

**CENTRO UNIVERSITÁRIO MOURA LACERDA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO**

Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras

Simone Fialho da Motta

**Ribeirão Preto - SP
2007**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SIMONE FIALHO DA MOTTA

Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: A constituição do Sujeito no Contexto Escolar
Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria de Lourdes Spazziani

**Ribeirão Preto
2007**

SIMONE FIALHO DA MOTTA

Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário Moura Lacerda de Ribeirão Preto, SP, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação Escolar
Linha de Pesquisa: A constituição do Sujeito no Contexto Escolar

Comissão Julgadora

Orientador. Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Spazziani (CUML e UNESP): _____

2º examinador. Prof^ª. Dr^ª. Margareth Brandini Park (UNICAMP): _____

3º examinador. Prof^ª. Dr^ª. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes (CUML): _____

Suplente: Prof^ª. Dr^ª. Tárzia Regina da Silveira Dias (CUML): _____

Ribeirão Preto 31 de agosto de 2007.

AGRADECIMENTOS

À Prof^ª.Dr^ª. Maria de Lourdes Spazziani, Lourdinha, pela paciência, serenidade, pela generosidade em compartilhar conhecimentos tão nobres, em elucidar dúvidas e nos conduzir tão seguramente por este projeto.

Ao grupo de professoras da Instituição que, com competência acadêmica e afeto, iluminaram os caminhos da intelectualidade.

À Stefânia, colega de trabalho, que acreditou em meu potencial acadêmico.

À Heloisa Helena amiga que apoiou e incentivou o início deste projeto.

Às “Renatas”, colegas que tiveram participação ativa no processo de realização deste projeto.

À Edmárcia e Jane, grandes novas amigas de Mestrado, muito generosas que têm participação moral neste trabalho pelo incentivo e por compartilharmos e superarmos juntas os medos da magnitude deste projeto.

Ao grupo de alunos do mestrado que, com alegria, contribuíram para ser prazeroso o caminhar nessa jornada.

Aos alunos que colaboraram participando da pesquisa e aos que me inspiraram para a idealização deste trabalho.

À Irene, Renato e Lucilene, primos fiéis, que tiveram importantes participações neste trabalho.

À minha família, pelo orgulho demonstrado silenciosamente, por minha conquista pessoal.

Em especial, ao meu esposo Jairo, por apoiar e acompanhar participando amorosamente de todo este momento.

DEDICATÓRIA

*Á **Seny** (em memória),*

*Minha mãe, que onde quer que esteja, com certeza
estará sempre acreditando em mim e viva em meu
coração.*

*Ao **Luiz** (em memória),*

*Meu pai, que sempre valorizou a educação, e me
proporcionou chegar até aqui.*

Muito obrigada aos meus pais.

MOTTA, Simone Fialho da. **Educação de jovens e adultos: evasão, regresso e perspectivas futuras**. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário Moura Lacerda.

RESUMO

Este estudo procura entender os fatores que promoveram a evasão escolar, os motivos do regresso e as perspectivas originadas desse processo na vida de seis estudantes inseridos na Educação de Jovens e Adultos – EJA de uma escola pública estadual do interior de São Paulo. Os olhares de Vigotsky e Wallon são norteadores deste trabalho na busca de compreensão das interações sociais no contexto afetivo e de influência na aprendizagem. A pesquisa de campo se desenvolveu por meio de entrevistas semi-estruturadas. Houve resgate de momentos dos processos de vida de cada sujeito, especialmente relacionados ao contexto da educação formal, observando e anotando as expectativas, planos e fracassos pessoais e familiares relacionados à sua formação escolar. Quanto aos resultados, pôde-se verificar que os fatos mais marcantes relacionados à evasão, ao retorno e às perspectivas futuras estão vinculados à questão do trabalho, ao resgate da auto-estima e à realização pessoal e profissional. O retorno à escola se apresenta como uma via canalizadora das possibilidades dessas realizações.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Trajetória escolar; Trabalho e educação; Fracasso escolar.

MOTTA, Simone Fialho. **Young education of e adult**: evasion, return and future perspectives. Ribeirão Preto, SP: CUMML, 2007. 85 sheets. Dissertation (Master's degree in Education) Moura Laerda University.

ABSTRACT

This study tries to understand the factor which caused six students from the youngsters and adults education – EJA, from a public school in a city in the state of São Paulo to evade from school, the reasons for their return and the perspectives originated from then on. Vigotsky and Wallon' sights are advisors on this work in the search for comprehension of social interactions in the affective process and for the learning influence. The research was developed by means of semi-structured interviews. There was recovery of moments of each individual's life processes, specially related to the context of formal education, observing and noting down the personal and family expectation, plans and failures related to his/her school formation. As to the expected result it can be observed that the most remarkable facts related to the evasion, the return and the future perspectives are related to work questions, self-esteem recovery and personal and professional achievement. The return to school represents a canalizing way for the possibility of these fulfillments.

Key-Words: Youngsters and Adults Education, School trajectory, Work and education, Failure.

SUMÁRIO

RESUMO	
APRESENTAÇÃO.....	9
INTRODUÇÃO.....	11
CAPITULO I - HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	17
1.1 Histórico.....	17
1.2 Início do incentivo a Educação de Jovens e Adultos.....	18
1.3 A questão da EJA no início do século XXI.....	23
CAPÍTULO II – A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	25
2.1 Perspectivas sócio-histórica.....	25
2.2 A constituição do sujeito: o contexto social e o escolar.....	28
2.3 O papel do professor no desenvolvimento intelectual e afetivo.....	33
2.4 A escola e sua importância na formação profissional.....	37
2.4.1 Educação e trabalho.....	40
2.5 A valorização da EJA.....	43
CAPÍTULO III - TRAJETÓRIA DO ESTUDO.....	46
3.1 Metodologia.....	46
3.2 Lócus da Pesquisa.....	47
3.3 Comunidade dos Sujeitos da Pesquisa.....	47
3.4 Procedimentos da Coleta de Dados.....	48
3.5 Seleção e Caracterização dos Sujeitos.....	49
3.6 A coleta e análise de dados.....	52
CAPÍTULO IV - RAZÕES, MOTIVOS E EXPECTATIVAS DE REGRESSANTES AO EJA.....	54
4.1 Razões da evasão escolar.....	54
4.2 Motivação para o regresso escolar.....	60
4.3 Perspectivas futuras.....	67
CONCLUSÕES.....	71
REFERÊNCIAS.....	76
APÊNDICES.....	81

APRESENTAÇÃO

É pertinente apresentar a pesquisadora deste estudo, pelo fato de a sua trajetória de vida ter um recorte semelhante ao dos sujeitos pesquisados: concluiu o Ensino Médio via suplência e o aprimoramento educacional ocorreu com o curso de Licenciatura Plena em Geografia, concluído em 1993. Desde então, tem ministrado aulas principalmente na escola foco da pesquisa e até 2002 complementando sua carga em outras escolas localizadas em regiões com alta vulnerabilidade social.

O vínculo com o espaço focal desta investigação e o trabalho realizado junto aos alunos da EJA suscitou o questionamento de como esses sujeitos traçam suas trajetórias de vida que culminam no retorno ao universo escolar, suas expectativas de futuro e se a escola tem uma participação favorável no decorrer desses processos.

Este trabalho teve como objetivo levantar questionamentos sobre a subjetividade da realidade da evasão e do regresso escolar sobre o aspecto da relação da educação com o trabalho, possibilitando com isso uma nova visão sobre a referida questão.

A relação profissional com os sujeitos da EJA é ramificada para a atenção pessoal, já que o contato se estende aos filhos e outros níveis de parentescos dos alunos que estudam no horário diurno.

Assim, esse estudo ao procurar entender os fatores que promoveram a evasão escolar, os motivos do regresso e as perspectivas originadas daí para a frente de seis estudantes inseridos na Educação de Jovens e Adultos – EJA de uma escola pública estadual do interior de São Paulo Diante organiza-se da seguinte forma:

O trabalho inicia-se na **Introdução** a qual apresenta uma visão geral sobre o tema desenvolvido, enfatiza-se o objetivo do estudo e os caminhos teóricos e metodológicos pretendidos. Já o **Capítulo I** relata o caminho político no qual se deu o desenvolvimento educacional proposto pelos órgãos envolvidos na educação de jovens e adultos bem como o início do incentivo à Educação de Jovens e Adultos e à questão da EJA no início do século XXI. O **Capítulo II** mostra a perspectiva sócio-histórica, a constituição do sujeito no contexto social e o escolar; o papel do professor no desenvolvimento intelectual e afetivo; a escola e sua importância na formação profissional; Educação e trabalho e a valorização da EJA.

No **Capítulo III** discorre-se sobre a trajetória do estudo para o desenvolvimento do trabalho tendo como aporte: metodologia, lócus da pesquisa, comunidade dos sujeitos da

pesquisa, procedimentos da coleta de dados, seleção e caracterização dos sujeitos, a coleta e análise de dados, perspectivas futuras dos sujeitos relacionados. O **Capítulo IV** pontua as razões da evasão escolar, motivação para o regresso escolar, perspectivas de futuro, analisando os dados existentes de acordo com o aporte teórico. Para finalizar temos as **Conclusões** que nos levam a uma reflexão do trabalho frente as perspectivas atuais do desenvolvimento da EJA relacionando-a ao contexto da atual sociedade.

INTRODUÇÃO

Pensar a Educação de Jovens e Adultos - EJA no contexto social é fazer uma reflexão de como essa modalidade específica de educação para adultos reflete as perspectivas dos sujeitos que a frequentam. Também é o contexto social que vai delinear as trajetórias de vida com seus obstáculos, anseios, perspectivas, frustrações decorrentes das oportunidades ou não, apresentadas pelo cotidiano.

Diante da observação das expectativas dos alunos que retornam à escola, nota-se que, mesmo havendo críticas ao processo político aplicado ao EJA – Educação de Jovens e Adultos, para esses sujeitos distintos, a escola se apresenta com índice considerável de credibilidade, o que torna imperioso discutir e analisar esse tema, que não remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto é, apesar do corte por idade (jovens e adultos são, basicamente, "não-crianças"), trata-se de uma área da educação que não diz respeito a reflexões e ações educativas dirigidas a qualquer jovem ou adulto, mas a um determinado grupo de pessoas relativamente homogêneo no interior da diversidade de grupos culturais da sociedade.

A EJA envolve um transitar por campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de "não-crianças", a condição de excluídos de cada escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Com relação à condição de "não-crianças", ocorre uma limitação considerável da área da psicologia, ou seja, as teorias sobre o desenvolvimento humano pouco esclarecem sobre o que acontece com a aprendizagem na fase adulta, mas direciona o caminho pelo qual a escolaridade possa seguir (OLIVEIRA, 1999).

Silva (2002) comenta que ser adulto é a etapa da vida que se constitui num “ideal” a ser alcançado pelas crianças. Pode-se pensar que também a autora aponta a fase adulta como um ponto a ser almejado e alcançado com limitação de desenvolvimento ou até mesmo permanecer estático no processo de desenvolvimento.

E na realidade o adulto deve ser observado como um ser humano que enfrenta inúmeros percalços durante a sua vida, com instabilidade de conduta e um modo único de ser e viver. Para Furter (1978), o ser humano na etapa adulta pode ser definido como um sujeito inacabado, tal qual a criança, o adolescente, o jovem, ou então pode-se dizer que todas são fases transitórias da vida do Homem, desde o nascimento até a morte.

Não se pode afirmar, como muitos o fazem, que a criança é um ser imaturo que busca a maturidade que só a vida adulta pode oferecer, e sim direcionar a concepção de que o homem é pré-maturo e em contínuo estado de aquisição de conhecimentos, de amadurecimento desconectado do tempo bio-cronológico, que não pára, o que dá sentido à existência da educação de adultos (seja alfabetização ou retomada dos estudos interrompidos) o que torna a maturidade indefinida. Então sob a ótica de Furter (1978), o adulto pode ser aperfeiçoável, perfectível, dentro dos próprios limites e a capitalização de suas experiências possibilita a condição de refletir e modificar o próprio futuro em busca da equidade.

Verifica-se ao longo da história da humanidade, a associação do avançar da idade ao declínio das forças físicas e intelectuais. No entanto, com o desenvolvimento da gerontologia¹ tem havido novas perspectivas para o homem de mais idade. Portanto, a concepção tão comum de que a velhice etária engessa o processo de aquisição do conhecimento, ou seja, a idéia de que a velhice é forçosamente uma degenerância, deve ser descartada por ser uma visão a priori pessimista e não científica do curso da vida humana quanto ao processo de crescimento intelectual contínuo do qual o homem é capaz.

Os processos de construção de conhecimento e de aprendizagem dos adultos são menos explorados na literatura psicológica com foco na área pedagógica do que aqueles referentes às crianças e adolescentes. Palacios (1995) sintetiza a produção em psicologia a respeito do desenvolvimento humano após a adolescência e esclarece como a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças na perspectiva educacional, principalmente nos processos de ruptura e retorno à escola. O autor enfatiza a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento, dando ainda importância aos fatores culturais na definição das características da vida adulta.

Se cada período da vida é suscetível de se identificar com uma série de papéis, atividades e relações, não cabe dúvida de que a entrada no mundo do trabalho e a formação de uma unidade familiar própria são identificadas como papéis, atividades e relações da maior importância a partir do final da adolescência. [...] A forma como esses dois fenômenos ocorrem] e as expectativas sociais em torno deles são claramente dependentes em relação a fatores históricos, culturais e sociais. (PALACIOS, 1995, p.315).

De acordo com o discurso de Palacios, verifica-se que as interações sociais são primordiais no processo de captação de conhecimentos independente do período etário,

¹A gerontologia é um campo de estudos interdisciplinar que investiga os fenômenos fisiológicos, psicológicos e sociais relacionados com o envelhecimento do ser humano.

pois se identifica o núcleo familiar como direcionador dos papéis que cada sujeito apresenta no meio em que vive a partir de cada etapa da vida.

No que diz respeito ao funcionamento do intelecto do adulto, o mesmo autor afirma que:

(...) as pessoas humanas mantêm um bom nível de competência cognitiva até uma idade avançada (desde logo, acima dos 75 anos).

Os psicólogos evolutivos estão cada vez mais convencidos de que o que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é a idade em si, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não as idades cronológicas, que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva (PALACIOS, 1995, p. 312).

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de modo diferente daquele da criança e do adolescente, pois traz consigo uma história longa, complexa de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas.

Para além dessas características gerais, entretanto, tratar o adulto de forma abstrata, universal, remete a um estereótipo de adulto, correspondente ao homem ocidental, urbano, branco, pertencente a camadas médias da população, com um nível instrucional relativamente elevado e com uma inserção no mundo do trabalho em uma ocupação razoavelmente qualificada. A compreensão da psicologia do adulto pouco escolarizado, objeto de interesse da área de educação de jovens e adultos, acaba sendo uma contraposição a esse estereótipo.

(...) parece haver um acordo sobre a existência de uma diferença entre formas letradas e não letradas de pensamento; é importante reiterar, entretanto, que essa diferença não está claramente definida na literatura, não apenas pela falta de investigações mais específicas a respeito do funcionamento cognitivo dos grupos 'pouco letrados', mas também pela ausência de uma teoria consistente sobre os processos intelectuais dos adultos plenamente inseridos na sociedade letrada. Nesse sentido, a modalidade de pensamento à qual se opõe o pensamento denominado pouco letrado é, em grande medida, uma construção derivada do senso comum (OLIVEIRA, 1995, p.157).

Do mesmo modo, falar de um jovem abstrato não localiza historicamente quem é esse jovem, que convive parcialmente com pessoas de idade mais avançada em cursos escolares destinados àqueles que não puderam seguir o caminho da escolaridade regular, e que constitui objeto da área denominada "Educação de Jovens e Adultos".

No que diz respeito à condição de excluídos da escola, é apontado que uma parcela da população por razões diversas temporariamente ou permanentemente são afastados da escola e nesse período apresentam uma ruptura educacional formal que doravante tem a possibilidade de uma retomada. Segundo o Artigo 3º da Declaração de Hamburgo (BRASIL, 1997)²,

Entende-se por educação de adultos “o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo, entorno social consideram os adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas e profissionais ou as reorientam a fim de atender às suas próprias necessidades e às da sociedade (p. 16).

De acordo com o exposto, observou-se, no convívio com jovens e adultos do ensino noturno, em uma escola pública estadual, no interior do Estado de São Paulo, que a trajetória de vida desses sujeitos, com seus dramas pessoais, pôde refletir no distanciamento da escola e agora no seu retorno e nas suas expectativas em relação à escola e ao futuro.

A abordagem desta pesquisa se dá na perspectiva histórico-cultural proposta por Vigotsky, autor que discute a constituição do sujeito e como esse se desenvolve no contexto social. Ou seja, a vida concreta e as possibilidades que daí advêm são fatores fundamentais que orientam o sentido dado à vida.

A Lei n. 9.394/96 legitima a possibilidade da continuidade dos estudos, mesmo fora da idade adequada, visando à preparação para o mundo do trabalho e à prática social. Ela tem estabelecido que:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Art.2º A educação é dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1998).

Tendo esse aporte legal, é justificável analisar os mecanismos educacionais que relacionam as trajetórias de vidas dos sujeitos e a escolaridade.

No caso específico da EJA, há um artigo distinto sobre o assunto. Na Seção V, art. 37, da Lei no. 9394/96 afirma-se que “a educação de jovens e adultos será destinada

² Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo/Alemanha. Declaração e plano de ação da Conferência Mundial de Educação para todos. UNESCO, 1997.

àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1998).

Cabe ao sistema público de educação assegurar interesses, condição de aprendizagens adequadas para cada etapa de escolarização. O parágrafo 2º desse artigo aponta que: “... o Poder Público tem que viabilizar e estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si” (BRASIL, 1998).

Os caminhos para o retorno escolar muitas vezes são tortuosos e remetem a uma necessidade de reafirmação da auto-estima dos sujeitos que, por diversas razões, buscam a escola para uma complementação na educação formal e na própria formação intelectual.

Vargas (apud CURY, 2002) comenta que a educação de jovens e adultos representa a reparação de uma dívida social para com os que não tiveram acesso ou interromperam o processo de aquisição do capital intelectual, na escola ou fora dela, e também formaram a força de trabalho empregada na construção das riquezas do país.

No que se refere à condição de membros de determinados grupos culturais, Soares (2005), aponta que grande é a importância que deve ser dada ao ser social adulto, à sua trajetória de vida e às demandas específicas desse grupo no retorno à escola. Pinto (1982) afirma que a educação é entre vários fatos, um fato social e, por isso, cabe a ela promover a integração de todos os indivíduos à forma social vigente. Sendo assim, a EJA é importante veículo nesse processo de inclusão social e profissional.

Fontes (2004) afirma que, na medida em que o sujeito cresce, incorpora aquilo que as pessoas de referência esperam dele, até que internamente surge um centro de comando do comportamento. Essa individuação (grau de consciência) exige uma diferenciação de papéis entre o que socialmente se espera do sujeito e o que é desempenhado pelo sujeito em si, ou seja, uma postura com caráter próprio.

Para Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), a educação de jovens e adultos tem caráter muito mais amplo que apenas o de formação intelectual:

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido escrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar (DI PIERRO; JÓIA; RIBEIRO, 2001, p. 50).

Segundo Di Pierro, Jóia e Ribeiro (2001), há um engessamento da educação regular, que também é aplicado, muitas vezes, sem a adequação necessária para o supletivo, o que leva em vários casos, à frustração com o ensino.

De acordo com o exposto questiona-se: Qual é a motivação principal do regresso escolar por parte de jovens e adultos, frente às razões da evasão escolar e às perspectivas futuras?

Tendo por base o tal problema o estudo em questão objetiva identificar e analisar as razões da evasão escolar e do regresso escolar e as expectativas futuras de um grupo de alunos inseridos na EJA em uma escola pública estadual no interior do Estado de São Paulo.

