar no quadro, e na impossibilidade de esgotar tão ampla discussão, realizei um recorte e escolhi alguns trabalhos que considero significativos para um diálogo com minha pesquisa por tratarem de temáticas que dela se aproximam, especialmente as que tratam de experiências e de expectativas dos alunos entrevistados.

A autora Liliam Cristina Caldeira, em sua tese intitulada Da escolarização à reinvenção de si: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA, defendida na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul em 2011, buscou analisar os sentidos que os alunos atribuem à aprendizagem no contexto escolar. São objetivos de sua pesquisa: conhecer as trajetórias de vida dos educandos, identificar os motivos que os levaram a frequentar a EJA, conhecer a visão dos educandos acerca

⁸ BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Disponível em: <<http://bdtd.ibict.br/>>. Acesso no período de maio a julho de 2015.

da aprendizagem nas diferentes fases da vida, compreender como relacionam as aprendizagens que ocorrem na escola e fora dela, conhecer a visão dos educadores da EJA sobre o processo de aprendizagem dos alunos desta modalidade e conhecer o contexto de aprendizagem nas aulas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com professores e alunos e também por meio de observações de aulas.

O problema proposto foi: Que sentidos os educandos da EJA atribuem ao aprender nessa modalidade de ensino? Segundo Caldeira (2011), esta problematização reflete os motivos que levaram os alunos a ingressar na EJA e o significado que este espaço escolar tem para cada um, passando pela escolarização, socialização, certificação, inserção no mercado de trabalho e, indo além, no sentido de recuperação da vivência escolar interrompida e de usufruto de um direito negado.

Em um dos subtítulos do primeiro capítulo, chamado A EJA como cenário de transformações individuais e coletivas, Caldeira (2011) observa que os sujeitos desta modalidade de ensino vivem outras formas de exclusão ao longo da vida, além daquela que se refere à escolarização, o que se pode observar nas falas e posturas dos alunos. Segundo a autora:

Compreender a EJA como um espaço de reinvenção do sujeito por meio das relações sociais e da aprendizagem de mediação entre as esferas da vida cotidiana e não cotidiana é concebê-la para além da tentativa de suprir um direito que não foi atendido anteriormente. Trata-se da construção de novas possibilidades para que esses mesmos sujeitos se refaçam, descubram novos sentidos para a jornada humana. (CALDEIRA, 2011, p. 51).

Este olhar da autora ressalta uma compreensão da EJA que considera as relações e as aprendizagens que acontecem na vida cotidiana, ampliando e valorizando a importância deste espaço pedagógico que não existe simplesmente para compensar um direito que foi negado no passado. Nessa visão, o que mais deve ser considerado e potencializado são as novas possibilidades para que os educandos se refaçam, descobrindo novos sentidos, novos significados para suas vivências, suas construções na caminhada individual e também coletiva.

Com relação às trajetórias de vida, a autora faz as seguintes considerações:

Histórias que, apesar de belas, carregam as balizas da exclusão no país, com a ausência de escolas no campo, o ingresso precoce no mundo do trabalho, a difícil escolha entre estudar ou trabalhar, agregadas àqueles enredos comuns e singulares como o de postergar o retorno aos estudos para a criação dos filhos, garantir minimamente condições de sobrevivência por meio do ingresso no mercado de trabalho, superar limites pessoais para encorajar-se a se matricular em uma escola, ou de anunciar-se analfabeta etc. (CALDEIRA, 2011, p. 137).

Também observei nas histórias de vida que embasam essa dissertação momentos de beleza, obstáculos vencidos, novos sentidos para estudar, aprender, crescer como ser humano, mas que apresentaram, ao mesmo tempo, as muitas situações excludentes que os sujeitos vivenciaram e que influenciaram diretamente em suas escolhas, visto que muitas vezes vinham na contramão de seus desejos, mas eram as únicas opções que as situações do momento ofereciam.

Conforme Caldeira (2011), para os entrevistados, o entendimento de aprender na vida cotidiana é visto como um processo que acontece nas relações sociais próximas, ou seja, na família, na vizinhança, no trabalho etc. Destaca ainda que o diferenciador da aprendizagem na escola e fora dela é a presença e o papel que esperam que o professor desempenhe. Outra consideração importante por parte dos educandos foi a afirmação de que é possível aprender no decorrer da vida, mas reforçam que a infância e a juventude são períodos privilegiados, pois a pessoa tem menos ocupações, preocupações e melhores condições de memória.

O autor André Boccasius Siqueira, em sua tese intitulada Estudantes do PROEJA⁹: trajetórias e vivências, defendida na UNISINOS em 2011, tratou das histórias contadas pelos estudantes do Ensino Médio, modalidade EJA, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense, Campus Sapucaia do Sul, RS. Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa já no primeiro dia após o ingresso no curso, que ocorre por sorteio público. O curso oferecido é Técnico de Nível Médio em Processos Administrativos, na forma integrada à modalidade de EJA, com duração de três anos, e tem como pré-requisitos de ingresso a conclusão do Ensino Fundamental e ter 18 anos completos, sendo esta a primeira turma da instituição.

⁹ PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Diz Siqueira (2011, p. 5):

A oportunidade de cursar o PROEJA apresenta uma possibilidade de ascensão pessoal enquanto caminho para seguir diferente do que vinha tendo, e a expectativa de chegar a um lugar social diverso de onde está inserida. [...] Com os ensinamentos do curso e com a pretensão de seguir para caminhos ainda não percorridos, mas seguros, poderiam galgar novos horizontes e proporcionar, através de seu trabalho na nova profissão, uma vida melhor para seus familiares e para si próprios.

Esta afirmação me fez refletir sobre os sujeitos da minha pesquisa que, embora cursassem o Programa Ação Integrada Adultos e não o PROEJA, retornaram aos estudos, em sua maioria, para garantir seu lugar no campo profissional e também para buscar novas oportunidades após a conclusão do Ensino Fundamental.

Em seguida, Siqueira (2011) relata sobre a escolha dos sujeitos da pesquisa, por meio da solicitação de voluntários. Imediatamente dez alunos se candidataram, sendo que uma aluna desistiu de participar das entrevistas individuais. Os sujeitos entrevistados foram apresentados a partir de um resumo que continha aspectos de sua vida desde a infância até a atualidade, perpassando vivências escolares, familiares e profissionais. Logo após, o pesquisador apresentou um texto criado por uma de suas entrevistadas, que já cursava o nível superior. Ela se referia ao PROEJA dizendo ser uma forma de educação que resgata e reinsere jovens e adultos na escola, além de ser instrumento de valorização da cidadania para um significativo número de excluídos do sistema escolar tradicional.

Para concluir, Siqueira (2011) defende que o PROEJA, que surgiu em 2005 e está se expandido às instituições públicas e privadas do país, contribui para que os estudantes de todo o Brasil consigam se realizar como cidadãos, pois completam o Ensino Médio em instituições em que dificilmente conseguiriam estudar, dadas as dificuldades de ingresso e permanência nesses institutos. Relembra os entrevistados e suas histórias de ingresso precoce no mundo do trabalho, pessoas com pouca adaptação ao sistema escolar, que na época em que deveriam estar estudando já trabalhavam para contribuir no sustento da família, mas que viram neste Programa a oportunidade de concluir o Ensino Médio.

Lembro-me de ouvir pessoalmente Siqueira no Congresso Internacional de Educação da Unisinos, que aconteceu em Gramado no ano de 2013. Ele então falava com entusiasmo sobre sua pesquisa qualitativa, reforçando seu trabalho como pesquisador na identificação dos saberes significativos de cada um dos entrevistados ao longo de sua vida, seja na família, na interação com a comunidade ou no trabalho. Também salientou a identificação dos saberes que eles consideram significativos e que são desenvolvidos pela escola e pela EJA, além de outras pertinentes questões envolvendo o que sabiam por experiência, assim como a respeito de seu trabalho no dia a dia.

Considero estas observações muito pertinentes para que, como pesquisadora, eu consiga analisar saberes significativos que cada sujeito entrevistado demonstra em sua fala, nos diferentes aspectos de sua existência e interação com o outro.

A autora Elisabete Carlos do Vale, em sua tese intitulada A EJA nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias, defendida na Universidade Federal de Campina Grande em 2012, apresenta a pesquisa realizada com alunos e professores de EJA envolvendo duas escolas do Ensino Médio de Campina Grande, Paraíba. Para investigar o cotidiano escolar, a autora utilizou a observação livre, a entrevista semiestruturada e o questionário. Nas entrevistas, procurou perceber nas falas dos sujeitos aspectos referentes às práticas docentes na EJA, suas dificuldades e perspectivas. Participaram da pesquisa 20 sujeitos: quatro professores, a diretora e 15 alunos.

Com relação aos professores, Vale (2012) observou que todos têm formação inicial em sua área de atuação, porém não passaram por processos de capacitação ou formação continuada para trabalhar na EJA. Em sua maioria, atuam em outra escola no período diurno. Considero esta observação pertinente, pois a maioria dos profissionais não têm preparo direcionado para atuar nesta modalidade de ensino e muitas vezes desconsideram o público específico que atendem, trabalhando com ele da mesma maneira que o fazem com os alunos do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio do período diurno. Outra situação que se repete é da carga horária excessiva dos professores, que lecionam dois ou três turnos por dia, o que interfere diretamente na qualidade de sua prática docente.

Com relação aos alunos, a autora esclarece que eles se situam na faixa etária entre 18 e 65 anos, são trabalhadores e alguns estão desempregados. Os mais jovens apresentam histórias de reprovação no ensino regular, sendo que a minoria é constituída por pessoas com mais idade, principalmente mulheres.

A seguir, Vale (2012) aponta para a escolarização na EJA, que vai além das etapas iniciais, ao contrário da ideia que se tinha de que esta modalidade de ensino se vinculava apenas à alfabetização e às primeiras séries de escolarização. Reflete sobre o público frequentador da EJA, que há uma ou duas décadas era formado prioritariamente por pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que não tiveram oportunidades escolares, mas que, a partir da década de 1990, aos poucos se modifica para jovens de origem urbana que tiveram uma trajetória escolar mal sucedida. A relação entre esses grupos é bem distinta, pois o primeiro percebe a escola como um lugar de integração sociocultural, e o segundo grupo carrega consigo o estigma de aluno-problema, que não obteve êxito no ensino regular e busca suprir suas dificuldades.

Penso que esta mudança em relação ao público da EJA, assim como os interesses e as concepções acerca da escola, necessitam ser observados, pois em alguns anos aconteceram transformações significativas neste contexto e elas exigem novos olhares, novos planejamentos, novas intervenções por parte dos profissionais que atuam neste espaço educativo, considerando os sujeitos que estão estudando e a história de vida pessoal e escolar que possuem, repleta de dificuldades, entraves e necessidades.

Nas considerações finais de sua pesquisa, Vale (2012) faz apontamentos importantes referentes à EJA, dentre os quais se destacam: a contradição entre a afirmação dos direitos educativos de pessoas jovens e adultas na legislação educacional e a marginalização dessa modalidade na agenda das políticas governamentais, reforçando o caráter compensatório e, conseqüentemente, atribuindo à EJA um papel menor; a ausência de propostas curriculares específicas para a EJA; os currículos homogeneizadores e fragmentados; as dificuldades de muitos professores em lidar com a heterogeneidade dos alunos; a ausência de processos de formação continuada; a falta de material didático adequado; a rotatividade de professores que atuam na EJA; a relação entre o tempo necessário para uma formação de qualidade e a aceleração dos processos de aprendizagem, concorrendo para que a EJA se transforme em aceleração do ensino.

Estes apontamentos da autora me fazem refletir sobre a EJA no Brasil, pois se trata de um espaço educativo que muitas vezes é colocado em segundo plano, ou até mesmo esquecido, por legisladores e gestores públicos que não aprofundam o entendimento deste lugar de modo a escutar os profissionais que nele atuam na intenção de repensar o currículo, a heterogeneidade dos sujeitos e a formação continuada para professores e demais profissionais inseridos neste universo. Ainda há outros problemas igualmente importantes, como a despreocupação com a produção de material didático específico e a rotatividade dos professores, que em sua maioria atuam na EJA em seu terceiro turno de trabalho.

Além de refletir sobre estas questões mais amplas que desqualificam a EJA no Brasil, sinto-me provocada a refletir a partir da realidade em que me inseri como pesquisadora. A cada visita que realizei à escola pude observar reflexos das fragilidades apontadas, as quais comprometem a aprendizagem, a motivação e o engajamento dos alunos para que se sintam realmente integrantes do contexto. Da mesma forma, os professores sentem-se desmotivados, descomprometidos em sua docência, pois falta-lhes desde formação específica até material didático adequado às demandas dessa modalidade de ensino.

No livro *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*, organizado pelo sociólogo Juarez Tarcisio Dayrell, em 1999, encontra-se capítulo de sua autoria intitulado A escola como espaço sociocultural. Sua leitura possibilitou significativas considerações no que se refere aos sujeitos que fazem parte de meu campo empírico, ou seja, pessoas adultas que, por suas vivências na sociedade, se constituem como autores de suas histórias nos diferentes contextos em que estão inseridos. Dayrell (1999, p. 1) ressalta que:

Analisar a escola como espaço sociocultural significa compreendê-la na ótica da cultura, sob um olhar mais denso, que leva em conta a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano, levado a efeito por homens e mulheres, trabalhadores e trabalhadoras, negros e brancos, adultos e adolescentes, enfim, alunos e professores, seres humanos concretos, sujeitos sociais e históricos, presentes na história, atores na história. Falar da escola como espaço sociocultural implica, assim, resgatar o papel dos sujeitos na trama social que a constitui, enquanto instituição.

Concordo com o autor quando menciona a escola como espaço sociocultural, pois ela envolve diferentes culturas que se constituem nos diversos contextos sociais em que vivem os sujeitos que dela fazem parte. A escola precisa estar atenta

a esta diversidade que a constitui para realizar intervenções que valorizem cada educando, de acordo com suas contribuições, que são manifestadas no cotidiano escolar, seja por meio de suas vivências, posturas ou atitudes.

Relativamente aos sujeitos observados em minha pesquisa, eles comentavam nas aulas a respeito de suas origens e de suas vivências quando a professora abria espaços de diálogo. Também manifestavam suas vivências na comunidade quando se reuniam para conversar fora da sala de aula, distribuídos em pequenos grupos pelo pátio da escola.

Em seguida, Dayrell (1999) destaca a concepção de apreender a escola como construção social, ou seja, lugar onde os alunos interagem em seu fazer cotidiano por meio de relações caracterizadas pela construção, por conflitos e por negociações, conforme as circunstâncias apresentadas. É importante reforçar que esta análise da instituição escolar surgiu na década de 1980. Para o autor, a escola como espaço sociocultural necessita ser entendida como um espaço social próprio, ordenado em dois aspectos: institucionalmente, por um conjunto de normas e regras que servem para unificar e delimitar a ação dos sujeitos; cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais que incluem alianças, conflitos, imposição de normas e estratégias individuais ou coletivas, transgressões e acordos. Este processo é heterogêneo, resultado da ação recíproca entre o sujeito e a instituição.

Penso que este movimento de ação que envolve as pessoas inseridas na escola pode transformar-se em diferentes sentimentos, posturas no convívio escolar. Percebo em minha pesquisa que os estudantes adultos vivenciam momentos de entusiasmo, desânimo, alegria e conflito nas variadas situações que o cotidiano escolar provoca, pois neste espaço se encontram distintas realidades e, por consequência, singulares demandas.

Relativamente à metodologia das aulas e à rotina a que eles acabam se acostumando, muitas vezes a escola apresenta o que já é conhecido e segue sendo reproduzido, restringindo a possibilidade de novas construções, pois os alunos não desempenham um papel ativo, seja na sociedade ou na escola. Nas observações que realizei com a turma que foi pesquisada percebi uma rotina escolar sem modificações que motivassem os alunos a interagir na construção de novos conhecimentos, através da interação, do diálogo, da escuta e da problematização.

A seguir, Dayrell (1999, p. 4) destaca uma definição de escola que me faz refletir sobre minha prática docente e, neste momento, como pesquisadora:

A escola é vista como uma instituição única, com os mesmos sentidos e objetivos, tendo como função garantir a todos o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente acumulados pela sociedade. Tais conhecimentos, porém, são reduzidos a produtos, resultados e conclusões, sem se levar em conta o valor determinante dos processos. Materializado nos programas e livros didáticos, o conhecimento escolar torna-se “objeto”, “coisa” a ser transmitida. Ensinar torna-se transmitir esse conhecimento acumulado e aprender torna-se assimilá-lo.

A constatação de Dayrell (1999) apresenta uma realidade a ser modificada, pois o conhecimento deve ser visto como algo bem mais complexo e importante do que um simples objeto a ser transmitido. Ele pode ser definido como uma construção permanente na qual se faz o tempo todo relações com outros conhecimentos adquiridos anteriormente.

Também relaciono minha análise com referência aos sujeitos que entrevistei que, a partir de seus relatos, trechos de suas histórias de vida no âmbito escolar e, ainda, a respeito de seus projetos de futuro, demonstraram o quanto de conhecimento têm construído em suas distintas vivências.

Dayrell (1999, p. 9) afirma que:

[...] os alunos que chegam à escola são sujeitos socioculturais, com um saber, uma cultura, e também com um projeto, mais amplo ou mais restrito, mais ou menos consciente, mas sempre existente, fruto das experiências vivenciadas dentro do campo de possibilidades de cada um. A escola é parte do projeto dos alunos.

Ainda referindo-se a escola, Dayrell (1999) considera-a polissêmica, ou seja, portadora de múltiplos sentidos, levando em consideração que seu espaço, seus tempos e suas relações podem ter diferentes significados, tanto pelos alunos como para os professores, que dependerão da cultura e dos projetos dos grupos sociais que dela fazem parte. Concordo com este olhar, pois a escola é um lugar em que se trabalha com pessoas que carregam consigo suas histórias, seus projetos, suas potencialidades e, também, suas dificuldades.

No final do texto, Dayrell (1999) enfatiza que muitas vezes os estudantes vivenciam e valorizam na escola os momentos de encontro, de afetividade e de diálogo, que geralmente a Pedagogia desconsidera. Estes momentos são muito significativos, pois diante destas aproximações as pessoas se conhecem, se respeitam e aprendem umas com as outras.

Segundo Carla Beatriz Meinerz (2009, p. 151), "ao escolher o pátio como espaço de sociabilidade, o sujeito opta por uma forma de identificação individual que está vinculada ao grupal". Em minhas observações na escola de pesquisa percebi um pouco desses momentos que aconteciam normalmente fora da sala de aula, marcados pela espontaneidade nos diálogos e nas interações, em que pequenos grupos se formavam pelo pátio da escola ou no refeitório, por alguma afinidade ou, ainda, por algum assunto de interesse comum.

Neste sentido, Meinerz (2009, p. 155) ressalta:

[...] a escola, como instituição fundada e fundante da modernidade, transpira fixidez, sedentarismo e, mais do que nunca, sinais de fraqueza e de crise. Dentro dela também se praticam espaços e formas de se viver de um jeito diferenciado. O pátio faz parte da escola e é o lugar do movimento, e não da fixidez.

Carmen Brunel, em capítulo intitulado Os "estranhos" na escola e na cidade: reflexo de um fenômeno estigmatizante que afeta os jovens que habitam a periferia das grandes cidades, de obra publicada em 2006, observa que a maioria dos jovens que vivem na periferia das grandes cidades do Brasil sofrem um fenômeno de estigmatização, tanto no espaço escolar como nos demais espaços da cidade em que circulam. A diferença entre a cultura escolar e a cultura dos alunos reforça este estigma, podendo causar sentimentos de não-pertencimento nos jovens, colocando-os na condição de "estranhos" com relação à cultura escolar, que difere daquela vivida em seu cotidiano.

A autora desenvolveu a pesquisa em uma escola da rede municipal da cidade de Porto Alegre, com jovens e adolescentes que frequentavam o terceiro ciclo do Ensino Fundamental, e observou a distância cultural e econômica a partir de suas falas. Eles relatavam as dificuldades enfrentadas ao longo da vida que interferiram na vida escolar e, na maioria das vezes, passaram despercebidas pelos professores, dificultando o entendimento deste universo juvenil e escolar.

Para entender o cotidiano dos jovens pesquisados, Brunel (2006) necessitou conectar a escola e o bairro como objetos de estudo, pois acreditava que existiam formas de entender a escola a partir de seu entorno. Segundo ela, a base territorial da juventude é a cidade, os jovens querem descobri-la, passear pelas ruas, querem o direito de ir e vir, sentindo-se pertencentes a este espaço. Mas, ao se pensar nos jovens de periferia, este acesso apresenta-se mais restrito, pois nos bairros não-

periféricos são muitas vezes descritos como desocupados, violentos e perigosos. Este estigma potencializa a marginalização e a delinquência de muitos deles.

A autora reforça a responsabilidade da sociedade e da escola na ação para que estes processos excludentes não se perpetuem. A escola não se restringe a atender somente crianças e necessita repensar este lugar que trabalha também com jovens, que carregam consigo suas problemáticas e suas reivindicações juvenis.

Com relação à juventude, Brunel (2006, p. 5) ressalta:

Definir a categoria juventude nos remete em um primeiro momento a faixas etárias, como um guia básico para daí seguirmos em caminhos mais complexos sobre a questão. Entretanto, sabemos que estas linhas limites são relativas e refletem o momento histórico e cultural de uma determinada sociedade inscrita no tempo e no espaço.

Concordo com a consideração da autora ao pensar em uma definição para juventude que vá muito além da faixa etária, que situe genericamente esta etapa da vida. Há um contexto histórico e cultural em que se inserem os jovens que, na medida em que interagem na sociedade, definem seu jeito particular de ser jovens.

A autora recorda que, entre os anos de 1960 e 1980, a juventude brasileira foi silenciada, inclusive na área educacional, o que pode ajudar a explicar a significativa participação dos jovens na oposição ao regime autoritário instalado. Nos anos de 1980, com a redemocratização, abriram-se novos espaços de discussão e de participação; no entanto, a mídia seguiu enfatizando os aspectos negativos relacionados aos jovens, como uso de drogas, prostituição, delinquência e gravidez indesejada. Em suas conclusões, Brunel (2006) salienta a importância do papel da sociedade em pensar diferentes espaços para oferecer atividades econômicas e culturais que contribuam na luta contra a discriminação e a desvalorização dos jovens, especialmente daqueles que vivem na periferia.

A tese nomeada de O ser e o estar de luto na luta: Educação Profissional em tempos de desordem – Ações e resultados das políticas públicas do PLANFOR/Qualificar na cidade de Pelotas, RS (2000-2002), defendida em 2003 por Simone Valdete dos Santos, investiga o campo do Trabalho e da Educação pesquisando trabalhadores que estão fora do mercado formal de trabalho, ou seja, sujeitos sem carteira assinada, vinculados a uma política pública estatal de formação profissional. A investigação etnográfica teve como principais informantes seis alunos

egressos do Programa Integrar do Sindicato de Alimentação que, assim como o Programa Ação Integrada Adultos que pesquisei, fornece certificado de conclusão do Ensino Fundamental após um ano letivo. A centralidade de sua tese está na interpretação da complexidade do que diz respeito ao desemprego e à preparação para o emprego na atualidade.

