

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Lucilene Macedo Balmant Tomaz

Fracasso escolar: um estudo sobre o sentido atribuído
por estudante da E.J.A.

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO

2009

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Lucilene Macedo Balmant Tomaz

Fracasso escolar: um estudo sobre o sentido atribuído
por estudante da E.J.A.

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora
como exigência parcial para obtenção do título
de MESTRE em Educação: Psicologia da
educação pela Pontifícia Universidade Católica
de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a
Doutora Ana Mercês Bahia Bock

SÃO PAULO

2009

Banca Examinadora

RESUMO

Este estudo buscou dar voz ao aluno da E.J.A. enfocando questões subjetivas relacionadas ao sentido que atribuem ao seu passado como alunos das séries iniciais, assim como aos fatores e situações que contribuíram para que deixassem de estudar.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública Estadual de São Paulo na periferia de Itapevi, com três alunos da modalidade da Educação de Jovens e Adultos, sendo um aluno de 15 anos do 4º Termo do Ensino Fundamental, uma aluna de 60 anos do 4º Termo do Ensino Fundamental e outro aluno de 22 anos do 3º Termo do Ensino Médio.

Utilizou-se nesta pesquisa a abordagem qualitativa, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista subsidiada por um roteiro.

A análise foi realizada de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos pautados na sócio-histórica.

O processo de análise se deu por meio da aglutinação dos indicadores tendo como resultado a elaboração dos núcleos de significação.

A análise dos dados demonstrou que o sentido atribuído pelos estudantes da E.J.A. pautava-se nos vários fatores: as experiências de escolarização da família, facilidades e dificuldades no processo ensino-aprendizagem, a pessoa do professor e sua forma de trabalho, os amigos e as atividades desenvolvidas na escola.

Palavras-chave: E.J.A.; Fracasso Escolar; Núcleos de Significação.

ABSTRACT

This study sought to give voice to student E.J.A. focusing on subjective issues related to the meaning they attach to their past as students in early grades, as well as the factors and situations that contributed to the study leave.

The research was conducted in a public school in Sao Paulo State in the outskirts of Itapevi city, with three students of the sport of Youth and Adults, being a student of 15 years of the 4th term of elementary school, a student of 60 years of 4 Termination of elementary school and another student of 22 years of the 3rd term of school.

Was used in this research a qualitative approach, taking as a tool for data collection interview subsidized by a script.

The analysis was performed according to the theoretical and methodological lined in socio-historical.

The review process occurred through the agglutination of indicators resulting in the preparation of nuclei of meaning.

Data analysis showed that the meaning attributed by the students of E.J.A. be based on several factors: the experiences of family education, facilities and difficulties in the teaching-learning process, one teacher and his way of work, friends and activities developed at school.

Keywords: *Adult and School Failure, meaning core, E.J.A.*

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer a todas as pessoas que de uma forma especial contribuíram para a realização do meu trabalho.

Assim, quero externar meus sinceros agradecimentos:

Primeiramente a Deus, por ter me capacitado ajudando-me a superar os obstáculos que surgiram durante o percurso acadêmico.

À Professora Doutora Ana Bock, pela paciência, dedicação e importante contribuição no decorrer da construção deste trabalho. Pelo privilégio de ter sido sua orientanda.

À Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida pela valiosa contribuição no exame de qualificação, bem como pelos preciosos momentos compartilhados durante suas aulas.

À Professora Doutora Sônia Giubilei por sua significativa contribuição no exame de qualificação.

Ao meu amado Onésimo pelo carinho, incentivo e por ter suportado minha ausência em amor. Sua contribuição foi significativa para esta conquista. Te amo.

Aos meus filhos Tiago e Caio pela paciência e pelo carinho demonstrado nos momentos difíceis.

Aos meus colegas do mestrado Marcos, Elza, Edna, Débora e Marilene por partilhar de momentos inesquecíveis.

Ao colega de trabalho Professor Paulo que muito contribuiu com sua leitura crítica.

À minha querida chefe Luciana Rohn pelo apoio.