A investigação se desenvolveu por meio de entrevistas semi-estruturadas sobre as diversas trajetórias de vida, que culminaram na evasão, no retorno de jovens e adultos à escola, sua motivação e expectativa em relação ao futuro.

CAPITULO I

HISTORICIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1.1 Histórico

Os estudos sobre a EJA vêm conquistando espaço nas discussões atuais, mesmo que concentrados no tocante à alfabetização. O Brasil apresenta, ainda, um contingente populacional de 11,42% de analfabetos, população caracterizada entre 15 e 64 anos (IBGE, 2000). Esses dados continuam constituindo um dos maiores desafios enfrentados pela educação brasileira.

Pode-se considerar que a Educação de Adultos teve início no Brasil a partir da época da colonização – com a catequização dos índios, posteriormente, dos escravos africanos para legitimar a subordinação desses em relação ao comando e interesses dos colonizadores.

Segundo Freire (1996, p. 32) “A preocupação pela educação surgiu como o meio capaz de tornar a população dócil e submissa, atendendo a política colonizadora portuguesa”.

Assim, na sociedade colonial dos dois primeiros séculos e meio, rigidamente estratificada em duas classes sociais (senhores x escravos), toda a educação brasileira foi profundamente marcada pelos Jesuítas e pelo espírito da contra-reforma. O ensino jesuítico transmitia uma cultura de feição literária, pois em seu conteúdo programático predominavam o latim, a gramática e a retórica. Essa forma sistematizada de educação, transmitindo uma cultura transplantada do Ocidente europeu, possibilitou o surgimento, na estrutura social brasileira da colônia, de um objetivo cultural que foi claramente se delineando ao longo dos dois primeiros séculos e meio (ARAÚJO, 1999).

Segundo Araújo (1999), em 1759 com a expulsão dos jesuítas do Brasil, essas ações educativas não ficaram tão evidentes. A Constituição de 1824, no artigo 179, parágrafo XXXII, garante a instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, mas pouco foi feito nesse período. Para a época, não havia interesse em firmar uma educação alfabetizadora para adultos.

A partir da Revolução de 1930, com as mudanças políticas e econômicas, a Educação de Adultos consolida-se, tendo a industrialização como componente forte para esse processo. O Decreto 19.890 de 1931, assinado por Getúlio Vargas, dispunha sobre a organização do ensino secundário e, no seu artigo 81, estabelece exame para candidatos

sem o curso regular com limite mínimo de idade de 18 anos. A formação de mão-de-obra escolarizada nesse momento se faz necessária, visto que a industrialização do processo produtivo exige um grau de conhecimento que é mais viável pela escolaridade acadêmica (ARAÚJO, 1999).

O autor ainda considera que, na década de 1930, foram elaboradas iniciativas para a Educação de Adultos, como a Cruzada Nacional da Educação (1932) e a Bandeira Populista de Alfabetização (1933) que consideravam o analfabetismo como principal problema nacional e a causa das grandes dificuldades sociais e econômicas do Brasil. A Cruzada, que foi muito criticada pelos profissionais da área de educação, acabou reforçando o preconceito do analfabetismo, apoiado na crença da educação salvadora e do analfabeto incapaz.

No ano de 1937, com a institucionalização do Estado Novo por Vargas, houve maior interesse do estado em aumentar o ensino público, fornecendo uma educação específica à população por meio do ensino profissionalizante de forma a diferenciar esses cidadãos dos demais, perante a lei e o mercado de trabalho (ARAÚJO, 1999).

A partir da década de 1940, a educação de adultos no Brasil se constitui como tema político, porém a carência de uma política de formação de professores para trabalhar com esse público era enorme, já que, a capacitação oferecida era similar àquela oferecida para as crianças, o que de certa forma traduzia no que se pode chamar de infantilização (NISKIER, 1995).

O autor relata que, em 1942, é organizado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), sendo uma entidade mantida e administrada pela Confederação Nacional das Indústrias, tinha por finalidade a formação de mão-de-obra para atender às necessidades de empresas industriais, porém a Lei Orgânica do Ensino Secundário Dec. 4244/42 art. 91, 92 e 93, estabelecia uma legislação idêntica à atual, mas restrita ao antigo 1º ciclo do curso secundário e se dirigia aos alunos maiores de 19 anos. Mais de dez anos depois os art. 92 e 93 da Lei Orgânica de 1942 foram revogados e o art. 91 é modificado pela Lei 3293. O limite de idade voltou a ser de 18 anos para a obtenção do certificado do 1º ciclo e 20 anos para o 2º ciclo.

1.2 Início do incentivo à Educação de Jovens e Adultos

Paulo Freire, educador renomado, em 1958, no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, defende uma educação participativa e colaborativa que indica uma educação para o social, visto que, para o educador, não se tratava de alfabetização de

adultos e sim ensinar a estudar, o que significa repensar e não apenas armazenar idéias alheias a assumir uma atitude do que se estuda e estendê-la à realidade social, a sua própria existência e a visão do mundo (NISKIER, 1995).

Freire (2000) delineou uma pedagogia da libertação, intimamente relacionada com a visão do terceiro mundo e das classes oprimidas na tentativa de elucidá-las e conscientizá-las politicamente. As suas maiores contribuições foram no campo da educação popular para a alfabetização e a conscientização política de jovens e adultos operários.

No entanto, a obra de Paulo Freire ultrapassa esse espaço e atinge toda a educação, sempre com o conceito básico de que não existe uma educação neutra: segundo a sua visão, toda a educação é, em si, política. A partir desse momento é que a Educação de Adultos fica mais evidente, já que o Estado brasileiro intensificou suas atribuições e responsabilidades em relação à Educação de Adultos, provendo a qualificação para o trabalho e oportunizando ao Brasil se realizar como nação em franco desenvolvimento.

Diante do mundo do trabalho, a sociedade passa a ficar mais exigente, requerendo trabalhadores com o mínimo de escolaridade (FREIRE, 2000).

A Lei 5692/71, no capítulo IV, refere-se essencialmente ao ensino supletivo. Limitando em 18 anos para o exame da oitava série do 1º grau e 21 anos para 2º grau, com responsabilidade dos estabelecimentos oficiais ou com indicação dos Conselhos de Educação.

Segundo Niskier (1995), a ditadura militar colaborou com a ruptura nesses processos de movimentos educacionais, por contrariarem os interesses do regime militar. Em 1967 com a LEI 5379/67, criou-se o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização – para atender a demanda de analfabetos aliada aos interesses políticos do governo militar.

Os principais pontos dessa lei eram: a erradicação do analfabetismo, a integração dos alfabetizados na sociedade e a garantia de oportunidade a todos, por meio da educação, estando vinculado ao Estado, à formação de uma sociedade que respondia aos interesses do próprio, doutrinada através de disciplinas como OSPB e Educação Moral e Cívica, que tinham a finalidade de conduzir a conduta da coletividade. Nesta época, houve uma expansão do programa MOBRAL, já que foi reconhecido pela UNESCO, sendo apresentado a outros países da América Latina, também à África e Europa como exemplo de importante luta de alfabetização das massas. O Seminário Interamericano de Educação de Adultos, realizado em abril de 1973, possibilitou uma atuação do programa nos outros

países com as devidas adaptações regionais. Países como Paraguai, Bolívia, Jamaica, Guatemala e Senegal receberam assessoria técnica para a implantação do material didático, enquanto que a Espanha avançou e adotou uma estação radiofônica para o programa “Boa Saúde” (NISKIER, 1995).

O autor ainda considera que tal movimento deixou marcas e heranças no Brasil que são percebidas até os dias atuais, já que se criou a expressão ‘analfabetos funcionais’, o que quer dizer, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome e não apresentam condições de participar de ações mais complexas no contexto social de maneira geral.

O presidente João Baptista Figueiredo, em 1981, mudou a administração do MOBREAL, subordinando-o à secretaria de ensino básico e não mais se responsabilizando exclusivamente pela Educação de Adultos.

Segundo Niskier (1995), partindo da questão de mudança de foco do MOBREAL, as críticas se tornaram mais acentuadas, pois o espírito do programa era louvável, mas a sua praticidade revelou que o governo não tinha interesse de fato na extinção do analfabetismo e sim, na instrumentalização da população para o mercado de trabalho. Ora, a educação a priori faz uma alusão à condição do sujeito em se integrar e se instrumentalizar para desenvolver uma participação ativa e crítica do mundo em que vive e o MOBREAL atendia minimamente essa condição.

Foi a partir da década de 1980 que se ampliou a Educação de Adultos para uma dimensão mais abrangente, vindo a se chamar Educação de Jovens e Adultos, cuja inclusão deveu-se à crescente demanda pelo ensino de pessoas com idade entre 15 e 18 anos, pelo fato da precocidade da inserção do jovem no universo do trabalho, distanciando-o dos cursos no período diurno.

Segundo relatos de Niskier (1995), a extinção do MOBREAL em 1985 ocorreu com a sua substituição deste pela Fundação Educar, quando se verificou que o analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil imperava, evidenciando a incapacidade do programa anterior em atingir seus objetivos. Outros programas antianalfabetismo também foram implantados, como o projeto MINERVA, que coexistiu como o MOBREAL de 1970 à década de 1980, também apresentava a finalidade de oferecer informações supletivas de primeiro grau via rádio, cabendo ao Serviço de Radiodifusão Educativa – SRE, produzir o programa com utilização de monitores na medida do possível.

Diferentemente do MOBRAL o projeto Minerva, que tinha um alcance maior por ser via rádio e TV, capacitava alfabetizadores para atender áreas que não eram atendidas pelo programa (NISKIER 1995).

Essa tentativa de utilização de recursos diferentes, como foi o caso da Rádio com o Projeto Minerva, tinha como objetivo alcançar o homem onde quer que ele estivesse, ajudando-o a desenvolver suas potencialidades, para que se firmasse como elemento da sociedade. A experiência do Projeto Minerva procurava solidificar a chamada rádio educativa representada por Roquete Pinto.

A reconstrução da democratização da década de 1980 desencadeou na necessidade da redação de uma nova Constituição, a de 1988. Como aponta Haddad (1997, p. 3), em fim dos anos 80:

...a sociedade se mobilizou em torno da questão da educação e, em decorrência disto, um desafio foi lançado pelo governo Federal, que estados e municípios destinassem 50% dos recursos para fazer frente ao analfabetismo e universalizar o ensino fundamental, estabelecendo, para isto, um prazo de dez anos.

Apesar das dificuldades e do grande esforço necessário para cumprir tal meta, ao longo do período, reconheceu-se à necessidade de se instalar um caminho para superar a injustiça no plano social.

De acordo com Paz (2003), o país sofreu um grande enxugamento de gastos públicos, ocorrendo alteração do pensamento político sob a influência do modelo neoliberal, aumentando as privatizações e diminuindo a intervenção do Governo Federal, propiciando maior privilégio da educação para crianças e adolescentes, com idades entre 7 e 14 anos, em detrimento da educação de adultos.

Porém, o Governo Federal teve que se posicionar com relação à educação de adultos, passando a atuar como articulador ou mediador de algumas ações alfabetizadoras, delegando aos estados e municípios o desenvolvimento de políticas e ações mais efetivas na área.

Os desafios da Educação de Jovens e Adultos – EJA – na década de 1990 traduziam-se em erradicar o analfabetismo, capacitar os jovens e adultos para o mercado de trabalho e criar condições para a educação permanente, pautados na Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996, comumente conhecida como Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou simplesmente LDB, deve ser entendido atualmente o principal documento de ordenamento jurídico educacional do país (NISKIER, 1995).

Foi na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), Lei Darcy Ribeiro, de 1996, que a noção de ensino supletivo desapareceu e a Educação de Jovens e Adultos tomou força.

Segundo Paz (2003), a EJA fica caracterizada como uma modalidade da Educação Básica, porém a LDB em seu art. 37 diz que a EJA: “será destinada àqueles que não tiveram acesso à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Dessa forma, a EJA é incluída no ensino "regular", diferenciando-se do ensino "livre", em que o papel da União é apoiar as iniciativas locais (Estados e Municípios) afirmando as atribuições com o Ensino Médio e Fundamental.

A LDB no o art. 10, VI considera ser incumbência do Estado: "Assegurar o Ensino Fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio."

Já o art. 11, V enuncia ser incumbência do Município:

Oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Mesmo com o avanço da legislação, verifica-se que ela deixa obstáculos para uma atuação mais efetiva na EJA, pois, a educação infantil ainda é prioridade.

Mas o que é EJA, além de uma modalidade da Educação Básica?

A EJA refere-se menos à faixa etária e mais a uma demanda específica de escolarização, conseqüência de problemas educacionais característicos dos chamados países em desenvolvimento, nos quais grande número de pessoas, maiores de 15 anos, permanece sem escolarização.

É difícil definir a EJA diante de todas as concepções sobre o que seja a Educação de Adultos, pois são vários os processos educativos envolvidos: alfabetização, educação continuada, educação corporativa, capacitação, educação à distância, etc.

De acordo com o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, pode-se definir a EJA como responsável por três funções principais:

1- Função Reparadora: que se refere ao direito à escolaridade "imperativo e um dos fins da EJA", a todos os cidadãos independentemente da idade ou sexo.

2- Função Equalizadora: aquela que diz respeito à adequação da correlação idade/ano escolar, possibilitando o retorno, nas atividades escolares, a quem teve seus estudos interrompidos.

3- Função Qualificadora: que se refere à possibilidade de atualização continuada de conhecimentos, como função permanente e última da EJA.

Diante do exposto, verifica-se que o contexto da EJA, frente às políticas públicas brasileiras torna necessário o aprofundamento e a continuidade desse estudo em conjunto com os atores que compõem este cenário.

Enfim observa-se que toda educação é política, mesmo que se proclame neutra, na verdade está a favor ou contra algo ou alguém, tem uma finalidade incorporada. Essa concepção serve como fundamento para implementação de políticas educacionais que possam favorecer ou não a democratização do saber.

1.3 A questão da EJA no início do século XXI

No que diz respeito a EJA hoje, verifica-se que são múltiplos os agentes dos setores públicos ou privados envolvidos, que promovem desde cursos presenciais, cursos à distância, cursos regulares, até cursos livres, modelos de educação voltados para a organização da sociedade civil, cursos de treinamento corporativos e tantos outros (PAZ, 2003).

Dentre estes observa-se:

- Governo Federal - Apesar de dar as diretrizes gerais para essa modalidade de ensino, o Governo Federal não possui mais um órgão específico que centralize as questões da EJA (como era a Fundação Educar), mas sim uma Coordenadoria de EJA, no caso a COEJA, vinculada a Secretaria de Educação Fundamental - SEF do MEC, que dá apoio a projetos, convênios e parcerias. Em 1999, o MEC através da SEF/COEJA fez 95 convênios (implicando recursos públicos) com Secretarias Estaduais de Educação, 2.468 com Secretarias Municipais, 25 com Universidades e 54 com ONGs (MEC, 2002).

Paz (2003) destaca dentre as entidades:

- Ação Educativa: grupo de interessados por assuntos da educação, que presta serviço através da produção de trabalhos científicos, de propostas para políticas públicas, etc;
- Instituto Paulo Freire: fundado por Paulo Freire, em 1992, compõe uma rede internacional de agentes ligados à prática da educação freireana, com membros distribuídos em vinte e quatro países;

- Movimento de Educação de Base (MEB): organismo da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), que atua há 38 anos na área da educação popular;
- Instituto Brasileiro de Estudo e Apoio Comunitário (IBEAC): que desenvolve há 10 anos um amplo programa na educação de jovens e adultos no Estado de São Paulo;
- Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA): é um programa que reúne várias experiências de entidades públicas e privadas, governamentais e não-governamentais, objetivando minimizar o analfabetismo nos estados brasileiros onde são altos os índices de analfabetismo; entre outras instituições;
- UNESCO - Além de ser uma importante incentivadora de eventos na área, suas orientações são importantes na definição de novas ações sociais e políticas relacionadas a EJA;
- Empresariado - São várias as instituições e organizações privadas que vêm atuando na EJA;

Enfim verifica-se que o maior incentivo da EJA advém da iniciativa privada, pois ainda há muito o que se fazer. Não basta apenas regulamentar legalmente sem proporcionar condições para o desenvolvimento real, proveitoso e satisfatório, sendo que na prática isso não acontece, pois o governo para incentivar a EJA, de certa forma, jogou para a iniciativa privada a responsabilidade por este apoio.

CAPÍTULO II

A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

SOB A EVOLUÇÃO DA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

2.1 Perspectiva sócio-histórica

O ser humano é inerentemente sócio-histórico, resultado da evolução biológica das espécies e também transformador do próprio desenvolvimento. O conhecimento mais relevante para o indivíduo é de como organizar as circunstâncias e relacioná-las, aprendendo as diversas maneiras de ser em uma cultura: imaginadores, observadores, falantes, ouvintes etc., e posteriormente usá-las como instrumentos das próprias ações.

Na perspectiva sócio-histórica, as sociedades evoluem, pois, os homens foram elaborando objetos, convenções, signos como forma de registrar e transmitir determinadas informações no processo do trabalho. Esse comentário reporta as interações sociais que são elos entre o indivíduo e o meio em que vive, com uma relação de recíproca constituição estabelecida do sujeito com o meio, dando origem a novas situações singulares ocorridas devido às interações dos parceiros, constituindo o vínculo indivíduo - mundo (OLIVEIRA, 1999).

A relação do ser com o meio e o outro é o centro da discussão com foco nos elementos afetivos que permeiam o contexto ambíguo de relações na constituição do sujeito, na interação entre o sujeito e o outro.

Observa-se que a visão do indivíduo concreto mediado pelo social, histórico e concatenado com suas relações e vínculos não faz do homem um ser construído pelo reflexo imediato do meio social, desprovido da possibilidade de intervir e inovar e sim o contrário.

Assim a reflexão sobre o resgate da singularidade do sujeito consiste na apreensão do processo particular pelo qual se dá a construção da sua consciência. Vigotsky (1993) afirma que compete à psicologia possibilitar a descrição e a explicação das funções superiores, apreensão da gênese social da consciência pelas suas mediações com pensamento, linguagem e vontade.

As funções psicológicas superiores são, segundo Vigotsky (1993), produto do meio sócio-cultural em que vivem imersos os homens. O que se pode afirmar é que o homem é um ser ativo, social e histórico de acordo com a análise sócio-histórica. Melhor esclarecendo, a gênese social da consciência individual aponta a palavra como origem da

conduta social e da consciência e os signos são entendidos como instrumentos convencionais da natureza social, que são só meios de contato com o mundo exterior e consigo mesmo. A historicidade delinea a postura do ser e do meio.

Bakhtin (1981) destaca a importância dos signos, aportado na concepção de que a palavra, além da extensão da consciência e da subjetividade também privilegia a criação ideológica, tornando-se vivo plurivalente, com estrutura social que promove modificações ideológicas e conseqüentemente da língua (ideologia do cotidiano). A respeito da palavra Bakhtin, apresenta a idéia de que, na constituição do sujeito, a palavra tem uma valoração enorme para a construção da consciência, ou seja, a mediação entre a realidade e a consciência.

Mesmo Vigotsky não tendo voltado seus estudos para o desenvolvimento do adulto, nem para os problemas relacionados à educação de jovens e adultos, muitas das construções teóricas que elaborou refletem sobre as práticas de ensinar-aprender em salas de alfabetização e as práticas de formação de alfabetizadores que, hoje em dia, elucidam o ensino a partir de textos, e as concepções de letramento, que significa ser educado, especialmente, para ler e escrever diferenciando-se do termo alfabetizado que diz respeito ao indivíduo que adquiriu o estado ou condição de quem se apossou da leitura e da escrita, e que responde de maneira satisfatória às demandas das praticas sociais (FREIRE; MACEDO, 2002).