Conforme Santos (2003), a desordem da falta de empregos, o luto que esta realidade provoca e a luta diária dos sujeitos por alternativas de assalariamento os desacomodam na busca por mudanças em sua condição de vida. Ao participar de espaços de educação profissional, geração de emprego, trabalho e renda, assistência social e culto religioso, o desempregado não é mais a mesma pessoa e torna-se um ser produzido e produtor desse estar, desse local, desse espaço em que está inserido.

Nas palavras de Santos (2003, p. 366), “o desemprego pode ser entendido na ótica da ausência de emprego, também como presença de desempregados [...]”. A partir da afirmação de que o desemprego gera desempregados, algumas reflexões fazem sentido, tais como: entendimento de que a história pessoal não acabou e que novas atitudes necessitam ser praticadas; busca por outras relações com o trabalho; e outras perspectivas de garantia da sobrevivência.

Entendo que a educação e o trabalho devem caminhar juntos para que se promovam oportunidades que auxiliem os sujeitos a avançar em suas potencialidades, fortalecendo-os com relação aos desafios que surgem. A tese de Santos (2003) apresenta uma importante reflexão acerca do ser humano e de suas relações com o trabalho e adequações quando há falta dele.

No artigo intitulado Estágio de docência da Educação de Jovens e Adultos: conhecimentos tramados na prática dialógica (2013), as autoras Elaine Luiza Foss Montemezzo e Aline Lemos da Cunha realizam um recorte de uma pesquisa maior envolvendo três grupos de mulheres, estudantes do Curso de Pedagogia da UFRGS que realizam seu estágio de docência com turmas de EJA, professoras regentes das turmas em que são feitos os estágios e professoras de Artesanato que atuam ou atuaram na OnG – Organização não Governamental Maria Mulher (Vila Cruzeiro), na AICAS – Associação Intercomunitária de Atendimento Social e na Associação Comunitária e Cultural Quilombo do Real, todas localizadas em Porto Alegre.

Mediante a oportunidade de dialogar com as mulheres participantes de cursos de Artesanato, por meio de grupos de discussão, entrevistas em profundidade e observações participantes, Montemezzo e Cunha analisaram três eixos principais: o ser mulher, a autonomia e a possibilidade de ensinar e aprender. O referido estudo demonstrou-se fecundo para serem repensadas propostas educativas às mulheres, assim como para jovens e adultos, envolvendo ambos os sexos.

Segundo as autoras, é fundamental que as vivências cotidianas de homens e mulheres de vida simples sejam entendidas como desafios, e não como obstáculos para a prática docente, além de possibilidades para a elaboração de propostas de formação de professores da EJA. Para Montemezzo e Cunha (2013, p. 125): “[...] Podemos compreender que sentir-se único é fundamental para um estudante da EJA que traz consigo uma trajetória de exclusão da e na escola.”

O estudo sinaliza para a necessidade de um olhar mais aprofundado com relação à importância dos espaços não escolares e que cada vez é mais necessária a promoção do diálogo entre este saber da prática e o saber acadêmico no Curso de Pedagogia; conforme as estagiárias, estes temas foram abordados de modo restrito e pontual no que se refere à modalidade EJA no decorrer do curso.

Uma abordagem restrita à modalidade EJA durante o Curso de Pedagogia fortalece o distanciamento em relação a essa área da Educação. Lembro-me de que, na parte final da Graduação, cursei a disciplina chamada de Estágio e Pesquisa – Educação do Trabalhador/EJA em que assistimos aulas relacionadas à EJA e realizamos estágio de docência orientado. Formei-me em 2013/1 e, desde então, restringiu-se ainda mais o currículo, pois atualmente não é mais realizado estágio nesta modalidade.

A autora Greicimara Vogt Ferrari, na dissertação intitulada Trajetórias escolares na educação de jovens e adultos: singularidades em contextos plurais, defendida em 2014, apresentou importantes aproximações com minha pesquisa. Em seu segundo capítulo, o texto oferece ampla contextualização sobre a EJA, especialmente sobre as políticas educacionais e legislativas desta modalidade de ensino. Considero este panorama importante para que se possa dimensionar o caminho percorrido pela EJA desde os anos 1930 até a atualidade.

A autora delimita em sua pesquisa a trajetória escolar com relação aos educandos pesquisados. Portanto, aproxima-se do meu enfoque, que tem como intenção analisar histórias de vida tendo como base as experiências escolares

anteriores, assim como a decisão de retomar os estudos. “As trajetórias escolares são compreendidas neste espaço como percursos singulares que, ao serem trilhados pelos sujeitos, vão constituindo e construindo sua história de vida [...]”. (FERRARI, 2014, p. 75).

Esta pesquisa utilizou entrevistas para sua investigação e a seleção de sujeitos a serem entrevistados ocorreu por meio de questionários que continham questões objetivas referentes aos dados pessoais, aos estudos e, por fim, um convite para ser entrevistado. Apesar de meus critérios para a seleção de entrevistados terem partido de observações em sala de aula, delimitando sujeitos de diferentes idades dos gêneros feminino e masculino, além de considerar indicações da professora titular, considero metodologicamente interessante oportunizar aos sujeitos envolvidos o preenchimento de um questionário, destacando que terão oportunidade, na medida em que responderem, de refletir e participar ou não do processo de pesquisa. Além disso, o questionário é uma boa alternativa quando há um grande grupo a ser pesquisado, como no caso desta pesquisa em que foram envolvidas três turmas, totalizando 35 alunos.

Com relação às entrevistas, Ferrari (2014, p. 82) afirma:

Cada uma delas pode ser considerada um momento especial. Como pesquisadora procurei estar atenta a cada detalhe, fazendo a “escuta sensível”. Mesmo procurando manter-me como ouvinte, tentava mostrar através de gestos, afirmações e frases curtas que estava totalmente envolvida com o que ouvia. A cada entrevista, não posso negar, saía tocada com as histórias dos sujeitos [...].

Esta afirmação me faz refletir sobre minha experiência como pesquisadora, pois no desenvolvimento de minhas entrevistas me identifiquei com os sentimentos e as posturas mencionadas pela autora, pois sentia a necessidade de estar atenta e envolvida com as falas de cada entrevistado, transmitindo-lhes confiança e valorização de sua história de vida escolar.

As entrevistas aparecem no texto com descrições da autora e também trechos das falas dos entrevistados. Nas conclusões, Ferrari (2014) reforça a ideia de que foi fundamental ouvir atentamente os estudantes na intenção de compreender suas trajetórias escolares, entrelaçando o passado e o presente, pois estabeleciam conexões entre experiências vividas em sua formação. Lembro-me dos relatos que meus entrevistados fizeram, ora reportando-se ao passado, ora

partindo das situações presentes para justificar, de algum modo, os percalços que viveram no passado e buscam superar no presente.

Ferrari (2014, p. 135) reflete também sobre infrequência e abandono escolar:

[...] compreende-se que a EJA é uma modalidade diferenciada, que os estudantes jovens e adultos trabalham, têm famílias e infinitas responsabilidades. No entanto, aponta-se aqui mais uma problemática a ser pensada em pesquisas, em formação de professores, objetivando proposições que garantam tempos, metodologias e espaços diferenciados, sem dispensar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Esta reflexão da autora me instigou a pensar sobre os alunos do Programa em que realizei a pesquisa. Ineri-me na turma em abril de 2014 e havia 20 alunos frequentando normalmente, embora na listagem constassem mais de 30. No decorrer do ano presenciei situações de infrequência e retomada às aulas, infrequência e, conseqüentemente, abandono. Inclusive a ex-aluna que reencontrei nesta turma anos depois de ter sido minha aluna na APAE desistiu nos últimos meses, alegando problemas familiares. Infelizmente, não conseguiu conciliar seus compromissos fora da escola com os estudos, apesar de mostrar potencial e entrosamento com todos na escola. Em contato no mês de setembro de 2015 pela internet, a aluna me garantiu que no próximo ano retomaria o Programa. No dia da formatura restavam 14 alunos que concluíram o Programa, ou seja, obtiveram certificação de conclusão do Ensino Fundamental.

A dissertação intitulada *Tempos e espaços de produção de saberes de alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*, da autora Cassilda Salette Prigol, defendida em 2006 na UNISINOS, desenvolve uma reflexão a partir dos saberes produzidos por jovens e adultos trabalhadores, educandos de um colégio da cidade de Erechim, RS. Foram realizadas entrevistas para conhecer os saberes escolares e não escolares dos entrevistados em suas trajetórias de vida.

Prigol (2006, p. 18) destaca: “Nessa caminhada, foi imprescindível a valorização da longa experiência carregada de saberes produzidos em suas histórias de vida”. Neste sentido, concordo que é preciso valorizar cada aspecto que o entrevistado compartilha, pois se deve compreender sua história construída e contada, envolvendo saberes, sentimentos, vivências e lembranças singulares.

A problematização que acompanhou esta pesquisa é a seguinte: Que saberes o aluno da EJA possui? que saber ele constrói? ele utiliza este saber em seu trabalho? A pesquisadora esclarece que sua pesquisa se preocupa com o conceito de saberes e não de conhecimento, pois entende que o termo saberes parece ser mais específico, menos amplo, e manifesta de maneira própria as formas de relação com o mundo do trabalho, da experiência cotidiana e pessoal dos alunos. Portanto, a pesquisa de Prigol busca reconhecer e dar importância aos saberes e suas adjetivações: saber popular, saber da experiência, saber formal, saber cotidiano, saber fazer e fazer prático.

Com relação às entrevistas, foram realizadas com seis alunos, sendo três homens e três mulheres. Dois deles foram entrevistados em suas casas; os demais fizeram questão de ir até a escola. Todos foram visitados em seu local de trabalho.

Os entrevistados foram unânimes ao afirmar sobre a grande importância que o trabalho tem para eles. Portanto, o trabalho é o lugar de produção de saber, um saber que vem da experiência, um saber que está sendo produzido, num processo dinâmico e aberto.

Diante disso, Prigol (2006, p. 181) afirma que:

[...] a escola assume uma função importante socialmente, como uma instituição que gera novas oportunidades para os alunos, porque, além de trabalhar com seus saberes, redimensiona também suas expectativas e seus projetos de vida. Ela se transforma em um mecanismo de inclusão e de emancipação, não só com relação ao mundo do trabalho, mas também enquanto seres humanos.

Ou seja, a escola que atende a EJA abrange um universo bem mais diversificado do que o mundo do trabalho, embora este seja o motivo principal para muitos indivíduos retornarem aos estudos. É importante ressaltar que, segundo Prigol (2006, p. 181), “a escola também se beneficia com o aluno da EJA, porque se enriquece com a pluralidade e a diversidade de saberes que interagem e se relacionam em seu interior”. Portanto, esta modalidade de ensino pode promover aprendizagens a partir da interação entre alunos e comunidade escolar, nas áreas afetiva, cognitiva, social, pessoal, profissional, política e cultural.

Enfim, após ter a oportunidade de conhecer alguns trabalhos de pesquisas relacionados à EJA, pude dimensionar melhor esta modalidade de ensino e o quanto ela interfere na vida dos educandos e dos profissionais que dela fazem parte. Na

sociedade contemporânea, que apresenta diferentes realidades, a EJA precisa ter ciência e coerência para receber e trabalhar com este público que vem de diferentes contextos para o interior das escolas.

É fundamental, ainda, a valorização dos saberes dos estudantes, sua cultura e suas histórias, pois a escola é parte do projeto dos alunos e tem significativa responsabilidade diante de cada sujeito. Tais saberes produzidos pelas experiências no decorrer da vida, por parte dos educandos, certamente beneficiam a escola como um todo, pois todos podem aprender com a história de vida do outro, enriquecendo suas concepções, agregando novos conhecimentos e provocando reflexões diante da vida, do mundo do trabalho, da educação e da sociedade.

Como pesquisadora, aprendi muito com relação a esses trabalhos ao observar suas temáticas, seus recortes, suas abordagens, sua metodologia, suas reflexões e suas análises a partir dos contextos pesquisados. Cada trabalho me possibilitou aproximações e distanciamentos em relação à pesquisa que desenvolvi e me provocou o exercício de um olhar mais específico diante das demandas apresentadas, pois os dados que constituem uma pesquisa só se tornam significativos quando analisados com atenção e comprometimento, ou seja, percebendo em que medida estes trabalhos contribuem para a problematização elaborada nos diferentes momentos da pesquisa e de que modo dialogam com a pesquisa que realizei.

Realizada a abordagem a partir de cada trabalho lido, cabe agora estabelecer alguns parâmetros gerais de diálogo com a presente dissertação. Destacam-se:

- os sujeitos adultos vivem diferentes formas de exclusão ao longo da vida e buscam na EJA uma reinvenção como sujeitos aprendentes e sociais;
- há um ingresso precoce no mercado de trabalho, muitas vezes de modo informal. Neste sentido, educação e trabalho necessitam caminhar juntos, na perspectiva de promoção de oportunidades e avanços;
- professores que já lecionam o dia todo trabalham na EJA à noite, muitas vezes sem formação continuada específica para esta modalidade de ensino;
- relevância de diálogo e reflexão com os alunos a respeito dos saberes que possuem, dos saberes que constroem e da utilização destes em seu trabalho, bem como em sua vida.

Ficou entendido para mim que preciso estar atenta e comprometida como pesquisadora não somente com a análise dos dados, mas com todo o processo pelo

qual a pesquisa se constituiu, pois cada etapa demanda exigências diferentes que encaminharão resultados e novas possibilidades de compreender a realidade estudada.

2.3 Conhecendo o Programa Ação Integrada Adultos

Apresentarei a seguir o campo empírico onde foi realizada a pesquisa, o CMEB Maria Lygia Andrade Haack. Trata-se de uma escola situada no município de Esteio, Região Metropolitana de Porto Alegre, que atende desde a Educação Infantil até a EJA e funciona nos turnos manhã, tarde e noite.

A instituição foi fundada em 1978, com Ensino Fundamental, localizada distante da região central da cidade, num bairro de casas populares. Na ocasião em que foi aprovado o projeto para a edificação das residências houve um acordo entre a Prefeitura e a construtora para que também fosse construída uma escola. A construtora responsável concluiu as casas e, no primeiro momento, algumas salas de aula. Então, iniciaram-se as atividades escolares com alunos dos arredores.

Um fato curioso deste local, relatado pela atual vice-diretora, que trabalha há mais de 25 anos na escola, é que as casas foram construídas e estavam fechadas ainda, à espera de uma solenidade de entrega das chaves aos futuros moradores (provavelmente vinculada ao desejo de criar um fato político); contudo, em uma noite ocorreu uma ocupação e a comunidade tomou as rédeas da situação. Também foi relatado que o pátio da escola era utilizado como lugar de passagem e, mesmo com portões, era rotina fazer um atalho por dentro do espaço escolar.

Em diálogo com a diretora a respeito da história da instituição, fui informada de que dois anos antes de iniciar a oferta da EJA a escola não era informatizada e também não tinha telefone próprio. Na ocasião, a atual diretora ocupava o cargo de supervisora escolar e relatou que, quando a equipe diretiva precisava telefonar para resolver problemas referentes à escola, deslocavam-se até um telefone público, que ficava distante da escola e em frente a um bar. Assim, por diversas vezes as pessoas que estavam nas imediações interferiram nos telefonemas, emitindo opiniões e sugestões durante a fala. Na opinião da diretora, a situação era incômoda, pois os assuntos internos da escola eram publicizados; por outro lado, pode-se pensar esta atitude dos moradores também como uma forma de demonstrar

interesse pela escola e, ainda, como um sentimento de que a escola pertence à comunidade.

Com o passar dos anos ocorreu o aumento populacional, porém no que se refere à infraestrutura, com relação às escolas desta região, apresentavam-se dificuldades para atender o público por falta de vagas no período diurno e pelo crescimento da população com pouca escolaridade. A partir disso, iniciou-se a oferta de EJA, no ano 2000, para duas turmas, contemplando alfabetização e anos iniciais.

O aumento significativo da população no entorno da escola vem alterando e reconfigurando sua organização, tanto em seu funcionamento diurno quanto no noturno.

O CMEB Maria Lygia Andrade Haack está localizado em uma região considerada de grande vulnerabilidade social. A escola faz parte do Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), do Ministério da Justiça, e foi instituída como Território de Paz deste município.

O referido Programa propõe-se a articular diversas ações e políticas de segurança pública e possui como objetivo o enfrentamento da criminalidade em 150 municípios, 22 Estados e no Distrito Federal. Tem uma gestão descentralizada, com contratos e convênios com Estados, municípios, organizações não governamentais e organismos internacionais. Conforme dados oficiais, o Programa tem como público-alvo os jovens de 15 a 24 anos (descritos como vulneráveis e suscetíveis à criminalidade). (BRASIL. MJ, 2012).

Destaca-se ainda que se trata de um trabalho preventivo que busca identificar as causas que levam à violência e também sensibilizar e informar os jovens sobre seus direitos. Em sua execução, deve contar com a participação das entidades comunitárias, de agentes policiais e de equipes multidisciplinares compostas por diferentes profissionais de áreas como Psicologia, Educação e Assistência Social, entre outros. Este Programa, segundo a supervisora escolar, não é comentado pela comunidade escolar e também não se fez menção alguma a ele durante o período em que realizei as observações na escola.

Segundo os dados fornecidos pela direção da escola, grande parte dos alunos da EJA trabalham na informalidade, ajudando no sustento da família, exercendo atividades principalmente na construção civil, na reciclagem de resíduos e no comércio local. No bairro existem poucos espaços destinados ao lazer. Observa-se que as praças, a quadra de esportes e o comércio estão concentrados

na avenida central do bairro, local em que a escola também está localizada. Ainda de acordo com a direção, a EJA passou por muitas mudanças. Durante alguns anos, o Regimento Escolar era unificado e padronizado para todas as escolas da rede municipal. Atualmente, elaborado com a participação da comunidade escolar em 2010, o Regimento define a EJA como foco de ação da escola.

Esta modalidade tem sua organização curricular por totalidades.¹⁰ A instituição entende que a proposta de totalidade é uma maneira de estruturar o ensino de forma global para que o conhecimento seja construído e aprofundado em níveis crescentes, articulados entre si.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a metodologia deve pautar-se por um modelo de currículo interdisciplinar baseado em projetos de trabalho. Para dar conta dessa organização, a escola busca estratégias de trabalho nas reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente, com a participação de todos os professores e a equipe diretiva. Nestes momentos, propõem-se os projetos interdisciplinares a partir das falas significativas e das necessidades dos alunos.

Na estrutura de totalidade, a avaliação é semestral, quando os professores apresentam pareceres descritivos e discutem sobre o avanço ou a permanência do aluno na totalidade.

A escola possui, ainda, duas turmas vinculadas ao Programa Ação Integrada Adolescentes/Adultos. O Programa Ação Integrada Adolescentes, que em 2014 passou a funcionar também no turno da noite, já vinha sendo ofertado no período diurno desde 2012. Para ingresso nesse Programa é necessário ter a idade mínima de 15 anos e ter cursado o 5º ano, portanto, estar no 6º ano. Geralmente, os alunos são da escola e estão fora do ano considerado adequado a sua faixa etária. Já o Programa Ação Integrada Adultos¹¹ ocorre na escola desde 2010 e é destinado a alunos trabalhadores com idade mínima de 23 anos. Nas informações contidas em seu Regimento Padrão consta que o Programa tem por finalidade oportunizar a adultos trabalhadores a conclusão do Ensino Fundamental “a partir de uma proposta pedagógica diferenciada e interdisciplinar que articula os saberes construídos em

¹⁰ O currículo por totalidades é organizado da seguinte forma: Totalidade 4, turma composta por alunos dos 6º e 7º anos, Totalidade 5, alunos do 8º ano e Totalidade 6, alunos do 9º ano. Todos alunos do Ensino Fundamental.

¹¹ Trata-se do Regimento Padrão do Programa Ação Integrada para Adultos, elaborado pela Secretaria Municipal de Educação e Esporte na Gestão 2009-2012, aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Esteio, RS.

suas trajetórias pessoais e profissionais com o conhecimento cientificamente construído pela humanidade”. (ESTEIO, SMEE, 2009-2012, p. 4).

Ainda de acordo com o Regimento do Programa, a metodologia visa à formação de sujeitos conscientes de seu papel na sociedade, considerando as necessidades dos educandos.

Em 2014, a EJA desta escola era constituída por cinco turmas: Totalidades 4, 5 e 6 (correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental); Programa Ação Integrada Adolescentes e Adultos. Havia uma turma de cada modalidade.

Aproximando-me um pouco de meu campo empírico de pesquisa, que é da EJA, pesquisei a turma matriculada no Programa Ação Integrada Adultos. Esse Programa originou-se do movimento dos trabalhadores metalúrgicos de São Paulo. O município de Esteio fez parceria com o Instituto Integrar,¹² inclusive adotando seus livros didáticos para utilização com os alunos. Decorridos dois anos, a SMEE de Esteio criou seu próprio Regimento de trabalho, pois quem certificava os alunos não era a escola onde eles estudavam, e, sim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense – IFSUL de Pelotas. Os alunos não pertenciam à escola com relação à matrícula e ela não recebia recursos referentes a eles. O grande fator para a mudança, segundo a coordenadora, foi que a SMEE percebeu que poderia construir uma proposta a partir do que seus técnicos aprenderam com o IFSUL no período de dois anos, visto ser este um de seus objetivos: ensinar a metodologia para que os municípios tenham autonomia para seguir com o Programa. Com o apoio dos professores que ministravam as aulas e da assessoria pedagógica da SMEE de Esteio foi construído o Programa, aprovado pelo CME – Conselho Municipal de Educação no final do ano de 2010, para que em 2011 os alunos pudessem ser matriculados nas próprias escolas.

O principal objetivo do Programa é desenvolver uma metodologia diferenciada a fim de valorizar a aprendizagem de adultos que retornam à escola. Nos objetivos específicos incluem-se aspectos relacionados a: metodologia interdisciplinar e interativa; valorização dos saberes prévios dos educandos e promoção de sua realização no mundo do trabalho; construção de conceitos necessários ao pleno exercício da cidadania por meio das diferentes leituras do mundo; desenvolvimento

¹² O Instituto Integrar é uma entidade ligada ao Sindicato dos Metalúrgicos/ CUT do Brasil e tem a tarefa de desenvolver projetos no âmbito da formação e qualificação profissional. No Rio Grande do Sul está em funcionamento desde 1997. Disponível em: <<http://www.integrar.org.br/>>.

da autonomia e da criticidade; qualificação das diversas formas de expressão, aprimoramento da leitura e interpretação a partir de diversas situações do cotidiano; trabalho a partir das dificuldades e das necessidades específicas de cada turma; desenvolvimento de diversas habilidades, estimulando a criatividade e a curiosidade.

Um exemplo desses desafios metodológicos pode ser observado no depoimento da professora titular da turma pesquisada, Ligia Karling, que foi publicado na *Revista EJA* de Esteio em dezembro de 2012, à p. 25:

Sou movida a desafios, e não seria diferente nesse momento. Aceitei trabalhar no projeto com o propósito de ajudar alunos que estão fora da idade escolar a melhorarem sua vida através do ensino, da aprendizagem significativa que pode mudar o rumo de sua vida, para melhorar sua atuação na família, na comunidade, no trabalho e em várias outras situações em que o cidadão pode participar ativamente.

Quanto aos princípios metodológicos que norteiam o trabalho, fazem parte: produção do conhecimento por meio da problematização da realidade; reorganização do currículo escolar para tornar o conhecimento dinâmico; transformação das relações entre educadores e educandos a partir da dialogicidade; integração do conhecimento sistematizado e conhecimento popular; indivíduo como autor da sua inclusão, protagonista de sua ação social.