À Secretaria da Educação do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro que viabilizou esse projeto.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO I– A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	04
Educação de Adultos	10
Educação de Jovens e Adultos	21
CAPÍTULO II– O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM	25
Em pauta: As Dificuldades de Aprendizagem	34
CAPÍTULO III– PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS E PROCEDIMENTOS DE PESQUISA	51
A escolha da Abordagem Sócio-Histórica	52
Principais Categorias da Psicologia Sócio-Histórica	53
Sentido e Significado	55
Procedimentos de Pesquisa	57
Escolha dos Sujeitos da Pesquisa	59
Instrumentos de Pesquisa: Roteiro para Entrevista	60
Análise dos Dados	62
Elaboração dos Indicadores	63
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	64
Síntese das Análises	86
Considerações Finais	93
BIBLIOGRAFIA	96
ANEXOS	102

INTRODUÇÃO

O tema fracasso escolar tem merecido grande destaque nas pesquisas de modo geral, pois ainda hoje se trata de um tema complexo e bastante discutido no âmbito escolar.

Patto (1990) em sua obra elegeu como objeto de estudo o fracasso escolar das crianças das camadas populares. A autora considera o tema ora escolhido de grande relevância, uma vez que essa situação, lamentavelmente, vem tomando proporções assustadoras principalmente na escola pública, cujas tentativas desenvolvidas pelo poder público apresentam resultados pouco eficientes.

Em meu trabalho como psicopedagoga, é possível observar e constatar a “produção do fracasso” como um problema multifacetado no qual vários fatores o influenciam e o determinam. São inúmeros os casos encaminhados com queixa de alunos com problemas de aprendizagem que, segundo os professores, não conseguem aprender. Esses encaminhamentos são feitos pelo professor da classe que, ao justificá-los, alega ter realizado junto ao aluno todas as estratégias necessárias para proporcionar o bom desenvolvimento ao educando.

Em avaliação diagnóstica de um grande número dessas crianças, percebe-se que a chamada dificuldade de aprendizagem, ora apontada pelos professores, se caracteriza mais como dificuldade no processo de ensino-aprendizagem, do que um problema particular do aluno, o que sugere reorganização pedagógica de modo a atender suas necessidades peculiares de seus educandos.

Infelizmente, grande parte desses alunos, ao ser encaminhada ao Ensino Fundamental ciclo II¹, abandona a escola. Alguns, embora alfabetizados, estão em defasagem com relação à série em que se encontram, outros não avançaram no processo de leitura e escrita, tornando sua permanência um tanto quanto delicada, pois acabam passando por momentos vexatórios e de exclusão dentro da sala de aula na qual estão inseridos.

Em meio a esse percurso, voltei meu olhar para os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA – os quais, em sua grande maioria, são vítimas das mais diversas situações de fracasso, afastando-os da condição de educando no momento em que deveriam estar na escola.

Com o passar do tempo, percebem a necessidade de retornar à escola devido à exigência do mercado de trabalho, devido à necessidade em obter mais conhecimento para auxiliar seus filhos na escola ou até para melhorar sua auto-estima.

Esses alunos trazem consigo uma marca subjetiva dessa condição, sendo esta constituída socialmente de forma que interpretar e apreender o sentido atribuído por eles diante dessas situações de fracasso contribuirá significativamente para a compreensão do problema em questão assim como auxiliará o educador a intervir, positivamente, nesse processo.

Dessa forma, não podemos nos esquecer de que a EJA é uma modalidade de ensino cujo objetivo é atender jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de realizar seus estudos na educação básica em tempo oportuno, fato que nos leva a refletir sobre as condições que tornam esses jovens e adultos sujeitos da EJA.

¹ Compreende o período de 5ª a 8ª séries.

Para tanto, o trabalho *Fracasso Escolar: um estudo sobre o sentido atribuído por estudantes da EJA* tem por objetivo dar voz ao aluno da EJA, enfocando questões subjetivas e aproximando-se dos sentidos constituídos e que se referem ao seu passado como alunos das séries iniciais, bem como aos fatores e situações que contribuíram para que deixassem de estudar.