Vigotsky tem no signo uma peça fundamental para construção da consciência, no entanto, ele vê o signo além de uma ferramenta que transforma o mundo externo, mas também regula as ações sobre o psiquismo das pessoas, ou seja, os signos reestruturam e fazem parte das atividades mentais internas e ao, mesmo tempo atuam como mediador externo. Vigotsky (apud PERIPATO, 2005, p.70) afirma que “o importante no processo educacional é a formação da consciência, que é de certa forma determinada pela natureza das interações com o outro, as relações sociais com as quais cada indivíduo trava conhecimento”.

É pontual que o aprendizado está intrinsecamente relacionado com fatores sociais, políticos e econômicos, ordenados pelo contexto social. Para uma educação adequada, é primordial ter evidente a compreensão de que a realidade dos sujeitos não pode ser desarticulada do processo de aprendizagem.

Do ponto de vista de Aguiar (2000), a reflexão sobre o processo de internalização, significa dizer que, o que se realiza no plano externo, passa a se realizar no plano interno, representando a realidade social transformadora da realidade psicológica. É

um processo em constante elaboração e movimento, pois pensar, agir, sentir também estão em processo de construção.

A conversão de que fala Vigotsky consiste em transformar materialidades concretas em produções simbólicas, como é próprio de toda atividade humana.

Segundo Aguiar (2000), pela mediação que ocorre nas interações sociais, o homem se constitui em “unidade de produção”, que em seguimento às produções semióticas de processos de dimensões sociais são convertidas em processo de dimensão individual. Para Vigotsky (1993, p. 104), “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno do pensamento”. O fenômeno do significado ganha corpo pela palavra/fala, que se caracteriza como instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais pelas quais o homem se individualiza se humaniza e se apropria do mundo da significação no processo histórico-cultural.

Aguiar (2000) esclarece que a consciência apor-se nas elaborações das condições históricas da significação. Todo esse processo reflexivo reporta à necessidade de compreender o homem pelo homem, no processo de individuação por meio da socialização.

Para Fontes (2004), com o passar do tempo, o sujeito cresce e vai se apropriando daquilo que as pessoas de referência esperam dele, até o momento em que no seu interior desencadeia um comando de comportamento. O que caracteriza um grau de individuação que pede uma diferenciação de papéis, uma distância em relação às expectativas esperadas por outros, quando é um que desempenha um novo papel – são determinações sociais que solicitam o reconhecimento de uma nova postura. O relevante dessa discussão direciona em apontar que todo esse processo de individuação não perpassa por uma intersubjetividade harmoniosa, ou seja, cabe vislumbrar que, nesse processo, é pertinente a condição conflituosa de oposição de idéias e resistências na comunicação o que pode reverter em condição adversa da primeira intenção da mediação do outro.

Fontes (2004, p.165) ressalta que “tal separação e individuação surgem quando, no decorrer da história de nossa vida, se manifestam expectativas conflitantes”.

Harbermas (1990) define que a individuação é um processo lingüisticamente mediado pela socialização, o que não difere das teorias sobre linguagem propostas por Bakhtin e Vigotsky, que afirmam que a linguagem expressa e organiza o pensamento.

Usar a linguagem para que o próprio sujeito se conheça e compreenda o mundo é assumir uma postura reflexiva e contextualizada perante a historicidade social.

2.2 A constituição do sujeito: o contexto social e o escolar

É pertinente fazer considerações sobre as possibilidades de aplicação do olhar histórico-cultural, idealizado por Vigotsky na primeira metade do século XX, sendo utilizado na organização do processo de aprendizagem no curso de alfabetização da EJA. Mesmo não se tratando do desenvolvimento do adulto, menos ainda da problemática relacionada à EJA, a construção teórica Vigotskiana pode colaborar para a discussão referente às práticas de ensinar-aprender nas salas de alfabetização e o uso de textos para o ensino (VIGOTSKY, 1993).

Na concepção walloniana, a educação é um fato social que na externalidade se evidencia quando se verifica que suas idéias, valores, costumes, regras, normas, conteúdos e sentimentos são coisas distintas das pessoas que os internalizam. São realidades por si mesmas, e possuem natureza própria que se impõe sobre os indivíduos e pode ser observada no interior das instituições pedagógicas (GALVÃO, 1995).

De acordo com a autora, a tradução do pensamento de Wallon relata que a principal questão a ser superada na maior parte dos sistemas de ensino é a dicotomia entre indivíduo e sociedade, visto que a educação tradicional, ao propor uma transmissão da herança dos antepassados e o domínio das idéias para melhor adaptação do aluno à sociedade, prioriza a atuação dos adultos sobre os mais jovens promovendo a perpetuação da ordem social assim imposta.

A idéia de uma personalidade que se forma isolada da sociedade é inconcebível para a perspectiva walloniana, segundo a qual é a interação e no confronto com o outro que se forma o indivíduo (GALVÃO, 1995).

As diversas espécies de sociedade, em diferentes tempos, estão intrinsecamente relacionadas com os fins da educação que variam com os estados sociais e situações históricas de acordo com as necessidades de um tempo e lugar.

O homem se desenvolve tornando-se um sujeito do processo social do trabalho, desvinculando das imposições biológicas, tendo suas ações direcionadas mais pela interação social que advém de um processo de sobrevivência da espécie humana por meio principalmente da linguagem/palavra.

A evolução humana na contextualização histórica cultural apresenta toda uma forma particular característica da sociedade humana que são os fenômenos externos da cultura material e intelectual. Leontiev (1978) vai ressaltar que, diferentemente dos animais, o homem tem uma capacidade produtiva e criativa e, fundamentalmente por meio

do trabalho, que não são aptidões e caracteres biológicos, mas adquiridos no decurso da própria vida por processo de apropriação cultural propiciada pelos ancestrais.

Galvão (1995), numa leitura da psicogenética walloniana, busca olhar o ser humano por meio de uma perspectiva global comandada por uma diversidade de funções psíquicas. Entre os aspectos funcionais que se atribuem à constituição do ser humano está a afetividade, o ato motor, a inteligência. Cabe comentar que, como o ser humano é integrado ao meio, a afetividade é desencadeada pelo contato com outro. O ato motor é a ação biológica direcionada pela função psicológica elementar com comando da função psicológica superior na constituição do sujeito. Ou seja, “[...] o estado inicial da consciência pode ser comparado a uma nebulosa, a uma massa difusa na qual confundem-se o próprio sujeito e a realidade exterior[...]” (p.50).

No processo do desenvolvimento humano, o indivíduo passa por estágios em que a simbiose afetiva com o meio é muito forte. A distinção entre o eu e o outro se adquire progressivamente via interações sociais.

Na visão Walloniana, mesmo na vida adulta os sujeitos confrontam diversas definições de fronteiras entre o eu e o outro, as quais podem desfazer-se devido a situações específicas como de dificuldade ou cansaço. É relevante apontar a mediação social como elemento fundamental para que o homem forme sua consciência por meio da linguagem (GALVÃO, 1995).

No contexto social e escolar, a emoção se apresenta como uma atividade eminentemente social, visto que se nutre do efeito que causa no outro, ou seja, as reações que condição de aprendizagem visto que a mediação do outro nesse processo é vital.

Pensar a pessoa como um todo (visão holística) tem um aporte vigostikyano, visto que o mesmo não acredita nas divisões das dimensões humanas e sim uma concepção monista de corpo/alma, pensamento/linguagem. Portanto não separa o afetivo do cognitivo. Comungar com Vigotsky, que faz uma crítica à abordagem tradicional que separa os aspectos intelectuais dos aspectos afetivos, que esse pensamento desassociado fecha as portas à questão da causa e origem de nossos pensamentos e não explica como o pensamento age sobre a vida pessoal e o inverso. O pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção (VIGOTSKY, 1993).

Sendo assim, Vigotsky nos remete à idéia de que a análise do afetivo e o intelectual conjuntamente, favorecem uma compreensão das trajetórias do pensamento em

relação aos impulsos da pessoa sendo possível que o contrário também aconteça (VIGOTSKY, 1993).

A consciência para Vigotsky é uma organização objetiva do comportamento, que é imposto ao homem via participação ativa na prática sócio cultural. A perspectiva histórico-cultural permite conciliar as dualidades historicamente constituídas preocupando-se em esclarecer entre afetividade e o intelecto (VIGOTSKY, 1993).

A questão da motivação e razão tende a entrelaçar-se e caminharem conjuntamente para a constituição do sujeito, porém descrever cada um deles é importante para a compreensão do trabalho. Refletir sobre motivação remete a definição de que é uma energia interna que impulsiona alguém em determinada direção, ou seja, é uma força que faz com que o indivíduo busque realizar algo. Tapia e Fita (1999, p. 77) dizem: “a motivação é um conjunto de variáveis que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo”. Para os autores, refletir sobre motivação consiste em analisar fatores que fazem as pessoas empreenderem determinadas ações dirigidas a alcançarem objetivos. E pode ser também um processo interno que se constitui em resposta pessoal frente à determinada situação. Para Lieury e Fenouillet (2000) também é um conjunto de mecanismos biológicos e psicológicos que possibilitam desencadear a ação, orientação, intensidade e persistência.

A motivação, sob a ótica de Bruner (1998), é apresentada distintamente entre motivação intrínseca, ou seja, subjetivamente que é interna, onde o sujeito efetua atividades levada por desejos e vontades próprias. E a motivação extrínseca em que todas as situações são apresentadas com estímulos externos para obtenção de algo.

Esses dois momentos da motivação estão relacionados com a razão e principalmente com o contexto social no qual o sujeito está inserido.

No tocante da razão (cognitivo), é relevante comentar, pois estar voltado mesmo que momentaneamente para o predomínio da função cognitiva, significa dizer que a constituição do real – a razão – a qual acompanha a formação da consciência se faz presente. Porém não tem como dissociar razão de motivação e emoção, já que todos compõem a existência humana, ajustando-se e regulando-se ao mundo ao seu redor.

Maturana (1998, p. 15) afirma que:

...ao nos declararmos seres racionais, vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções, e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui o nosso viver humano, e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional.

O ser racional é também um ser emocional e vale ressaltar que as relações estabelecidas entre os sujeitos acontecem no imbricamento entre razão e emoção, mediadas pela linguagem. Pode-se inferir a respeito da ligação entre razão/emoção e linguagem, já que razão e emoção utilizam-se da linguagem como meio de expressão e de comunicação entre eu/mundo/e o outro, e todo esse processo desencadeia manifestações emocionais. Para que surja a linguagem, necessariamente precisa-se de uma situação de encontros recorrentes do meio que possibilitem a organização de ações no conviver do cotidiano.

Daí se revela que o ser humano, em sua essência interage com o meio que o envolve e habita, utiliza-se da linguagem, em sua diversificação para se manifestar, expressar-se e desenvolver-se. Se o simples domínio e articulação de palavras e/ou linguagem, sustentados pela racionalidade, fosse suficiente para se entender e aproximar uns dos outros e ainda interagir com o mundo, pode-se dizer que esses problemas não mais existiriam atualmente, uma vez que o uso de técnicas de apropriação e domínio da linguagem seriam facilmente manipuladas. Então se justifica que mesmo a racionalidade advém da emoção.

Damásio (1996), postula a existência de uma intensa interação entre razão e emoção, em que o conceito dos sentimentos e emoções são percepções diretas dos estados corporais e constituem um elo essencial entre corpo e consciência, onde as emoções bem direcionadas e bem situadas parecem constituir um sistema de apoio sem o qual o edifício da razão não pode operar a contento.

Devido ao seu poder de contágio as emoções propiciam relações interindividuais nas quais se diluem os contornos da personalidade de cada um (GALVÃO, 1995).

A individuação na interação social retoma esse contorno da personalidade mesmo trazendo consigo o contágio emocional, o contato com outro. A questão da emoção na interação social comentada por Wallon não se distancia dos pensamentos de Vigotsky e de Paulo Freire e todos contribuem com propriedade para as discussões pedagógicas universais. Mesmo de localidades geográficas e temporais distintas, as falas de Vigotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997) se entrecruzam, direcionando-se a uma educação humanizada e cidadã. Tanto o olhar de Vigotsky quanto o de Paulo Freire é dialético e com aporte ético político marxista.

Vigotsky orientou seus estudos sobre o funcionamento intelectual humano nos pressupostos marxistas tendo como relevante a tendência do materialismo dialético e histórico para psicologia.

Tanto Freire e Macedo (2002), quanto Vigotsky aportam-se na constituição do sujeito histórico cultural. Esse segundo protagoniza a principal referência da abordagem histórica cultural que concebe o sujeito inserido no meio historicamente construído, buscando entender os mecanismos que tornam a cultura integrante da natureza de cada ser humano. Enquanto Freire observa que, para o mundo escolar, o meio como vinculador da cultura é um ponto de origem do conhecimento.

Aproximando os pensamentos freireano e Vigotskyano, o primeiro visualiza uma educação para a libertação como processo de comunhão entre gêneros e a concepção interativa de desenvolvimento individual e social como propõe a teoria de Vigotsky. Freire e Macedo (2002, p. 68) afirmam que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Essa fala não difere do pensamento de Vigotsky ou Wallon que têm na interação social o processo de constituição do sujeito relacionando-se entre si e com o mundo em que vive. Freire afirma que considerar a realidade social pautada nas correlações e relações que formam a totalidade social é fundamental. Aponta que as representações ideológicas são orientadas pela estruturas das relações sociais.

Para Freire (1979), entender a existência humana a partir de sua substancialidade e da contextualidade histórica se faz necessário, pois o universo social onde o ser humano se desenvolve, dentro da abordagem Vigotskiana é um processo de captação e construção de conhecimento via interação sujeito/sujeito e sujeito/meio.

Absorver os conceitos de Vigotsky e Freire pede a refletir sobre a possibilidade da transformação do mundo partindo de um ideal utópico para a concretude da ação via educação que, por sua vez, está carregada de responsabilidade de instrumentalizar os sujeitos para protagonizar as próprias mudanças a partir da crítica e movimento em relação aos fatos do meio em que vive. Como isso se daria? Quando o ser humano oprimido a - histórico, passa a fazer parte ativa do mundo, com percepção crítica, participativa e consciente, sendo isso viável via educação.

Observa-se que ser conivente com os pressupostos de Freire é algo fácil, visto que pensar a educação inclusiva socialmente e intelectualmente passa pelo sonho (talvez) utópico de integrar todos os cidadãos no processo de formação e crescimento de um povo.

Já Vigotsky, aponta que construir conhecimento surge a partir de uma ação partilhada que implica num processo de mediação entre sujeitos. Nesse prisma, a interação social se faz obrigatória para a aprendizagem. As diferenciações entre sujeitos do grupo

social favorecem incondicionalmente a possibilidade de ampliação de conhecimento e capacitação individual (VIGOTSKY, 1993).

2.3 O papel do professor no desenvolvimento intelectual e afetivo

O desenvolvimento dos sujeitos transforma os significados nas culturas em que se insere e das quais participa. Assim, pensar a educação e as possibilidades de aprendizado em sala de aula, pode-se argumentar: Como se constrói um ensino-aprendizado significativo? Como provocar modificações que de fato fazem a diferença?

O conhecimento é construído nas interações com os outros. No entanto, as relações entre as pessoas que participam de determinada interação são desiguais porque, dependendo do foco, uns sabem mais que outros. Portanto, é imprescindível que o professor escute os seus alunos e utilize mecanismos para desenvolver conhecimentos para a construção da oralidade, leitura e escrita. Reconhecer os saberes do cotidiano e os raciocínios que os alunos desenvolvem ao resolverem uma atividade contribuem para a formação de significados, avaliando o que sabem e como se pode progredir.

Considerando as reflexões teóricas apresentadas anteriormente, alguns aspectos podem se tornar relevantes nas práticas pedagógicas adotadas na EJA. Partindo da conceituação de Aranha (2000) de que, se uma educação emancipadora busca contribuir para a desalienação, para o reencontro do sujeito enquanto produtor, construtor e autotransformador, o processo educativo não pode se dar apenas por um movimento discursivo, deve também estar atrelado a ações modificadoras na sociedade. A autora entende a educação como relação social, na qual dimensões dos diversos sujeitos são mobilizadas e na qual a descoberta, o (re) conhecimento opera na práxis e não no discurso o que não difere da ideologia de Freire (1996) que representa uma tentativa explícita de formulação de uma contra-ideologia por meio da ruptura homem-objeto, para uma relação homem-sujeito que constrói e reconstrói sua história de maneira comunitária.

A qualidade da relação professor-aluno constitui também uma significação positiva ou negativa. Pensando assim, o contexto escolar adulto, tem que ser visto a partir da vivência do cotidiano e da valorização do capital intelectual informal, pois, caso isso não ocorra, a imposição do conhecimento do professor por si só contribui, juntamente com outros fatores, para uma possível desistência do aluno em continuar os estudos, pois introduzem aspectos que desestimulam o aprendizado. As pessoas aprendem aquilo que acreditam poder tornar seu (BRUNER, 1998), caso percebam que o seu conhecimento está

sendo desvalorizado, muitas vezes, se sentem desmotivadas e acabam desistindo do convívio escolar.

No decorrer da vida, percebe-se a ocorrência de modificações nos processos de significação e nos diversos contextos situacionais específicos quanto à possibilidade de comunicação e de construção de conceitos e da lógica do pensar. Os sujeitos ao tornarem-se jovens e adultos têm suas motivações relacionadas ao aprender modificadas, diferenciando-se dos motivos infantis, de acordo com a história pessoal e as situações enfrentadas, por exemplo, no trabalho, no seio familiar e vinculados às prioridades e à relevância do que está sendo ensinado.

A significação é construída por meio da história dos significados existentes, conhecimentos anteriores, que dão origem e permeiam as trocas comunicativas e a construção de novos significados. Para produzir um ensino-aprendizado significativo, é fundamental respeitar o conhecimento prévio e as práticas de cultura das comunidades, nas quais o educador está interagindo, juntamente com o novo conhecimento que pode ser desenvolvido com os alunos por meio de textos e outros materiais.

Desta forma, entende-se que não se transforma somente o conhecimento dos conceitos e a utilização de instrumentos adequados de mediação, mas aprende-se a reconhecer os contextos e a utilizar os significados de acordo com o que é colocado. Um dos pontos base da perspectiva sócio-histórica é a inclusão da construção de um ambiente alfabetizador com práticas pedagógicas integradas com a vivência dos alunos.

Na concepção freireana, os modos de significação das comunidades onde o educador atua são considerados a partir dos conteúdos conversados e escritos no cotidiano, como: as situações-problema; a história do local; os direitos à educação, à saúde, e cidadania de maneira geral. Podem envolver as formas diferentes de interação no cotidiano: na escola, nas festas, na religião, nas famílias, no trabalho que são relevantes para a compreensão das inter-relações educacionais que culminam em conhecimento. Metodologicamente, envolver a sala de aula em conversas sobre as situações-problema locais, as festas, as práticas de cultura, assim como prestar atenção em como a escrita é utilizada na comunidade e embasam uma construção saudável no processo de ensino-aprendizado.

De acordo com a história pessoal e as situações que enfrentam, por exemplo, no trabalho, as necessidades individuais e coletivas priorizam e tornam relevantes certos conteúdos em detrimento de outros que integram o currículo escolar que está sendo ensinado.

Considerando a perspectiva sócio-histórica, o processo de ensino-aprendizado sempre se dá na alternância do poder enquanto o saber ocorre num espaço de negociação. O educador estuda para conhecer os conteúdos e procedimentos para ensinar a ler e escrever e tornar-se sensível em relação aos alunos pode contribuir para esse aprendizado. A negociação ocorre nesse intercâmbio entre o educador, o educando e o objeto do conhecimento (o que será apropriado e como) e permeia toda a atividade de alfabetização desde a discussão da situação-problema até o desdobramento das disciplinas propostas. Tendo em vista a urgência que as pessoas têm em aprender a ler e a escrever e os motivos que os alunos jovens e adultos apresentam ao se inscreverem nos cursos de suplência, é preciso extrair dos educandos os elementos de sua prática social: quem são, o que fazem, o que sabem, o que vivem, o que querem, que desafios enfrentam.