O Programa Ação Integrada Adultos divide-se em eixos temáticos no decorrer do ano letivo, organizados por trimestres. (ESTEIO. PM. SMEE, [s.d.]).

O Eixo I – Transformações no mundo do trabalho – enfoca a construção da história de vida a partir da linha do tempo: fatos históricos X fatos marcantes de sua história de vida; orientação e localização: migração e imigração, mapas, regionalização brasileira; conceito de revolução através de exemplos que mostrem as mudanças de paradigmas nas sociedades; evolução: processo de formação da Terra e origem da vida, evolução das espécies; importância e utilização dos documentos; direitos e deveres com enfoque no Direito do Trabalho e do Consumidor; ética: política, democracia e liberdade; a cidadania e a responsabilidade social e ambiental.

Eixo II – Economia e Exclusão – aborda as transformações e organizações do ser humano do fogo à era digital; trabalho formal e informal; o trabalho na pós-

modernidade (atividades coletivas, socializações, relações interpessoais, trabalho em equipe); cultura: conceito, diversidade cultural e aculturação; economia doméstica.

Eixo III – Cidades e políticas públicas / gestão e planejamento – estuda o mundo globalizado e seus aspectos históricos e geopolíticos; meio ambiente e seus aspectos físicos: deriva continental, atmosfera primitiva, conceitos básicos de Química e de Física; ecologia e conceitos associados: população, comunidade, ecossistema, entre outros; biodiversidade; empreendedorismo; diferentes tipos de associações: cooperativas, associações, ONGs; estratégias de gestão e planejamento pessoal.

Para finalizar este panorama da proposta de funcionamento do Programa Ação Integrada Adultos, elenco os conhecimentos e as habilidades que devem ser desenvolvidos: conhecimentos lógico-matemáticos; conhecimentos gramaticais; leitura e interpretação de diferentes tipos de textos; produção textual; noções de argumentação e expressão oral.

Os docentes que trabalham com a turma pesquisada são a professora titular e os professores de Educação Física e Língua Inglesa.

Minha inserção no campo empírico iniciou-se no mês de abril de 2014, após agendamento com a escola para conversa com a diretora e a supervisora escolar, em que me apresentei e relatei meu interesse em pesquisar esta instituição municipal. A acolhida foi muito boa, conforme eu imaginava, e pude perceber satisfação das colegas em firmar comigo mais uma parceria profissional. Logo a seguir tive acesso à secretaria da escola, sendo auxiliada com muita disponibilidade pela secretária, a fim de realizar mapeamento de dados da turma escolhida para a realização da pesquisa. Com este mapeamento, aproximei-me um pouco do cotidiano da turma ao recolher dados diretamente relacionados a este contexto. Fui informada de que a turma possuía 11 educandas e 8 educandos. A faixa etária da turma variava de 24 a 61 anos. Deste grupo, apenas um aluno não possuía escolaridade prévia na EJA.

Cabe ressaltar que 16 educandos já haviam estudado na escola em distintos períodos, desde 1975 até 2013. Com relação às atividades profissionais, a maioria dos alunos trabalhavam e apenas duas alunas não exerciam atividade remunerada, sendo que uma possuía deficiência intelectual e a outra era cadeirante.

No início de junho de 2014 conversei com a titular da turma, Professora Ligia Karling, com a intenção de conhecer o funcionamento do Programa, as áreas de conhecimento que ele contemplava, como acontecia o processo avaliativo e a

aprovação dos alunos; também lhe perguntei sobre como acontecia o ingresso, se havia uma pesquisa prévia e entrevista com os interessados. No decorrer da conversa, Professora Ligia demonstrou muita disponibilidade em relatar sua prática docente e sua trajetória na Educação. Sobre sua formação, esclareceu que, inicialmente, cursou Magistério e Licenciatura Plena em Estudos Sociais; enquanto cursava Magistério pode prestar concurso, e em seguida começou a trabalhar em Sapucaia do Sul, onde lecionou por 25 anos em uma escola de Ensino Fundamental e Médio, exerceu o cargo de vice-diretora em dois mandatos e de diretora, também em dois mandatos.

A Professora Ligia trabalhou ainda em uma escola da rede privada em Canoas, com Ensino Médio, e acrescentou que em 2013 se formou em Geografia pela Universidade de Caxias do Sul/UCS. Quanto à formação específica para atuar na EJA, disse que apenas participou de cursos de formação continuada.

A professora Ligia trabalha na EJA desde 2005, no CMEB Maria Lygia Andrade Haack há cinco anos e no Programa Ação Integrada Adultos há três anos. Comentou que no início utilizavam os livros voltados ao cotidiano do trabalho, da pessoa adulta, para serem utilizados nas aulas, e cada aluno tinha o seu. Atualmente não utilizam mais esses livros, pois a Prefeitura não renovou o contrato com o Instituto Integrar, que era o fornecedor desses materiais.



Foto: Acervo pessoal. Primeira conversa com a professora titular da turma, Ligia Karling.
Data: 6 de junho de 2014.

O Programa prevê a realização de dois tipos de planejamento semanal, o coletivo, dos professores com a supervisora do município, e o PAD – Planejamento à Distância, que ocorre de forma individualizada. A respeito do processo avaliativo, a professora explica que ele acontece por meio de avaliações que levam em consideração o dia a dia do aluno, observando sua participação e seu desenvolvimento diante dos conteúdos trabalhados, descritos em pareceres. Afirmou também que, através dos diálogos em sala de aula, incentiva os alunos a seguirem nos estudos. Informa que neste Programa há momentos para a realização de saídas culturais com a turma, sendo que já visitaram a Usina do Gasômetro e o Museu Iberê Camargo, em Porto Alegre.

O trabalho é desenvolvido por meio de eixos temáticos trimestrais e ao final de cada trimestre acontece a socialização das aprendizagens trabalhadas, com a participação das três escolas que possuem o Programa, existindo um revezamento entre elas a fim de receber as demais a cada encontro em seu espaço educativo.

Com relação ao ingresso no Programa, a professora afirma que a escola é responsável pela divulgação local da oferta, no comércio da comunidade e também por meio dos alunos que já o conhecem. A direção realiza as entrevistas iniciais com os interessados. O ingresso costuma ser maior do que a conclusão do curso; no caso da turma pesquisada, havia 19 alunos frequentando quando iniciei minha inserção no campo empírico, e destes, 14 chegaram à formatura.

Contatei o secretário da escola em busca de informações, e dele obtive os seguintes dados com relação à turma do Programa do ano de 2015: 33 alunos matriculados (7 homens e 26 mulheres) no início do ano, e no mês de outubro 18 alunos (4 homens e 14 mulheres) frequentavam o Programa. A respeito da formatura, observou que a solenidade acontece no final do ano letivo e para ela são convidados todos os envolvidos, destacando que este momento é efetivado como a conclusão do Ensino Fundamental.

A primeira conversa com a professora titular foi finalizada com seu comentário de que, nestes anos de experiência no Programa, tem observado que os alunos se modificam “de um viver empobrecido para uma vivência de ajuda e interação com o outro”. Considero este comentário final da professora significativo, pois ela enfatiza uma mudança de atitude em seus alunos, que passam a demonstrar crescente desacomodação diante da vida que levavam antes do retorno ao universo escolar.

Este olhar atento por parte do educador, nas diferentes interações estabelecidas pelos alunos no cotidiano escolar, valoriza as potencialidades que eles manifestam e contribui para a prática docente, que pode avançar no sentido de motivá-los em suas ideias, concepções e relações entre os novos e os antigos saberes. Neste sentido:

O educador tem de considerar o educando como um ser pensante. É um portador de ideias e um produtor de ideias, dotado frequentemente de alta capacidade intelectual, que se revela espontaneamente em sua conversação, em sua crítica aos fatos e em sua literatura oral [...]. (VIEIRA PINTO, 1982, p. 57).

Retomando o relato sobre minha aproximação ao tema, em meados do mês de agosto, com a intenção de obter mais dados, marquei uma conversa com Adriana Chilante, coordenadora municipal do Programa, que se mostrou disponível para me receber na SMEE de Esteio. Informou que o Projeto Integrar iniciou em 2010 e prosseguiu até 2012, somente para adultos, vinculado à Confederação Nacional dos Metalúrgicos – CNM e à Central Única dos Trabalhadores – CUT. No entanto, a partir de 2013 passou a se chamar Programa Ação Integrada, dividido em: Adolescentes (entre 15 e 18 anos) e Adultos (23 anos em diante). A coordenadora municipal do Programa explicou ainda que a base da proposta prevê um trabalho inicialmente interdisciplinar, e que, aos poucos, se tornaria transdisciplinar, considerando que isto seria um desafio para professores e alunos.

Em seguida, a coordenadora esclareceu que um dos maiores objetivos do Programa é reconciliar o aluno com a educação formal, motivando-o a ter o desejo, a vontade de ir além. Os alunos encaminhados são prioritariamente aqueles que frequentaram esta escola no Ensino Fundamental. A escolha dos professores tem como critério a indicação pela direção da escola, em concordância com a SMEE, sendo requisito que possuam formação compatível e experiência na EJA.

A coordenadora pontuou também que a cada ano letivo as escolas optam pelo funcionamento do Programa em seu espaço educativo, que pode ocorrer nos turnos diurno e noturno, destinado a adolescentes e/ou adultos. No término da conversa, mostrou-se disponível para outros contatos, conforme a necessidade de novos esclarecimentos a respeito do Programa.

Ao final do primeiro semestre de 2014 iniciei as observações do ambiente escolar e das aulas, e elas seguiram no decorrer do segundo semestre.

Primeiramente apresentei-me aos educandos e relatei um pouco de minha experiência profissional e acadêmica, além de explicar brevemente a pesquisa que pretendia desenvolver com eles. A maioria dos alunos me ouviam atentamente, e logo que encerrei minha fala coloquei-me à disposição para perguntas, quando alguns alunos, timidamente, fizeram questionamentos. Na ocasião, observei-os durante toda a aula. A professora trabalhou substantivos derivados e adjetivos. Percebi alunos entrosados entre si e participativos, que demonstravam ainda um bom vínculo com a professora.

Meu objetivo nas observações em sala de aula foi desenvolver um olhar atento, primeiramente no que se refere à turma como um todo, no sentido de analisar suas características gerais para, depois, observar aspectos específicos dos alunos. No primeiro contato com a turma passei pela agradável surpresa de reencontrar uma ex-aluna, da época em que eu lecionava na APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (ela possui deficiência intelectual), que logo me reconheceu e veio me cumprimentar, depois ficava me olhando com frequência, às vezes aproximava-se para relatar algo, lembrando aquele tempo em que era criança e eu, professora em início de carreira. Na turma também encontrei uma senhora que é mãe de outra ex-aluna com quem convivi na APAE. Ela logo se lembrou de mim e veio em minha direção para me cumprimentar.

Estes encontros, assim como outros que se seguiram, fizeram-me lembrar de uma reflexão formulada por Sérgio Trombetta (2011, p. 40):

[...] O que sustenta o diálogo é o reconhecimento, o respeito e o amor ao outro. Não há educação libertadora onde se nega o outro e suas experiências, suas histórias, seus saberes aprendidos na escola do mundo.

As conversas que tínhamos me faziam pensar sobre a dimensão da relação entre professor e aluno que, num contexto libertador, possibilita ricos significados que serão lembrados no decorrer da vida, pois de certa forma continuarão presentes na memória dos envolvidos.

Quando iniciei as observações estavam presentes cinco alunos e 10 alunas. Uma das alunas é cadeirante e, conforme a professora, encontra-se nesta condição desde os quatro anos de idade. Para esta aluna há uma mesa específica, mais baixa e com formato maior que as demais, a fim de facilitar o manuseio de seu material escolar.

Dias depois, conversando com a professora, ela me disse que eu havia cativado a turma e mostrou-se entusiasmada com nossa parceria. Fiquei feliz com suas observações, pois igualmente me senti cativada e acolhida por ela e pela turma, como um todo.

Minha outra visita aconteceu no início do mês de agosto, período em que recentemente haviam retornado às aulas, após o recesso escolar. A professora titular logo me informou que dois alunos evadiram, porém não fez comentários a respeito dos possíveis motivos da referida evasão. Ao mesmo tempo observei, em diferentes ocasiões, a professora titular dando retorno para a turma a respeito de alunos faltantes, pois entrava em contato telefônico com eles a fim de saber o motivo das faltas, e quando não conseguia deixava-lhes mensagens.

A turma realizava atividades individualmente, porém quando tinham dúvidas dirigiam-se até a mesa da professora para receber esclarecimentos. Passado um tempo, ela fez a correção oral dos exercícios com os alunos.

Depois disso, minha nova ida à turma foi para realizar observações com o objetivo mais específico de selecionar um universo significativo de sujeitos a serem entrevistados. Novamente minha antiga aluna veio conversar comigo e relatou sobre suas vivências particulares, dentre elas a aquisição da casa própria, namorado, filhos, conflitos com a mãe e a irmã, que criam seus filhos e possuem a guarda deles. Os colegas ficavam curiosos com nossa proximidade, e aos poucos ela esclarecia relatando algo do tempo passado a fim de situá-los sobre nosso vínculo.

Em outro momento de observação fui ao refeitório durante o horário de intervalo e jantei com alguns alunos que conversaram espontaneamente comigo, falando sobre seus hábitos e gostos, geralmente relacionados à alimentação. Em seguida, fui com eles até o pátio. Lá já havia um grupo que conversava animadamente sobre assuntos diversos, como tempo, temperatura, receitas culinárias e trabalho, entre outros. Inseri-me nas conversas e percebi a satisfação dos alunos com minha presença. Neste contexto, tive a impressão de que eles se sentiam mais à vontade para interagir do que no interior da sala de aula.

Essa constatação me remeteu ao pensamento freireano de que:

[...] É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é (FREIRE, 2011a, p. 55).

Esta concepção do homem com o mundo é a que valoriza sua participação nos diferentes espaços, no contato com diversas pessoas e também situações. Não há como conceber o homem simplesmente como sujeito que está no mundo, agindo como receptor, sem interferir, contribuir, vivenciar a realidade em que está inserido. A riqueza humana está justamente nas interações estabelecidas, nas diversidades que as constituem e que proporcionam relações por vezes conflituosas, em outras construtivas, que resultam na produção de novos conhecimentos.

Neste dia, observei-os por pouco tempo em sala de aula. Notei que realizavam individualmente questões interpretativas, de modo objetivo, a partir de um texto. Observei que sua postura em poucos minutos se modificou bastante, pois no pátio conversavam espontaneamente, em diálogos que mostravam seus conhecimentos de vida e do interesse em compartilhá-los entre si, ao contrário da sala de aula, onde cada um se dedicava a sua tarefa, sem diálogo algum e, conseqüentemente, nenhuma interação. No entanto, na metodologia de ensino do Regimento Padrão do Programa, o artigo 13 aborda a proposta metodológica visando à formação de sujeitos conscientes de seu potencial e de seu papel na sociedade, sendo que a formação do aluno deve responder às suas necessidades relacionadas ao conhecimento, à autonomia, à cooperação, à iniciativa, à solidariedade, à leitura crítica da realidade e à aprendizagem contínua. Penso que estas necessidades que devem ser trabalhadas demandam uma rotina de sala de aula mais dinâmica, em que os educandos tenham oportunidade de interagir e dialogar, percebendo que possuem sua bagagem de conhecimentos que, ao ser compartilhada, possibilita novas aprendizagens, novas perguntas e novas pesquisas.

Em minhas observações pude perceber que a maior interação ocorria nos momentos em que as escolas se reuniam, no final de cada trimestre, com o objetivo de socializar as aprendizagens desenvolvidas durante o período. Participei dos dois momentos de socialização de eixo temático, tanto do 2º quanto do 3º trimestres (setembro e dezembro de 2014), envolvendo alunos e professores das três escolas onde aconteceu o Programa à noite, totalizando três turmas da modalidade Adultos e duas turmas da modalidade Adolescentes.

O eixo temático do 2º trimestre trabalhou o tema Economia e Exclusão. A escola anfitriã apresentou o vídeo intitulado Brasil, um país de muitas faces, que foi produzido a partir de encenações dos alunos em que retrataram diferentes situações

cotidianas, refletindo sobre o Brasil e também caracterizando aspectos do Rio Grande do Sul. Mostrou ainda imagens significativas, acompanhadas de falas problematizadoras sobre economia, exclusão e racismo. Depois foi apresentado o *making off* (erros/falhas) nas gravações, que agradou o público. A narração foi feita por uma das alunas. Em seguida ocorreu um pequeno intervalo das atividades, com lanche coletivo ofertado pelos alunos, e na saída todos os participantes receberam como lembrança um aromatizante chamado de “Aromatizando o conhecimento”.

Percebi a professora que coordenou este vídeo e os alunos participantes entusiasmados com o resultado, enxergando-se no telão e possivelmente relembando as vivências compartilhadas em grupo durante sua realização. Naquele momento, refleti que uma atividade como aquela poderia auxiliar na elevação da autoestima individual e coletiva por se tratar da apresentação de vivências que estimulam a criatividade, a autoria e a autonomia dos sujeitos envolvidos ou, nas palavras de Freire (1996, p. 164), “como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”.

A apresentação seguinte foi feita pelos alunos do CMEB Maria Lygia Andrade Haack. Eles apresentaram um telejornal ao vivo chamado A TV Maria Lygia Integrada Adolescente/Adulto. Havia três alunos na bancada, sendo que um deles era da modalidade Adulto e os outros dois da modalidade Adolescente. Mostraram, em um telão, reportagens e entrevistas realizadas e filmadas na escola. Depois compareceu um convidado no telejornal, um funkeiro (aluno), que foi entrevistado pelos apresentadores e a seguir cantou para todos. Em seguida exibiram depoimentos da supervisora escolar e da orientadora educacional, relatando sobre o funcionamento do Programa. Segundo a Professora Ligia, as entrevistas foram sugeridas por ela e pelos demais professores, além da vice-diretora.

Na sequência, ocorreu o momento Diversidade Musical, no qual foram projetados clipes no telão (RPM, Beto Barbosa e Latino), e o apresentador destacou que estas haviam sido as músicas mais pedidas. As músicas foram sugeridas pelos alunos após pesquisarem no Laboratório de Informática. Por fim, encerraram o telejornal com uma frase de Mandela: “Educação é a melhor chave para mudar o mundo.” Fiquei impressionada ao assistir aos alunos mostrando suas aprendizagens no formato de telejornal, visto que um dos apresentadores é da turma que pesquiso e demonstrava muita atenção e envolvimento na condição de apresentador.

Destaco também as cenas que mostravam alunos e profissionais sendo entrevistados na escola. Nesta proposta, conseguiram mostrar muito sobre as aprendizagens do eixo temático em questão, contribuindo de forma verbal e não verbal nas diferentes cenas, tanto ao vivo como gravadas, e permitiram que se notasse um trabalho processual, realizado em variados momentos, produtor de autonomia, liberdade de expressão, cooperação e situações desafiadoras, pois alguns se encorajaram a ser apresentadores, outros músicos, e outros, ainda, repórteres. Neste movimento, alguns podem ter se recusado em algum momento a participar, assim como podem ter feito escolhas e aceitado desafios, surpreendendo-se na medida em que superavam limites.

A Professora Ligia relatou que a organização da apresentação foi realizada pelos alunos que se sentiam mais confortáveis em falar na frente uns dos outros. Para ela, a participação foi democrática, visto que alunos que não participaram no vídeo contribuíram na construção dos textos e dos personagens.

Essas observações me reportaram a uma reflexão de Cortella (2011, p. 141):

Pela vida adiante, o ser humano vai consolidando e valorizando sua capacidade de dizer não aos fatos, às pessoas e às relações. É claro que por trás da capacidade de negar algumas coisas está inclusa a faculdade de afirmar outras; isso é, em suma, o cerne da possibilidade de escolher, de romper limites, de rejeitar situações.

Diante da ideia expressa pelo autor e observando a realidade da escola, percebi que o ser humano vai fazendo escolhas, superando limites, rejeitando situações a partir de suas vivências, e no caso mencionado acima, participações representando a escola, no decorrer do processo de criação e apresentação de um telejornal. A participação democrática enriquece o trabalho, pois cada aluno pode fazer opções e contribuir de acordo com suas habilidades e seus interesses.



Foto: Acervo pessoal. Assistindo à Socialização de Aprendizagens do 2º Trimestre.
Data: 17 de setembro de 2014.

A última escola a apresentar-se realizou uma encenação sobre a História do Rio Grande do Sul envolvendo música, dança e teatro. Alunos caracterizados narravam e encenavam a respeito de costumes, rebeliões, confrontos com o Império, além de guerras, danças, ataques a lanceiros negros pelas tropas imperiais. Um aluno cantou o Hino Rio-Grandense, enquanto anjos vinham acolher os mortos na guerra. Logo a seguir, a pacificação foi assinada. No final da apresentação entregaram a todos uma “flor” feita com balas de goma, ao som de uma canção sobre amizade.

Foi uma rica expressão da memória socialmente construída sobre o povo gaúcho que emocionou e chamou a atenção do público presente, que aproveitou a época, próxima ao Dia do Gaúcho, para externar e relacionar suas aprendizagens do trimestre neste contexto.

A última socialização do ano, referente ao 3º Trimestre, foi realizada na escola onde pesquiso, no mês de dezembro. Para esta atividade foi contratado um grupo de teatro profissional que apresentou a peça teatral “O Natal da Família Gentil”. A peça tinha muito humor e questões pertinentes à família e suas diferentes formas de constituição, que provocaram, entre risos, muitas reflexões diante de valores como respeito, convivência, preconceito, diversidade e valorização do outro.



Foto: Acervo pessoal. Assistindo à Socialização de Aprendizagens referentes ao 3º Trimestre.
Data: 9 de dezembro de 2014.

Em diálogo com a Professora Ligia, questionei o motivo dessa opção, e ela relatou que a ideia de assistirem a uma peça profissional surgiu durante as reuniões pedagógicas, quando os profissionais de todas as escolas que oferecem o Programa discutiram os prós e os contras de organizar uma peça teatral ou apresentações de trabalhos em curto espaço de tempo. Destacou também que outros vários motivos fizeram com que optassem pela apresentação de uma peça teatral de profissionais, e que tiveram uma conversa com os alunos sobre isso.

Segundo a professora, os motivos mais significativos para a decisão foram: pouco tempo para organizar qualquer ação pedagógica; várias atividades na escola, como feiras, apresentações, debates e saídas pedagógicas; alunos sobrecarregados de atividades que não queriam participar de uma apresentação que lhes exigisse muita energia e tempo. Além disso, pensando na comunidade escolar, a apresentação teatral na escola atingiria um público significativo de alunos, familiares e escolas participantes, pois teriam oportunidade de assistir a um espetáculo sem sair do bairro, e no caso dos alunos de outras escolas, apenas com um deslocamento na própria cidade. Outro fator importante é que foi gratuito para todos.

Diante destes momentos de socialização dos eixos temáticos trabalhados em cada trimestre, pude observar o envolvimento e a satisfação dos educandos em participar, tanto no dia das apresentações como nos vídeos produzidos anteriormente, que foram utilizados por duas das três escolas participantes,

referindo-me ao 2º Eixo. Ao mesmo tempo, é preciso dizer que alguns alunos não participaram e, no momento da apresentação, assistiram como expectadores.