Diante desta situação, buscamos dialogar com a produção de alguns pesquisadores que realizaram estudos sobre esta modalidade de ensino, de forma que pudéssemos ampliar e enriquecer nossa discussão, visto que são raros os estudos que abordam o assunto, tais como: Giglio (1998), Ferrari (2001), Fernandes (2004), Paim (2005), Rodrigues (2006) e Fernandes (2004). Nesse estudo, pesquisamos **a EJA a partir do relato de alunos que abandonaram o processo de educação e retornaram a ele na EJA, resgatando suas experiências e buscando apreender o sentido por eles constituído a partir dessas experiências.**

A pesquisa ouviu três alunos da EJA, sendo um com mais de 15 anos, outro com 22 anos e outro com 60 anos. A partir de seus discursos, a análise buscou se aproximar dos sentidos como forma de conhecer os sentidos atribuídos por esses alunos a toda sua experiência escolar.

Nesta ótica, julgamos importante realizar uma pesquisa qualitativa sob a abordagem sócio-histórica a qual nos privilegia a observação e apreensão dos sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa considerando a relação que estes sujeitos têm com o meio no qual estão inseridos.

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Educação no Brasil é um direito constitucional devendo ser oferecida a todas as camadas da sociedade a educação básica² de forma gratuita e universal.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL 1988, artigo 205).

No Brasil, a trajetória da Educação de Jovens e Adultos acompanha a história da educação como um todo, tendo como precursores os jesuítas, durante o Brasil colônia³.

No intuito de catequizar os índios, difundindo entre eles os padrões de civilização ocidental de forma a solidificar o domínio português, os jesuítas foram os pioneiros na educação popular⁴. Tal instrução tinha como principal sujeito todos os meninos indígenas, sendo esta uma das formas possível de preparar futuros aliados bem como de influenciar diretamente os adultos indígenas. Ao escolher os filhos dos caciques para ministrar-lhes o ensino, os jesuítas sentiam-se protegidos dos ataques indígenas, uma vez que seus filhos estavam aldeados (PAIVA, 1973).

Conforme pontuado por Paiva,

² Compreende a oferta de ensino que vai desde a educação infantil – de 0 a 5 anos – até ao ensino médio.

³ Paiva, 1973, p. 56.

⁴ Segundo definição de Paiva (1973, p. 47) “(...) Educação Popular, frequentemente é a educação oferecida a toda população, aberta a todas as camadas da sociedade. Para tanto, ela deve ser gratuita e universal. Outra concepção da educação popular seria aquela da educação destinada às chamadas camadas populares (...).”

Esta incipiente educação dos adultos (...) decisiva no progressivo abrandamento das resistências aborígenes e de suaves, mas resistente penetração das barreiras étnicas e culturais (...). (PAIVA, 1973, p. 57)

Embora houvesse a recomendação de que os indígenas adultos pacificados e convertidos também devessem ser aldeados nas imediações com o intuito de se defenderem dos ataques hostis, a estes era oferecido apenas o ensino da catequese, o ensino agrícola e o manejo dos instrumentos agrários. Tendo como objetivo a transformação dos ferozes antropófagos em submissos cristãos, facilitando desta forma o êxito da colonização (PAIVA, 1973).

Como afirma Paiva (1973), o objetivo subjacente dos jesuítas transcendia ao da educação formal. Na verdade, ao catequizar os indígenas, ao ensiná-los a se portar e a falar o português dentre outros ensinamentos, percebe-se uma suposta “domesticação dos selvagens”, contribuindo desta forma para uma influência maior dos portugueses, bem como da Igreja, sobre a comunidade indígena daquela época. Ainda, ao ensinarem os índios a manejarem os instrumentos agrícolas, tinham como objetivo afastá-los de sua atividade principal, que era a caça, forçando-os a desenvolverem uma cultura de subsistência, no cultivo de produtos agrícolas, na qual os jesuítas também se beneficiavam.

No desenrolar da história, surge a primeira Constituição Brasileira de 1824 que assegurava a todos os cidadãos um ensino primário e gratuito. No entanto, percebe-se que não houve preocupação em executar tal proposta, sendo delegada aos que possuíam poucos recursos financeiros (as províncias) a responsabilidade em educar a maior parcela carente da população, ao passo

que se reservou ao Governo Imperial a educação das elites⁵ em detrimento de uma educação que atendesse as camadas populares (HADDAD, 1987).