Aqui vale acrescentar que todo educador que preze o seu trabalho, deve estar ancorado nos saberes necessários para a sua prática educativa, independentemente da sua opção política, a partir do entendimento de que segundo Freire (1996, p. 164).

Como prática estritamente humana a educação não pode ser considerada como uma experiência fria, sem alma, em que os sentidos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco compreender a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual.

Freire, impregnado da sua concepção humana destaca o caráter humanizador do ato educativo quando enfatiza que o trabalho do educador tem que ser independente de faixa etária, cor ou raça deve respeitar o ser humano na sua totalidade. Com esse rigor, encerra sua obra *Pedagogia da Autonomia* com este pensamento:

Nem a arrogância é sinal de competência nem a competência é causa de arrogância. Não nego a competência, por outro lado de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência de simplicidade que, não diminuindo em nada seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente (FREIRE, 1996, p. 165).

A significação também é construída pela qualidade da relação professor-aluno. Tendo como relevância o contexto escolar e anterior à escola do adulto, muitas vezes os professores acreditam que suas formas de pensar e agir são as mais interessantes e corretas e se esquecem que o ensino-aprendizado ocorre como uma negociação de significados com os alunos. A interação em que o professor sempre e somente parte de seu próprio conhecimento constrói significações que podem levar à desistência do aluno, pois introduzem aspectos que desestimulam o aprendizado e não condizem com uma postura de envolvimento aluno-escola.

Numa visão freireana, o vínculo afetivo entre professor e aluno é fundamental e se estabelece se houver uma interação entre iguais, na aprendizagem. Segundo Freire (1996, p. 29):

Nas condições da verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo, onde quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Aceitar a capacidade de aprender de cada um constitui-se fator preponderante para o resgate da autoconfiança, auto-estima que são indispensáveis para a aprendizagem. Porém, a afetividade no ato educacional tem sido desacreditada e marginalizada, ao longo das experiências de muitos jovens e adultos, especialmente os que abandonam a escola.

A partir dos referenciais teóricos o suporte básico se traduz na idéia de que o ato educativo constitui-se numa ação reflexiva, em que o processo do conhecimento autêntico precisa superar os mecanismos de imposição de uma cultura alienante, adotando a palavra ou tema gerador como elemento fundamental para proceder com o diálogo e conseqüentemente a leitura e a escrita, visando à formação crítica do homem enquanto ser e sujeito inserido na própria história (FREIRE, 1996).

Os saberes dos professores são oriundos de uma variedade de fontes, procedentes de seu trabalho, de sua cultura, de sua formação acadêmica, além dos conhecimentos adquiridos na vida “... uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar, provém de sua própria história de vida e, sobretudo de sua história de vida escolar” (TARDIF, 2002, p.13).

Muitos alfabetizadores não têm formação de professores e utilizam saberes e práticas pedagógicas vivenciadas em suas histórias de vida escolar. E muitos dos formados utilizam mais desses saberes, vividos enquanto alunos do que aquilo que aprenderam na formação pedagógica formal. Isso talvez porque os saberes adquiridos ao longo de suas vidas foram mais consistentes e mais familiares a eles, do que a formação acadêmica. (TARDIF, 2002).

Um dos fatores que pode ser empecilho do processo educacional junto a EJA é a constatação das práticas utilizadas nos velhos modelos pedagógicos repetidos, que não são aconselháveis para uma nova postura educacional. Entende-se que a história de vida escolar de cada pessoa é a sua referência educacional e é o alicerce para a construção e reconstrução de outros conhecimentos. Porém, quando se trata do ofício – docente, esses saberes, provenientes de fontes variadas, de natureza diferente, devem ser válidos na

prática pedagógica, pois quando o educador tem uma formação específica, fundamentada em teorias e práticas as quais façam uso da consciência crítica e reflexiva que possibilite discernimento das experiências educacionais anteriores, e das práticas atuais, com utilização ou não, nas aulas.

No caso dos educadores, não é possível afirmar que, na capacitação, houve tempo para uma formação que possibilitasse a eles fazer uso da reflexão crítica de suas práticas, categoria freireana muito ligada ao pensar e repensar criticamente, em suas ações pedagógicas. Assim, os educadores correram os riscos de se tornar “... meros repetidores de conteúdos cristalizados e defasados” (ABRAMOWICZ, 1996, p.71).

Alarcão (2003), ao focar a formação numa contextualização histórica e complexa, preocupa-se com duas questões que se colocam nesta sociedade da informação: a diferença de acesso às informações, que pode se tornar um meio de exclusão, e a forma como filtrar essas informações e preparar o aluno para a sociedade do conhecimento.

Para a autora, essa sociedade caracteriza-se pela complexidade e contradição. O volume de informações sem compreensão pode ser prejudicial para aqueles que não desenvolveram o espírito crítico, portanto, podendo ser manipulados por ela, uma vez que só a reflexão pode organizar o conhecimento. Defende, então, a formação de um professor reflexivo para uma escola reflexiva e propõe algumas alternativas para essa formação, entre elas a criatividade para interagir na vida social, a compreensão da realidade e a resolução de problemas cotidianos utilizando os saberes acadêmicos.

2.4 A escola e sua importância na formação profissional

As primeiras idéias de Paulo Freire sobre ensinar a estudar e ser cidadão crítico têm como alicerce de todo o processo de desenvolvimento de novas idéias para a educação. Por isso, torna-se necessário entender o embasamento de suas propostas, primeiramente, endereçada a educação de adultos. Pois, o papel da instituição educacional no processo de reinserção do sujeito ao mundo do trabalho é fundamental para a formação profissional desses que tem uma expectativa muito alta quanto à possibilidade de retornar ou entrar no mercado de trabalho de maneira eficaz.

Por conhecer bem as necessidades educacionais do povo brasileiro, Paulo Freire elaborou uma proposta dialógica em bases políticas e filosóficas com vistas à conscientização e à libertação aportado na idéia de que o homem, confrontando-se com o mundo, relaciona-se dialeticamente com ele. Esse mundo é representado por objetos, os

quais o homem conhece e dos quais retira conhecimentos que serão traduzidos em linguagem à medida que a integração homem e mundo tornem-se mais crítica.

Perrenoud (1999), ao abordar a questão das transformações na sociedade atual e suas contradições, direciona a possibilidade de retirar daí algumas lições para a prática da formação de professores, uma vez que esse contexto aponta para a necessidade de uma prática reflexiva, para a inovação e para a cooperação como prioritárias na ação profissional.

As mudanças sociais se fazem necessárias no tocante às renovações das instituições educativas o que requer uma redefinição da profissão docente. Novas competências são exigidas no quadro do conhecimento pedagógico, científico e cultural.

Imbernón (2001) diz parecer ser necessário que toda instituição educativa e a profissão docente devam mudar radicalmente, apropriadas às enormes mudanças ocorridas a partir do final do século XX. A profissão docente deve abandonar a concepção de transmissão do conhecimento acadêmico e se atualizar para atender às necessidades de uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária e integradora, que eduque realmente para a vida e para superar as desigualdades sociais.

Nessa perspectiva, o papel da formação ultrapassa o ensino que pretende mera atualização científica, pedagógica e didática, transformando-se em um espaço de participação, reflexão e formação em que os participantes exercitem o convívio com a mudança e a incerteza.

Esse autor, ao dizer isso, aponta para a dimensão da educação que ocorre em espaços alternativos, ou seja, uma atividade educacional organizada e sistematizada que acontece fora do sistema formal de ensino, visando atender alguns grupos específicos da população, como a educação de jovens e adultos, por exemplo.

Não se nasce pobre economicamente porque se quer. Parte da população está sem moradia, sem alimentação, sem saúde, sem educação, sem lazer, mesmo que não seja isso que se deseja. Essas situações são resultados de um processo de dominação historicamente construído num sistema sócio-econômico político neoliberal perverso. Ausentes ou precários do direito de cidadania, a maioria, senão a totalidade dos estudantes da EJA necessita recuperar a dignidade perdida, recolocando-se como sujeitos no ato de fazer/pensar educação como direito social.

Numa identificação freireana pensar dessa forma a alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas é compreender, analisar leituras de mundo, que invadem o lar e as

ações cotidianas de cada um pelos mais diferentes meios de comunicação, de informação, de relações, de poder.

Compreendendo a educação como direito social, articulada a outros direitos humanos essenciais na produção da vida e na construção de uma sociedade democrática, humana, igualitária, a categoria cidadania jamais poderá ser desvinculada da construção de processos educacionais com dimensão de projeto de sociedade.

Assim o exercício consciente e constante da cidadania exige a capacidade e a disposição para um exame crítico das razões e dos meios para a tomada de decisão, e o respeito pela diversidade de pontos de vista e pela necessidade de se estruturar como agente transformador do próprio meio.

Segundo Buffa (1993), o aspecto de classe da escola capitalista apresenta-se, principalmente, na ruptura que ocorre entre trabalho manual e trabalho intelectual, promovendo uma dicotomia entre os trabalhadores da escola e os estudantes da produção. O capitalismo atual não recusa o direito à escola, pois o acesso está aparentemente mais aberto aos operários e seus filhos; porém, recusa o direito de o trabalhador dialogar a partir de sua prática social, igualando-o como aluno, sem considerar seu estatuto de trabalhador e detentor de um conhecimento específico e que muitas vezes é adquirido no seio da sociedade e fora do reduto escolar.

Um dos exemplos mais concretos da brutalidade do sistema neoliberal está na implementação das políticas de alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas. Em geral, elas estão, quando existem, distantes das relações de produção da vida. A idéia das campanhas de alfabetização é simplesmente levar ao alfabetizando conhecimentos de leitura e de escrita desvinculados do contexto socioeconômico-cultural e das relações de classe, de gênero.

Ao analisar a questão do acesso à escola do ponto de vista social e histórico, verificou-se ser este a ponte ou uma alternativa para a autonomia do indivíduo e no que se refere à sua participação como cidadão, o que com certeza na ótica freireana é fundamental para despertar o posicionamento crítico das pessoas. O domínio da leitura e da escrita amplia as possibilidades de comunicação do sujeito, de sua inserção na cultura e no mercado de trabalho. O sujeito pode não somente se comunicar de formas diferentes, como também pode procurar o conhecimento em livros, jornais, internet e outros portadores de textos, sem depender necessariamente de alguém que o auxilie e o acompanhe e decifre o desconhecido para ele.

Atualmente, o conceito de formação de adultos adquiriu nova dimensão, passando a compreender os vários processos formais e informais de aprendizagem e educação ao longo da vida (FREIRE, 1996).

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto conseqüência do exercício de cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura da paz baseada na justiça (BRASIL, 1997).

Os reflexos e as implicações do processo desencadeado em forma de rede social movimentaram diferentes sujeitos das comunidades, das escolas, das secretarias municipais de educação. O ponto de partida para conhecimentos dos sujeitos, para análise da realidade local, para reflexão e teorização do processo sócio-educacional esteve centrado nos fragmentos de histórias de vida de cada sujeito, assim como na prática docente dos profissionais envolvidos, buscando sempre compreendê-los em sua dimensão de totalidade, ou seja, como conhecimentos elaborados pelos sujeitos no interior e fora da escola, que precisam ser entendidos, conforme como “a aquisição [...] de uma consciência e de um saber capazes de transformar sua condição de objetos da exploração para a de sujeitos de uma democratização em profundidade do conjunto da sociedade” (OLIVEIRA, 1980, p. 36).

Com essa idéia, é pertinente reforçar a importância de se desempenhar de forma eficaz junto aos sujeitos regressos, um trabalho que tenha significação para eles possibilitando a procura e conquista de um espaço profissional.

2.4.1 Educação e trabalho

Com o passar do tempo, e o surgimento de novas tecnologias, a exigência da mão-de-obra qualificada se tornou uma constante dentro da atual economia capitalista, a qual ocasionou um grande êxodo rural, já que o trabalho se concentrou na área urbana devido a industrialização e a prestação de serviços cada vez mais crescente.

Para Buffa (1993), no contexto brasileiro, capitalista, neoliberal, elitista não há direitos para a elite, uma vez que ela possui privilégios. Conforme salienta a autora, para os excluídos, por sua vez, também não há direitos, posto que a luta pela garantia de tais direitos é considerada caso de menor importância, desordem nacional do ponto de vista da

classe dominante. Para os que buscam seus direitos, o tratamento, na visão da sociedade neoliberal, é o da repressão por meio de atos violentos, sangrentos, segregatórios. No sistema neoliberal, a cidadania, portanto, restringe-se à garantia dos seus privilégios e da manutenção do *status quo*, da ordem vigente impondo uma situação que privilegia uns poucos e prejudica a maioria.

Neste sentido, Kuenzer (2001) afirma o seguinte:

Se são as relações sociais e técnicas de produção (em função da necessidade de renda) que educam o trabalhador e se, no modo de produção capitalista, estas relações se caracterizam pela divisão e heterogestão, encontra-se aí, no processo de trabalho assim constituído, o fundamento da pedagogia do trabalho capitalista (p. 12).

Essa cultura do trabalho tornou a escola historicamente fracionada numa educação elitista, voltada para a organização material e superestrutural da sociedade em questão, e outra formadora comprometida com o trabalho como atividade mecânica de produção (KUENZER, 2001).

De acordo com este novo contexto, o analfabetismo passou a ser reconhecido como um entrave, visto que, o mundo industrializado solicitava o conhecimento e a qualificação cada vez mais evoluídos, o que, até então, no meio rural, a condição de não saber ler e escrever não era empecilho para a obtenção de um trabalho (emprego).

As mudanças ocorridas no mercado de trabalho vêm exigindo mais conhecimentos e habilidades das pessoas, assim como a exigência de maior escolarização, obrigando-as a voltar à escola básica, como jovem, ou já depois de adultas, para aprender mais ou para conseguir um certificado. Assim surge com maior vigor a EJA responsável pela criação de diversos projetos voltados para a alfabetização e educação de jovens e adultos.

Romper esta direção de exclusão impõe-nos a necessidade de construir processos educacionais que privilegiem a inclusão de todos no espaço educativo, bem como a construção de projetos político-pedagógicos com características emancipatórias, desalienadoras, diretamente vinculadas a uma dimensão de projeto de sociedade, fundamentalmente, democrático, visando o mundo do trabalho.

A EJA é uma necessidade da nova sociedade de informação do nosso século que exige qualificação com possibilidades de crescimento profissional na atualização de conhecimentos e habilidades contínuos, para o grupo de excluídos educacionais.

Assim, verifica-se que a educação tem possibilitado novos contornos em face das mudanças ocorridas na sociedade, por outro lado, a educação é a responsável pelo

crescimento social, pois à medida que as pessoas vão ficando mais escolarizadas, o nível de vida vai melhorando, e assim propicia-se maior conscientização às críticas e exigentes.

Enfim, a educação pode possibilitar o desenvolvimento da sociedade, pois sabe-se que a educação é um dos instrumentos que vai permitir às pessoas buscarem uma melhoria de vida, capacitando-se para competir no mercado de trabalho bem como reconhecer seus direitos.

Para que aumentem as possibilidades individuais de educação, é preciso que mude o ponto de vista dominante sobre o valor do homem na sociedade, o que só ocorrerá pela mudança de valoração atribuída ao trabalho. Quando o trabalho manual deixar de ser um estigma e se converter em simples diferenciação do trabalho social geral, a educação institucionalizada poderá perder o caráter de privilégio e será um direito concretamente igual para todos (PINTO, 2000, p. 37).

Ainda é comum, a concepção de que a partir de certa idade é tarde para se estudar. Porém, há histórias de vida que têm mostrado justamente o contrário: a garantia da educação de qualidade para jovens e adultos tem permitido mudanças nos relacionamentos dos sujeitos envolvidos, abrindo novas possibilidades profissionais.

Assim reafirma-se que a educação pode ser um instrumento que possibilite permitir a mudança na vida das pessoas, independentemente da idade ou classe social. Estudar pode não resolver todos os problemas sociais, nem acabar com a injustiça social, mas é um meio pelo qual a pessoa pode reescrever sua própria história.

Embora ainda haja muito preconceito em relação a EJA é inegável o benefício que essa modalidade de ensino tem prestado às pessoas que não puderam estudar na época apropriada, caracterizada na maioria das vezes, pela necessidade de trabalhar para se manter e a família.

2.5 A valorização da EJA

A concentração e consolidação da sociedade, alicerçada pela ética, justiça e solidariedade é uma competência que se aprende, daí entendermos a educação como um processo amplo, um projeto para toda vida.

A educação permanente não é o ponto de chegada de um processo histórico, a expressão de tendência, fundamentais das sociedades modernas. Ela é segundo os seus promotores uma exigência fundamental do homem enquanto homem: um processo do ser (GADOTTI, 1987, p. 87).

A educação permanente surge hoje como uma exigência da nova sociedade que, por sua vez, exige novas formas de encarar o conhecimento.

Atualmente, não basta “ter conhecimento”, mas saber o que fazer com esse conhecimento. Este “saber fazer”, impregnado de autonomia, da capacidade de fazer múltiplas leituras sabendo relacioná-las, é um dos desafios da educação permanente.

Sabemos da importância em oferecermos dentro da escola pública a modalidade de ensino denominada EJA (Educação de Jovens e Adultos). Bem estruturada e pensada de forma a atender os jovens e adultos que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade adequada, ela favorece a permanência nas escolas destes jovens e adultos, propiciando aos mesmos uma educação de qualidade que serve, principalmente, para formá-los como cidadãos.

Acreditar na Educação de Jovens e Adultos tornou-se imprescindível, pois até bem pouco tempo tivemos uma política governamental que desvalorizava a EJA com os argumentos, de que:

- a) os analfabetos mesmos *não demandam alfabetização*; quem deseja alfabetizar a população são os educadores;
- b) a alfabetização não influi no *rendimento* das pessoas e nem na busca de um *emprego*;
- c) para os governos, o *investimento* é muito maior do que o retorno (GADOTTI, 2003, p. 3).

O Banco Mundial mudou essa opinião em relação à política da EJA através de uma pesquisa realizada em 2000, a qual mostrou que os participantes em programas de alfabetização:

- 1) têm maior *confiança e autonomia* no interior de suas família e comunidades;
- 2) estão mais a vontade que os não alfabetizados quando levam e trazem seus *filhos da escola* e monitoram o seu progresso;
- 3) alteram suas *práticas de saúde* e de nutrição em benefício de suas famílias;
- 4) *umentam sua produção* e seus ganhos usando informações recebidas nos programas de alfabetização ou acessando outras informações;
- 5) *participam mais efetivamente* na comunidade e na política;
- 6) mostram melhor *compreensão das mensagens* disseminadas pelo rádio e pela mídia impressa;
- 7) desenvolvem *novas e produtivas relações sociais* através de seus grupos de aprendizagem;
- 8) guardam suas habilidades de alfabetização e as usam para expandir sua *satisfação na vida diária* (GADOTTI, 2003, p. 3).

Assim exige-se a EJA como “direito subjetivo”, pois como nos diz Gadotti: “Não há justificativa ética e nem jurídica para excluir os analfabetos do direito de ter acesso à educação básica” (GADOTTI, 2003, p. 4).

Outro ponto a ser considerado localiza-se na concepção da EJA, pois desde os anos 50 até hoje, os materiais didáticos utilizados em programas da EJA ainda não superaram uma visão infantilizada da educação de adultos, que, de certa forma, vêm a

humilhar o adulto que tem que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou.

Conforme afirma Gadotti (2003) é preciso respeitar o aluno através de uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, considerando-se a distinção entre jovem e adulto. Por isso, essa inclusão do jovem e do adulto, precisa ser uma inclusão com qualidade, não aquela da escola que eles não frequentaram quando eram crianças. Não se trata de uma qualidade formal, mas sim social e política.

Para o autor a qualidade da EJA deve ser considerada pelo atendimento às suas necessidades educacionais e culturais, construindo junto com os jovens e adultos um novo saber, realmente libertador e significativo para o projeto de vida de cada um, na expectativa da vivência no mundo atual.