Os desafios que os participantes enfrentaram, estimulando-os a ir além, na intenção de manifestar suas aprendizagens, trouxeram muitas construções e importantes registros na memória a partir de aspectos que viveram neste fazer coletivo. Afirma Celso Antunes (2010, p. 108): “[...] Não existe a conquista de um novo saber sem que este crie uma fusão com os saberes que possuímos.”

Em dezembro de 2014 participei de um planejamento semanal dos professores do Programa Ação Integrada Adultos/Adolescentes, realizado no CMEB Santo Inácio, a convite da coordenadora municipal do Programa, Adriana Chilante. Estavam presentes nove professores que atuam no Programa nos turnos manhã e noite, distribuídos em três diferentes escolas. Reunidos em pequenos grupos, estavam envolvidos na elaboração dos pareceres finais dos alunos. A coordenadora perguntou-lhes sobre os conselhos de classe nas escolas, destacando sua importância para o fechamento do ano. Perguntou também sobre o que foi feito para recuperar os alunos faltantes. Os professores ficaram em silêncio frente a essa pergunta. Esta situação pode indicar que pouco ou nada foi feito a esse respeito.

A professora titular da turma em que pesquiso me explicou um pouco sobre os pareceres, mostrando-me modelos (ver Anexo E). O parecer para o 2º Trimestre continha uma tabela para marcação com as opções sim, às vezes ou não. A seguir, títulos e itens relacionados a: aspectos atitudinais do aluno; aspectos relacionados à aprendizagem do aluno; parecer de Língua Inglesa; e parecer de Educação Física. No final, um pequeno espaço para que o professor titular escrevesse o que esperava do aluno para o próximo eixo temático. O parecer do 3º Trimestre descreveu os conteúdos trabalhados durante este período. Depois constava uma frase dizendo que o aluno atingiu os objetivos propostos e outra que reforçava sua aprovação no Ensino Fundamental, parabenizando-o brevemente. Ambos os modelos a que tive acesso eram assinados pela professora titular e pela supervisora escolar.

A partir da observação do planejamento semanal dos profissionais que atuam no Programa, pude entender que se trata de um significativo espaço dedicado a diálogos, trocas, aprendizagens e reflexões diante do trabalho que está sendo desenvolvido; também é uma oportunidade para repensar a prática, as intervenções e o próprio planejamento, a partir das contribuições dos colegas que relatam suas experiências. Com isso, o encontro semanal pode servir como uma capacitação

permanente que envolve reflexões e planejamento, tanto no âmbito individual quanto no coletivo.

Remeto-me à definição de Álvaro Vieira Pinto (1982, p.80), para quem:

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa, representada por cursos de aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc.; e a via interior, que é a indagação à qual cada professor se submete, relativa ao cumprimento de seu papel social. Uma forma em que se pratica com grande eficiência esta análise é o debate coletivo, a crítica recíproca, a permuta de pontos de vista, para que os educadores conheçam as opiniões de seus colegas sobre os problemas comuns, as sugestões que outros fazem e se aproveitam das conclusões destes debates.

Conforme o autor, estes espaços de capacitação possibilitam infinitos diálogos a respeito do trabalho docente e das intervenções com os educandos, apontando para novos caminhos a partir das construções que se observam no cotidiano da sala de aula. As trocas de experiências possibilitam pertinentes diálogos, reflexões e problematizações diante da práxis que, conforme Freire (2011b, p. 93): “[...] implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. A partir dessas observações, percebi aspectos que alcançaram um bom resultado e podem ser compartilhados e reformulados pelos educadores entre si, aprimorando o olhar e as diferentes formas de trabalhar as temáticas curriculares.

No entanto, constatei que alguns profissionais se manifestaram pouco durante os diálogos a respeito das atividades relacionadas à finalização do ano letivo e sobre os procedimentos relacionados à documentação necessária neste período. Acredito que estes espaços de reunião, apesar de serem importantes oportunidades de diálogo, escuta e construção coletiva de propostas, ainda apresentam limitações que podem estar relacionadas à pouca disponibilidade, ao pouco engajamento ou até mesmo à desilusão de alguns educadores que, embora compareçam, optam por não se posicionar frente aos desafios presentes em seu contexto educativo. Então, este espaço seria mais significativo se houvesse a participação efetiva dos docentes.

Relacionando um pouco o Programa Ação Integrada Adultos com os aspectos observados na prática, pude fazer um balanço das diferenças percebidas.

Quanto à metodologia, apresenta uma proposta interdisciplinar que articula os saberes construídos, tanto na trajetória pessoal como na profissional dos alunos, com o conhecimento construído pela humanidade. Entretanto, não presenciei aulas

em que os alunos se manifestassem a respeito de seus saberes, nem tampouco os relacionassem com o conhecimento da humanidade.

Quanto ao trabalho diretamente com os alunos, o Programa objetiva desenvolver o pleno exercício da cidadania por meio de diferentes leituras de mundo, a autonomia, a criticidade, a criatividade, a curiosidade, as diferentes formas de expressão e o aprimoramento da leitura e da interpretação. Constatei nas observações realizadas que estes aspectos foram minimamente explorados, visto que as aulas apresentavam uma rotina na qual cada educando realizava sua atividade individualmente, procurando a professora apenas para esclarecer dúvidas ou para mostrar a tarefa concluída.

Porém, conforme mencionado anteriormente, o Programa divide-se em eixos temáticos trimestrais que reúnem as escolas que possuem este Programa, na intenção de socializar os saberes construídos em cada trimestre. Como participei do segundo e do terceiro momento de socialização, pude observar, especialmente no segundo eixo, que muitos objetivos que constam no Programa foram contemplados, não somente no dia da apresentação, mas também durante todo o processo de construção dela. Os alunos foram desafiados a planejar, a ensaiar, a construir cenários, enfim, aderiram a uma série de propostas que possibilitaram aprendizagens diferenciadas, valorizando a criatividade, a expressão, a cidadania, a leitura e a interpretação de mundo, a autonomia, a criticidade, a satisfação em experimentar outros papéis, como repórter, ator, apresentador, cantor.

Estas observações podem trazer uma reflexão a respeito da dinâmica de sala de aula com a dinâmica de outros espaços que, mesmo dentro da escola, promovem momentos de intensa interação de alunos e geralmente são aqueles que jamais serão esquecidos; pelo contrário, serão os mais lembrados e valorizados por eles.

3 REFLETINDO A VIDA PESSOAL, ESCOLAR E CONSTRUINDO O FUTURO

Neste capítulo apresento as entrevistas que realizei individualmente com integrantes da turma pesquisada. Uma experiência muito significativa, em que pela primeira vez me coloquei no lugar de pesquisadora. Em minha atividade profissional, como docente, realizo conversas com pais e responsáveis pelos alunos que atendo, individualmente. Essas conversas permitem maior produtividade ao trabalho docente e, paralelamente, busco maior comprometimento por parte das famílias e conheço, pelo olhar da família, um pouco do aluno com o qual posteriormente conviverei.

No entanto, ao estudar as questões metodológicas relacionadas a entrevistas para fins de pesquisa acadêmica, percebi que se diferem em muito das realizadas para fins didático-pedagógicos. Passei a observar que o pesquisador se aproxima com outras formas de abordagem da realidade dos sujeitos entrevistados, interpretando-a conforme a construção que efetiva nos diversos contatos com ela, produzindo significados diante do contexto dos entrevistados a partir das experiências dos indivíduos que se dispuseram a dialogar a respeito de suas histórias de vida. Portanto, caracteriza-se por um vínculo mais reflexivo e processual que envolve pesquisador e pesquisado.

Conforme pondera Magda Soares (2006, p. 402):

As concepções de pesquisa em Educação vêm, mais recentemente, se baseando em uma “epistemologia interpretativa”, pela qual se concebe o conhecimento como sendo construído pela capacidade de o pesquisador produzir significado para os fenômenos, para as conexões entre eles e a situação (as circunstâncias imediatas), entre eles e o contexto (as condições sócio-histórico-culturais), sendo o pesquisador um produtor da realidade.

Para efetivar minha inserção no contexto da pesquisa, como mencionado anteriormente, solicitei à secretaria da escola os dados objetivos da turma (nomes, datas de nascimento, número de alunos matriculados e frequentes). Em seguida passei a realizar observações periodicamente. Minha postura ao longo das observações foi de interação com a professora e com os alunos, participando dos diálogos e das atividades fora da sala de aula, fazendo e respondendo perguntas com a intenção de criar um vínculo de empatia com todos.

Com o propósito de selecionar alunos para realizar as entrevistas semiestruturadas de modo individualizado, precisei definir critérios. O principal orientador de meu olhar foi o intuito de escolher representantes diversificados da turma para compor um universo significativo, visto que entrevistar e analisar todas as histórias de vida seria inviável, tanto em função do tempo quanto da complexidade que essa opção demandaria. Durante a realização das observações pensei em distribuir os entrevistados em sujeitos de idades diferentes, contemplando de jovens até mais velhos, dos gêneros masculino e feminino. A professora titular fez algumas indicações, que também considerei. A partir desses critérios, selecionei para a etapa de entrevistas um grupo de cinco educandos.

Tão logo defini os possíveis escolhidos para a realização das entrevistas, fui à escola para conversar com cada um deles individualmente. Na conversa, procurei esclarecer que nosso diálogo seria sobre suas histórias de vida, suas experiências escolares anteriores, sua atual situação de estudantes do Programa e também sobre seus projetos para o futuro. relatei minha experiência profissional e acadêmica e, ainda, citei outros momentos em que estive na escola, como assessora de Inclusão ou como estagiária de Graduação. Após as explicações, perguntei a cada um sobre sua disponibilidade em colaborar. Dos cinco alunos, dois homens e uma mulher concordaram imediatamente em participar, porém duas mulheres mostraram-se um pouco relutantes, fizeram alguns questionamentos e, então, decidiram participar.

A postura de dúvida é bem compreensível, visto que relatariam sobre sua existência e suas singularidades para uma pessoa que há pouco tempo conheciam. Neste sentido, as reflexões de Pollak (1992, p. 13) podem ajudar a compreender que:

[...] contar a própria vida nada tem de natural. Se você não estiver numa situação social de justificação ou de construção de você próprio, como é o caso de um artista ou de um político, é estranho. Uma pessoa a quem nunca ninguém perguntou quem ela é, de repente ser solicitada a relatar como foi a sua vida, tem muita dificuldade para entender este súbito interesse. Já é difícil fazê-la falar, quanto mais falar de si. [...].

Em seguida, destaquei que seus nomes não apareceriam na pesquisa, que usaríamos nomes fictícios, escolhidos por eles próprios. Agradei desde aquele instante pela colaboração em compartilharem um pouco de suas histórias e

vivências pessoais, salientando que a participação de cada um seria muito importante para fundamentar minhas análises de pesquisa.

Nos primeiros contatos com os sujeitos pesquisados procurei seguir as seguintes orientações de Nadir Zago (2003, p. 303):

[...] Desde o momento inicial é fundamental esclarecer os objetivos da pesquisa, o destino das informações, o anonimato das pessoas e lugares, além do horário do encontro e tempo provável de duração. Esses esclarecimentos e compromissos fazem parte do acordo inicial entre pesquisador e pesquisado, que é preciso respeitar. Também não são sem importância a apresentação pessoal do pesquisador e a maneira como desenvolve a entrevista, isto é, a dinâmica de sua condução.

Penso que o acordo prévio que realizei com os alunos que aceitaram o convite, com esclarecimentos sobre como seriam feitas as entrevistas, os deixou cientes do processo e seguros quanto ao entendimento de que as vivências compartilhadas seriam analisadas com muita seriedade. As questões apresentadas para os entrevistados foram explicitadas para que não ficassem dúvidas que pudessem provocar insegurança, receio em participar, firmando neste momento um acordo de parceria e comprometimento.

Durante as entrevistas, fiz-lhes as seguintes perguntas:

- Como foi tua vida escolar antes de ingressares no Programa Ação Integrada Adultos?
- Conta sobre essa volta aos estudos. O que te motivou?
- Que expectativas/esperanças/ambiente pensavas encontrar?
- Quais foram os pontos positivos de tua experiência no Programa Ação Integrada Adultos?
- O que aprendeste aqui e como aproveitarás em tua vida?
- Quais são teus planos para o futuro? Pretendes continuar estudando?

Feita a apresentação das questões que orientaram a entrevista, passo a apresentar brevemente os entrevistados. Utilizarei os nomes fictícios escolhidos por eles.

JC é um homem com 61 anos de idade, comunicativo, alegre, demonstra espontaneidade em expressar-se. Em sala de aula é concentrado e envolvido em suas atividades.

Adriano é um homem com 49 anos de idade, introspectivo. Em sala de aula, demonstra concentração em suas atividades.

Flor do Campo é uma mulher com de 55 anos de idade, comunicativa, alegre. É cadeirante. Em sala de aula seguidamente se expressa, especialmente com a professora.

Betão é uma mulher com 41 anos de idade, introspectiva. Em sala de aula pouco se expressa, e quando precisa de auxílio dirige-se à mesa da professora.

Pink é uma mulher com 32 anos de idade, interage com os colegas em aula, concentrada em suas atividades, e procura auxílio da professora quando necessita.

Passo a apresentar as entrevistas realizadas com estes alunos do Programa Ação Integrada Adultos durante o mês de outubro de 2014, na escola onde estudavam. Os critérios utilizados para selecionar os entrevistados, como já mencionado, foram: sujeitos de diferentes faixas etárias, dos gêneros masculino e feminino, e indicações da professora titular da turma. A análise das entrevistas será baseada nas diferentes questões que a compuseram, sendo que cada questão foi pensada a partir de uma ou mais categorias de análise.

A primeira questão: Como foi tua vida escolar antes de ingressares no programa Ação Integrada Adultos? será tratada a partir da categoria Evasão Escolar. Esta questão aborda lembranças do tempo escolar vivido na infância e na adolescência, marcado por rupturas, dificuldades e desmotivações que resultaram na evasão escolar.

Para Roseane Freitas Fernandes (2013, p. 21):

A evasão escolar é um problema persistente no Brasil e consequência do fracasso escolar decorrente da ausência de políticas públicas que realmente valorizem a educação no país. Inúmeros são os fatores intra e extraescolares que influenciam para que ocorra a evasão escolar. Dentre os fatores externos estão apontadas as péssimas condições econômicas das famílias, falta de moradias adequadas e saneamento básico, a desnutrição, desvantagem cultural e todo o conjunto de privações com que as classes sociais menos favorecidas convivem. E dentre os fatores internos, refere-se a relações entre professor-aluno, o currículo, a precariedade das escolas e os métodos pedagógicos. Conquanto, os fatores internos e externos se entrelaçam formando um conjunto de fatores interligados que colaboram para a evasão escolar.

Segundo esta autora, há fatores externos e internos que influenciam a evasão escolar por parte dos alunos. Neste sentido, apresento os diálogos realizados com

os entrevistados do Programa, que mostram muito a respeito de tais fatores. Cabe esclarecer que nas respostas dos entrevistados foi mantido o tom coloquial, próprio da narrativa oral.

O entrevistado JC iniciou afirmando que, na infância, quando ingressou na escola, não havia um espaço físico específico para seu funcionamento e trouxe uma situação inusitada:

“No começo, de menino ainda, a gente era muito difícil de estudar, não existia colégio, então eu ia numa igreja, Igreja São Pedro, e nessa igreja eu me batizei, fiz a primeira comunhão e fui aluno também dentro dessa igreja.”

Referiu também que não havia meio de transporte para chegar até a escola, que funcionava na igreja, e assim o deslocamento se dava a pé; andava em torno de dois quilômetros.

Em seguida, JC lembrou que um amigo do seu pai, que tinha uma filha que se formou professora, resolveu ceder uma peça de sua própria casa para instalar a escola. Assim expressou JC:

“[...] Esse amigo do meu pai, ele cedeu uma casa, ele tinha uma casa muito grande e cedeu uma peça da casa dele como escola. E ali a gente continuou [...].”

JC relembrou também que na escola não havia merenda para os alunos. Ainda assim, nestas condições concluiu o 5º ano e fez exame de admissão, conseguindo ingressar no Ginásio, que atualmente corresponde aos anos finais do Ensino Fundamental. Então explicou como foi a experiência na nova etapa de ensino:

“E eu consegui chegar no Ginásio, só que é o seguinte, fui com um primo meu, como o meu tio tinha bastante dinheiro na época, nós ia de caminhonete pra escola. Eu com 16 anos e o meu primo com 18, só que nós não ia pra escola. Meu tio descobriu que nós não ia pra escola.”

A partir deste episódio, JC não estudou mais e inseriu-se no mercado de trabalho, enfrentando dificuldades. Ele, um pouco reflexivo afirmou:

“[...] Aí que fui sentir a dificuldade, por que que eu não estudei, não levei a sério?”

O relato de JC sobre suas vivências na escola pode fazer refletir a partir de sua evasão escolar, pois ele enfrentou dificuldades desde a ausência de um espaço físico para estudar até a falta de transporte para se deslocar até a escola e de merenda escolar. Tais empecilhos podem tê-lo motivado a desistir intencionalmente de estudar, sendo que naquele momento era muito mais atrativo passear de carro com seu primo. Logo a seguir, conforme ele relatou, percebeu que lhe faltavam os estudos, porém nesta época necessitava inserir-se no mercado de trabalho.

O entrevistado Adriano hesitou um pouco até iniciar sua fala, referindo-se à infância e à rápida vivência escolar dessa época. Disse que:

“Na infância assim, praticamente, não tive assim, infância escolar né. Eu até cheguei a estudar quando criança, mas foi muito pouco, eu acho uns dois, três meses só. [...] Na época, a situação assim, dos meus pais não era boa, então assim, eu lembro que quando eu cheguei a estudar, sinceramente, tinha dias e não foi poucos dias, vários dias não tinha nem o que comer em casa.”

Adriano demonstrou um sentimento de pesar ao relembrar as dificuldades que passou quando criança, revivendo um episódio marcante para ele, sendo que jamais esqueceu a atitude acolhedora da professora, ajudando-o a enfrentar um dia de inverno. Em suas palavras:

“Eu lembro até hoje, eu tenho inclusive uma foto ainda guardada em casa. Eu tinha uns cinco anos. Eu uso uma blusinha xadrez, essa blusa xadrez eu me lembro dela, que foi um dia que eu cheguei na escola, era inverno, aqueles invernos de antigamente era inverno mesmo. [...] Então, tipo assim, ia com um chinelinho de dedo, pé dum, pé do outro. E nesse dia eu cheguei na escola tão encarangado que a professora me levou lá para a sala da diretora e me deram lá, não lembro o que, um chá, um café lá. E me deram essa blusinha de presente, que eu não conseguia pegar nem o lápis para escrever de tanto frio.”

Nestas palavras, Adriano buscou em suas memórias marcadas por dificuldades o gesto de solidariedade por parte de sua professora, que se preocupou em proteger seu corpo do frio e, ao mesmo tempo, lhe trouxe um alento do qual nunca esqueceu. Ainda relatando a respeito de sua vida escolar antes do Programa, que foi um período restrito e de precariedades, disse:

“Muito pouco tempo. Inclusive, caderno, lápis assim, a gente não tinha, pasta a gente não tinha. Eu lembro que eu levava o caderno e o lápis. Antigamente, tinha aqueles açúcar união que era um saco grande de cinco quilo. [...] Aquilo lá era minha pasta.”

Adriano, aos poucos, foi erguendo seu olhar para conversar comigo, mas seguiu trazendo referências acerca da situação de pobreza que enfrentou com sua família, que era numerosa, composta por oito irmãos. A escola para ele estava vinculada a um estímulo principal, ou seja, à merenda. Explicou:

“E muitas vezes, também ia na aula, que nem hoje em dia, a gente goza assim, vai só pela merenda. Mas eu já fiz isso.”

Quando lhe perguntei a respeito da continuidade nos estudos, ele trouxe a realidade que enfrentou, ou seja, passou a trabalhar na infância com seu avô, que o criava e era analfabeto. Ele ensinou para Adriano que sabendo assinar o nome e trabalhar não se necessitava de mais nada.

Em suas palavras:

“Depois, já uns oito, dez anos eu comecei a trabalhar. Eu trabalhava numa olaria com meu avô até. Eu me criei assim, passei mais tempo assim, da minha infância com meu avô do que com minha mãe. Daí uns oito, dez anos, já comecei a trabalhar. O meu avô era daquele tipo antigo sabe? Ele era analfabeto também, não sabia nem assinar o nome dele, meu avô.”

Analisando o depoimento de Adriano, observa-se que a construção histórica da noção de infância não chega a todas as crianças ao mesmo tempo, além de acontecer de diferentes formas, dependendo do contexto onde a criança está inserida. São distintas infâncias que constituem cada sujeito; para uns existe a possibilidade de brincar, e para outros desde muito cedo é necessário trabalhar.¹³

Analisando as trajetórias escolares de JC e Adriano, reflete-se a partir da média e curta frequência no tempo da infância e da adolescência, interrompida pela necessidade de trabalhar para sobreviver. Evadiram e, ao retornar, buscam um

¹³ As seguintes obras, entre outras relacionadas à infância, permitem uma leitura mais aprofundada da temática: KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped, n. 14, p. 5-18, maio-ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> e ARIÈS, Philippe. História Social da Infância e da Família. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

reconhecimento como cidadãos. Talvez busquem também o direito ao aprendizado que lhes foi negado e colocou neles uma marca negativa da qual tentam se libertar.

Nesse sentido, pode-se observar, a partir de Fernandes (2013, p. 9), que:

Muitos alunos que se evadiram da escola durante o ensino regular veem na modalidade de Jovens e Adultos uma oportunidade de concluir a Educação Básica. E mais do que isso, os alunos buscam se integrar à sociedade letrada e querem se sentir sujeitos ativos, participativos, e crescer social, cultural e economicamente.

A entrevistada Flor do Campo demonstrou entusiasmo ao relatar sua história de vida, afirmando que iniciou seus estudos na adolescência, pois é cadeirante desde os quatro anos de idade, tinha problemas de saúde e sua mãe considerava desnecessária sua frequência à escola. Segundo ela:

“Comecei a estudar com 12 anos né. [...] Primeira, segunda e terceira né. Aí parei com 15. Eu tinha problema de saúde né, sempre muito doente. [...] Aí eu parei de estudar. Aí comecei com 22 de novo, aí consegui no Colégio João XXIII. Aí fiz a terceira, a quarta e a quinta. [...] Eu era muito doente. Eu tinha muita dor, vomitava muito sabe? Muita dor. Vivia doente né, então.”

Sua vivência escolar foi marcada por interrupções pelo fato de sentir dores a partir dos nove anos de idade, além de permanecer hospitalizada por alguns períodos. Nestas idas e vindas para o ambiente escolar, resolveu parar completamente seus estudos. Percebi uma tristeza em sua voz quando referiu:

“[...] com 27 anos eu ia passar pra sexta série. Até as professoras choraram. [...] iam arrumar condução pra mim da prefeitura, pra me levar e me trazer. Elas queria uma data, não podia ir lá, tava doente. Mandeí pra minha irmã que estudava junto né. [...] Não podia voltar, vivia no hospital né.”

As palavras de Flor do Campo refletem a infinidade de problemas sérios que podem manter uma pessoa afastada da escola e sobre como a escolarização é valorizada por ela, a ponto de superar tantas dificuldades, de insistir em voltar para a sala de aula. Fica evidente a importância que a escola pode ter no imaginário de uma pessoa, e muitas vezes aqueles que estão na escola – direção, professores e funcionários – nem percebem, nem dimensionam o quanto é significativo para

determinados alunos o retorno ao ambiente escolar, visto que enfrentaram vários obstáculos para concretizar esta vontade.