Paiva (1973) postula que durante o Segundo Império, por meio do ato adicional de 1834 o qual propiciava maior autonomia às províncias, houve crescente preocupação dirigida à educação de adultos, ficando a cargo das províncias desenvolverem seu próprio sistema de ensino.

A reforma de ensino de 1851⁶, que abrangia o ensino primário, deixava tal responsabilidade a cargo dos cofres públicos, o qual deveria fornecer o material didático, inclusive para as classes dos adultos. Porém, tal programa parece não ter sido cumprido. Referindo-se ao regulamento de 1854,

(...) o Barão de Mamoré afirmava que o programa nele estabelecido nunca fora cumprido, tendo ficado até hoje sem execução o programa do ensino primário superior (escolas do segundo grau), nem se havendo jamais criado as escolas em que este fosse dado. (PAIVA, 1973, p. 71)

Nesse percurso, a escola obrigatória para todos avançou lentamente, sobretudo como “direito para as crianças” (GODOY, 2005, p. 19).

Sabemos que não havia interesse, por parte dos governantes da época, em universalizar o ensino, pois não apostavam no ensino como instrumento de emancipação do povo, acreditando ser necessária apenas uma instrução que fosse socialmente útil, de forma que atendesse as necessidades da sociedade naquela época.

Estudos de Almeida (1988) abordam o tema sobre o ensino noturno e trazem informações preciosas quanto o surgimento do ensino voltado às necessidades dos adultos que não cursaram o ensino primário. Tais

⁵ De modo geral pode ser considerada como um grupo dominante na sociedade.

⁶1851 – Decreto legislativo que autorizava o governo reformar o ensino primário e secundário no Município Neutro da Corte

informações datam entre 1869 e 1886, conforme registros de Primitivo Moacyr, os quais apontam o funcionamento de cursos para os adultos analfabetos em algumas províncias⁷.

Em 1890, como resultado da política educacional vigente, tínhamos 82% da população, com idade acima de cinco anos, analfabeta. Embora seja um número alarmante, não podemos desconsiderar que “o pouco realizado deveu-se aos esforços de algumas províncias, tanto no ensino de adolescentes e adultos como na educação infantil” (HADDAD, 1987, p. 9).

Através da Constituição de 1891, o ensino básico passa a ser de responsabilidade dos estados e municípios, o qual mais uma vez foi delegado “à fragilidade financeira dos estados e aos seus interesses regionais” (HADDAD, 1987, p. 10).

Podemos observar que a história se repete. Segundo Haddad (1987), o Estado, novamente, se preocupa em garantir a educação da elite, responsabilizando os estados e municípios pelo ensino elementar da população carente, fato este que os distancia cada vez mais de um ensino de qualidade, uma vez que os responsáveis por atender essa população contam com uma frágil situação financeira.

Embora a União demonstrasse falta de compromisso com o ensino elementar, por não se responsabilizar em fornecer recursos à educação para a maior parcela da população, durante o período da primeira república percebe-se uma grande quantidade de reformas educacionais voltadas para a normatização do ensino (HADDAD, 1987).

⁷ Amazonas, Grão-Pará, Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo, Espírito Santo, Minas e Paraná.

Em contrapartida, havia aqueles que acreditavam que a alfabetização, quando oportunizada a pessoas incultas, pudesse gerar anarquia social, sendo esta decorrente de uma insatisfação na realização de trabalhos braçais, levando-as a almejar uma situação melhor de vida ou até mesmo cargos públicos. Na verdade, para uma ínfima parcela da sociedade, pensar num povo instruído é o mesmo que desconsiderar a perda de hegemonia política além de ignorar um problema econômico, pois segundo Paiva,

(...) aqueles analfabetos que não se sentiam humilhados cavando a terra ou fazendo recados, quando souberam ler escrever e ler e comentar os acontecimentos políticos já não se haviam de submeter à velha profissão. Era preciso educar o povo sem formar descontentes que pudessem constituir uma ameaça ao progresso e à harmonia social (...). (PAIVA, 1973, p. 92)

Ademais, seria necessário adequar um ensino voltado ao homem do campo com o único objetivo de conter o êxodo rural.