Hoje o conhecimento é o grande produto da humanidade, pois não se trata apenas do capital da transnacional que precisa dele para a inovação tecnológica, este é básico para a sobrevivência de todos, por isso não deve ser vendido ou comprado, mas disponibilizado a todos.

Na atual sociedade da informação a educação de adultos deve servir de orientação e meta ao educando para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, na busca desenfreada de obtenção de resultados.

A sociedade do conhecimento é uma sociedade de múltiplas oportunidades de aprendizagem: parcerias entre o público e o privado (família, empresa, associações, entre outros), avaliações permanentes, debate público, autonomia da escola, generalização da inovação.

Como conseqüências para a escola e para a educação em geral, verifica-se que: ensinar a pensar; saber comunicar-se; saber pesquisar; ter raciocínio lógico; fazer sínteses e elaborações teóricas; saber organizar o seu próprio trabalho; ter disciplina para o trabalho; ser independente e autônomo; saber articular o conhecimento com a prática; ser aprendiz autônomo e à distância, leva os adultos a enxergar o conhecimento como espaço de realização humana, de alegria e de contentamento cultural; cabendo-lhes selecionar e rever criticamente a informação; formular hipóteses; ser criativo e inventivo; ser provocador de mensagens e não puramente receptor; produzir, construir e reconstruir conhecimento elaborado.

Assim é preciso pensar a EJA de forma a não discriminar os excluídos, já que numa perspectiva emancipadora da educação, a tecnologia não contribuiu, ou contribuiu

muito pouco para a emancipação dos excluídos ainda que associada ao exercício da cidadania.

CAPÍTULO III

TRAJETÓRIA DO ESTUDO

3.1 Metodologia

O aporte metodológico dessa investigação se dá nos referenciais da pesquisa qualitativa, buscando uma compreensão humana direcionada por uma abordagem sócio-histórica objetivando uma análise reflexiva sobre as trajetórias de sujeitos inseridos na EJA. De acordo com Bogdan (apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986): a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; a pesquisa qualitativa é descritiva; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida é a preocupação essencial do investigador; pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados e; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.

Assim a análise qualitativa ancora sua escolha de universo amostral segundo critérios distintos aos da metodologia quantitativa (critério de representatividade estatística). A amostragem qualitativa "privilegia os sujeitos sociais que detêm os atributos que o pesquisador deseja conhecer, portanto sua escolha é proposital e não aleatória". Ainda, tal amostragem busca incluir um número suficiente de depoimentos com o objetivo principal de garantir certa reincidência das informações e perspectivas, viabilizando o exercício interpretativo. Contudo, não ignora as informações ímpares "cujo potencial explicativo deve ser levado em conta" (MINAYO, 1992). Finalmente, entende que o conjunto de informantes a ser escolhido deve contemplar uma diversidade representativa das experiências do grupo analisado, possibilitando a apreensão de semelhanças e diferenças. Segundo a tradição compreensivista das Ciências Sociais, a fala dos sujeitos entrevistados é reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores bem como das suas vivências particulares, numa dinâmica, onde o macro e o micro convergem e interagem. Não é, portanto, o critério numérico que determina a pertinência da escolha amostra na pesquisa qualitativa (MINAYO, 1992).

As entrevistas tiveram um roteiro semi-estruturado, que combinavam questões fechadas e abertas, em que cada entrevistado teve a liberdade de falar sobre o tema proposto.

Para Minayo (1992) o caminho do pensamento pode ser percorrido segundo os seguintes ciclos: o ciclo de pesquisa, onde os pressupostos e as especificidades do campo

metodológico (conceitos básicos sobre metodologia, linhas de pensamento) são delineados; a fase exploratória da pesquisa, que define os conceitos básicos do marco teórico e o objeto de pesquisa, constrói os instrumentos de pesquisa; o trabalho de campo, que define as técnicas da pesquisa e sua problematização; o tratamento do material, onde as técnicas de análise de dados são definidas. Mas, não esquecendo que toda essa divisão é teórica, pois o conhecimento é um processo infinito e não é possível fechá-lo em esquemas rígidos.

Assim sendo, a entrevista semi-estruturada é o material privilegiado da análise e esta se apóia basicamente na análise das falas, ou seja, na dinâmica da entrevista e nos conteúdos temáticos apresentados.

3.2 Lócus da Pesquisa

A coleta de dados para a pesquisa ocorreu em uma escola de comunidade de caráter social e economicamente precária na cidade de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo, sendo constituída por um quadro funcional de 79 docentes entre efetivos e ACT's (Admitidos em Caráter Temporário), composto pelo número de 16 funcionários entre efetivos e contratados, contém um grupo de aproximadamente 1708 discentes distribuídos no período da manhã, tarde e noite. Entre matriculados 1287 alunos no curso regular, e 421 no curso de suplência presencial do ano de 2005.

A referida unidade escolar atende um grupo distinto da Educação Básica, referente ao Ensino Fundamental, ciclo II, que atende crianças de 5ª a 8ª série, e Ensino Médio. O seu espaço físico comporta 15 salas de aulas, três laboratórios, sala de professores, uma quadra, uma praça arborizada, secretaria, sala da direção, coordenação, cozinha, pátio coberto, banheiros masculinos e femininos, biblioteca, sala de informática e salão multifuncional, o qual atende as atividades extra classe, como teatro, apresentações, reuniões, exposições, entre outros.

É uma escola que desde a década de 1980, teve contratemplos de ordem organizacional e estrutural pedagógica, que tendo nos momentos conflitantes a busca de orientação pedagógica e estrutural que atenda as necessidades da comunidade e mantendo a política educacional vigente no Estado de São Paulo.

3.3 Comunidade dos Sujeitos da Pesquisa

A comunidade onde estão inseridos os sujeitos da pesquisa surgiu na sua maioria juntamente com a escola há aproximadamente 30 anos, e durante o período em que a escola abrangia também o ciclo I do Ensino Fundamental, entre alunos de 1ª a 4ª série, a

participação da coletividade local era mais intensa, ao passo que a escola por motivos de reestruturação organizacional promovida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na década de 1990, se voltou enfaticamente para o ciclo II do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As famílias dos alunos diminuíram sua participação no convívio escolar, principalmente porque a nova estrutura familiar solicita a inserção da mulher no mercado de trabalho, exigindo que ela se afaste do acompanhamento da vida escolar de seu filho. Estes por sua vez, também se inseriram precocemente no mercado de trabalho ocorrendo então um afastamento prematuro da escola e um retorno posterior no período noturno em um curso que é concluído em tempo menor que o curso regular.

A educação é um fato social que na sua externalidades e torna evidente que idéias valores, conteúdos sentimentos são condições distintas são internalizadas de maneira diferente nas pessoas mesmo assim Tura (2004) vai comentar que é a coletividade que impões os fins da ação educativa exercendo sobre os educadores uma pressão moral no sentido de desenvolver educandos as qualidades comuns do grupo social e seus ideais coletivos.

Por ser uma comunidade com condições sociais e econômicas deficitárias, uma das características é a não conclusão dos estudos na idade própria estabelecida pela legislação acarretando uma forte demanda de alunos para a EJA na unidade escolar do bairro. Esta por sua vez oferece nesta modalidade de educação para suprir as necessidades dessa população.

3.4 Procedimentos da Coleta de Dados

A coleta de dados foi realizada dentro do ambiente escolar, com um grupo de jovens e adultos, através de entrevistas semi-estruturadas com ênfase nas razões do retorno, da permanência e perspectivas futuras a partir da escola.

Assim verificamos que o vídeo tem uma função óbvia de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola, pois não existem limites óbvios para a amplitude de ações e narrações humanas que possam ser registradas (BAUER, 2002).

Para a condução das entrevistas, optou-se pela filmagem do sujeito, privilegiando o entrevistado através de um enquadramento em Plano Médio (cintura para cima), mantendo o entrevistador fora do quadro, posicionado segurando a câmara, com o objetivo de alinhar ao máximo a linha de olhar do entrevistado com a lente da câmara. Assim a imagem resultante, fornece, além do rosto do tronco e das mãos do entrevistado, a visão de

seus olhos, que são fontes excepcionais de informação: sorrisos contextualizados às falas, olhares que apontam saudosismo, mãos que sublinham o texto.

Poderia ocorrer um outro procedimento em que entrevistado e entrevistador aparecem em quadro, num Plano de Conjunto, um de frente ao outro, porém esse procedimento foi descartado por dois motivos: o primeiro que a distância maior para o enquadramento duplo implica em diminuir a riqueza de detalhes que os relatos trazem à feição dos sujeitos, e em segundo, o foco principal neste trabalho é o destaque do entrevistado para posterior análise.

Para o registro da fala do entrevistado, optou-se pela utilização da proximidade da câmara que é amadora, minimizando assim, o possível desconforto de alguns sujeitos mediante a essa situação inusitada. A pertinência desse procedimento colaborou para uma análise mais profunda dos sujeitos envolvidos a partir do momento que muitas vezes na transcrição das entrevistas perdem-se as reações que dizem muito mais nesse processo de resgate das lembranças, quando o recorte especifica a vida dos entrevistados.

O local escolhido para a captação das imagens das entrevistas, foi a sala de aula, sendo que, a escola é organizada em salas-ambientes, que é um espaço físico dentro da escola onde os alunos dizem se sentirem mais confortáveis. Duas entrevistas foram realizadas no sábado em horário matutino, em função da disponibilidade de tempo dos sujeitos que trabalham de segunda-feira a sexta-feira. As outras quatro entrevistas aconteceram no período noturno em dias em que a frequência do número de alunos é bem reduzida.

3.5 Seleção e Caracterização dos Sujeitos

Previamente foram selecionados 25 sujeitos consultados em participar da pesquisa, porém efetivamente foram aplicados questionários de identificação e entrevistas semi-estruturadas com seis sujeitos. A seleção restrita a esses sujeitos se deve ao interesse maior destes em participar e compartilhar suas histórias de vida, e o não comparecimento dos demais ao processo de entrevistas trouxe como resposta o não interesse em fazer parte desse trabalho.

A aproximação junto aos possíveis personagens da pesquisa se deu de forma aleatória, visto que foi a partir de conversas informais que suscitou a curiosidade de uma possibilidade de investigação sobre as trajetórias de vida desses sujeitos que frequentam um curso de suplência noturno.

O grupo analisado é composto por um sujeito do sexo masculino, de 27 anos e cinco do sexo feminino na faixa etária entre 22 a 47 anos de idade. É necessário ressaltar que verificou-se com os alunos, sua aparição nas imagens, identificando-os como personagens principais dessa pesquisa, o que promoveu neles uma elevação da auto-estima e enorme sensação de importância social.

Em relação às fotos, o fato de quatro sujeitos estarem de beca de formatura, remete a idéia da realização pessoal ao alcançar o final desta conquista. As mesmas foram tiradas pelo fotógrafo que fez a cobertura do evento de colação de grau dessa turma na escola, enquanto que as outras duas fotos foram tiradas aleatoriamente pela pesquisadora.



Fábio - 27 anos, trabalha como vigilante, completou o Ensino Fundamental antes da evasão, após oito anos fora do universo escolar, retornou aos estudos no início de 2005. É casado tem uma filha, cursa o 3º ano do Ensino Médio, no período do 1º semestre de 2006.

Cristiane - 35 anos, empregada como fiscal de loja, tendo interrompido seus estudos na 4ª série do Ensino Fundamental retornou 15 anos depois. É casada e tem dois filhos. Após o término do Ensino Médio, pretende fazer cursos profissionalizantes.





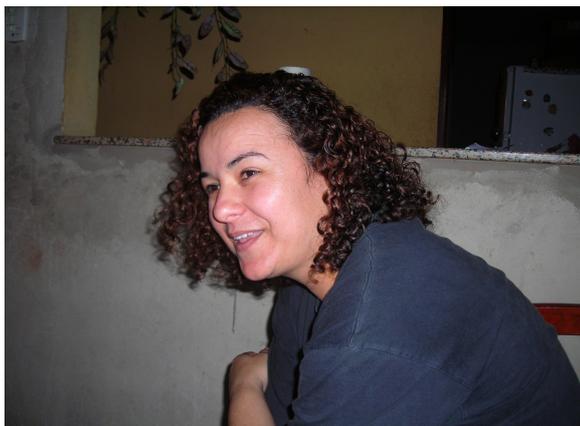
Simone - 22 anos, profissão tosadora e balconista retornou aos estudos na 5ª série após dez anos afastada, no 2º semestre de 2003. Casada, sem filhos, cursando o 2º ano do Ensino Médio, pretende continuar os estudos.

Sônia - Faxineira, 47 anos, ficou 23 anos fora da escola. Retorno na 5ª série do Ensino Fundamental. É casada e possui quatro filhos



Ione - 33 anos, comerciante autônoma, retornou à escola na 6ª série do Ensino Fundamental, após nove anos de evasão. Têm quatro filhos, solteira (vive com um companheiro).





Raimunda - 34 anos trabalha como merendeira. Com três filhos, é casada ficou aproximadamente dezoito anos sem estudar e retornou na 6^a série do Ensino Fundamental. Está matriculada no 1^o ano do Ensino Médio, mas no 1^o semestre de 2006, parou novamente em função de um novo trabalho.

3.6 A coleta e análise de dados

As entrevistas foram gravadas em vídeo e posteriormente transcritas para análises e classificações em categorias, para melhor observação das possíveis reações que as lembranças pudessem remeter o que de fato ocorreu e sendo muito significativo para a compreensão de cada etapa da vida pelas quais os sujeitos vêm passando.

Por meio de uma conversa inicial, procurando inserir o entrevistado no conjunto de motivos apresentados, as entrevistas foram realizadas com base em um roteiro previamente elaborado objetivando extrair: *a)* aspectos da história de vida, focalizando os motivos da evasão escolar; *b)* as razões do retorno à escola; *c)* e as perspectivas futuras que esse retorno escolar possa favorecer.

As entrevistas transcorreram com a presença e interação da entrevistadora, no sentido de possibilitar uma maior informalidade e abertura quanto ao tema proposto que obedeceu um critério único para todos os entrevistados, sendo que a entrevistadora já era conhecida por todos os atores.

Os dados colhidos foram extraídos da filmagem das entrevistas, na interação de interlocução direta com a pesquisadora. Os entrevistados participaram livremente, relatando suas experiências de vida, dificuldades e impressões sobre a importância da EJA.

Como trata-se de um tema importante, algumas falas foram expressas em tom de crítica e de situações de constrangimento, já que a pesquisadora participa ativamente da vida acadêmica dos mesmos. Diante disso, procurou-se estabelecer um clima de privacidade e confiança, para obtenção de relatos mais próximos à realidade dos entrevistados.

Os resultados obtidos com as entrevistas foram organizados de acordo com as variáveis de frequência e coerência das respostas. Isto quer dizer que foram detalhados todos os relatos dos alunos a partir das respectivas perguntas.

Entretanto, foi possível com a filmagem, caracterizar melhor, as expressões, de forma que as atitudes, os olhares, as comunicações pudessem ser observadas mais propriamente. Nesta tendência foram observadas:

- a) a maneira como o aluno expressa verbal e visualmente, seus sentimentos sobre os motivos da evasão escolar;
- b) como enfrenta as razões de retorno “tardio” à escola;
- c) as condições reais de perspectivas futuras diante deste retorno.

Finalmente, após encerrado o trabalho de filmagem das entrevistas, foi realizada a análise das falas que proporcionou uma reflexão e conclusão sobre o tema desenvolvido.

A organização dos dados coletados foi realizada da seguinte forma: as entrevistas e os depoimentos filmados foram transcritos e retiradas as informações mais importantes no que diz respeito ao objetivo da pesquisa. As observações foram detalhadamente anotadas, procurando dar seguimento à coleta de dados significativos, tais como os discursos e os comportamentos dos sujeitos envolvidos com a pesquisa.

Como última etapa metodológica, foi realizado o tratamento do material coletado, por meio da análise de conteúdo, que visa:

... obter, por procedimentos sistemáticos objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens (BARDIN apud MINAYO, 1999, p. 199).

Dessa forma, a análise do material coletado permitiu a descoberta - a partir de dados subjetivos - no qual o aluno está inserido, uma aproximação mais real de suas expectativas, assim como a compreensão do papel que o mesmo tem diante da perspectiva de ver atendidos os seus objetivos quanto à necessidade do retorno à escola.

Complementando a fase de análise do material, foi feita a conclusão do trabalho analisando o impacto das mudanças ocorridas, verificando a necessidade de uma maior visibilidade da EJA dentro da formação de educadores para corresponder às expectativas dos alunos que retornam à escola possibilitando assim sua reinserção na sociedade como um todo.

CAPÍTULO IV

RAZÕES, MOTIVOS E EXPECTATIVAS DE REGRESSANTES AO EJA

A análise dos dados se deu sobre as categorias nas quais os sub-temas foram agrupados e sobre a composição das questões dirigidas de forma semi-estruturada que se organizaram em: 1- razões da evasão escolar; 2- motivos para o regresso escolar; 3- perspectiva de futuro.

Toda a discussão dos dados parte do pressuposto que o ser humano é dotado de capacidades únicas, provenientes do interacionismo social, possibilitado pela emergência histórica de instrumentos semióticos, que por meio da internalização das propriedades sociais e lingüísticas das ações formam o pensamento e a consciência.

4.1 Razões da evasão escolar

Pensar na questão da utilização do termo razão vem ao encontro da questão da evasão do mundo escolar, que se deu, em tese, por fatores exteriores a vontade de cada sujeito consultado, tendo a razão como um fator cognitivo de reflexão do pensamento construído a partir da racionalidade imposta pelo contexto social.

Das falas dos sujeitos sobre o que provocou o afastamento da escola podem-se identificar questões relacionadas exclusivamente ao contexto extra-escola como: falta de incentivo da família, trabalho e gravidez precoce. Outras questões relacionadas ao contexto escolar e outras falas que apontam motivos relacionados aos dois contextos (familiar e escolar).

A questão da ausência de incentivo ou até de desestímulo da família aparece nas falas de três alunas.

Raimunda – *Quando eu era criança estudava, e gostava de estudar, e acho que eu tinha mais tempo, a mente mais aberta, mas não tive incentivo e tive que parar pra trabalhar cedo pra ajudar os meus pais. “Com expressão saudosa, olhar ao longe meio perdido e meio triste.*

Simone - *Antes de parar de estudar, não foi muito bom. - Ah, eu não tinha um apoio do meu pai, nem da minha mãe. Eu chegava em casa com o boletim, e meu pai só me xingava, não me dava aquele abraço gostoso, de parabéns, e minha mãe sempre trabalhava, para cuidar da gente, foi onde eu desanimei da escola e parei de estudar, eu tinha na época 8 anos. É 8 ou 9 anos. “A expressão é triste e constrangida, a voz meio trêmula”.*

- Me desanimei, porque eu não tinha interesse pela escola, eu não tinha cabeça, eu não tinha incentivo do pai e da mãe pegando no pé, se estudou ta bom, se não estudou ta bom, também.

Sônia – *Na vida escolar eu gostava de tudo, agora na familiar era mais assim, as maldades, eu era muito judiada pela minha mãe, por ser a mais velha, então era tudo em cima de mim. “Um balançar de ombros tentando aparentar indiferença.*

Diante do transcrito, verificou-se que um dos problemas que levam a evasão escolar, é a falta de incentivo da família, que por possuírem uma estrutura que não favorecia ou não visualizavam o caráter significativo da educação formal, não mantinham seus filhos na escola, permitindo que a evasão fosse uma situação comum sem relevância. Dessa forma nos pautamos em Gadotti (2004) que enfatiza a desestrutura social ou uma estrutura familiar em que a escola não é valorizada como um dos desencadeadores da evasão escolar, o que caracteriza-se especificamente na fala de Sônia, pois identifica-se uma violência psicológica ordenando e exigindo responsabilidade e sobrecarga de a fazeres domésticos, por ser a mais velha dos irmãos.