Ao ser perguntada a respeito da sua vida escolar antes do ingresso no Programa, a entrevistada Betão remexeu-se na cadeira e respondeu:

“Foi horrível. [...] Foi, perdi minha mãe com cinco anos, morei, aí fiquei morando com a minha vó e ela tinha um filho adotivo. Que a gente não podia passar de ano dele na escola, se a gente avançasse ela tirava nós do colégio.”

Com esta atitude da avó, Betão sofreu paradas e retornos a diferentes ambientes escolares. Lamentou-se que, quando conseguia fazer amizades, tinha de trocar de escola, até que no decorrer do ano em que cursava a 7ª série decidiu parar. Além disso, observa-se a noção de gênero por trás desta fala, pois sua avó não admitia que seu filho menino estivesse num ano anterior a ela, sua neta menina.

A entrevistada Pink, um pouco tímida e insegura, relatou que seus estudos foram interrompidos por gravidez na adolescência. Conforme disse:

“Bom, eu estudei até a oitava. Na verdade, tipo tinha 16, estudei, não parei de estudar, reprovei uns ano, mas continuei. [...] Aí, desisti porque engravidei, então parei de estudar. [...] Parei, na oitava.”

Pink reforçou que, depois disso, quando seu filho tinha dois anos, retornou para a escola, frequentou por um período de três meses e não deu continuidade por causa do filho e dos cuidados que exigia dela.

O depoimento de Pink aponta para as muitas mudanças que podem ocorrer na transição para a vida adulta e suas responsabilidades. Neste sentido, Moreira, Viana, Queiroz e Jorge (2008, p. 315-316) refletem sobre as dificuldades sofridas pela adolescente que se torna mãe:

A gestação na adolescência é, de modo geral, enfrentada com dificuldade porque a gravidez nessas condições significa uma rápida passagem da situação de filha para mãe, do querer colo para dar colo. Nessa transição abrupta do seu papel de mulher, ainda em formação, para o de mulher-mãe, a adolescente vive uma situação conflituosa e, em muitos casos, penosa. A grande maioria é despreparada física, psicológica, social e economicamente para exercer o novo papel materno, o que compromete as condições para assumi-lo adequadamente e, associado à repressão familiar, contribui para que muitas fujam de casa e abandonem os estudos.

Sem contar as que são abandonadas pelo parceiro, muitas vezes também adolescente.

Pink exemplifica muito do que foi apontado pelos autores acima, pois a gravidez na adolescência é uma situação delicada, com muitas mudanças corporais e psicológicas, que remetem a uma responsabilidade de mulher-mãe para a qual nem sempre se tem maturidade nesta fase da vida. Ela não mencionou conflitos com os familiares, nem mesmo com o pai do seu filho, porém deixa clara a preocupação com o olhar da sociedade diante de sua situação, que foi decisiva para que abandonasse os estudos no último ano do Ensino Fundamental. Disse ela:

"[...] só desisti porque adolescente, barriguda."

Enfim, os entrevistados manifestaram diferentes contextos que os levaram a interromper os estudos na infância e na adolescência, porém todos se mobilizaram para o retorno na fase adulta, efetivando a matrícula no Programa, cada qual com suas motivações, anseios, receios e projetos, a fim de concluírem o Ensino Fundamental. Sobre essa questão, Fernandes (2013, p. 9) aponta que: "[...] os alunos que se evadiram retornam à escola, pela modalidade da EJA, com projetos de vida e desafios em busca da conclusão de seus estudos". Ou seja, a decisão de retornar à escolarização envolve as famílias, os empregadores, as condições de acesso do ir e vir da escola para casa e o orçamento para as despesas, entre outros fatores. Fernandes (2013, p. 9) prossegue: "Grande parte dos alunos da EJA são trabalhadores e tentam conciliar o trabalho, os estudos e a família. A procura dos jovens e adultos pela escola não é algo simples [...]".

Realmente, a decisão e, logo em seguida, a atitude de retomar os estudos não é algo fácil, pois para cada sujeito envolve uma série de contextos a serem repensados. Os entrevistados manifestaram distintas necessidades e situações que os motivaram a frequentar a escola novamente. JC percebeu que primeiramente apoiou familiares a estudar, até chegar o seu momento de ser incentivado a retomar os estudos. Adriano, considerando que teve restrita oportunidade de estudar na infância, também percebeu que era importante este retorno. Flor do Campo enfrentou a resistência de sua mãe, que posteriormente se transformou em compreensão e apoio. Betão constatou que, para se manter no trabalho, precisaria estudar, mesmo identificando-se pouco com o ambiente escolar. Pink superou a

insegurança e motivou-se a estudar na perspectiva de seguir no Ensino Médio e, posteriormente, no Superior.

A segunda questão: Conta sobre essa volta aos estudos. O que te motivou? será trabalhada a partir das categorias Ser Adulto (Adultez) e Campo de Possibilidades. A segunda categoria será retomada na análise da sexta questão. Essa parte da entrevista permitiu a escuta de importantes relatos acerca dos diferentes caminhos percorridos pelos entrevistados, desde a intenção até a decisão de retomar os estudos.

Ponderando sobre os muitos fatores que pesam sobre essa decisão, Arroyo (2007, p. 11-12) ressalta que:

Não podemos esquecer que os jovens e adultos retornam para a escola com muito custo, depois de percursos tão truncados pelo próprio sistema educacional. Qualquer tentativa de fazer da EJA, insisto, um centro de formação de competências para um trabalho que não existe já é um fracasso. É um fracasso como educadores, como EJA, é um fracasso, sobretudo, para os jovens e adultos que esperavam outras capacidades para enfrentar esse trabalho informal de sobrevivência onde estão jogados.

Não estamos propondo, insisto, um currículo para mantê-los na sobrevivência, mas para serem mais livres no presente, terem mais opções de superá-la, sem promessas ingênuas de futuro.

Estas palavras do autor me fazem pensar mais diretamente sobre o relato de Flor do Campo que, apesar das dificuldades que enfrentou, retornou à escola. Este retorno tornou-se significativo na medida em que ela se sentiu mais segura, mais autônoma em frequentar a escola, desde o ir e vir até sua participação diária nas aulas, contribuindo com suas vivências para a turma. Ou seja: para ela, este sentimento de liberdade no cotidiano é muito mais relevante do que promessas ingênuas de futuro, mencionadas pelo autor.

Retornando à reflexão de Arroyo, pode-se pensar que a EJA necessita considerar os diversos percursos e motivações que levaram jovens e adultos a se matricularem novamente no ambiente escolar. A grande preocupação ressaltada por ele refere-se ao currículo desta modalidade de ensino, que deveria desenvolver de forma mais intensa a autonomia, contextualizada à realidade e às necessidades enfrentadas pelos alunos, oportunizando construções e reflexões no presente que poderão modificar o futuro, mas não de forma imediatista ou voltada apenas para o mercado de trabalho.

Conforme mencionado, as respostas serão analisadas a partir das categorias Ser Adulto (adulter) e Campo de Possibilidades.

A categoria Ser Adulto, conforme os autores Oliveira, Rios-Neto e Oliveira (2006, p. 1), aponta esta fase da vida a partir de uma classificação sociológica:

[...] defende que o processo de transição para a maioridade envolve quatro eventos principais: sair de forma definitiva da escola; encontrar um trabalho temporário ou permanente por meio do qual o indivíduo possa suprir a si ou a uma possível família dos recursos materiais necessários à sobrevivência; formar a primeira união relativamente estável, ou seja, viver com o companheiro em uma mesma residência; e, por fim, ter o primeiro filho.

Entretanto, os autores ainda ponderam que:

A transição para a maioridade é um processo que envolve diversas etapas experimentadas ao longo do tempo. Assim, podem-se observar indivíduos em vários estágios da transição. Nas diversas sociedades, há pessoas que jamais completarão todo o processo, o que, no entanto, não significa que elas não atingiram a maioridade. À medida que o indivíduo assume papéis sociais destinados aos adultos, seja na estratificação ocupacional, seja no matrimônio ou nas tarefas da paternidade, isso quer dizer que ele está trocando as atribuições sociais da juventude por aquelas destinadas à maioridade. (OLIVEIRA; RIOS-NETO; OLIVEIRA, 2006, p. 1)

Percebi no convívio com os entrevistados que cada um apresentou especificidades com relação às responsabilidades da vida adulta, independente da idade. Para JC, elas tiveram início quando parou de estudar, ainda na adolescência, para se inserir no mercado de trabalho; para Adriano iniciaram-se na infância, quando, precocemente, começou a trabalhar com seu avô; já Flor do Campo, que ingressou na escola adolescente, estudou por três anos apenas e quando retornou estava em idade considerada adulta, superprotegida pela família por ter problemas de saúde, passou por diversas interrupções nos estudos nesta fase da vida; com Betão os estudos ficaram de lado na adolescência, pois decidiu trabalhar, mas quando adulta os retomou por exigência dos empregadores, mas iniciou e parou várias vezes; para Pink, a fase adulta chegou na adolescência, quando engravidou e interrompeu os estudos para se dedicar ao filho.

Em relação à categoria Campo de Possibilidades, embaso-me na definição de Gilberto Velho (1994, p. 28):

[...] Campo de possibilidades trata do que é dado com as alternativas construídas do processo sócio-histórico e com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura. O projeto no nível individual lida com a performance, as explorações, o desempenho e as opções, ancoradas às avaliações e definições da realidade. [...] são resultado de complexos processos de negociação e construção que se desenvolvem com e constituem toda a vida social, inextricavelmente vinculadas aos códigos culturais e aos processos históricos de *longue durée*.

O entrevistado JC relatou que sua volta aos estudos foi incentivada pela esposa, que é estudante do Curso de Pedagogia e, aos poucos, o fez refletir sobre esta possibilidade e, por fim, dirigiu-se até a escola para fazer a matrícula do marido.

JC mostrou-se inseguro no início, como disse:

“Até eu aqui cheguei, bem complicado [...] Mas é, faz parte qualquer lugar novo que a gente chega, né? Até a gente conhecer as pessoas, até saber o que vai acontecer a gente fica meio inseguro. Vamos dizer assim.”

Adriano expressou que sua maior motivação para voltar aos estudos foi a necessidade, vinculada às exigências do mercado de trabalho. Segundo ele:

“[...] na prática eu sei tudo, faço tudo. Só que eu já perdi muita oportunidade em empresa grande por não ter estudo. A gente chega lá com a prática, e pra eles não interessa. Não tenho o canudo.”

A entrevistada Flor do Campo relatou que tinha o desejo de estudar novamente desde 2013, mas sua mãe não queria, alegando que a filha teria dificuldades no inverno devido às chuvas, por ser cadeirante, além do perigo de andar pela rua à noite. Mas ela se mostrou confiante ao dizer que:

“Esse ano, peguei e vim sozinha, me matriculei e depois cheguei em casa, contei pra ela, comprei material também já né.”

Em seguida afirmou que a mãe logo se acostumou e aprovou sua ideia de estudar de novo, mudando sua forma de pensar em relação às saídas diárias da filha para a escola.

A entrevistada Betão respondeu com convicção que somente retornou aos estudos por exigência de seu local de trabalho, que demandou a conclusão do

Ensino Fundamental. Ela argumenta que não tem vontade de estudar, que trabalha o dia todo, e expressa como se sente em aula:

“Aí como é que tu fica, vou ser bem sincera, não tenho cabeça pra tá dentro de uma sala, não gosto, deve ter sido pelo que me já aconteceu, de eu não ter tido oportunidade.”

A entrevistada Pink relatou que, assim como ela, tem uma irmã que desistira de estudar. Ao conversarem, resolveram informar-se nas escolas das proximidades sobre a matrícula. Pink matriculou-se no Programa e sua irmã em uma escola estadual. Seus sentimentos iniciais com relação ao retorno foram de insegurança:

“Ai, não sei, na verdade eu não queria voltar. Eu tinha medo de voltar a estudar.”

Analisando as falas dos entrevistados, observa-se que foram diferentes as motivações que os levaram à iniciativa de voltar a estudar. Para alguns, o tempo de afastamento da escola foi naturalizado, tomado como algo irremediável; para outros, permaneceu o desejo, a necessidade pessoal ou profissional de retomar os estudos. Cada um deles, em momentos de vida distintos, necessitou parar de estudar, porém na atualidade, todos adultos, retornaram à escolarização e agregam-na às outras responsabilidades assumidas nesta fase da vida.

Observa-se que cada sujeito entrevistado fala sobre uma história de vida marcada por rupturas, dificuldades, mudanças de trajetória, sejam elas pessoais ou profissionais, que interferiram diretamente em suas escolhas. Frequentando o Programa, todos foram enquadrados na classificação de ser “adulto”, pois para matricular-se é necessário ter a idade mínima de 23 anos.

Para definir o ser adulto, Cláudia Andrade (2010, p.266) pontua que:

[...] Entre o final da adolescência e o início da idade adulta é explorada uma série de possibilidades, tanto ao nível das relações afetivas como ao nível das preferências profissionais, que apenas gradualmente se transformarão em opções. A liberdade de exploração e de escolha faz com que esta etapa se caracterize por alguns paradoxos [...].

Os entrevistados demonstraram em suas falas aspectos distintos que, apesar de não se darem conta, marcaram sua passagem da adolescência para a vida adulta, em diferentes momentos de suas histórias de vida, com singulares

significados. Para JC, Adriano e Betão, o ser adulto foi consolidado quando ingressaram no mercado de trabalho de modo precoce, mas que se fazia necessário considerando sua realidade de vida. No entanto, para Flor do Campo esta condição aconteceu de forma mais tardia, pois, considerando que ela ingressou na escola na adolescência, precisando afastar-se algumas vezes, transitou para a fase adulta neste contexto. Para Pink, a gravidez na adolescência exigiu dela responsabilidades de pessoa adulta, afastando-se dos estudos.

Como já mencionado, Velho (1994) observa que pensar sobre “campo de possibilidades” como expressão sócio-histórica pode auxiliar a analisar as trajetórias, considerando suas singularidades. Neste sentido, destaco falas significativas dos entrevistados que remetem à trajetória pessoal.

O entrevistado JC comentou no decorrer da entrevista que incentivou muito um irmão mais novo a seguir nos estudos, posteriormente teve a mesma atitude com relação aos filhos, e mais adiante apoiou sua esposa a estudar. Enfatizou que não se preocupou consigo neste período, expressando-se da seguinte maneira:

“E você sabe que em cima disso aí, eu esqueci de mim mesmo, eu dou um incentivo muito grande pros meus filhos, porque eu não tive aquela oportunidade [...] E aí eu consegui uma, fui ajudar meu irmão, ele se formando e foi, foi, meus filhos, incentivando isso e eu esqueci de mim. Eu sempre tive vontade de retornar, e agora chegou.”

No entanto, todo este apoio que deu a seus familiares trouxe-lhe alegria e satisfação pelos resultados que acompanhou na vida deles e, acima de tudo, provocou-o a também seguir a caminhada escolar, incentivado pela esposa. Cabe salientar que JC ficou mais de 40 anos afastado da escola.

O entrevistado Adriano ponderou sobre o quanto é difícil, muitas vezes, conciliar seu trabalho como mecânico com os estudos:

“Eu venho, saio de lá, normalmente, saio de lá seis horas da tarde. Mas é difícil, que nem hoje assim, eu vim agora, vim direto pra cá. Mas ficou bastante coisa pra mim fazer amanhã ainda. Então quer dizer, se eu for pelo serviço que tem lá, eu não venho no dia, não venho a semana inteira.”

Em sua narrativa, Adriano, que estava afastado da escola há mais de 30 anos, ressalta a opção, nem sempre fácil, de priorizar os estudos, interrompendo o turno de trabalho. Enfatiza ainda em seu relato que vive uma realidade diária

cansativa, ao trabalhar com mecânica de carros, tendo necessidade de estar disponível para atender clientes que ficam parados no trânsito por problemas mecânicos, independente do local e horário. Apesar desta realidade, ele reforça que dificilmente falta à aula.

A entrevistada Flor do Campo considerou importante uma conversa que teve inicialmente com a diretora da escola, pois estava confusa com relação ao Programa:

“A EJA é só mais jovens, tu não vai se sentir bem. Pode vir dia vinte e quatro e começar esse Programa Integrado. Então tá, melhor pra mim né. Eu vim pra cá, feliz da vida.”

O diálogo da diretora com a futura aluna me pareceu muito importante para o esclarecimento de dúvidas e para sua tomada de decisão. A diretora demonstrou preocupação com sua inserção e proporcionou-lhe maior segurança para o retorno ao universo escolar, visto que Flor do Campo não estudava há mais de 25 anos.

Betão procurou demonstrar em sua fala a convicção de que o único motivo pelo qual estava estudando novamente era a pressão de seus empregadores. Segundo ela:

“Ó, eu voltei mais agora porque a firma tá exigindo, senão, não taria aí.”

Ressalte-se que mais ou menos três anos antes ela havia tentado concluir o Ensino Fundamental e novamente se frustrou. Portanto, não chega a ser estranho que sua fala demonstre uma atitude bastante defensiva.

A entrevistada Pink relatou ter sentido insegurança e estranhamento logo que retornou as aulas, considerando que não estudava há 14 anos. Explicou ela:

“É que daí eu não sei, não conhecia ninguém [...]. Os primeiros dias foi meio estranho, meio difícil, só que a professora era legal, os alunos também. Aí, agora tá beleza.”

Estes fragmentos dos relatos dos entrevistados foram selecionados porque permitem pensar a respeito das singularidades de suas histórias de vida, os diversos caminhos, pessoas, situações que os levaram a retornar ao ambiente escolar, conciliando-o com sua vida pessoal e profissional. Retomando as reflexões

propostas por Velho (1994, p. 79), pode-se refletir sobre as maneiras como os entrevistados se moveram em seus campos de possibilidades:

[...] Família, trabalho, religião, lazer, opções políticas, entre outros, configuram um campo de possibilidades em que os atores individuais se movem, mais ou menos impelidos e pressionados, mas com uma gama básica de alternativas e opções.

A volta aos estudos e a motivação que cada entrevistado sentiu para assumir novamente a condição de estudante apresenta-se de forma diferente. Ou seja: para dois deles o que mais pesou foi a exigência do mercado de trabalho, uma destaca o desejo de estudar, outros dois foram incentivados pela esposa e irmã para estudar. Porém, todos tinham em comum o esforço em permanecer no Programa, independente das motivações iniciais, o que pode fazer pensar que esse vínculo com a escola também já havia sido integrado ao seu campo de possibilidades e contribuído para seu alargamento.

A terceira questão: Que expectativas/esperanças/ambiente pensavas encontrar? será tratada a partir da categoria Expectativa. Ou seja, pretendo analisar em que medida os educandos do Programa constroem suas expectativas, a partir das interações diárias com a professora e os demais colegas. Para melhor compreensão dessa noção, embaso-me nas considerações de Joaquim António Ferreira da Silva Leal (2007, p.51), para quem:

[...] a expectativa funda-se em dados subjetivos e nem sempre verificáveis, uma vez que ainda não aconteceram; confunde-se com a esperança, pois espera-se que venha a acontecer. Então, a postura de alguém em relação ao futuro, percebendo este como mais positivo ou mais negativo, parece ligar-se intrinsecamente com a noção de expectativa.

Leal (2007) considera ainda que a expectativa pode ser positiva ou negativa, relacionando-se com a concepção que cada um tem a partir de sua própria eficácia pessoal. Portanto, a expectativa pode variar e modificar no decorrer da caminhada.

A referida questão aborda reflexões e vivências dos entrevistados a partir de sua caminhada até tomarem conhecimento do Programa, procurando saber sobre expectativas, esperanças e sonhos relacionados à volta ao universo escolar. Essa análise tem como ponto de partida a reflexão de Freire (2011c, p. 213) de “que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho

caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar [...]”.

O entrevistado JC relatou que ficava muito tempo em casa, sentia-se mal. Em suas palavras:

“E aí como eu, fiquei assim até meio fora da casinha.”

No entanto, com a iniciativa de sua esposa retomou os estudos sem ter elaborado grandes expectativas quanto ao reingresso. Em suas palavras ficou clara a importância de ser bem acolhido e sentir-se valorizado. Faz uma espécie de autoavaliação diante da nova experiência coletiva:

“Então eu tenho uma comunicação muito tranquila, eu me adapto muito às pessoas, a gente faz uma amizade muito fácil [...] A gente contribui, sou participativo e eu me sinto muito bem, tô me sentindo muito bem [...]”

JC comentou ainda sobre os diferentes profissionais da escola com os quais teve contato, destacando a importância da relação deles com os alunos. Referiu-se também aos professores como “altamente profissionais” e afirmou sentir-se bem tratado por todos. Este termo utilizado por JC, “altamente profissionais” indicou uma valorização dos profissionais com os quais conviveu neste ano no Programa, desde o porteiro, as merendeiras, a equipe diretiva, os professores e as professoras.

O entrevistado Adriano viveu a experiência do retorno aos estudos no ano de 2013, pois frequentou a Totalidade Inicial, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao perguntar-lhe sobre como havia sido este ano de estudos, ele timidamente respondeu:

“Foi bom, aprendi bastante.”

Adriano não externou expectativas quanto a sua inserção escolar novamente, mas afirmou que sentia necessidade de estudar na esperança de ser mais reconhecido e valorizado em sua profissão. Sucintamente disse:

“Eu vi que eu precisava né, daí eu voltei.”

Em suas palavras havia coerência com relação a sua realidade e uma intenção objetiva de melhorar sua condição profissional, agindo conscientemente na busca de valorização.

Parece-me que a postura de Adriano sinaliza para um exercício de reconstrução de si mesmo, que aqui é pensado com base na seguinte reflexão de Pollak (1989, p. 12-13):

[...] ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros.

O entrevistado Adriano, ao expressar indiretamente suas expectativas quanto a sua condição de estudante, argumentou que sentia a necessidade de retornar, na intenção de buscar maior reconhecimento e valorização enquanto profissional. Neste exercício, realizou em parte a reconstrução de si, refletindo suas vivências e, também, o contexto onde estava inserido, para aos poucos ir redefinindo seu lugar na sociedade e a respeito das relações que estabelecia com outros cotidianamente.

A entrevistada Flor do Campo contou de suas expectativas e esperanças antes de iniciar no Programa. Em suas palavras:

“Encontrar uma coisa boa. Pensava em encontrar uma pessoa boa, uma professora e tudo. Eu já tava com medo né, de chegar, de dar empecilho, fiquei com medo um pouco né [...] conhecer os professores e tudo né. A turma ficou amiga. Aí me senti bem, tô em casa.”

Em suas palavras a entrevistada manifesta a expectativa de encontrar pessoas boas, ou melhor, compreensivas, visto que é cadeirante e mostra insegurança em sua condição, além do receio “de dar empecilho”, significando dar trabalho aos outros, como ela disse. Mas logo que começou o ano letivo, Flor do Campo solicitou uma rampa para acesso à sala de aula e logo obteve retorno da diretora. Refletindo a partir desta situação, de fato a escola não estava preparada para recebê-la no que se refere à acessibilidade.

Deve-se levar em conta que não se trata de um favor, mas de um direito de acesso, pois em 19 de dezembro de 2000 foi decretada e sancionada pelo

Presidente da República à época, Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação. Mas, Flor do Campo não demonstra conhecer esse direito estabelecido em lei e sente-se grata por ter recebido a rampa como um favor por parte da equipe diretiva.