Contudo, o censo de 1920, após trinta anos de República no país, tem como evidência o analfabetismo entre a população acima de cinco anos de idade perfazendo um total de 72% dessa população (HADDAD, 1987), caracterizando e ratificando o descaso dos governantes em relação ao atendimento educacional dessa população.

Nessa época, educação de adultos ainda não caracterizava preocupação, não era considerada uma modalidade de ensino (HADDAD, 1987).

Segundo Paiva (1973), a Constituição brasileira de 1934 atende a reivindicações de um grupo de representantes do movimento renovador que solicitava um Plano Nacional de Educação, legitimando a educação como direito de “todos” os cidadãos e dever do Estado. Passa a ser reconhecida pela Constituição de 1934 a gratuidade do ensino primário, com frequência

obrigatória e, pela primeira vez, torna-se objeto de preocupação das políticas públicas a extensão dessa educação aos adultos.

Estavam, pois, fixadas as bases para uma política nacional de Educação e estabelecida constitucionalmente a competência da União para auxiliar os Estados na difusão do ensino. (PAIVA, 1973, p. 124)

Até meados de 1937, os problemas da educação de adultos não se distinguem das questões mais gerais da Educação Popular. Esses problemas se tornam evidentes quando indicada a existência de 55% de analfabetos em faixa etária de 18 anos para cima (PAIVA, 1973). Nessa época, encontramos algumas obras voltadas ao ensino supletivo. Então, nota-se a polêmica entre os que acreditavam ser mais eficaz expandir as vagas para o ensino elementar comum e os que acreditavam que seriam necessárias outras medidas de efeito em curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos. Com isso, surge a Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, fundada em 24 de outubro de 1945, após a Segunda Guerra Mundial, cujo objetivo era conscientizar 51 países, dentre eles o Brasil, a empenharem-se em promover, dentre outras ações, a paz entre os povos e a educação da população adulta analfabeta. É época em que o papel da educação trazia em seu bojo um enfoque político ideológico, com ênfase no ensino cívico o qual preparava o educando para uma aceitação e assimilação de ideias voltadas ao culto à pátria bem como ao chefe de Estado.

Educação de Adultos

A educação de adultos passou a ser tema de preocupação em meados da década de 40, embora, na década de 20, já pudéssemos perceber um crescente movimento com o objetivo de ampliar o número de vagas na educação, de forma a contemplar um maior número da população sem desconsiderar sua qualidade, responsabilizando o Estado pela oferta desse atendimento educacional (HADDAD, 1987).

Haddad (1987) menciona em seu relatório de pesquisa que, com o fim da Primeira Guerra Mundial, o baixo índice de escolaridade, em nosso país, se torna evidente. Com isso, embora a educação fosse estabelecida como direito de todos os cidadãos, ela não ocorreu conforme o previsto. A mesma elite que outrora estabeleceu a educação como direito, sem a preocupação em planejar sua execução, agora passa a considerá-la como um dever, de forma que cada cidadão brasileiro passa a assumir como responsabilidade social o dever de preparar-se para o exercício da cidadania.

Entretanto, podemos perceber o estabelecimento de condições favoráveis ao atendimento de uma política de educação voltada ao adulto, afinal uma nova fase se instala no Brasil, o que torna necessário o preparo da mão de obra para atender ao desenvolvimento da indústria.

Como salientado por Paiva (1973), a década de 40 apresentou grandes conquistas na educação de adultos. Após estudos realizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, em 1942 foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário, o qual tinha como objetivo subsidiar programas da educação primária e ensino supletivo para adolescentes e adultos. Após apelo do INEP solicitando às autoridades de ensino do país que organizassem

núcleos de alfabetização de adolescentes e adultos analfabetos, baseado no alto índice de analfabetismo referente ao Censo de 1940⁸, foram desenvolvidas as primeiras atividades da Campanha com base num plano de ensino supletivo para adolescentes e adultos; para o ano de 1947, foram elaboradas sob a coordenação do Departamento Nacional de Educação.