A questão do trabalho também aparece como fator que impede a continuidade dos estudos. Às vezes associada já há falta de incentivo dos pais, como na fala de Raimunda, citada acima, e em outras duas falas, que apontam a consciência do sujeito de sua condição social.

Fábio – *Eu não sei é pelo fato de eu ter começado a trabalhar muito cedo, eu comecei trabalhar com 13 anos de idade, eu acho que o que me sentia chateado, pela falta de tempo, eu tinha que me dividir entre trabalho e as atividades escolares, então muitas vezes não tinha muito tempo para a família, isso me deixava chateado, às vezes eu não podia freqüentar a escola pelo fato de ficar no trabalho até um pouco mais tarde. Mas é assim, em geral não tinha muito que reclamar foram coisas bastante boas... – Um pouco foi o trabalho, aquela coisa de rapaz novo, namorada, festa, muitas vezes chegava muito tarde não dava para voltar para as atividades escolares, foi indo, acabou me afastando da escola.*

Ione – *Pra minha família sempre teve muito, pra mim na época, eu achava que estudar como... nós precisava trabalhar era mais...pra mim seria melhor que o estudo.*

Dessa forma, a necessidade de trabalhar é enfatizada pelos entrevistados apoiando-se na falta de importância da necessidade de freqüentar a educação formal, declarada pelos seus pais. Assim, verificamos ser este também um fator principal para a evasão escolar, dado que as falas relatam a situação de mediação entre trabalho e escola, a falta de tempo adequado para se dedicar aos estudos, dificultado pela mentalidade juvenil da época, evidenciando-se que na maioria das vezes a necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família, falou mais alto direcionando-os por este caminho que culminou no abandono escolar. O trabalho vai se delineando na constituição do sujeito inserido no

mundo moderno, como um cabo mestre determinante no destino das pessoas manipulando-as no que se refere em qual direção da vida seguir. Por mais que se visualize questões secundárias sobre a possível evasão dos sujeitos (lazer, amores, ociosidade, família), o trabalho vai se impondo na vidas das pessoas de maneira que qualquer decisão que se tome na vida a reflexão sobre o seu papel no percurso de vida de cada um se faz presente.

Outro fator externo a escola, no caso para as mulheres foi gravidez.

Sônia - *Que aí comecei a namorar fiquei grávida aí eu me afastei, tinha vergonha da gravidez.*

Cristiane - *Então, foi acontecendo tudo isso, depois eu comecei a namorar, namorei muito cedo, comecei com quem é hoje o meu atual marido graças a Deus a dezenove. Comecei a namorar com treze anos, com quinze engravidei, aí tive que abandonar meus estudos, né? Por que aí tive ela com problema de bronquite e monte de probleminhas, não tinha com quem deixar ela, aí fui me afastando fui me acomodando, né, foi ficando difícil, né, por que se tinha que trabalhar, olhar de criança, cuidar de casa, era muito nova na época. Então fui perdendo o gosto, achava que não ia fazer falta.*

Identifica-se nesses relatos que, a gravidez na adolescência leva a formação precoce de uma nova constituição familiar, impondo às mães um afastamento do convívio escolar mais cedo, “... não tinha com quem deixar ela, aí foi me afastando...” fica pontual a necessidade de uma dedicação emergente a essa nova família. Nogueira (2005) relata que as dificuldades enfrentadas na realidade feminina têm um cunho cultural. A mulher dentro da sociedade (principalmente nas classes sociais mais baixas) se vê frente a uma situação de não escolha, devido a necessidade urgente de cuidar da família, na falta de quem o faça, vendo-se assim obrigada a abandonar todas outras funções, acarretando para si uma enorme carga de irrealizações pessoais e profissionais, as quais mais tarde serão exigidas pela contextualização da atual sociedade.

Por outro lado, os sujeitos também destacam as influências negativas da escola para a sua permanência nos estudos e fazem referências à cultura escolar antiquada, como nos seguintes depoimentos:

Cristiane - *Eu achava um pouco difícil por que eu tinha muito problema, por que meu pai abandonou minha mãe quando eu tinha um ano e três meses, isso fez com que eu tivesse problema na classe de aula com meus colegas, por que tinha muitos deles tiravam sarro, né? Por que eu não tinha meu pai, chega no dia de fazer, de fazer uma lembrancinha pros pais, por eu não ter meu pai eles tiravam sarro, né? Isso me atrapalhou muito, fazendo assim com que eu perdesse um pouco o gosto de estudar, não ter vontade de estudar.
(...) O que eu mais detestava, era quando a professora me chamava a atenção na frente dos alunos ou então na época que tinha aquela brincadeirinha de bater de régua e assustar, né? Isso me deixava muito constrangida, muito fechada. “O desvio de olhar representa uma tristeza pelas recordações.*

Ione – *Eu não gostava quando a professora batia a caneta na minha cabeça (risos) e quando eu não entendia a matéria, só.*

De acordo com Bruner (1998) os sujeitos aprendem aquilo que acreditam poder tornar seu. Se percebem que há algum conhecimento seu que está sendo desvalorizado, por vezes, se sentem desmotivados e desistem dos estudos. O que significa dizer que não envolve somente as formas de agir e ver o mundo, mas também as próprias formas de falar. A escola tem um papel responsável na questão da permanência do aluno no seu espaço e quando as ações dos professores são irresponsáveis refletem no possível afastamento “...quando a professora chamava a minha atenção na frente dos alunos...” e completa “...isso me deixava constrangida...”. O fato da constatação de um contato que é sentido como constrangimento é retratado nessas falas. No estágio de formação de idéias e apoiadas em referências pessoais seja na família ou na personificação que o professor tem na visão do aluno, ser chamado a atenção de maneira insultuosa ou até mesmo a prática da cultura da repressão às vezes física podem promover seqüelas que doravante refletem na possível relação sujeito e aprendizagem.

Assim, considerando-se os fatores de desmotivação nota-se que há modificações nos processos de significação ao longo da vida e nos diversos contextos situacionais específicos quanto às possibilidades de comunicação e de elaboração de conceitos e da lógica de pensar, pois identifica-se na conduta profissional relatada uma situação fática errônea que em muito contribui para a desmotivação de alunos inseguros quanto o seguir curricularmente na escola, determinando assim a possível decisão da sua evasão escolar.

Assim identifica-se uma questão social e profissional, social porque a escola funciona como refúgio dos problemas sofridos no seio familiar, e profissional porque verificamos a inabilidade do professor de lidar com problemas sociais externos que refletem na sala de aula (GADOTTI, 2004).

E esse aparente desconforto se reflete na sensação de se libertar de algo não prazeroso favorecendo um afastamento sem culpa confirmado quando dizem:

Cristiane - *Eu sinceramente, na época que abandonei, eu achei que não ia fazer falta, tava pouco me ligando, me lixando, achava que não ia me fazer falta. Á vida de dona de casa, de mãe já estava me completando por inteiro, né?*

Simone - *Ah, eu gostava, né, por que eu queria só ficar pra rua brincando, né. Então era coisa de maluca mesmo, né, e aí professora?*

Fábio - *No começo, não senti muita falta, não, acho até que porque me causou certo alívio porque aumentou meu tempo para praticar outras atividades, mas agora depois de algum tempo está fazendo bastante falta.*

Novamente aparece nessas falas a questão sócio-cultural em relação a minimizar a importância escolar dentro do contexto familiar, “...eu achei que não ia fazer falta, tava pouco me ligando...” permitindo que o afastamento do universo escolar acontecesse sem muitos questionamentos, ou até mesmo com certo alívio, pois também a falta de tempo para se divertir foi vista como prioridade momentânea, sem a reflexão das implicações futuras sobre suas conquistas no desenvolvimento de sua vida. Pode-se refletir então que quando parece não existir uma correlação do conteúdo aplicado na escola e sua aplicabilidade no cotidiano da vida (visto que muitas vezes exista uma dicotomia entre escola e cotidiano), o universo escolar perde o sentido momentaneamente para os alunos que encontram extra-escola atividades muito mais interessantes e atrativas. A relação com a questão do tempo se apresenta com um condicionante de priorização de interesses, sendo que na juventude estão focados muito mais para ações de retorno imediatos do que propriamente numa projeção a longo prazo, o que justifica então a sensação de alívio e liberdade apresentados nessas falas.

No entanto em outras falas há a constatação de sofrimento e conformação pelo afastamento da escola.

Raimunda – *Eu fiquei triste né, mas naquela época era normal isso aí e acabei me conformando. “Um sorriso tristonho no semblante.*

Ione – *Só, sozinha. Por que faltava alguma coisa, é um espaço que eu não tinha preenchido, então, eu parei pra trabalhar e aquele negócio, ficou aquela coisa vaga na vida eu sentia falta de voltar, de ver as meninas saindo, do horário do colégio e eu olhava e falava assim: “é, eu não posso, porque tenho que voltar pra trabalhar, eu preciso deste dinheiro”.*

Fica evidenciada nesses relatos a decepção pelo afastamento da escola, “(...) Só, sozinha (...)” o que remete o pensamento de como o convívio com os colegas e professores no ambiente escolar é carregado de condições agregadoras e de proximidades que nesse caso aparentemente faz falta. E como era comum a evasão por razões diversas, acabaram se conformando em função das necessidades econômicas de se trabalhar, protelando assim o retorno à escola. É possível que essas falas estejam carregadas de simbologias de como a interação social quando fracionada num determinado setor provoca uma lacuna nesse processo de constituição do sujeito, visto que cada esfera social tem a sua relevância na composição do sujeito e suas interações. Perceber como algumas pessoas se relacionam com a escola e esta faz falta para esses sujeitos sugere um novo olhar de como esse espaço pode completar o conhecimento e relações que querendo ou não só é possível nesse contexto.

No entanto, mesmo ficando um período fora da escola, esse espaço é valorizado e também lembrado como um período bom na vida de Ione, Raimunda, Sônia, Simone e Fábio quando afirmam:

Ione – *Eu gostava da escola, era um tempo bom, não faz muito tempo, mas era um tempo bom eu lembro que tive vontade de aprender, o que faltou foi tempo. Fiquei nove anos fora da escola.*

Raimunda – *Quando eu era criança que eu estudava, eu gostava de estudar, eu acho que eu tinha mais tempo, a mente mais aberta... Pra mim tinha muito (valor) né, eu gostava, eu queria uma profissão, mas meu pai não dava muito valor. “Com um olhar perdido e um sorriso representado saudade”.*

Sônia – *Até no 3º ano do grupo era gostoso, mas no 4º ano eu tive muito sofrimento eu tirei o diploma, engessada, então eu me lembro dessa época muito amargosa. “Aparentando tristeza com o desviar do olhar e entrelaçando nervosamente os dedos”.*

Fábio – *São lembranças boas, eu terminei a 8ª série do ensino fundamental e por alguns motivos eu parei de estudar, não dei continuidade, mas fiz amigos. São lembranças boas dessa época....– Na época eu acho que para a minha família o valor era maior, tinha uma importância de querer me ver uma pessoa formada, capacitada para o mercado de trabalho, porque os pais só querem o melhor pra gente mesmo. Agora para mim, assim na época, acho um pouco pela idade, não dava tanto valor, hoje já tenho uma visão diferente. “Olhar saudoso”.*

Simone - *Ah, o valor tinha que eu não queria ser como a minha mãe nem como o meu pai.*

Esses relatos retratam uma nostalgia de um breve período em que a convivência escolar contribuiu para a sua constituição como sujeito e deixou brechas para um retorno futuro na tentativa de resgate de um conhecimento formal. Percebe-se também é que, com todas as falhas estruturais e políticas da escola, este é um espaço ainda respeitado e ponto de apoio para o desenvolvimento social do cidadão. É interessante identificar como a representação da escola muda de foco dependendo da situação pontual e da época, pois Ione em um momento diz: “Eu não gostava quando a professora batia a caneta na minha cabeça (risos) e quando eu não entendia a matéria, só”. E no recorte acima apresenta a seguinte fala: “Eu gostava da escola, era um tempo bom, não faz muito tempo, mas era um tempo bom eu lembro que tive vontade de aprender...” Observar esse dois momentos pode remeter às idéias wallonianas visualizando a mediação para o processo de aquisição de saberes que pode se dar de maneira prazerosa ou não, trazendo significações diferentes dentro da contextualização de vida das pessoas.

No caso de Ione, os anos escolares iniciais onde o passo-a-passo do aprender requer uma atenção e paciência para os possíveis erros n-não o foram, e estavam carregados de posturas rígidas e perversas prejudicando, num primeiro momento o

processo educacional deixando lembranças e marcas sofridas. No entanto em outro momento é reconquistado em parte o prazer pelo aprender, pela possibilidade de estar novamente no convívio escolar e dando continuidade aos estudos. Mesmo que as razões de trabalho a tenham afastado temporariamente deste universo.

4.2 Motivação para o regresso escolar

O termo motivação aparece nesse momento carregado de significados visto que representa uma propulsão interna incentivada e imbuída de valores que no primeiro momento está mais vinculado à própria auto-estima, a satisfação de poder realizar algo e uma potencial realização pessoal e profissional.

A história de vida dos sujeitos, de certa forma acontece paralelamente uma com as outras, visto que suas trajetórias estão interligadas com acontecimentos como a constituição de uma nova família e caminhos que levam ao distanciamento do convívio escolar. Os motivos para o regresso apóiam-se em uma retomada da auto-estima, a necessidade de acompanhamento da vida escolar dos filhos, exigência do mercado de trabalho, participação da família nas decisões dos sujeitos.

Gomes e Carnielli (2003, p. 52) relatam que:

Muitos alunos internalizam essa situação de inferioridade, considerando-se incapazes e fracos. Sua visão de educação é individualista e utilitarista, esperam que a escola certifique e prepare para o trabalho. Grande parte do alunado continua a ser composta por pessoas que já experimentam o fracasso escolar e que já assimilaram valores socialmente difundidos em relação ao papel da educação formal.

Nesse contexto a escola tem a funcionalidade de absorver a necessidade da formação cultural como forma de projeção e progresso social.

Em relação à falta de auto-estima juntamente com a necessidade de um acompanhamento da vida escolar dos filhos são motivações para o regresso escolar e estão transparentes nas falas:

Cristiane – *Então, teve um motivo que eu entrei em depressão, com o passar do tempo foi passando, eu fui vendo meus filhos estudar, entendendo mais do que eu, querendo saber as coisas e eu não sabia responder, querendo uma ajuda até na hora de uma lição, e eu não sabia ajudar. Tinha mais dificuldade do que eles, isso aí foi me deprimindo, reprimindo numa tal maneira que eu até chorei, e fiquei deprimida, me sentindo inútil, me sentindo burra, me senti a pior das pessoas que não sabe nada.*

Sônia – *A vontade de continuar e um pouco, foi de saber explicar pros meus filhos, como estava sendo o estudo agora.*

Ione – *Seis crianças lindas, maravilhosas, quatro que perderam o pai e as duas minhas, de fase escolar diferente e a falta de conhecimento, eu precisava ter o conhecimento para ensinar e essa parte tava me faltando já.*

A questão do acompanhamento dos filhos na vida escolar está presente nos depoimentos, visto que a inabilidade dessa tarefa desperta nos sujeitos citados o sentimento de impotência e principalmente a sensação de “burrice”, visto que as práticas pedagógicas atuais muitas vezes estão diferenciadas do que foi no tempo de escolaridade dessas pessoas, e não poder colaborar com o aprendizado dos filhos desperta a sensação de frustração. Para Vigotsky, é necessário olhar as possibilidades das pessoas e não apenas as dificuldades. “O que temos que buscar são as forças positivas do defeito, dirigindo-nos para alcançar o que é socialmente valorizado, constituindo assim a auto-estima perdida ou não estabelecida” (PADILHA, 1997, p. 33). Acoplar essas sensações ao resgate da auto-estima é primordial, tendo essas pessoas retornado para um espaço que em tese é de direito dos filhos e não mais o seu, essa possibilidade trás um conforto em poder participar novamente desse processo complexo de aprendizagem, tornando-se assim um exemplo de esforço e superação para os filhos. Por mais que aparentemente as relações familiares estejam fragilizadas no que se refere a pais e filhos as entrevistadas demonstraram uma preocupação de estarem adequadas ao tempo escolar dos filhos para poder dar a devida assistência e se mostraram sensíveis e preocupadas com essa lacuna nas próprias vidas.

Há o retorno por motivos de inserção ou continuidade no trabalho, pois cada vez mais o mercado de trabalho exige da população uma qualificação escolarizada e mais do que nunca esse fator desencadeia o retorno à escola, é o que diz:

Raimunda – *O mercado de trabalho né, tava exigindo muito e eu precisava mostrar pros meus filhos que tinha que estudar pra incentivar eles também né, porque qualquer coisinha as crianças ta desistindo da escola né, e eu voltei a estudar e senti que incentivou bastante eles na escola, meus filhos nem fala assim de ficar faltando, gosta de estar todo dia na escola porque vê que com o meu esforço, trabalhando em dois serviços, chego em casa cansada ainda venho pra escola e eles vêem isso e então incentivo eles também.*

Simone – *Motivos? Pra levantar a auto-estima né, e trabalho, eu quero crescer né, quero ser grande. Querer ter bastantes cursos, fazer cursos, entrar na faculdade, quero aprender. Aprender nunca é demais, por que é gratificante você não saber uma coisa, você ter um professor ali pra te ensinar, pra te explicar, porque atrás de um bom aluno sempre tem um bom professor.*

Fábio – *Bom eu casei, tive uma filha e as dificuldades vão batendo a porta, eu acho que, primeiramente, foi a parte profissional mesmo, porque o mercado de trabalho ficou muito complicado, muito competitivo e então, acho que as portas vão se fechando. Às vezes por falta de não ter escolaridade me atrapalhou bastante e então acho que foi mais e é claro, fazer sempre aquilo que é bom para a família, na verdade, o que me trouxe de volta é que a gente está sempre almejando o melhor, na verdade, dar o melhor para a minha família.*

Ione – *Emprego... se vai ver um emprego hoje, eles pedem o 2º grau, curso de computação, conhecimento em inglês ou até um espanhol, uma outra língua.*

Perceber que o caminho para um desenvolvimento profissional depende da escolaridade impulsiona esses sujeitos para o regresso ao mundo acadêmico. Quando se reflete sobre a fala de Ione “... conhecimento em inglês ou até um espanhol, uma outra língua...” pode-se aportar na idéia de Gadotti (1986) que comenta “...é preciso ler o mundo, mas sobretudo, ‘escrever’ ou ‘reescrever’ o mundo, quer dizer, transformá-lo”. E para isso acontecer rever criticamente a condição de cada pessoa no contexto educacional e posteriormente no profissional, é fundamental visto que em tese um não sobrevive sem o outro, ou seja, no mundo atual a inserção no mercado de trabalho consiste em apresentar uma educação formalizada e devidamente reconhecida.

A noção que é transmitida, na fala de Ione pode ser encarada como um desabafo frustrante ao se perceber não estar devidamente adequada aos padrões exigidos atualmente para exercer seja qual for a atividade remunerada. E cada vez mais a diversificação de conhecimentos para a preparação visualizando o mundo do trabalho de certa maneira requer uma disponibilidade de tempo, dinheiro, colaboração familiar, mesmo quando existe à disposição estabelecimentos públicos.gratuitos.

Identificar a necessidade da formalização do conhecimento para uma possível inserção ou até mesmo a permanência no mercado de trabalho, no qual cada vez mais exige-se a qualificação diferenciada para se chegar à concorrência das possíveis vagas disponíveis, provoca nas pessoas o incômodo de se sentirem à margem dessas possibilidades, e então a busca por essa qualificação se inicia no retorno nas séries supletivas para poder diminuir o tempo para atingir os objetivos planejados.

Atualmente, em relação à reação da família nota-se um apoio incondicional, uma torcida para a realização pessoal desses sujeitos que buscam um conhecimento formal mesmo que num período fora do tempo dito como oficial – compatibilidade idade/série.