Flor do Campo lembra que antes de a rampa ficar pronta contou com a colaboração da professora e dos colegas da turma. Assim afirmou:

“Da sala não tinha ali. A professora me ajudava, os outros colegas me ajudavam a entrar e sair né. Eles fizeram na mesma semana, não levou 15 dias, fizeram a rampa pra mim já [...] eu pedi, fui atrás.”

Relembra que em anos anteriores havia uma cadeirante que estudava na mesma sala e não foi providenciada a rampa de acesso. Ainda complementou:

“Eu fiz a frente.”

E com muita propriedade e satisfação salientou que a rampa ficará ali para utilização de outros alunos cadeirantes, ou de alunos com outra dificuldade física. Em suas falas percebe-se a necessidade de se ampliar na escola a discussão acerca da acessibilidade, pela luta por um direito há muito garantido e respaldado por lei Federal, que na prática ainda não é efetivo, visto que havia anteriormente outra aluna cadeirante que passou por estas dificuldades de deslocamento.

A entrevistada Betão relatou que não havia pensado em expectativas, nem esperanças em retomar os estudos. Seu foco era apenas por exigências no trabalho e ficou surpreendida ao saber que concluiria o Ensino Fundamental em um ano, demonstrando certo alívio pela oportunidade de estudar por pouco tempo e concluir uma etapa que lhe parecia tão distante. Em suas palavras:

“Não, nem imaginava. Pra mim ia ser como, nem sabia, não conhecia esse projeto aí Integrar Adulto, pra mim até vai ser fácil que daí eu vou terminar ele, né, mas eu não imaginava que ia ser assim, como é que eu posso te dizer, que eu já iria terminar esse ano né. Eu achei que eu ia ter que fazer mais, mais.”

Somente ao matricular-se no Programa Betão soube mais a respeito e considerou interessante estudar com adultos e não com adolescentes, como imaginava. Para ela, esta certificação garantiria sua permanência no emprego que a satisfazia; afirmou que não gostaria de sair dele tão cedo, pois tinha intenção de aposentar-se na próxima década. Com a expectativa de que ao retornar aos estudos alcançaria seu objetivo, ou seja, manter-se em seu trabalho no futuro, sentiu-se motivada para enfrentar o desafio.

Relacionando educação e futuro, Cardoso e Ferreira (2012, p. 62) pontuam:

A ideia de que a educação é o caminho para a superação dos problemas, e que através dela é possível obter sucesso na vida, garantir o futuro, talvez seja uma das motivações de muitos alunos ao retornarem à escola [...].

Em sua narrativa, a entrevistada Pink enfatizou as expectativas e esperanças com relação à melhoria de oportunidades de trabalho. Também falou a respeito do incentivo que recebeu de seus familiares quando decidiu retomar à escolarização. Segundo ela, várias foram as tentativas de encontrar um trabalho, mas sem o Ensino Fundamental completo estava bem difícil:

“Até pra servente de limpeza precisa ter e eu não tinha. Ai eu não conseguia nada, eu fiquei uns quatro meses, aqui desempregada, não conseguia, não conseguia, porque não tinha estudo, daí então agora tenho certeza que final do ano eu pego, ali o diploma, lógico não vou parar, mas daí já consigo outra coisa melhor.”

Analisando as expectativas, esperanças e ambientes que cada entrevistado pensava encontrar, nota-se que eles apresentaram direta ou indiretamente aspectos que indicaram, a partir de suas histórias de vida, expectativas de inserção na turma, no trabalho, na sociedade. Enquanto um destacou a necessidade de ser acolhido e valorizado, o outro objetivava ser valorizado no âmbito profissional. Outra entrevistada, no entanto, queria encontrar pessoas boas, ao mesmo tempo em que reivindicou acessibilidade. As outras duas desejavam espaço profissional, uma permanecendo no local onde já trabalhava e a outra almejando melhores oportunidades de emprego. Estas expectativas e ações de fazer-se e refazer-se possibilitam amadurecimento e a busca de novos sonhos.

Todos eles tinham o desejo de inserção no viver e conviver em sociedade. Nas palavras de Freire (2011c, p.126):

Fazendo-se e refazendo-se no processo de fazer a história, como sujeitos e objetos, mulheres e homens, virando seres da inserção no mundo e não da pura adaptação ao mundo, terminaram por ter no sonho também um motor da história. Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança.

A quarta questão: Quais foram os pontos positivos da experiência no Programa Ação Integrada Adultos? será trabalhada por meio das categorias Autonomia e Cultura Escolar.

Nas palavras de Rita de Cássia de Fraga Machado (2010, p. 53):

O conceito de autonomia se caracteriza pela confiança que o sujeito possui no seu histórico particular, é o desenvolvimento do sujeito histórico, de democracia e liberdade que a autonomia vai se construindo. Ligada ao conceito de democracia e de sujeito, a autonomia se constrói.

Esta questão motivou os alunos a refletir e a se expressar a partir de como vivenciaram as diferentes experiências dentro do Programa, destacando os aspectos positivos, a partir de suas interações e decisões diárias. Neste sentido, Freire (1996, p. 120) enfatiza que: “[...] Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...]”. Portanto, a autonomia está diretamente ligada às decisões que são escolhidas no cotidiano, construindo as experiências vividas pelos sujeitos.

Para o entrevistado JC, a ênfase positiva de sua experiência no Programa estava na convivência com os outros:

“Acreditar no colégio, no professor e nos colegas. [...] Me atualizei na questão do ensino, da aprendizagem. [...] Convivência com adolescentes e adultos, eu não imaginava o que é adolescência e adultos convivendo juntos, é muito complicado, não sei como as professoras aguentam. [...] O tamanho da professora, a Professora Ligia é fantástica, a forma de transmitir aquilo que sabe conseguia conscientizar a gente.”

Como pesquisadora, pude analisar nestas palavras do entrevistado que ele, ao ingressar no Programa, demonstrava a necessidade de expressar-se, de relacionar-se com o outro, buscando valorizar sua história de vida, sua autoestima,

sua autoconfiança. Ao mesmo tempo, observava a singularidade que perpassa a convivência entre adolescentes e adultos e o quanto é complexo para o professor conciliar estes distintos universos de alunos, e por fim valorizando a professora com quem mais convivia em sua prática discente.

Ao ser questionado sobre isso, Adriano pensou um pouco e em seguida destacou as aprendizagens e a convivência entre os colegas:

“Tá bom né. Desde o ano passado e esse ano também já aprendi muita coisa. [...] Fui formando uma amizade assim com todo mundo. [...] Vou levar uma série de coisas boas, eu acredito né. Aprendizado, convivência com as pessoas né, quanta amizade a gente faz.”

O entrevistado destaca a construção de amizades que fez durante este ano de convivência, relacionando-as diretamente às suas aprendizagens, reforçando que foram várias pessoas que conheceu, com quem conviveu e, ainda, que aprendeu coisas boas com cada uma delas.

Para a entrevistada Flor do Campo, o que mais levará desta vivência no Programa resume-se a duas palavras: experiência e perseverança. Demonstrando satisfação, relatou que:

“Com a turma que eu aprendi a ler né. Eles tão sempre me ajudando. Eles veem em mim um incentivo pra eles. Eu venho de longe né. Não falho aula e tudo. Participo direitinho do que a professora pede. Eles acham em mim um exemplo de vida. [...] Eu escrevia mais ou menos, agora to bem melhor né. Até a minha letra já melhorou bastante. E pra ler também já.”

Para mim, como pesquisadora, foi pertinente ouvir suas palavras, pois transmitiram um sentimento de solidariedade com relação à turma, na qual Flor do Campo se percebia como um exemplo e um incentivo para seus colegas, superando dificuldades, visto que não faltava às aulas e participava das propostas que a professora apresentava. Outro aspecto importante foi sua percepção a respeito das aprendizagens que construiu com relação à escrita, grafia e leitura, o que provavelmente contribuiu para o aumento de sua autoestima, associada à capacidade de aprender, superar limites e inserir-se no grupo.

A entrevistada Betão relatou com muita objetividade sobre a experiência no Programa:

“Ah, não sei, pior que eu não tenho o que te dizer sobre isso, pra mim vai ser bom ter terminado assim. [...] E eu prefiro tá trabalhando do que tá na escola.”

Em suas palavras, Betão salienta que prefere o ambiente de trabalho ao ambiente escolar; percebe o lado bom de ter frequentado o Programa, que está terminando e, finalmente, poderá dedicar-se ao seu trabalho, pois, conforme relatou anteriormente, tem oportunidade de participar com frequência de cursos que qualificam sua prática profissional.

A entrevistada Pink, demonstrando certa insegurança, pensou um pouco antes de responder e então destacou a convivência e as amizades que construiu. Segundo ela, lembrará sempre:

“Das professoras, da professora Carla, professora Ligia, professor Daniel também que são muito queridos, principalmente a professora que, nossa, ela tá sempre assim, a gente falta dois dias e ela tá mandando mensagem. Ela se preocupa, então não é aquela coisa aluno aqui só no colégio, não. Fora do colégio também ela se preocupa.”

Pink complementou sua fala afirmando que no começo determinadas colegas eram para ela pessoas estranhas, mas que depois passaram a conversar, combinar de ir uma visitar a outra em suas casas e acredita que irão continuar as amizades. Disse ainda:

“Uma amizade que se eu não tivesse vindo pro colégio eu não ia ter.”

Nestas palavras Pink deixou claro que no começo não possuía vínculos com ninguém da turma, mas no decorrer do ano letivo teve autonomia de convidar e também de receber convites de suas colegas para visitas, fora do âmbito escolar, estreitando com esta atitude laços de coleguismo e amizade. Além disso, constatou que, se não estivesse inserida na escola, possivelmente não teria conhecido tais pessoas e ampliado seu campo de possibilidades de relacionar-se.

Analisando a questão pela categoria da Autonomia, foi perguntado para os entrevistados a respeito dos pontos positivos que observaram ao participar do Programa. Percebi uma afinidade com relação às respostas; ou seja, dos cinco sujeitos, apenas uma não mencionou a convivência com os outros e as amizades

construídas. A entrevistada que nada falou sobre convivência limitou-se a enfatizar que prefere trabalhar a estudar. A convivência referida pelos demais envolveu não somente os colegas da turma, mas também os professores, especialmente a professora titular, que é mencionada como aquela profissional que se preocupa com os alunos e logo entra em contato quando eles têm algumas faltas a fim de saber o que está acontecendo. Estas reflexões apresentadas pelos entrevistados reforçam a importância do coletivo para eles e o quanto aprenderam e compartilharam aprendizagens neste contexto, desenvolvendo posturas e atitudes autônomas.

A coletividade promove autonomia e inúmeras problematizações que favorecem o conhecimento. Neste sentido, Arroyo (2007, p. 17) pondera que:

Reconhecer os jovens e adultos como membros de coletivos seria um horizonte muito interessante para a EJA. Superar a ideia de que trabalhamos com percursos individuais, para tentar mapear que coletivos frequentam a EJA. O coletivo negro, o coletivo mais pobre, o coletivo de trabalhadores, o coletivo dos sem-trabalho, o coletivo das mulheres. Que coletivos são esses? É muito diferente pensar um currículo para indivíduos, para corrigir percursos tortuosos individuais, do que pensar em um currículo para coletivos. Pensar em conhecimentos para coletivos, em questões que tocam nas dimensões coletivas, pensar na história desses coletivos [...].

Retomando as falas dos entrevistados, talvez ainda seja árdua a caminhada a ser construída na EJA para que esta modalidade de ensino foque na concepção de coletivo. Os sujeitos que ali frequentam participam de outros coletivos, tanto na família como na profissão, que precisam ser respeitados e contemplados por meio de currículo, conhecimentos que valorizem a coletividade e, dentro disso, a singularidade de cada um.

JC mencionou que acreditar no colégio, nos professores e nos colegas foi muito importante para ele; ou seja, reforçou a questão do coletivo no ambiente escolar. Adriano afirmou que aos poucos formou amizade com todos os colegas, e ainda acrescentou uma observação pertinente na convivência coletiva:

“A gente pensa bah, eu to cansado, eu tenho um monte de problemas. Não, não tenho nada de problemas perto do outro que tá lá né.”

Flor do Campo disse que um dos pontos positivos da experiência no Programa foi:

“[...] a amizade que eu tive com as professoras, com os colegas, que não faziam diferença comigo.”

Betão não expressou verbalmente a respeito do convívio coletivo, mas pode observar em suas atitudes um crescente entrosamento com o grupo, manifestando satisfação nas interações.

Pink referiu que fez amizades durante o Programa que certamente não faria se estivesse em casa.

Trabalhando com a categoria de análise Cultura Escolar, pode-se refletir, conforme os estudos de João Barroso (2004), que apontam para as diferentes dimensões da cultura escolar, considerando a diversidade de abordagens teóricas utilizadas em sua definição e a identificação das práticas que a materializam. Para o autor, numa visão funcionalista a cultura escolar é vinculada à escola, sendo esta uma simples transmissora de determinada cultura, definida e produzida exteriormente, traduzindo-se nos princípios, finalidades e normas que o poder político (social, econômico, religioso) determina para o processo educativo.

Nesta linha de raciocínio funcionalista, o entrevistado Adriano externa que construiu aprendizagens que só se aprende na escola, ou seja, fazem parte da cultura escolar, que determina o processo educativo. A seguir ele afirmou algo significativo que mostra o quanto desvaloriza ou desconsidera seus conhecimentos antes de retornar à escola. Diz que:

“[...] realmente quando eu comecei aqui não sabia praticamente nada.”

Analisando a perspectiva da cultura escolar estruturalista, entende-se que ela envolve a organização geral da escola. Barroso (2004, p. 182) explica:

Numa perspectiva estruturalista, a “cultura escolar” é a cultura produzida pela forma escolar de educação, principalmente através da modelização das suas formas e estruturas, seja o plano de estudos, as disciplinas, o modo de organização pedagógica, os meios auxiliares de ensino etc.

Quanto a esta perspectiva, estritamente relacionada aos conteúdos desenvolvidos e a sua organização e avaliação, apresento neste momento um trecho da entrevista com Betão, que relembra épocas escolares em que tinha facilidade e gostava de aprender, ao contrário da atualidade. Afirmou:

“Gostava. Não tenho mais facilidade para aprender, não gosto.”

Mais adiante, relatou que em seu trabalho seguidamente oferecem cursos específicos, de acordo com as necessidades, e mostra-se interessada e participativa nestas formações, que se afastam das aprendizagens e da cultura escolar mas estão diretamente ligadas a sua prática profissional. Contou sobre uma situação no trabalho com a chegada de um equipamento novo:

“[...] a máquina que eu opero, quando eu peguei lá daí era uma outra máquina até que chegou uma nova, como ninguém sabia também como usar ela né? Daí foi eu, o encarregado e mais um colega meu pra fazê o curso em Caxias, nós fomos.”

Betão afirmou que os conteúdos, as aprendizagens pelas quais tem interesse são aquelas relacionadas a sua prática; caso contrário, sente-se desmotivada para aprender. Acrescentou ainda que percebe mudanças significativas em seu local de trabalho, que participa dos cursos que são oferecidos, demonstrando identificação com o emprego no qual já estava há três anos. Pontuou a respeito do trabalho atual:

“Eu trabalhei em várias firma, e essa é a única que gostei de trabalhar.”

Ao analisar sua trajetória no ambiente de trabalho percebe-se a relação entre o gostar de trabalhar neste local e o sentir-se valorizada, pois a cada curso que é convidada a realizar fica entendido que apostam em sua capacidade de aprender. Talvez na escola ela ainda não se sinta assim.

Outra perspectiva importante que diz respeito à cultura escolar é a interacionista, ou seja, entendida por meio das interações uns com os outros, sendo produzida pelos sujeitos que fazem parte deste contexto, valorizando as escolas em suas singularidades, que as diferem entre si. Sobre essa perspectiva, Barroso (2004, p. 182) explica:

[...] numa perspectiva interacionista, a “cultura escolar” é a cultura organizacional da escola. Neste caso, não falamos da Escola enquanto instituição global, mas de cada escola em particular. O que está em causa nesta abordagem é a “cultura” produzida pelos atores organizacionais. Nas relações uns com os outros, nas relações com o espaço e nas relações com os saberes.

No sentido interacionista da cultura escolar, pode-se pensar sobre algumas informações fornecidas pelo entrevistado JC, que comentou sobre futebol e esportes que praticava na escola e demonstrou alegria ao falar sobre a superação de limites e a interação com a professora. Disse, lembrando as aulas de Educação Física:

“Saber o seu próprio limite e superar os seus próprios limites. E vamo lá, não vamo desapontar a professora, vamo tentar, vamos fazer o que podemos. [...] mas se você não se ajudar, mas eu gostei dela, a gente não pode parar no tempo.”

A entrevistada Flor do Campo externou importantes interações vividas entre os atores escolares, sejam estes diretora, professores e professoras ou colegas, que a auxiliaram em diferentes situações. Referindo-se à professora titular da turma:

“[...] Quando não posso vim de ônibus, ela me busca em casa de carro.”

Em seguida, lembrou situações vivenciadas, inclusive, em ambientes externos à escola. Com um brilho de alegria no semblante, disse:

“[...] Me ajudam também no ônibus, me levam, me pegam no colo, me descem no colo. Até fomos no cinema em Porto Alegre e São Leopoldo. JC me ajudou o tempo todo lá e tudo, me levou na cadeira empurrando.”

A entrevistada Pink relatou sobre atividades culturais de que participou com os colegas e com a professora titular. Assistiram a um coral que se apresentou no centro da cidade e também foram ao cinema. Pink disse que gostou dos passeios, foram bons, e confessou:

“Só com o colégio, quando o colégio vai.”

Ou seja, somente interage em outros espaços nas atividades mediadas pela escola; caso contrário, só tem o domingo para passear. Pink demonstrou interesse em levar o filho para passear como projeto para o futuro.

Com estas palavras, Pink me faz refletir sobre a importância da escola como promotora de acesso a bens culturais, ao capital simbólico na proposta de Pierre Bourdieu (2005, p. 57), que estão em geral distantes do cotidiano das pessoas.

A quinta questão: O que aprendeste aqui e como aproveitarás em tua vida? será tratada a partir das categorias Saberes / Aprendizagens. A questão buscou desencadear uma reflexão por parte dos entrevistados a respeito dos saberes e das aprendizagens adquiridos, de modo formal ou não, reportando-se ao contexto de ser estudante do Programa, pontuando ainda em que medida tais vivências serão aproveitadas na vida após a conclusão desta etapa.

Neste sentido, a educação é uma atividade que envolve o aprender, o vivenciar, por isso não pode se restringir ao espaço físico da escola, pois a aprendizagem educativa envolve tanto a formalidade quanto a informalidade, uma vez que o sujeito não é programado a aprender somente quando se encontra dentro da escola; pelo contrário, fora dela são estabelecidas muitas aprendizagens e relações entre o conhecimento que já tem e o conhecimento que está construindo, sendo este processo infinito.

Nesta perspectiva Gadotti (2005, p. 2) já afirmou que:

Toda educação é, de certa forma, educação formal, no sentido de ser intencional, mas o cenário pode ser diferente: o espaço da escola é marcado pela formalidade, pela regularidade, pela sequencialidade. O espaço da cidade (apenas para definir um cenário da educação não-formal) é marcado pela descontinuidade, pela eventualidade, pela informalidade. A educação não-formal é também uma atividade educacional organizada e sistemática, mas levada a efeito fora do sistema formal. Daí também alguns a chamarem impropriamente de “educação informal”. São múltiplos os espaços da educação não-formal [...].

Reportando-me aos entrevistados, à problematização referente às aprendizagens que cada um apontou e ao que levarão para a vida, muitos aspectos foram lembrados. O entrevistado JC demonstrou em sua fala que a partir do Programa melhorou sua autoestima, destacando o quanto foi importante para ele ser comunicativo no grupo do qual fazia parte, motivando-o a, inclusive, organizar-se e estudar em casa, quando possível. Com esta atitude, demonstrou valorização com relação aos estudos, além de autonomia em dar-se conta que muitas vezes havia a necessidade de retomar as aprendizagens de aula, solicitando à professora atividades para desenvolver em casa.

Em suas palavras, JC ressalta que:

“Eu estudo, quando dá um tempinho eu estudo, inclusive eu peço pra professora passa os tema. Bah eu tô fraco nessa matéria, me ajuda. E ela me ajuda.”

Para o entrevistado Adriano, que ficou um pouco reflexivo a partir da questão e depois de um tempo disse que estava aprendendo muitas coisas, pois em seu pensamento não sabia praticamente nada; ou seja, todas as dificuldades que já enfrentou na vida, passando fome, tendo que trabalhar na infância, convivendo com seus avós, fizeram com que acreditasse que neste período difícil nada havia aprendido, conforme afirmou:

“[...] esse ano aprendi muita coisa.”

Ou seja, deposita no Programa suas aprendizagens, sem definir na realidade quais foram elas. Demonstrando timidez em falar sobre este aspecto, ficou por alguns instantes com o olhar perdido, quem sabe relembrando um passado marcado por adversidades. E talvez a escola também ainda não o tenha ajudado a enxergar seus outros saberes, aqueles trazidos da vida.

As contribuições expressas pelos entrevistados reforçam o sentido da Educação como um processo permanente de transformação, que perpassa o viver e o aprender. No caso deste Programa, que trabalha com pessoas adultas, são necessárias intervenções pedagógicas planejadas para este público, que o instiguem a avançar em suas construções, valorizando sua história de vida.

Este processo educativo pode oportunizar transformações, como aponta Ceroni (2011, p. 60):

Ao acreditar na educação como um processo que humaniza, podendo transformar a vida das pessoas, parece pertinente reconhecer a relevância das ações pedagógicas criadas e direcionadas às pessoas adultas e idosas. Além disso, a Educação é uma das tantas oportunidades de formação integral dos sujeitos, tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Pensar a educação como algo permanente torna-se possível com o reconhecimento da estreita relação entre viver e aprender.

Já com referência à entrevistada Flor do Campo, a primeira palavra que expressou com convicção diante de suas aprendizagens e perspectivas para a vida após o Programa foi “experiência”, remetendo-se ao grupo de colegas com que

conviveu; em seguida, “perseverança”, referindo-se às dificuldades quanto ao seu deslocamento à escola, que era prejudicado quando chovia, porém reafirmando que sempre buscou alternativas para faltar o mínimo possível. Depois fez uma autoavaliação no que diz respeito aos avanços que obteve ao participar deste grupo durante o ano letivo, destacando melhoras quanto à leitura e a escrita, percebendo a importância destas aprendizagens para seu cotidiano:

“[...] Agora tô aprendendo a escrever melhor né? É pra ser melhor pro meu futuro né? [...] Eu escrevia mais ou menos, agora tô bem melhor né? Até a minha letra já melhorou bastante já. E pra ler também já. [...] Antes eu escrevia, nem minha mãe não entendia, agora já entende já.”

A entrevistada Betão, em tom de dúvida, respondeu sobre suas aprendizagens:

“Ah! Não sei, pior que eu não tenho o que te dizer sobre isso. Pra mim vai ser bom por ter terminado assim.”