Ter a família como parceira nessa empreitada de escolarização é um outro fator alimentador das incursões diárias a escola, o que mostra a reação da família são as falas:

Fábio – *Ah ! Pelo menos com relação a minha esposa, eu acredito que ela me apóia muito, ela foi companheira o tempo todo, foi a pessoa que me apoiou, ela disse “volta mesmo, não só pelo fato de você podendo trazer coisas boas para a nossa casa, mas também por você mesmo, porque saber nunca é demais”. Ela apoiou muito nessa parte.*

Ione – *Ah! Eles gostaram, me apoiaram bastante. Graças a Deus me apoiaram e me apóiam até hoje.*

Sônia – *O meu marido no começo achou meio estranho, mas depois ele me apoiou, mas meus filhos sempre apoiaram.*

Simone – *A minha mãe gostou, gostou muito, falou “isso mesmo, pra você não ser doméstica, tem que estudar”. E o meu marido ele me apoiou né bastante, eu acho que no começo, eu achava que ele ia brigar comigo, ele ia ficar com ciúmes, pra que voltar agora né, mas se ele me apoiou, ele até briga comigo quando eu não venho.*

Cristiane – *Aí comecei a me fechar, me fechar, meu marido começou a perceber, né que eu não estava legal, aí ele falou “que está te faltando?” eu falei assim “o que ta me faltando, que eu acho, não tinha certeza, é voltar a estudar”. Aí ele me deu uma força, ele falou assim “Se você quer voltar, você volta que você vai conseguir”. Aí foi onde eu procurei a escola.*

Na fala de Simone está evidente para a mãe a satisfação da possível realização profissional da filha, esperando que alcance objetivo diante de tanta qualificação exigida na nova sociedade de informação. “(...) A minha mãe gostou, gostou muito, falou ‘isso mesmo, pra você não ser doméstica, tem que estudar’(...)”. Os familiares de maneira geral sentem-se felizes por perceberem a vontade de melhorar que os sujeitos demonstram e isso se torna visível diante da disposição do marido em incentivar o regresso escolar oferecendo suporte necessário para o sustento da relação doméstica na tolerância necessária, e se possível, na divisão de tarefas que podem facilitar o tempo empenhado nesse esforço, pois em tudo a família deve participar para poder dividir o sucesso de tal formação.

O fato da família ser uma instituição social na qual o sujeito permanece sob sua ação durante boa parte de sua existência, exerce um papel de princípios sociais e axiológicos na formação desse sujeito. É na família que os jovens realizam a sua socialização primária, isto é, a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância e em virtude da qual se torna membro da sociedade quando adulto.

A família não é apenas uma instância de reprodução de valores, normas sociais e condutas que dirigem a convivência entre as pessoas, ela é também a instância de reprodução de representações e de formas de ver e de viver a vida, uma vez que enquanto instituição social, a família tem um papel determinante na manutenção da ordem social, na reprodução não apenas biológica, mas social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e das relações sociais (BOURDIEU apud ARANHA, 2000).

O retorno à sala de aula, o convívio com os colegas colaborou para uma retomada aos estudos, aportando-se nos fatores de resgate a auto-estima com o apoio dos professores que aparecem nos depoimentos:

Sônia – *Ajudou, de alguns, ajudou dando força porque eu me achava a mais velha da classe, no começo então eu já achava aquele preconceito da minha parte mesmo, mas os mais novos no começo me ajudaram.*

Simone – *Eu sinto parte dos meus sonhos realizados né, porque caramba! Eu voltar na 5ª série? Hoje eu já estou no 2º colegial é um passo assim muito grande né, sem falar dos amigos, que a gente faz muitos amigos, se você se você de férias não vem pra escola, caramba, você fica perdido, falta alguma coisa na sua vida. Se você está desanimada, você tem os seus amigos, que te empurra, “não, vamos sim, você vai e se você parar de estudar, nós vem te cata pela orelha” Aquelas brincadeiras né, então isso ajuda muito se você está nervosa, se foi em casa com algum problema, você vem pra escola, você esquece o problema de casa né então isso ajudou muito.*

Fábio – *Ajudou muito, todo mundo tem uma parcela em tudo isso. Os colegas sempre dizem “Nossa que bom que depois de muito tempo você voltou a estudar”, muitas vezes você falta da escola, o pessoal fala “não falta não, você perde matéria, acho que você é tão dedicado, tira notas boas parece ser um bom aluno”. O pessoal ajuda muito.*

O apoio dos professores no que condiz a auto-estima foi considerável e de muita importância, pois foi através deles que foram eliminados os preconceitos de idade e capacidade, como vemos na fala da Sônia:

Ajudou, de alguns, ajudou dando força porque eu me achava a mais velha da classe, no começo então eu já achava aquele preconceito da minha parte mesmo, mas os mais novos no começo me ajudaram.

Os colegas tiveram responsabilidade na ajuda mútua em consideração a amizade e o companheirismo desempenhados ao longo de todo o curso da EJA, possibilitando a realização de sonhos e possibilitando uma formação que poderá se transformar na realização de suas vidas, como relata a fala de Simone a seguir:

... se você está desanimada, você tem os seus amigos, que te empurra, “não, vamos sim, você vai e se você parar de estudar, nós vem te cata pela orelha” Aquelas brincadeiras né, então isso ajuda muito se você está nervosa, se foi em casa com algum problema, você vem pra escola, você esquece o problema de casa né então isso ajudou muito.

Nóvoa (2002) estabelece que a escola não é vista apenas como um lugar de aprendizagem, mas também como um lugar de vida: os professores e os alunos recusarão, de forma mais ou menos radical, uma racionalização do ensino que os conduziria a organizar toda a atividade exclusivamente em torno do trabalho escolar. O que é relevante comentar que cada vez mais a EJA se apresenta com uma disponibilidade de impulsionar uma relação mais estreita entre professores e alunos, para que com isso possa acontecer um estado confortável de aprendizagem e interferência no processo de educação dos sujeitos.

No tocante a auto-estima aparece também nas falas:

Fábio – *Muito bem, a auto-estima voltou, conheci novas pessoas, professores que são excelentes, professores que muitas vezes aqui as pessoas não dão muito valor, mas eu fiquei sabendo que dão aula em escolas particulares e eu acho que só não pode se dedicar mais muitas vezes pelo fato de que muita gente não se interessa pelo que o professor tem para passar pra gente.*

Ione – *Bom, eu gosto de aprender, eu me esforço pra isso, tento absorver o maior conteúdo e passar isso porque eu tenho que passar isso pra alguém, eu tenho minhas criancinhas lindas e maravilhosas pra quem eu passo.*

Raimunda – *Ah! Eu adoro estar aprendendo coisa nova né, (risos) fico feliz quando to assistindo televisão, que eu lembro, assim, nossa, eu aprendi isso! Aí isso me dá uma alegria de saber que eu aprendi nesta idade, estou aprendendo (risos).*

As próprias falas dos alunos relatam a necessidade da aquisição e volta da auto-estima como na fala de Fábio:

Muito bem, a auto-estima voltou, conheci novas pessoas, professores que são excelentes, professores que muitas vezes aqui as pessoas não dão muito valor, mas eu fiquei sabendo que dão aula em escolas particulares e eu acho que só não pode se dedicar mais muitas vezes pelo fato de que muita gente não se interessa pelo que o professor tem para passar pra gente.

Na fala verifica-se a importância e relevância dada a auto-estima que em muito os ajuda a enfrentar as diferenças e dificuldades vividas em seu dia a dia a fim de ter uma formação regular, na busca incessante do melhorar e se desenvolver, na aquisição de uma possível profissão mais bem remunerada numa interação social mais igualitária.

A intervenção dos professores para amenizar a insegurança é percebida da seguinte maneira:

Cristiane – *Ah! No começo eu tive muito medo, eu achei, eu sempre me achei difícil de pegar as coisas, com o raciocínio meio lento né, mas aí os professores me deu total liberdade, não sei se pela minha cabeça diferente né, já tive mais paciência até me entender mesmo, os professores também me ajudaram muito. E passou o tempo, 5ª e 6ª séries, fui me soltando cada vez mais, mas fui gostando, amo estudar aqui, os meus professores, até disse para eles (professores) vou sentir muita falta na hora que terminar.*

A educação é realizada através da própria experiência do aluno, que é totalmente determinada pelo ambiente, a função do professor se reduz a organização e a regulação de tal ambiente.

A relevância do papel do professor na vida dos sujeitos reflete na aquisição de segurança quanto à própria capacidade de readaptação ao ambiente escolar.

Independentemente de idade, sexo, formação cultural ou instrução e trabalho, todos precisam ter auto-estima, pois esta afeta praticamente todos os aspectos da vida, ‘... as pessoas que se sentem bem consigo mesmas, sentem-se bem a respeito da vida’. Estão aptas a enfrentar e solucionar os desafios e responsabilidade com confiança (CLARK; CLEMES; BEAN, 1995, p.15).

É possível constatar a relevância do papel do professor no sentido de estimular o aluno a descobrir suas potencialidades, fazendo-o acreditar que é capaz de realizar e alcançar seu objetivo, porém é necessário que o professor demonstre confiar em si mesmo

(como alguém capacitado) e que assim também acredita no potencial do aluno, podendo demonstrar na prática, em comparação, a importância do seu potencial para colaborar no desenvolvimento do aluno (DUPRET, 2002).

O regresso escolar e as expectativas quanto ao que esperar da instituição acadêmica tem uma característica de superação dos próprios limites e uma importância relevante.

Cristiane – *Teve todas, mudou muita coisa na minha vida, mudou minha auto-estima, melhorou, passei a ser mais confiante em mim, passei a ter mais confiança, passei a ter mais vontade de lutar pelo que eu quero. Sonho, eu passei a ver que não existe barreira, barreira é a gente que faz, a partir do momento que você põe algum objetivo na sua vida, você consegue.*

Simone – *A importância é que eu não quero lavar banheiro dos outros e quero trabalhar e ter o meu negócio. Como eu disse, quero crescer, eu quero ser alguém.*

Fábio – *Acho que é fundamental em todos os sentidos, acho que a partir de agora vou poder tomar outros tipos de decisões, a cabeça esta mais voltada, a auto-estima melhorou, acho assim, que eu almejo mais, eu posso mais, eu tenho condições de ter mais.*

Ione – *Acho que para mim foi tudo, foi a base que eu precisava pra crescer.*

Raimunda – *Ah, foi muito importante pra mim, sabe eu senti até mais força pra poder cuidar das coisas, eu estou aqui dentro e para mim é uma vitória (risos).*

À medida que a escola corresponde parte das expectativas dos sujeitos a importância de estar inserido nesse contexto fortalece o sentimento de realização e superação, refletindo assim a ansia de mudança, de progressão em suas vidas na busca de uma competição mais igual diante da atual exigência social, no que se refere a uma profissão ou emprego regulares com melhor remuneração.

Dessa forma, a educação implica uma “apropriação” do contexto; uma inserção nele; um não ficar “aderido” a ele; um não estar quase “sob” o tempo, mas no tempo. Implica reconhecer-se homem. Homem que deve atuar, pensar, crescer, transformar e não adaptar-se fatalisticamente a uma realidade desumanizante (FREIRE, 2002, p.60), principalmente quando se tem uma sociedade segregatória obrigando os sujeitos a disponibilizarem de energia para fazer parte dela buscando condições acadêmicas para ser reconhecido como parte integrante desse grupo e se possível interagir com ele.

Refletindo sobre as expectativas induz aos desejos reprimidos de alcançar o saber antes deixado para trás e que agora com a possibilidade de retomar o caminho da busca do conhecimento, desperta uma satisfação.

Ione – *eu vim assim meio cega... o meu medo era só não conseguir entender mais aí... o pessoal é bom, explica direitinho.*

Simone – *Eu esperava em não conseguir acompanhar, e isso não aconteceu, foi até melhor (risos), não acompanho muito bem todas as aulas, ficava no recreio naquele medo de não conseguir acompanhar as aulas não conseguir acompanhar os outros alunos né, ficar pra trás, mas isso não aconteceu.*

Na fala de Fábio fica evidente, que mesmo atingindo as próprias expectativas se sentiu incomodado com o desinteresse de alguns colegas que atrapalhavam o decorrer das aulas. Quanto à interferência dos colegas no aprendizado a fala é a seguinte:

Fábio – *Eu acredito que realmente a falta de interesse de boa parte dos colegas que não colaboram com os professores, quando passavam alguma, o professor tinha dificuldade de repente pra explicar para nós, muitas vezes o colega não permite, porque o colega só está pensando em pegar o diploma, não tem interesse de crescer futuramente.*

Observa-se que a educação é um processo através do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar seu próprio rumo, pois, as diferenças individuais entre as pessoas crescem com a idade, por isso a educação de adulto deve considerar as diferenças de estilo, tempo, lugar e ritmo de aprendizagem. Nesse contexto deve-se considerar também a diferença de personalidade, força de vontade e expectativas de objetivos a ser alcançados, pois verificamos na fala acima que ocorre falta de interesse dos colegas que não colaboram com o professor, caracterizando assim as diferenças encontradas nas salas da EJA, que em sua maioria é bastante diversificada quanto à idade e maturidade.

4.3 Perspectivas futuras

Visualizar um futuro requer uma disponibilidade de realizar conquistas sejam elas pessoais ou não, estar seguro da própria capacidade de atingi-lo.

Cristiane – *Então, as expectativas tão sendo atingidas depois que comecei a estudar, comecei a ver diferente, sou uma pessoa mais capaz, comecei a achar que num era ficar em casa lavando roupa, passando, fazendo unha dos vizinhos aqui um outro ali, que eu ia chegar ao meu objetivo. Porque o que eu queria mesmo, já que eu estava estudando agora, começar a fazer curso né, tudo o que eu puder aprender eu quero fazer.*

Conforme a fala acima identifica-se o sabor da descoberta do conhecimento e o desenvolvimento que se alcança a partir deste, pois a satisfação de sentir parte integrante da sociedade é objetiva e concreta, dando ainda mais expectativas quanto à evolução e consideração da sociedade, o que transparece na intenção de continuar estudando, fazendo novos cursos para se aperfeiçoar e progredir não só profissionalmente mais também intelectualmente.

Também compreender as dificuldades do processo educativo aponta para a conscientização dos problemas apresentados pela relação sujeito/aprendizagem, refletida na seguinte fala:

Raimunda – *Até que minha expectativa de aprender que era bastante foi um pouco atendida, algumas matérias não, até me desanimou porque eu não aprendi algumas coisas né.*

As expectativas alcançadas, nem sempre demonstram a capacidade de vontade em continuar se esforçando para adquirir os conhecimentos necessários, pois os alunos de modo geral, quando encontram dificuldades nas matérias e atividades propostas, não conseguem mais enxergar o porquê ou o objetivo final do seu regresso à escola, desmotivando-se a desistir de tal empreitada.

Identificamos abaixo as expectativas futuras dos entrevistados diante do alcance objetivado com o término do curso.

- **Fábio** - Para o futuro não aponta nenhum objetivo a longo prazo, mas demonstra a vontade de fazer cursos de inglês e computação, é um aluno que busca se desenvolver pelo menos aprendendo o básico para poder se interar melhor com a sociedade, porém sua expectativa de conseguir ou procurar um novo trabalho ou emprego diante da formação não se tornou específico, pois acredita que o suficiente seria apenas ter um curso de inglês fluente e informática.

- **Cristiane** - Como perspectiva futura pretende fazer um curso de segurança particular e posteriormente um curso de podologia. Suas expectativas são específicas quanto à aquisição de uma profissão que possa mantê-la bem empregada, refletindo-se numa atitude mais concreta de evolução profissional, pois o curso de segurança é que acredita lhe dar estabilidade econômica para alcançar seu objetivo final que é o curso de podologia, seu maior ideal.

- **Simone** - Futuramente pretende fazer vários cursos uns relacionados com a área da saúde animal (veterinária) ou não, porém nada em definitivo, pois atualmente trabalha como atendente num hipermercado, o qual a mantém financeiramente, mesmo não sendo seu ideal profissional.

- **Ione** - Cursa atualmente o 1º ano do Ensino Médio e faz curso de auxiliar de enfermagem com a pretensão de chegar até a faculdade na mesma área, modificando seu percurso, visto que anteriormente acreditava ter afinidade com o curso de psicopedagogia, é bastante convicta de sua evolução cultural e profissional, pois além do curso de auxiliar de enfermagem pretende se realizar se formando na busca do sonho pessoal e profissional,

já que de todos os entrevistados, ela foi a que mais se aproveitou do curso da EJA, o qual possibilitou a realização de seu ideal, aproximando-a da formação universitária. E seu maior orgulho é hoje ser uma referência positiva perante o marido e os filhos, quando demonstra determinação em buscar se desenvolver cada vez mais, deixando de ser uma dona de casa deprimida e dependente de remédios, abandonando o tratamento desde o encontro com o curso de auxiliar de enfermagem que a fez enxergar um objetivo maior de produção e realização pessoal.

- **Raimunda** - Pretende fazer um curso de nutrição, mesmo que não num futuro próximo, visto que ainda, se sente na obrigação de dar atenção aos filhos menores, porém não perde a esperança diante da realização do seu sonho pessoal de se formar num curso superior.

- **Sônia** - A perspectiva é poder realizar o grande sonho de cursar técnico de enfermagem, daí a necessidade de se desenvolver e se formar no ensino regular, numa visão mais ampla e concreta do estímulo profissionalizante a ser alcançado, o que por motivos financeiros ainda não ocorreu.

Assim verifica-se diante dos entrevistados que sentindo-se como parte da sociedade se vêem parte do grupo considerado dominado, daí a necessidade de recorrerem à educação formal para tentar acompanhar e minimizar as diferenças existentes nessa nova sociedade de informação.

A sociedade possui um grupo dominante, que sempre dita as regras, e a realidade passa a ser o que se vem mostrando, porém não é isso que se quer, mas sim, o que se deseja são mudanças, alternativas diferentes para que se possa realmente transformar “essa realidade” em uma sociedade renovada.

Para que se atinja esta sociedade renovada é necessário que se renove antes a educação, pois através dela estarão sendo formados novos cidadãos que precisam ser mais bem preparados. E o perfil que se imagina para o cidadão do futuro é que ele seja capaz de adaptar-se facilmente às mudanças que estão ocorrendo ao nosso redor.

Neste contexto, a educação deve preparar o homem para a transformação da matéria, tornando-o apto a aproveitá-la com dinamismo.

Freire (2002) considera que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação, tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da

realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la.

A missão da educação é fazer do homem, um homem novo para um mundo novo. Propiciar ao homem ser potencialmente senhor do seu destino e conhecedor do quanto é importante o seu trabalho para si e para a coletividade.

Fala-se que a educação tem a finalidade de dar ao homem meios, condições, conhecimentos para desempenhar o seu trabalho, fala-se também que o trabalho é o esforço do homem. Que pelo seu trabalho o homem recebe pagamento. Dentro deste raciocínio, determina-se o valor do trabalho como de todas as outras mercadorias.

É preciso que os educadores estejam atentos ao momento histórico vivenciado, promovendo a interação de conteúdo trabalhado, vivências e contexto social. É relevante que reflitam sobre suas próprias práticas, sobre os desafios que são postos no plano da ação concreta. O contexto mutante em que se vive indica caminhos que envolvem riscos. De um lado, os educadores são chamados a uma ação pragmática e ativista diante da realidade excludente no mundo do trabalho e no mundo da educação. Por outro lado, são chamados a executar propostas de educação concebidas de modo aligeirado, sob pressão do próprio senso comum das classes populares, que anseiam urgente por novas condições de sobrevivência e por novas formas de superação da crise que vivenciam diariamente.

Ao mesmo tempo em que o mercado demanda por aumento de escolaridade do trabalhador como condição importante para o seu acesso ao mercado de trabalho, por outro lado este mesmo mercado não só não assegura esta inserção como se torna cada vez mais excludente, mesmo para aqueles que possuem a escolaridade demandada. Por isso, é preciso salientar que a EJA deve ser pensada para além do processo de escolarização e não subordinada aos ditames do mercado de trabalho.