Percebi em sua fala um alívio por estar prestes a concluir o Ensino Fundamental e, enfim, voltar a se dedicar ao seu trabalho e aos cursos específicos que realiza com frequência. Estas atividades a motivam e lhe interessam, considerando que ela foi incentivada em seu local de trabalho logo que iniciou. Relatou sobre seu ingresso no emprego em que se encontra:

“[...] Quando eu peguei lá, me botaram lá junto com as guria, que é na frente, que é na embalagem, é muito mexer com papel, é muito número, sabe? É muita coisinha, isso não é pra mim.”

Logo que surgiu uma vaga para trabalhar com os homens, na parte do fundo da empresa, Betão conversou com o profissional encarregado e solicitou mudança de setor. Ele argumentou com ela que o serviço seria mexendo com graxa, sujando as mãos. Ela prontamente aceitou e sentiu-se inserida neste contexto, para o qual se qualifica sempre que surgem oportunidades de cursos.

Refletindo sobre o aprender, assim como a atualização dentro do espaço de trabalho, relacionando teoria e prática, Gadotti (2005, p.3) afirma:

Hoje vale tudo para aprender. Isso vai além da “reciclagem” e da atualização de conhecimentos e muito mais além da “assimilação” de conhecimentos. A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem. As consequências para a

escola, para o professor e para a Educação em geral são enormes. É essencial saber comunicar-se, saber pesquisar, ter raciocínio lógico, saber organizar seu próprio trabalho, ter disciplina para o trabalho, ser independente e autônomo, saber articular o conhecimento com a prática, ser aprendiz autônomo e a distância.

O autor provoca a pensar sobre a necessidade de uma escola na atualidade que seja um lugar de pesquisa, de organização, de disciplina e, especialmente, um espaço que promova a autonomia, no qual os sujeitos possam relacionar conhecimento e prática. Talvez seja justamente isso que Betão ainda não encontrou no ambiente escolar, visto que a entrevistada enfatiza apenas o desejo de concluir o Ensino Fundamental e retornar ao ambiente profissional. Neste sentido, para Betão, os conhecimentos escolares fazem pouco sentido em sua vida prática, lembrando ainda que no período da infância precisou se submeter a estudar sempre um ano anterior ao de seu tio, mudando seguidamente de escola, o que possivelmente marcou sua trajetória escolar por rupturas, comparações, competições e até mesmo humilhações na própria família.

A entrevistada Pink refere-se à importância do Programa na vida de pessoas que não tiveram oportunidade de estudar anteriormente. Para ela, foi uma chance de terminar o Ensino Fundamental e aprender mais, no convívio com os colegas da turma. Agradece à irmã por tê-la incentivado a retomar os estudos:

“Porque se não fosse isso... A minha irmã ia fazer e eu não ia, eu ia tá em casa lá assim, mais um ano perdido, vamo dizer assim.”

Os entrevistados formularam significativas considerações a respeito das aprendizagens e vivências que aproveitarão pela vida após a conclusão do Programa: valorização da autoestima, mudanças de postura com relação aos estudos, aprendizagens construídas, experiências, perseverança, autoavaliação e nova oportunidade para a conclusão do Ensino Fundamental, entre outros aspectos que foram fundamentais para cada um deles terminar esta etapa e planejar o futuro, a partir de sua singularidade.

A sexta questão: Quais são teus planos para o futuro? Pretendes continuar estudando? será trabalhada por meio das categorias Projeto(s) e Campo de Possibilidades.

A última questão trabalhada dizia respeito aos planos para o futuro e se neles estava incluída a continuidade nos estudos, visto que no final do ano, com o término do Programa, concluiriam o Ensino Fundamental. Analisando as alternativas construídas, as diferentes interpretações do mundo, os projetos que carregam, opções e visões da realidade, tentei perceber se desejam seguir nos estudos ou se outras demandas pareciam ser mais importantes e/ou limitadoras para seu avanço como estudantes.

Conforme mencionado, o campo de possibilidades refere-se às alternativas construídas no processo sócio-histórico, juntamente com o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura, e o projeto individual articula performance, explorações, desempenho e opções baseadas em avaliações e definições da realidade (VELHO, 1994).

A partir dessas interpretações da realidade, cada aluno decidirá a respeito de suas escolhas, a fim de seguir estudando ou parar de estudar, num futuro próximo.

O entrevistado JC revelou em sua fala o desejo de seguir estudando, porém o grande impasse que apresentou foi com relação ao trabalho, no sentido de conciliar os horários a fim de compatibilizar trabalho e estudo. Explicou:

“Pretendo, só que é o seguinte, eu não encarei de perto ainda, pois comprei um caminhãozinho. Os meus horários são bem difícil, pois viajo pra fronteira, Santa Catarina. E pelo cansaço acho que não tenho condições.”

Em seguida, parou de falar por alguns instantes, como que refletindo a partir do que acabara de expressar e afirmou com convicção:

“Não quer dizer que eu não vá buscar o que eu perdi.”

Dando continuidade à conversa, perguntei-lhe a respeito de seus planos para o futuro. Ele fez referências à construção de uma casa nova com o objetivo e a preocupação de ficar mais próximo de seu pai, que está com idade avançada, manter o que já adquiriu, com relação aos bens materiais, e reforçou a questão dos estudos, percebendo a necessidade de regularizar seus horários de trabalho.

JC relatou a partir de suas vivências, demonstrando que está motivado a seguir em seus projetos para o futuro. Portanto, as motivações e as ações de JC

para concretizar seus projetos, planejando etapas, trabalham sua memória e seu significado.

Assim ressalta Velho (1994, p. 101):

[...] O projeto e a memória associam-se e articulam-se ao dar significado à vida e às ações dos indivíduos, em outros termos, à própria identidade. Ou seja, na constituição da identidade social dos indivíduos, com particular ênfase nas sociedades e segmentos individualistas, a memória e o projeto individuais são amarras fundamentais. São visões retrospectivas e prospectivas que situam o indivíduo, suas motivações e o significado de suas ações, dentro de uma conjuntura de vida, na sucessão de etapas de sua trajetória.

O entrevistado Adriano ficou pensativo quando lhe perguntei a respeito da continuidade aos estudos. Percebi que teve receio, mas respondeu:

“Acho que não. Pode ser que, sei lá, mais pra frente. Mas agora a princípio não.”

Com isso, reforçou as dificuldades que enfrentou no decorrer do ano para conciliar trabalho e estudo, visto que é mecânico de carros e muitas vezes se desloca para atender clientes em horários inusitados, prejudicando sua frequência e a disposição de estar em sala de aula, e talvez porque, para manter o emprego atual, o nível escolar alcançado seja suficiente.

Isso me leva a pensar que havia da parte dele uma opção pragmática em terminar o Ensino Fundamental, mas que talvez ainda não se sentisse em condições, ou mesmo cativado, de seguir estudando.

Com relação ao futuro, destacou que levará boas lembranças das muitas aprendizagens dos dois anos em que retornou à escola, na fase adulta, além da convivência com outras pessoas, especialmente com os colegas da turma à qual pertencia e com os professores do Programa.

Outra possibilidade interpretativa para a postura de Adriano é a de que talvez o fato de concluir o Ensino Fundamental já o tenha feito superar, de longe, o nível de escolaridade das pessoas mais próximas, seus familiares e amigos, e ir além também pode representar um distanciamento que o preocupa.

A entrevistada Flor do Campo relatou sobre as dificuldades que vivenciou no ano letivo demonstrando uma postura contraditória com relação a ser estudante, pois anteriormente falava com entusiasmo das conquistas, dos avanços que obteve

em seus conhecimentos, mas, ao responder à questão pensando na sequência dos estudos, afirmou:

“Não pretendo, não dá, é muito frio, muito longe os colégios. Não tem uma condução própria para cadeirantes.”

Em suas palavras ficou entendido que a acessibilidade no ir e vir até a escola foi um agravante, pois não há estrutura nas ruas para os deslocamentos, além de não ter condução pública específica para cadeirantes. A partir de suas palavras, pode-se pensar no esforço e na sensação de estar sozinha, enxergando-se como um incômodo para a cidade. Para Flor do Campo, possivelmente a luta para circular em locais mais distantes teria que ser bem maior do que a que já enfrentou para frequentar o Programa.

Com relação ao futuro, demonstrou o desejo de continuar aprendendo de outras formas, apropriando-se mais das tecnologias digitais para utilizar em seu cotidiano. Em suas palavras:

“Se puder fazer uns cursos de Computação pra aprender a fazer e mexer no computador, fazer pesquisas, abrir pastas. Quanto mais aprender melhor.”

No caso de Flor do Campo, as tecnologias digitais poderiam eliminar as “barreiras” físicas entre ela e o conhecimento. No entanto, ao concluir o Ensino Fundamental possuirá condições de lidar com um computador? Segundo os comentários dos entrevistados, eles tiveram acesso restrito ao laboratório de Informática. Um trabalho voltado à alfabetização digital seria muito pertinente, não apenas para Flor do Campo, e ainda não lhes foi suficientemente oportunizado.

Analisando a caminhada de cada entrevistado percebi que, para a maioria deles, estudar e trabalhar é um grande desafio, pois conciliar estes dois espaços no cotidiano envolve planejamento, contratempos e perseverança. Suas trajetórias escolares foram marcadas por interrupções na infância e na adolescência que agora se tornaram realidade, especialmente no âmbito escolar.

A respeito da continuidade de projetos, Velho (1994, p. 47) considera que:

As trajetórias dos indivíduos ganham consistência a partir de delineamento mais ou menos elaborado de projetos com objetivos

específicos. A viabilidade de suas realizações vai depender do jogo e da interação com outros projetos individuais ou coletivos, da natureza e da dinâmica do campo de possibilidades.

A entrevistada Betão, quando perguntada a respeito da continuidade nos estudos, afirmou sem hesitar que não quer continuar. Logo em seguida, referiu-se ao seu local de trabalho e aos cursos específicos que tem possibilidade de fazer. Em suas palavras:

“Ah, eles dão né? Eu já fiz alguns lá, e agora ele tá pra me dar um de solda, que eu andei conversando com ele lá.”

A entrevistada demonstrou satisfação em relatar sobre estes cursos, que muitas vezes sugere e realiza, mostrando que seus planos para o futuro se encontram naquele trabalho, aperfeiçoando-se em sua atuação.

A entrevistada Pink, que é a mais nova do grupo de entrevistados, com uma postura mais confiante do que em outras questões mostrou que já estava planejando novas etapas para a caminhada como estudante. Respondeu com determinação:

“Sim, eu quero continuar. [...] Ah! Eu quero terminar. Tipo tem primeiro, segundo e terceiro, daí eu não digo fazê faculdade, mas terminar o segundo grau.”

A seguir, Pink relatou sobre uma conversa que a professora titular realizou com a turma, motivando-os a estudarem para fazer o Enem – Exame Nacional do Ensino Médio. Disse ela:

“E outra que a Professora Ligia falou pra nós, pra nós estudar pra fazer o ENEM, que daí passa. Eu queria tenta fazê, sabe?”

Em suas palavras Pink mostrou que vislumbra um futuro como estudante, delimitando que cursará no mínimo o Ensino Médio, não descartando a possibilidade de ir para o Ensino Superior.

As entrevistas realizadas foram uma amostra da turma do Programa, que apresentou diferentes realidades, posturas e planos para o futuro carregados de motivações, sentimentos e objetivos singulares, embora integrantes da mesma turma, que exemplifica o que já foi pensado por Velho (1994, p. 41):

Um projeto coletivo não é vivido de modo totalmente homogêneo pelos indivíduos que o compartilham. Existem diferenças de interpretação devido a particularidades de status, trajetória e, no caso de uma família, de gênero e geração [...].

Conforme este autor, um projeto coletivo não é vivenciado do mesmo modo pelos sujeitos envolvidos em um contexto comum. No caso desta turma do Programa que foi pesquisada, o objetivo final para todos era a conclusão do Ensino Fundamental; no entanto, a caminhada que cada um construiu durante o ano foi singular, assim como será a caminhada que trilharão após a vivência neste espaço educativo.

Percebi nas entrevistas que a memória de cada entrevistado trouxe recortes significativos de diferentes períodos vivenciados no âmbito escolar que interferiram também em sua vida, inclusive na construção de sua identidade pessoal. A consciência e a significação desse passado possibilitou para cada entrevistado repensar sua história de vida e, a partir de então, elaborar projetos para o futuro que contemplem sentido em suas trajetórias.

Para concluir este capítulo, afirmo que a interação com os alunos e as alunas que se dispuseram a dialogar comigo e dividir um pouco de suas histórias de vida e perspectivas com relação ao futuro foi uma experiência muito significativa em minha construção como pesquisadora. Percebi em seus olhares, posturas e falas uma caminhada marcada por diversos sentimentos, muitas vezes com receio ou desconforto, porém carregados de significados únicos que os constituem e me provocaram em muitos momentos a repensar, inclusive, minha trajetória de vida escolar e profissional e minhas perspectivas de futuro. Interessante que muitas semelhanças e distanciamentos tomaram forma nesta reflexão, e cada vez mais percebo e valorizo o quanto somos seres distintos e com potencial para infinitas aprendizagens e horizontes.

Posicionar-me como pesquisadora foi uma experiência muito instigante, pois, ao invés de direcionar as conversas (como quando me coloco como pedagoga, fazendo o outro pensar e, ao mesmo tempo, sugerindo caminhos para facilitar seu processo educativo), diferentemente disso exerci uma postura de maior escuta, observando em que medida as respostas se aproximavam ou se distanciavam da

questão apresentada, para posteriormente refletir a respeito, fazendo a análise com embasamento teórico.

Enfim, ser pesquisadora trata-se de um processo que me fez desenvolver outro olhar, outras concepções diante das pessoas com as quais estive em contato no decorrer da pesquisa, além de perceber com maior profundidade o quanto é diverso e dinâmico o campo da Educação. Acredito que esta experiência acrescentará em minha caminhada profissional elementos importantes que dizem respeito à complexidade de ser estudante, assim como de ser docente e, ainda, o quanto é fundamental o trabalho de cada profissional que atua no espaço educativo, dentro e fora de sala de aula. Valorizarei com mais intensidade os pesquisadores, que possibilitam, por meio de seus estudos, desnaturalizar e aprofundar a reflexão sobre a realidade em que alunos e alunas estão inseridos, pois, de algum modo, já vivenciaram situações semelhantes que contribuem para a articulação de saberes.

3.1 Retomando contato: o futuro das perspectivas

Com o objetivo de verificar efetivamente como estavam os alunos do Programa em relação à continuidade ou não nos estudos, resolvi entrar em contato telefônico com cada um durante os meses de maio e junho de 2015.

Dos 14 alunos, consegui conversar apenas com cinco, após várias tentativas. A conversa foi rápida, e após os cumprimentos iniciais e a escuta de como estavam perguntei objetivamente se haviam se matriculado no Ensino Médio.

As respostas foram variadas; ou seja, cada um justificou a não-continuidade aos estudos. Os motivos principais foram: dificuldade em conciliar com os horários de trabalho; comentários negativos de colegas que ingressaram; dificuldade para locomoção à noite, desinteresse pelos estudos regulares e interesse em participar de cursos específicos para atuação profissional; prioridade para fazer a carteira de habilitação e pretensão de matricular-se no próximo semestre.

Não satisfeita em ouvir apenas estes cinco alunos, resolvi visitar dois deles pessoalmente, pois residem nas proximidades da escola e nas entrevistas e demais momentos de convivência mostraram-se prestativos e interessados em me auxiliar.

Fui à casa de Adriano, e durante nossa conversa ele perguntou sobre meu estudo, querendo saber a respeito do curso. Então lhe expliquei um pouco do

contexto de ser estudante do Mestrado Acadêmico em Educação. Ele prestava atenção em minha fala, até que me olhou admirado e disse:

“Então a senhora vai ser a professora das professoras!”

Fiquei reflexiva com sua percepção a partir do diálogo sobre minha vivência como mestranda, além de tentar dimensionar suas palavras, que resumiram, a partir de seu entendimento, o que significa receber o título de Mestre.

Com a ajuda de Adriano, visitei outros alunos que residiam no bairro onde se localiza a escola. Visitamos ao todo cinco alunos, e observei neles um sentimento de decepção em ingressar no Ensino Médio, que funciona em uma escola da rede estadual de ensino que também faz parte deste bairro. As falas assemelhavam-se ao se referirem à experiência na escola, e nelas pontuaram: professores tratando mal os alunos, não admitindo falas nem perguntas em aula; professores queixando-se de cansaço para justificar a não-explicação de conteúdos; professores relatando sobre sua vida pessoal por um longo período da aula; professores que permitiam aos alunos fazer o que bem entendessem nas aulas; e estrutura precária da escola (banheiros sem água, luz e papel). Apenas uma aluna referiu-se às aulas de Língua Portuguesa como boas, pois a professora explicava e ela entendia.

Cada um destes alunos desistiu de estudar nos primeiros meses, em distintos momentos, porém observando seus relatos pude compreender que não se sentiram acolhidos e entendidos como pessoas adultas, apresentando características e dificuldades específicas que foram pouco consideradas. Esta não-identificação com o ambiente escolar foi maior do que o desejo de seguir nos estudos, pelo menos neste momento, até mesmo porque vieram de outra vivência escolar, pela qual se sentiam bem mais identificados.

Depois destas visitas, procurei por JC em sua residência na tentativa de saber como localizar os últimos quatro formandos. Infelizmente, ele não soube dizer onde moravam seus colegas e afirmou apenas que um deles mudou de endereço para outro município. Por iniciativa própria, JC pediu-me seus números de telefone e prontificou-se a tentar localizá-los, para em seguida entrar em contato comigo novamente. Tendo em vista que eu já havia tentado ligar inúmeras vezes para eles, sem obter retorno, imagino que com JC aconteceu o mesmo, visto que ele não me retornou mais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste momento, percebo que pensar em todo o processo que envolveu minha pesquisa é algo significativo e relevante para minha constituição como pesquisadora e pedagoga, considerando todas as pessoas que conheci e com quem convivi, aprendendo com elas neste período. Foram momentos intensos em busca de reflexões acerca das histórias de vida e das perspectivas de futuro almejadas pelos estudantes pesquisados. Neste contexto muito foi observado, pesquisado, lido, refletido e reformulado para que possam ser apresentadas contribuições, com base nesse exercício de pesquisa, à educação de jovens e adultos, na intenção de que possa ser cada vez mais uma modalidade que contribua no sentido de promover aprendizagens para a vida, considerando as singularidades dos sujeitos, o contexto onde vivem, onde trabalham e também as interações sociais de que participam. Essa perspectiva permitirá à EJA avançar em suas propostas pedagógicas para uma formação mais autônoma, contextualizada e coerente com as demandas destes educandos adultos.

No início da pesquisa já me inseri no campo empírico, pois pesquisar uma turma do Programa Ação Integrada Adultos significaria acompanhá-la no decorrer de um ano letivo, visto que a turma concluiria o curso no final do ano. Sendo assim, o tempo foi um limitador.

Paralelamente às visitas e às interações no campo empírico, procedi à revisão bibliográfica e observei que a modalidade referente à Educação de Jovens e de Adultos é bastante pesquisada, com enfoques diferentes, no âmbito acadêmico. A partir dos trabalhos que li, pude aproximar-me mais deste universo, que tem suas características, suas demandas, seus objetivos e seu público específicos. Além disso, visualizei distintos recortes e metodologias que contribuiriam para minha pesquisa, percebendo que a EJA já tem uma caminhada intensa em busca de melhores condições de atuação, de estrutura, de espaço, de reconhecimento no Brasil.

Considero importante também mencionar as leituras realizadas no decorrer do curso, que me instigaram a refletir e a buscar outras tantas que contribuíssem para minha pesquisa. As leituras oportunizaram uma visão mais ampla dos processos, das legislações, das estruturas, das bases que regem a Educação no Brasil e, em especial, a Educação de Jovens e Adultos.

As disciplinas que cursei, as bancas a que assisti na universidade e os encontros de orientação ajudaram-me a formular a problematização e contribuíram no processo de construção da pesquisa desenvolvida.

Retomando a problematização da pesquisa – Quais são as relações entre o retorno à escola e as perspectivas de futuro dos estudantes de uma turma do Programa Ação Integrada Adultos? –, a resposta que encontrei a partir das interações, e especialmente das entrevistas realizadas, é que todos os entrevistados decidiram retornar à escola para conquistar no final do ano a certificação de conclusão do Ensino Fundamental, percebendo uma facilidade em cursar em apenas um ano letivo os três anos finais que lhes faltavam.

Com relação às perspectivas para o futuro, apenas duas entrevistadas relataram seu interesse em seguir estudando com o objetivo de ingressar no Ensino Superior. Os demais não se interessam em dar continuidade, ou mostraram algum desejo, mas afirmaram que precisam se organizar melhor para conciliar os estudos com os horários de trabalho.

A partir desta atitude, pude refletir que a EJA necessita de uma continuidade quando se pensa em Ensino Médio, pois ao longo do ano de 2015 alguns sujeitos de minha pesquisa iniciaram em outra escola, localizada no mesmo bairro onde estudavam durante o Programa, fizeram comparações e comentários com relação ao ambiente escolar anterior e não conseguiram perseverar e seguir nos estudos de nível Médio. Para eles, foi difícil a adaptação em um lugar com características distantes daquelas vivenciadas logo que retornaram à condição de estudantes. Conforme relatos de alunos da turma que contatei, nenhum daqueles que se matricularam e iniciaram na escola de Ensino Médio situada no mesmo bairro da outra permaneceram nela no segundo semestre, alegando distanciamento por parte dos professores, que não demonstravam interesse em responder dúvidas e esclarecer conteúdos. Além disso, falaram da estrutura física precária, em más condições de uso.

Quanto aos objetivos propostos nesta pesquisa, acredito que foram contemplados, pois como pesquisadora consegui refletir a partir das interações com a turma e com os entrevistados no que diz respeito às expectativas dos estudantes que ingressaram no Programa; ou seja, relataram em diferentes momentos planos para o futuro, com base em sua condição de estudantes novamente.

Procurei contextualizar as realidades e as histórias de vida apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, considerando as diversas situações que os afastaram do ambiente escolar, as distintas experiências escolares que viveram, a vontade, a necessidade e também a atitude de frequentar a escola na atualidade.

Analisei ainda em que medida os educandos planejavam o futuro a partir de seu reingresso como estudantes, observando em seus relatos um pouco de determinação e, ao mesmo tempo, receio, pois, como estavam cursando o Programa, não tinham uma opinião formada a respeito do futuro e das escolhas que fariam a partir dele. No entanto, aqueles que efetivamente se matricularam no Ensino Médio vivenciaram uma realidade muito distante, quase intransponível, que os fez, aos poucos, desistir de estudar.

Há uma descontinuidade muito grande na EJA com relação à transição do Ensino Fundamental para o Ensino Médio, envolvendo diferentes aspectos, que perpassam desde a acolhida aos alunos novos, a prática docente que muitas vezes desconsidera a faixa etária do público, as histórias de vida e os interesses e vai até a estrutura física que, frequentemente, não oferece as mínimas condições para utilização.

Também constatei nas observações empíricas e nas entrevistas que a escola tem importância neste desafio que cada um optou por enfrentar, pois em suas falas elogiaram o ambiente escolar, os professores e demais funcionários, sentindo-se inseridos e respeitados neste contexto. Isso fez com que permanecessem na escola, mas não se refletiu na intenção de seguir estudando.

Por fim, no que se refere aos objetivos, analisei as perspectivas e as dificuldades dos educandos que, conforme mencionei, variavam entre determinação e receio com o que fazer a partir deste desafio concluído. Especificamente com relação às dificuldades, falaram sobre momentos de insegurança, de desânimo e de cansaço, pois muitos trabalhavam durante o dia todo, sendo a escola seu terceiro turno de atividades.

A pesquisa foi realizada por meio da análise documental, das observações na turma e dos dados produzidos pelas entrevistas semiestruturadas, que aos poucos foram me conduzindo para possíveis respostas, sempre considerando cada sujeito em sua singularidade. No decorrer da caminhada cheguei a conclusões provisórias, analisando o conjunto de respostas dadas pelos sujeitos nos diferentes momentos de meu estudo.

Estas conclusões me fazem pensar sobre a Educação como um todo e, mais especificamente, a Educação de Jovens e Adultos. Fico a me questionar em que medida os alunos são ouvidos a respeito de sua vida profissional, de seu ambiente de trabalho em sala de aula, assim como sobre a necessidade de momentos de diálogos mais intensificados com relação à autonomia, à autoestima e à autoconfiança, a fim de que se sintam fortalecidos para seguir seus objetivos no futuro próximo, dando continuidade aos estudos.

Conforme o histórico da EJA, na contemporaneidade seu enfoque é relacionado à educação para a vida, ou seja, busca oportunizar ao estudante o preparo e as ferramentas para que seja um cidadão, preparando-o para a vida e suas contingências. No entanto, menos de um ano após a formatura, nenhum aluno soube como lidar com as dificuldades e os empecilhos que lhes foram apresentados na continuidade dos estudos; conseqüentemente, deixaram de frequentar a nova escola.

Há talvez uma falha grave com relação às políticas públicas, pois não há continuidade das experiências vividas na EJA em outros níveis de ensino, o que frustra a expectativa do aluno em seguir estudando e buscando aprimoramento.

Penso que há necessidade, entre outras coisas, de aulas mais dialogadas, em que todos tenham oportunidade de se pronunciar, de escutar e de refletir a partir das vivências e contribuições trazidas pelo outro, mediados pelo professor, que também participa relatando suas vivências e escutando atentamente seus alunos, aproveitando cada momento para conhecer mais cada educando individualmente, assim como a turma de modo coletivo, e buscando relacionar essas experiências e expectativas ao saber escolar.

Saliento a importância de que estes momentos sejam com todos sentados em círculo, para que, olho no olho, firmem um compromisso ético e de partilha de saberes que enriquecerá o trabalho e fortalecerá a turma, pois todos têm oportunidade de se conhecer melhor, percebendo as aproximações e os distanciamentos que perpassam suas vidas. Estar inseridos formalmente pela matrícula não é o suficiente; não se trata de somente terem o direito de falar e ter opinião, mas também de ser levados a sério e poderem efetivamente participar da construção do meio no qual estão inseridos, sentindo-se acolhidos e parte integrante deste ambiente.

As dificuldades encontradas no processo de pesquisa foram de perceber em que medida os documentos da escola e do Programa são contemplados ou não no cotidiano escolar, além de constatar que a prática docente pode ser mais efetiva para que os alunos realmente possam exercer sua autonomia, autoria e autoconfiança, fortalecendo-os como cidadãos conscientes e atuantes. É muito delicado, em minha opinião, inserir-me em um ambiente escolar e levantar apontamentos que mostram aspectos que necessitam de um olhar mais atento sem ser mal interpretada. Ao mesmo tempo, considero válido este exercício, pois o olhar de alguém que vem de fora pode trazer importantes reflexões e contribuições. Neste sentido, ser pesquisador é tarefa de grande responsabilidade e comprometimento na qual é necessário equilibrar a construção de vínculo com os sujeitos envolvidos na pesquisa e, ao mesmo tempo, o distanciamento para analisar esta realidade dinâmica.

Concluindo este trabalho, pode-se constatar que a EJA no Brasil já passou por importantes modificações, porém ainda há muito que avançar para que se contemple este público específico, na construção de uma educação que qualifique as interações, oportunizando crescimento a todos. O Programa Ação Integrada Adultos apresenta uma oportunidade de conclusão do Ensino Fundamental, visto que um ano de frequência corresponde aos três anos finais. Os alunos adultos, com idade acima de 23 anos, com o 6º ano completo têm chance de retornar à escola, considerando que, em sua maioria, estavam afastados há vários anos deste contexto.

No decorrer do ano muitos ganhos se concretizam por meio das interações, que refletem na autoestima, na autoconfiança, na autonomia. Os alunos adultos, em muitos casos, percebem que podem aprender e ensinar, de acordo com suas vivências. Mas, teoria e prática nem sempre caminham juntas no cotidiano do Programa, fazendo-se necessário um olhar atento para que se efetive uma proposta de trabalho interdisciplinar, objetivando o pleno exercício da cidadania, conforme mencionado em seu Regimento. Talvez com estes aspectos contemplados, favoreçam a continuidade dos alunos nos estudos, visto que, apesar das dificuldades que enfrentarão, terão maior autonomia, segurança e perseverança para prosseguir como estudantes.

Espero que minha pesquisa contribua para que outras sejam realizadas na EJA. Pesquisas que abordem questões diretamente relacionadas à prática docente,

educação e trabalho, autonomia, autoria e autoconfiança na EJA, pois estas temáticas interferem diretamente na qualidade do ensino para os adultos, que necessitam de um olhar, de uma metodologia e de objetivos diferenciados a fim de que recuperem de alguma forma aquilo que não obtiveram na infância ou na adolescência, porém que avancem para novos desafios, tanto na vida escolar como na vida profissional.

Para finalizar, afirmo que a Educação é uma área muito complexa e rica, por envolver pessoas em relação, no infinito exercício de ensinar e de aprender. Foi muito instigante me inserir neste contexto escolar com adultos, pois em minha atuação docente trabalho com crianças e adolescentes. Pensando melhor, já atendi muitos alunos adultos, porém estes possuíam deficiência intelectual, que acarreta outras demandas que me trouxeram um infinito aprendizado que jamais será esquecido; ao contrário, é utilizado em minha caminhada pessoal e profissional o tempo todo.

Enfim, ouvir histórias de vida, perspectivas com relação ao futuro, refletir a respeito delas e dialogar com autores possibilitou-me a reforçar a concepção de que o futuro é vivido a partir das vivências e das escolhas que se faz no presente, reformulando as vivências do passado. Contudo, pode-se transformar a trajetória, contando com a contribuição do outro. Para mim, esta re/construção de nós no mundo é instigante, pois não há como saber de antemão até onde se pode ir, além de gratificante, pois sempre que se caminha se deixam marcas pelo caminho, plantando e também colhendo frutos.

Esta pesquisa me proporcionou uma caminhada única e muito interessante que me fez compreender o quanto posso sempre aprender como pessoa e também como pesquisadora, pois há inúmeras pessoas, sentimentos, vivências e aprendizagens envolvidas que me conduziram de forma processual a um resultado coerente com minhas concepções acerca da Educação e contribuíram para o alargamento de meu próprio campo de possibilidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Cláudia. Transição para a idade adulta: Das condições sociais às implicações psicológicas. **Análise Psicológica**, Lisboa, v. 28, n. 2, p. 255-267, 2010.

ANTUNES, Celso. **Entre as paredes da Escola**. Curitiba: Melo, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Infância e da Família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. I, n. 0, p. 1-108, ago. 2007.

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. **Revista da Unesp**, São Paulo, Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, p. 181-199, 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf>. Acesso em: 1º out. 2015.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan.-jul. 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A construção coletiva da pesquisa; contexto, mediações e instrumentos. In: STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Curitiba: CRV, 2014. p. 49-63.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 13 ago. 2014.

_____. _____. Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L10098.htm>. Acesso em: 28 out. 2014.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. _____. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confintea)**. Brasília: MEC / Goiânia: Funape/UFG, 2009.

_____. Ministério da Justiça. **Divulgada habilitação do Edital do Pronasci 2012**. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/pronasci/data/Pages/MJF4F53AB1PTBRIE.htm>>. Acesso em: 14 ago. 2015.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012**. Disponível em: <http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/2013/res0466_12_12_2012.html>. Acesso em: 8 mar. 2015.

BRUNEL, Carmem. Os “estranhos” na escola e na cidade: reflexo de um fenômeno estigmatizante que afeta os jovens que habitam a periferia das grandes cidades. In: REGO, Nelson; MOLL, Jaqueline; AIGNER, Carlos (Orgs.). **Saberes e práticas na construção de sujeitos e espaços sociais**. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2006. V. 1, p. 113-126.

CALDEIRA, Liliam Cristina. **Da escolarização à reinvenção de si**: os sentidos da aprendizagem para o educando da EJA. 2011. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS, 2011.

CARDOSO, Jaqueline; FERREIRA, Maria José de Resende. Inclusão e exclusão: o retorno e a permanência dos alunos na EJA. **Debates em Educação Científica e Tecnológica** (revista eletrônica), v. 2, n. 2, p. 61-76, 2012. ISSN 2179-6955

CERATTI, Márcia Rodrigues Neves. **Evasão escolar**: causas e consequências. Curitiba, SEED/PR, Programa de Desenvolvimento Educacional, dez. 2008.

CERONI, Denise Costa. O grupo revivendo a vida e a ampliação dos percursos de estudantes adultos maduros e idosos: a ressignificação de saberes escolares e a promoção de possibilidades cognitivas. **Educação e Cidadania**, Ed. da UniRitter, n. 13, p. 58-88 2011.

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos!** Provocações filosóficas. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre Gestão, Liderança e Ética. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. **Não espere pelo Epitáfio...** Provocações filosóficas. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DAYRELL, Juarez Tarcisio. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez Tarcisio (Org.). **Múltiplos olhares sobre Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1999. p. 136-161.

ESTEIO. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. **Programa Ação Integrada Adultos**. [s.d.].

_____. _____. _____. **Regimento Padrão do Programa Ação Integrada para Adultos**. Gestão 2009-2012.

_____. _____. _____. **Revista Educação de Jovens e Adultos de Esteio**, v. 3, n. 3, dez. 2012.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, n. 2, p. 365-392. jul./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.fe.ufg.br>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

FERNANDES, Roseane Freitas. **Causas de evasão escolar da educação básica na percepção de alunos da educação de jovens e adultos**. 2013. 25 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Naturais) – Universidade de Brasília. Planaltina-DF, 2013.

FERRARI, Greicimara Vogt. **Trajetórias escolares da Educação de Jovens e Adultos**: singulares em contextos plurais. 2014. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2014.

FERREIRA, Jorge. O governo Goulart e o golpe civil-militar de 1964. In: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). **O tempo da experiência democrática**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. [Brasil Republicano, V. 3]. p. 345-405.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. [1979].

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 50 ed., rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

_____. **Educação como Prática da Liberdade**. 14. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011c.

_____. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **A questão da educação formal/não-formal**. Institut International des droits de l' enfant (IDE). Droit à l' Éducation: solution à tous lês problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. p. 1-11.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na investigação. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; SOUZA, Eliseu Clementino de (Orgs.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

KUHLMANN, Moysés Jr. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, Anped, n. 14, p. 5-18, maio-ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>>. Acesso em: 22 set. 2014.

LAPERRIÈRE, Anne. Critérios de Cientificidade dos métodos qualitativos. In: POUPART, Jean; [et al.] (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 410-436.

LEAL, Joaquim António Ferreira da Silva. **Expectativas e sucesso escolar – Contributo para a desmistificação da Matemática**. 2007. 201 f. Dissertação (Mestrado em Administração e Planificação da Educação) – Universidade Portucalense – Infante D. Henrique. Porto, Portugal, 2007.

MACHADO, Rita de Cássia de Fraga. Autonomia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 53-54.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um Programa de Pós-Graduação em Educação. **Revista Percursos - NEMO**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012. ISSN: 2177- 3300.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio: outra maneira de viver a escola**. Porto Alegre: Ed.UniRitter, 2009.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização)" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix, 2002. Disponível em: <<http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp? Id=130>>. Acesso em: 15 set. 2015.

MONTEMEZZO, Elaine Luiza Foos; CUNHA, Aline Lemos da. Estágio de docência na educação de jovens e adultos: conhecimentos tramados na prática dialógica. In: SALÃO DE PESQUISA DA FACULDADE EST, 11 e 12 de setembro de 2013. **Anais...** São Leopoldo: EST, v. 12, p. 119-129, 2013.

MOREIRA, Thereza Maria Magalhães; VIANA, Danielle de Sousa; QUEIROZ, Maria Veraci Oliveira; JORGE, Maria Salete Bessa. Conflitos vivenciados pelos adolescentes com a descoberta da gravidez. **Revista da Escola de Enfermagem USP** [online], São Paulo, v. 42, n. 2, p. 312-320, 2008. ISSN 1980-220X. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-62342008000200015>>. Acesso em: 4 out. 2015.

OLIVEIRA, Elzira Lúcia de; RIOS-NETO, Eduardo Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Maria Hermeto Camilo de. Transições dos jovens para o mercado de trabalho. **Revista Brasileira de Estudos de População**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 109-127, jan.-jun. 2006.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

_____. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

PRIGOL, Cassilda Salete. **Tempos e espaços de produção de saberes de alunos da educação de jovens e adultos (EJA)**. 2006. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo, 2006.

ROMÃO, José Eustáquio. O círculo de cultura em lugar da aula. In: ROMÃO, José Eustáquio; RODRIGUES, Verone Lane (Orgs.). **Paulo Freire e a educação de adultos: teoria e práticas**. São Paulo: IPF / Brasília: Liber Livro, 2011. p. 57-97.

ROSSATO, Ermélio. Cultura e educação: do centro para a periferia. In: ANDREOLA, Balduino Antonio; HENZ, Celso Ilgo; GHIGGI, Gomercindo. **Diálogos com Paulo Freire: Ensaio sobre Educação, Cultura e Sociedade**. Pelotas: Ed.UFPEL, 2012. p. 187-208.

SANTOS, Simone Valdete dos. **O ser e o estar de luto na luta: Educação profissional em tempos de desordem – Ações e resultados das políticas públicas do PLANFOR/Qualificar na cidade de Pelotas, RS (2000-2002)**. 2003. 384 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS. Porto Alegre, 2003.

SAVATER, Fernando. **O valor de Educar**. Tradução de Monica Stahel. 2. ed. São Paulo: Planeta, 2012.

SCHUTZ, Rejane Sittoni. **Identidades juvenis e práticas culturais em uma escola de educação de jovens e adultos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2012.

SILVEIRA, Rosa Hessel. A entrevista na pesquisa em Educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-142.

SIQUEIRA, André Boccasius. Estudantes do PROEJA: trajetórias e vivências. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: TECNOLOGIAS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA – SIMFOP, 3., Universidade do Sul de Santa Catarina, Campus de Tubarão, 20 a 31 de março de 2011. **Anais...** Tubarão, SC, 2011.

SOARES, Magda. Pesquisa em Educação no Brasil – continuidades e mudanças. Um caso exemplar: a pesquisa sobre alfabetização. **Revista Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 393-417, jan. 2006. ISSN print 0102-5473, ISSN 2175-795X.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. _____. 2. ed., rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TROMBETTA, Sérgio. A educação para a paz. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo, CAVALCANTE, Márcia H. Koboldt (Orgs.). **Leituras de Paulo Freire na Partilha de Experiências**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011. p. 40-42.

VALE, Elisabete Carlos do. **A EJA nos contextos de escolarização e as possibilidades de práticas educativas emancipatórias**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2012.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose**: antropologia das sociedades complexas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete Lições sobre Educação de Adultos**. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1982. [Coleção Contemporânea].

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção; reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de Pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: PD&A, 2003, p. 287-309.

APÊNDICE A – RESOLUÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade de Pesquisa e Pós-Graduação (UAP&PG)
Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

Versão março/2008

UNIDADE DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA
RESOLUÇÃO 149/2014

O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS analisou o projeto:

Projeto: Nº CEP 14/129 **Versão do Projeto:** 14/10/2014 **Versão do TCLE:** 14/10/2014

Coordenadora:

Mestranda Márcia Regina da Silva (PPG em Educação)

Título: Perspectivas de Futuro de educandos do Projeto Integrar Adulto no CMEB Maria Lygia Andrade Haack.

Parecer: O projeto foi APROVADO, por estar adequado ética e metodologicamente, conforme os preceitos da Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

A pesquisadora deverá encaminhar relatório anual sobre o andamento do projeto, conforme o previsto na Resolução CNS 466/12, item XI.2, letra d. Somente poderão ser utilizados os Termos de Consentimento onde conste a aprovação do CEP/UNISINOS.

São Leopoldo, 14 de outubro de 2014.


Prof. Dr. José Roque Junges
Coordenador do CEP/UNISINOS

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (aluno)

Gostaria de me apresentar: meu nome é Márcia Regina da Silva, sou estudante do Mestrado Acadêmico em Educação, e estou realizando uma pesquisa sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos, na turma do Projeto Integrar Adulto que você frequenta. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Profa Dr^a Isabel Bilhão.

O objetivo deste estudo é refletir sobre o que cada sujeito pensa e almeja para si com relação ao futuro, a partir de seu ingresso nesta modalidade de ensino. Acredito que a partir de nossa conversa poderei entender melhor as perspectivas, as esperanças, os desafios enfrentados e os projetos construídos por aqueles que retornam à escola depois de adultos.

Além dessa conversa, realizada com um grupo de estudantes do qual você faz parte, também realizarei observações da turma como um todo, conversas individualizadas com a equipe diretiva e com a professora referência. Nesta pesquisa a identidade dos entrevistados será mantida anônima, ou seja, os depoentes não serão identificados (poderão utilizar nomes fictícios). Sempre que julgar necessário você poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail maresiasol@outlook.com e pelo telefone 51-99341199.

Gostaria de esclarecer que esta pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco ou dano aos participantes e que você pode desistir do estudo a qualquer momento. Se você aceitar participar, agendaremos data e local para a realização da entrevista. Nela, conversaremos sobre sua história de vida e suas experiências escolares.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Data: ____ de _____ de 20__.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

UNISINOS
UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Comitê de Ética em Pesquisa

CEP - UNISINOS
VERSÃO APROVADA
Em: 14.10.14
Jf

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PROFESSORA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Unidade Acadêmica de Pesquisa e Pós-Graduação
Comitê de Ética em Pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Professora)

Gostaria de me apresentar: meu nome é Márcia Regina da Silva, sou estudante do Mestrado Acadêmico em Educação, e estou realizando uma pesquisa sobre a modalidade Educação de Jovens e Adultos, na turma do Projeto Integrar Adulto no Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack. Estou vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, sob a orientação da Prof^a Dr^a Isabel Bilhão.

O objetivo deste estudo é refletir sobre o que cada sujeito pensa e almeja para si com relação ao futuro, a partir de seu ingresso nesta modalidade de ensino. Acredito que a partir de nossa conversa entenderei melhor as perspectivas, as esperanças, os desafios enfrentados e os projetos construídos por aqueles que retornam à escola depois de adultos.

Além dessa conversa, que objetiva conhecer melhor o Projeto Integrar Adulto, seu funcionamento e metodologia, também realizarei observações da turma como um todo e participarei na socialização das aprendizagens a partir dos eixos temáticos do 2º e 3º trimestres. Nesta pesquisa a identidade dos entrevistados será mantida anônima (poderão utilizar nomes fictícios). Sempre que julgar necessário você poderá solicitar informações sobre o andamento da pesquisa e/ou seus resultados pelo e-mail maresiasol@outlook.com e pelo telefone 51-99341199.

Gostaria de esclarecer que esta pesquisa não apresenta nenhum tipo de risco ou dano aos participantes e que você pode desistir do estudo a qualquer momento. Se você aceitar participar, agendaremos data e local para a realização da entrevista. Nela, conversaremos sobre o Projeto Integrar Adulto.

Este termo será assinado em duas vias, uma ficará com você e outra comigo.

Data: ____ de ____ de 20__.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

[Faint signature and stamp area]

CEP - UNISINOS
SÃO APROVADA
14.1.10.1.14
[Handwritten signature]

APÊNDICE D – CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
Programa de Pós-graduação em Educação
Curso Mestrado

São Leopoldo, 21 de agosto de 2014.

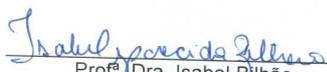
CARTA DE ANUÊNCIA PARA AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA

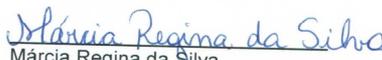
Ilma Sr^a. Diretora.

Solicito autorização institucional para realização da pesquisa intitulada *Perspectivas de Futuro com Relação à Educandos do Projeto Integrar Adulto do Centro Municipal de Educação Básica Maria Lygia Andrade Haack*, a ser realizada neste CMEB, pela *aluna do Mestrado Acadêmico em Educação do PPGEDU da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Márcia Regina da Silva*, sob minha orientação. O objetivo é observar e investigar como os educandos percebem o futuro, desde o momento que decidem retornar aos estudos, necessitando, portanto, realizar entrevista com a professora referência da turma, assim como com alguns educandos do Projeto Integrar Adulto, na modalidade E.J.A. (Educação de Jovens e Adultos). Ao mesmo tempo, solicito autorização para que o nome desta Instituição possa constar no Relatório Final, bem como em futuras publicações na forma de artigo científico.

Ressalto que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo e saliento ainda que tais dados sejam utilizados tão somente para realização deste estudo.

Agradeço antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.


Prof^a. Dra. Isabel Bilhão
Orientadora


Márcia Regina da Silva
Mestranda em Educação

Concordamos com a solicitação Não concordamos com a solicitação



Diretora do CMEB Maria Lygia Andrade Haack

CLAUDIA DENISE MANTAY LORENZONI
Diretora
Portaria 076.2010

ANEXO – MODELO DE PARECER DESCRITIVO – 3º E 4º EIXOS TEMÁTICOS

CMEB MARIA LYGIA ANDRADE HAACK

PROGRAMA AÇÃO INTEGRADA PARA ADULTOS - 2013

PARECER DESCRITIVO - 3º e 4º EIXOS TEMÁTICOS – RESULTADO FINAL

Aluno: Luiz Costa de Matos

Data: 12/12/13

“Nenhum obstáculo será tão grande se tua vontade de vencer for maior.”

(Autor desconhecido)

3º EIXO TEMÁTICO – CIDADES E POLÍTICAS PÚBLICAS

- Folclore e festas populares
- Globalização: aspectos históricos, geopolíticos e ambientais
- Conhecimentos lógico-matemáticos: Geometria, razão e proporção
- Produção textual
- Aspectos históricos da História do Brasil Contemporâneo
- História do RS: Revolução Farroupilha e cultura gaúcha

4º EIXO TEMÁTICO – GESTÃO E PLANEJAMENTO

- Diferentes tipos de associações: cooperativas, ONGs, associações, empresas privadas.
- Empreendedorismo: comportamento empreendedor, plano de negócio, pesquisa de mercado, marca e propaganda, plano de ação.
- Conhecimentos lógico-matemáticos: percentual, juros, gráficos e tabelas, equação de 1º e segundo grau.
- Produção textual: ata e relatório.

O aluno **atingiu** os objetivos propostos durante o III Eixo e o IV Eixo.

Considerando o aproveitamento em todos os Eixos Temáticos o (a) aluno (a) está **APROVADO** no Ensino Fundamental. Parabéns pelo desempenho e persistência. Felicidades nos estudos e na vida.

Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha, é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra! Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós. “Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova de que as pessoas não se encontram por acaso”.
Charles Chaplin

Considerações finais


Professora

Ligia Beatriz Karling da Rosa


Supervisora

Rejane Sitoni Schultz