CONCLUSÕES

Diante do exposto foi possível rever alguns aspectos da educação de jovens e adultos, tais como o histórico da EJA e sua evolução, a formação do professor e suas práticas de ensino na EJA, além de constatar que a EJA é uma educação possível.

Ao longo dos anos, o avanço da tecnologia e da economia tem feito com que as pessoas sintam necessidade de retornar à sala de aula para aprimorar seus conhecimentos ou conseguir um diploma atestando uma escolarização mais elevada, respeitando o conhecimento que o aluno traz de seu dia-a-dia, propiciando que o aluno seja um ser pensante, crítico e produtor do seu conhecimento, o que é requisito básico ao docente.

O professor é um suporte na sala de aula e muitos alunos têm seu professor como o espelho. Enfim, percebemos também que a EJA é indiscutivelmente uma educação possível, ou melhor imprescindível. E que o fato do atraso para o ingresso ou regresso na educação formal não é motivo para o não ingresso mesmo que tardiamente, uma vez que a educação é um processo continuado e a-temporal.

É oportuno lembrar que todos podem contribuir para o desenvolvimento da EJA: os governantes podem implantar políticas integradas para a EJA junto as escolas na elaboração de um projeto adequado para seus próprios alunos e não seguir modelos prontos, os professores precisam estar sempre atualizando seus conhecimentos e métodos de ensino, os alunos na oportunidade que estão tendo de estudar e ampliar seus conhecimentos, orgulharão-se da EJA. À sociedade cabe contribuir com a EJA não discriminando essa modalidade de ensino, nem seus alunos, e por fim, as pessoas em geral que conhecerem um adulto analfabeto cabe valorizar a importância da educação e incentivá-los a procurar uma escola de EJA.

Assim de acordo com estudo desenvolvido, as conclusões tendem a apontar para as questões do trabalho e valorização da auto-estima como pontos norteadores das decisões sobre o retorno ao universo escolar que podem ser observadas nas categorias:

Enquanto a questão da evasão é atribuída por quase toda a necessidade de trabalho (sobrevivência, ajudar a família). Destaca-se que três depoimentos apontam a questão da gravidez que também promove como consequência a necessidade do trabalho. Os dados indicam que, as causas da evasão e as motivações para o retorno estão relacionados, com maior ênfase, à questão do trabalho, seja para a ruptura, seja para o retorno à escola, pois anteriormente a evasão escolar se dava pela necessidade de trabalhar

para manter a família, o que se confunde com a questão do regresso escolar que de forma diferente também se dá pela questão do trabalho, porém de forma a cumprir uma exigência do mundo moderno de se qualificar para se desenvolver e se manter empregado.

Nos dados obtidos da pesquisa, percebe-se que há uma centralidade conferida ao trabalho no que se refere tanto à evasão dos educandos quanto ao retorno dos mesmos aos estudos.

Depoimentos sobre a impossibilidade de estudar devido à necessidade laboral; a condição da mulher que não necessitava de estudo, segundo a concepção dos pais; casamento e / ou filhos tidos precocemente são alguns dos relatos das pessoas que procuram o programa, já na maturidade ou velhice, quando os motivos para não irem à escola não mais existem.

As lembranças desencadeadas nos entrevistados revisitam os dissabores de alguns por terem que priorizar o trabalho em detrimento dos estudos acadêmicos, como também o fato de gestações precoces afastarem mulheres da escola impondo-lhes um cotidiano doméstico que não encerra uma possível permanência na escola. Isso permite refletir sobre como a educação precisa conduzir uma reflexão atitudinal referente ao processo de gravidez precoce. As mulheres, por motivos alheios a sua vontade, abandonaram os estudos e a frustração se faz presente nos relatos, visto que a escola refletia um espaço de convívio de interação, de amizade, de afeto, de aprendizagem e com o tempo tudo isso começou a fazer falta para elas. O que já não se percebe no único relatório homem do grupo pesquisado, visto que aponta um certo alívio pela não permanência naquele momento no ambiente escolar, pois, outros interesses se faziam presentes como o lazer, namoro e trabalho que eram mais evidentes em sua vida. Para cada situação apresentada como justificativa de evasão escolar o pano de fundo do processo se pauta em dois seguimentos no aporte econômico e na dinâmica escolar.

A análise das entrevistas aponta para a questão de que o trabalho é o fio condutor para o retorno, ou seja, preparação contínua para garantir o emprego ou a inserção em outro contexto profissional, o que não deixa de ser também fruto das relações intersubjetivas que se estabelecem nas relações humanas que vai tanto para a criança quanto para o adulto ao encontro de como cada pessoa representa o seu modo no contexto no qual está atuando.

Na análise das entrevistas, pode perceber o quanto, tanto os colegas de classe quanto a aproximação do educador colaboram para o resgate da auto-estima dos alunos entrevistados.

No tocante do regresso escolar as motivações direcionam para a observação de como a auto-estima e o sentimento de pertencimento a um grupo intelectual é pertinente, tendo a sensação de auto-superação um fato marcante. Sônia, Cristiane e Ione tinham a própria auto-estima muito “arranhada” por se sentirem em desvantagem intelectual em relação aos filhos o que fere a “ordem cronológica” normal das coisas, ou seja, em tese os pais seriam os provedores, tanto no que se refere a um conhecimento mais apurado para transmiti-lo aos filhos, como nas questões básicas de sobrevivência. Essa teoria junto com a questão da auto-afirmação vai ser uma das vertentes que alimentam o regresso escolar. A afetividade vai ser uma condição indispensável na relação homem/mundo, o que em si já é afetiva, visto que qualquer relação requer qualquer nível de afetividade.

Outra vertente se apresenta como o mesmo fator determinante para a evasão vai ser também determinante para o regresso: o trabalho, esse componente social é norteador na interação sujeito e meio como o canal da estabilidade econômica, satisfação pessoal, integração social porem requer condições específicas como o conhecimento acadêmico desde o ensino básico e se possível até o ensino técnico – profissionalizante e superior. A atual conjuntura político social busca na mão-de-obra ofertada uma qualificação onde o trabalhador se adeque as necessidades de mercado.

Comentar sobre as perspectivas sobre o futuro aponta para a percepção de que os entrevistados acreditam e relatam que o retorno à escola trouxe de volta a auto-estima perdida anteriormente e ressuscitou a esperança de alcançar vãos mais altos no tocante à profissão e a realização profissional.

Se de um lado, essa nova sociedade intensifica a busca de conhecimento e propicia um nível de informação, por outro, é imenso o contingente populacional alijado desses mesmos conhecimentos pela oferta muitas vezes precária da educação e mesmo nesse contexto o cidadão se vê obrigado a tentar uma inserção nessa nova contextualização via a complementação educacional.

É consenso entre e com alguns teóricos como Alarcão (2003), Imbernón (2001), Tardif (2002) e Freire (1996) o conhecimento de que as transformações sociais que envolvem o novo modelo de produção e desenvolvimento do mundo contemporâneo exigem qualificação profissional e educacional. Avanços científicos e tecnológicos, os processos de internacionalização da economia e da comunicação influenciam diretamente essa área de estudo e criam novas exigências para a profissão docente.

Olhar para o atual mundo do trabalho ou mundos do trabalho, como já vem sendo denominado, nos depara com um novo mundo? Sim, já que, constata-se que, a vinculação

entre escola e trabalho e, mais especificamente, entre anos de estudo e postos no mercado de trabalho sempre foi um dado óbvio, tanto no senso comum como na história da educação, pois diante das alterações de caráter tecnológico na produção, a educação poderia ser apontada também como fator essencial ao desenvolvimento do país. E mais, que a educação continua sendo a base fundamental que promove o avanço tecnológico, já que é a responsável pela formação e instrumentalização dos indivíduos que tornam possível este avanço.

No público da EJA, constata-se o trabalho como um *locus* de formação, que, também vai compor as diversas fontes de aquisição de conhecimento, de formação de valores e condutas, nem sempre reforçando a autonomia do trabalhador, mas influenciando decisivamente na sua constituição enquanto cidadão e sujeito histórico-sócio-cultural.

Esse mesmo público tem como expectativa na escola a função desta em de torná-lo uma pessoa diferenciada da outra, visto que apresenta uma valoração social tornando o sujeito em evidência para o mercado de trabalho e potencializa o conhecimento que é o foco principal de todos os que procuram à educação formal. O que aponta para uma nova significação do estudo, como aquisição real de conhecimento, visto que anteriormente verificou-se na questão da evasão a pouca significação ou valoração desse mesmo conhecimento, que hoje é extremamente cobrado para a aquisição e sustentação do trabalho (emprego), trazendo consigo a conquista do capital intelectual tão necessária à convivência da atual sociedade de informação.

Refletir a EJA como um direito conquistado pelo indivíduo, potencializa o desenvolvimento e a atuação dos sujeitos, o que implica obrigatoriamente, saber quem são, como vivem e o que almejam futuramente os jovens e adultos que à escola retornam visualizando uma possibilidade de realização de uma gama diversificada de projetos pessoais e profissionais.

Permeando esse contexto, o presente trabalho tem a pretensão de colaborar para a uma reflexão sobre o real papel que a escola exerceu, exerce e exercerá na perspectiva de vida dos regressos da EJA. A compreensão da sociedade no tocante das vivências dos problemas socioeconômicos, entre outros se faz necessário para o processo de inter-relação sujeito-meio.

No Brasil refletir sobre o percurso da EJA é criar um elo com Paulo Freire, percussor de um novo paradigma teórico-pedagógico voltado para o desenvolvimento do pensamento crítico e do diálogo junto aos analfabetos do país, levando-se em consideração a interação sócio-histórico, a vivência e a própria história de vida.

Os sujeitos apontaram que o fundamental papel da escola com modalidade EJA está em compreender melhor esses sujeitos e suas realidades cotidianas, crer no potencial humano em busca o crescimento pessoal e profissional e propiciar condições na formação acadêmica de participar ativa e criticamente do mundo. É importante promover o resgate da idéia da visão do homem como uno social, histórico, cultural e transportar esse conceito para o aluno e não mais se pensar nesse sujeito como um depositário de informações e dando condições de se estabelecer um relacionamento com o mundo. Aprimorar essa relação e gerar experiências positivas de encontro com o conhecimento, talvez seja um conteúdo a mais que a formação docente tem que incorporar na sua prática cotidiana.

Corroborando com a visão freireana a pedagogia crítica está no fato de permitir que o sujeito possa enxergar a realidade em que está inserido e intervir conscientemente nessa realidade. Nessa direção defender o desenvolvimento de práticas pedagógicas que ampliem essa consciência crítica e levem educador e educando a ação transformadora de si e da realidade. Para se alcançar esse estágio de ação transformadora sobre a realidade, Freire propõe que educador e educando assumam o papel crítico e reflexivo sobre suas ações cotidianas.

A educação de jovens e adultos torna-se mais que um direito: é o ponto norteador para o século XXI; é tanto consequência como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em prol de ações que possibilitam o desenvolvimento ecológico sustentável, a democracia, a justiça, a igualdade entre os gêneros, o desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser o requisito essencial para a formação de uma sociedade disponibilizada em condições mais igualitárias para todos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, M. **Avaliando a avaliação na aprendizagem**: um novo olhar. São Paulo: Lúmen, 1996.

AGUIAR, W. M. J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria consciência. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 125 – 142 jul. 2000.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ARANHA, A. V. S. Trabalho, subjetividade, educação. **Outras falas**. Belo Horizonte, n. 3, p. 54-63, agosto, 2000.

ARAÚJO, D. S. **Uma metodologia dialógica e proativa para a alfabetização de jovens e adultos**. Caxias.: UEMA, 1999. 93 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Estadual do Maranhão.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1991.

BRASIL. **Conferência Internacional da Educação de Jovens e Adultos**. Declaração e plano de ação da Conferência Mundial de Educação para todos. Hamburgo/Alemanha UNESCO, 1997.

_____. **Diretrizes e Bases da educação Nacional**: Lei n. 9.394. São Paulo: Secretaria do Estado de São Paulo, 1998.

BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

BUFFA, E. **Educação e cidadania**. São Paulo: Cortez, 1993.

CLARK, A.; CLEMES, E.; BEAN, R. **Adolescentes seguros**: como aumentar a auto-estima dos jovens. São Paulo: Gente, 1995.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DAMÁSIO, A. R. **O erro de Descartes: emoção, razão e cérebro humano**. São Paulo. Companhia das Letras. 1996.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, n. 55, p. 58-77, 2001.

DUPRET, L. Identidade e Auto-Estima: O Entrelaçamento Possível à Educação da Pós-Modernidade. **Revista Espaço**, v. 17, jul. 2002. Disponível em: <<http://www.ines.org.br/paginas/revista/espaco17/espaco17.htm>> Acesso em: 20 mar. 2007.

FONTES, R. S. O homem nasce do homem; reconhecimento intersubjetivo da individualidade através da linguagem e da educação. **Educ. Linguagem**, v.1, n.1, p. 159-181, 2004.

FREIRE, P. **Educação e mudança**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

_____.; MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FURTER, P. **Educação e reflexão**. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

GALVÃO, I. **Henry Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

GADOTTI, M.; FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Pedagogia: Diálogo e Conflito**. 2. ed. São Paulo, Cortez – Autores Associados, 1986.

_____. **Convite a Leitura de Paulo Freire**. 2 ed. São Paulo: Scipione, 1987.

_____. **Educação de jovens e adultos: um cenário possível para o Brasil**. 2003. Disponível em <<http://www.paulofreire.org>, 2003>. Acesso em: 07 jul 2007.

GADOTTI, M. **O pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo: Ática, 2004.

GOMES, C. A.; CARNIELLI, B. L. Expansão do ensino médio: temores sobre a educação de jovens e adultos. **Caderno de Pesquisa**, n. 119, jul. 2003.

HARBEMAS, J. Individuação através da socialização sobre a teoria da subjetividade de George Herbert Mead. In: **Pensamento pós-metafísico estudos filosóficos**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1990.

HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo funcional no município de São Paulo**. São Paulo, 1997.

IBGE. **Censo 2000**. Disponível em: <<http://www.censo.org.br>> Acesso em: 05 nov. 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

KUENZER, A. Z. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIEURY, A.; FENOUILLET. **Motivação e aproveitamento escolar**. São Paulo: Loyola. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativa**. São Paulo: EPU, 1986.

MATURANA, H. **Emoções e Linguagem na Educação e Política**. Belo Horizonte, MG: UFMG. 1998.

MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referenciais para formação de professores**. Brasília. A Secretaria, 2000.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1992.

NISKIER, A. **Educação Brasileira: 500 anos de história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Consultor. 1995.

NOGUEIRA, V. L. Educação de jovens e adultos e gênero: um diálogo imprescindível à elaboração de políticas educacionais destinadas às mulheres das camadas populares. In: SOARES, L. **Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autentica, 2005.

NÓVOA, A.; APPLE, M. **Paulo Freire: política e pedagogia**. Portugal: Porto. 1998.

OLIVEIRA, M. D. de. Conhecer para transformar: os operários italianos compõem uma sonata para os patrões. In: FREIRE, P. **Vivendo e aprendendo: experiências do idac em educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980. p.15-37.

OLIVEIRA, M. K. Pensar a educação, contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, J.A. et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1995. p. 51-83.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p.59-73, 1999.

PADILHA, A. M. L. **Possibilidades de histórias ao contrário: ou como desencaminhar o aluno da classe especial**. São Paulo: Plexus. 1997.

PALACIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PAZ, C. R. **Comunidade EJA on-line: uma proposta para integração dos profissionais e pesquisadores da educação de jovens e adultos (EJA) na Web. 2003**. 100 fls. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2003.

PERIPATO, R. M. **O que você vai ser quando crescer?** A subjetividade e as trajetórias dos sujeitos recém-formados no ensino médio. Ribeirão Preto, SP: CUML, 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em educação) Centro Universitário Moura Lacerda.

PERRENOUD, P. Formar professores em contextos de mudança: Prática reflexiva e participação crítica. **Revista Brasileira de Educação** n. 12, set/dez. 1999. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/inicio.htm>> Acesso em: 13 mar. 2007.

PINTO, A. V. **Sete lições sobre educação de adulto**. São Paulo: Cortez, 1982.

SILVA, N. da. **Falar, ler e escrever**: um estudo sobre o processo de formação de adultos lusófonos em situação de pouca escolarização. São Paulo; 2002. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

SOARES, L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica 2005.

TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula**: o que é, como se faz. São Paulo: Loyola. 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TURA, M. L. R. Durkheim e a Educação. In: KONDER, L. et al. In: **Sociologia para educadores**. 3. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: EDUSP, 1993.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Roteiro de entrevista

I- RAZÕES DA EVASÃO ESCOLAR

- 1- Quais as recordações marcantes do seu período escolar antes de parar de estudar?
- 2- O que mais gostava e o que mais detestava referente a sua vida escolar e familiar?
- 3- Que valor tinha os estudos para você e sua família?
- 4- O que causou o seu afastamento do convívio escolar?
- 5- Como se sentiu tendo que abandonar a escola?

II- MOTIVAÇÕES PARA O REGRESSO ESCOLAR

- 1- Que motivos trouxeram você de volta para a escola?
- 2- Se forem vários os motivos, teve algum que foi o mais importante?
- 3- Como se deu a reação da família quanto a sua decisão?
- 4- E você novamente em sala de aula? Como se sentiu?
- 5- O convívio com os colegas ajudou nesse processo de retorno escolar? Como?
- 6- Qual a importância desse regresso escolar para a sua vida?
- 7- Das expectativas que você trouxe, quais estão ou foram atendidas? E quais não?

III - EXPECTATIVAS COM A ESCOLA. E O FUTURO? A QUEM PERTENCE?

- 1- O fato de ter retornado aos estudos influenciou quais aspectos em sua vida?
- 2- E o que pretende após a finalização desse curso?

APÊNDICE 2**AUTORIZAÇÃO**

Eu, _____,
autorizo o uso de minhas imagens e sons adquiridos através das entrevistas narrativas realizadas na escola E. E. _____, para a Dissertação de Mestrado de *Simone Fialho da Motta*, discente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, do Centro Universitário Moura Lacerda.

Ribeirão Preto, 20 de Abril de 2006.

Assinatura

APÊNDICE 3

Ribeirão Preto, 20 de Abril de 2006.

Ilmo(a) Sr(a)

Diretor _____

E.E. _____

Ribeirão Preto - SP

Prezado Senhor,

Venho solicitar-lhe autorização para que **SIMONE FIALHO DA MOTTA**, aluna do curso de Pós-Graduação em Educação - Mestrado do Centro Universitário Moura Lacerda, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Maria de Lourdes Spazziani, possa realizar uma pesquisa na escola E.E. Prof^ª _____, a fim de buscar dados para sua dissertação de Mestrado, intitulada “As narrativas de jovens e adultos sobre a escola: a evasão, o regresso e o futuro”.

A aluna está ciente e atenta ao código de ética, não interferindo no trabalho da Escola e nem utilizando qualquer dado que possa vir a prejudicar a Instituição, bem como seus professores e alunos, em sua pesquisa final.

Desde já agradeço a atenção e colaboração, e coloco-me à disposição para os eventuais esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente,

*Prof^ª. Dr^ª. Marlene Fagundes Carvalho Gonçalves
Coordenadora do PPGE - Mestrado*

APÊNDICE 4**FICHA DE IDENTIFICAÇÃO**

NOME: _____.

IDADE: _____.

SEXO: _____.

PROFISSÃO: _____.

ESCOLARIDADE: _____.

SÉRIE: _____.

TEMPO FORA DA ESCOLA: _____.

DATA DE RETORNO: _____.

ESTADO CIVIL: _____.

FILHOS: _____.

EMPREGADO: _____.

PRETENDE CURSAR UMA FACULDADE OU OUTRO CURSO: _____.

QUAL: _____.

DATA: ____/____/____.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)