Ainda podemos destacar outras duas campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura. Uma foi realizada em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, a qual visava o estabelecimento de um ensino de base objetivando a recuperação e o desenvolvimento de comunidades rurais, de forma que pudesse com isso evitar o êxodo rural. A outra campanha ocorreu em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a qual visava uma educação popular em geral. Na época, os educadores se mobilizaram em busca de soluções para o problema do analfabetismo. Essas campanhas apresentaram pouco resultado⁹.

Muito embora, nas décadas de 40 e 50, o Ministério da Educação tenha empreendido esforços na realização de diversas campanhas educacionais, e nos anos 1960 tenha se percebido queda de 46,7% nos índices de analfabetismo referentes a pessoas acima de cinco anos de idade (Haddad, 1987, p. 12), ainda assim os índices de analfabetismo eram alarmantes, resultando em questionamentos quanto à eficácia das campanhas realizadas¹⁰.

No ano de 1958, realizou-se o II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, com a participação marcante de Paulo Freire. A

⁸ 55% do grupo de pessoas com 18anos e mais são consideradas analfabetas.

⁹ INEP <<http://www.inep.gov.br/pesquisa>> Acesso em 23/05/2008.

¹⁰ 1947 – Movimento em favor da educação de adultos, estendendo-se até fins da década de 50 – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos; outras duas campanhas organizadas pelo Ministério da Educação e Cultura: 1952, Campanha Nacional de Educação Rural, e em 1958, Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

discussão entre os educadores pautava-se em redefinir nova forma de desenvolver o trabalho pedagógico voltado para a população adulta. Eles reconheciam que a forma como estavam trabalhando não diferia da organização da educação infantil, a qual percebia o aluno adulto como incapaz que deveria aprender o mesmo conteúdo trabalhado na escola primária, evidenciando desta forma o preconceito contra o analfabeto (DI PIERRO, JÓIA, RIBEIRO, 2001).

Assim, o II Congresso marca um novo início da educação adulta. Foi um tempo de reflexão para os educadores, os quais deixaram para trás velhos paradigmas,¹¹ e passaram a buscar uma metodologia de ensino eficaz que atendesse essa modalidade de ensino de forma satisfatória, fazendo uso da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico (PAIVA, 1973).

Conforme mencionado por Scortegagna,

O novo paradigma pedagógico baseava-se num novo entendimento de relação entre a problemática educacional e problemática social. Partindo das concepções do adulto educando sobre o mundo, através da reflexão e da ação (...) os sujeitos se educavam por meio da problematização, das situações concretas da vida de cada grupo de trabalho desenvolvendo suas visões críticas (...). (2006, p. 4)

Nesse momento, o educador passa a reconhecer o educando adulto com suas especificidades, sendo este atuante na sociedade, o que torna necessário instruí-lo de forma adequada.

As mudanças metodológicas que visavam o atendimento do educando adulto ocorreram em meio à turbulência política¹², marcada pelo momento histórico em que diversos grupos buscavam junto às camadas populares

¹¹ Segundo Haddad, os professores consideravam que o educando adulto deveria ser “atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária” (1987, p. 13).

¹² Sistema político: Ditadura.

formas de sustentação política e legitimação das suas propostas. Dessa forma a educação se configura como um meio de fácil acesso “para tais mecanismos políticos”,

(...) Assim, as diversas propostas ideológicas acabaram por ser pano de fundo desta nova forma de pensar a educação de adultos, (...). Além das preocupações existentes com o aprimoramento dos aspectos sobre o processo de ensino-aprendizagem. (HADDAD, 1987, p. 13)

Vários programas em prol da escolarização básica dos adultos foram desenvolvidos até meados de 1964, tais como: MEB – Movimento de Educação de Base, sendo uma iniciativa do Governo Federal e da Igreja Católica no Brasil, com o intuito de realizar um trabalho de alfabetização voltado aos jovens e adultos provenientes das regiões carentes do país; o MCP – Movimento de Cultura Popular de Recife, o qual objetivava alfabetizar a população adulta bem como formar uma consciência política social nas massas trabalhadoras, preparando-os para uma efetiva participação política; os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos estudantes que tinham o objetivo de difundir a cultura popular e a arte regional propiciando às camadas populares o acesso à cultura (HADDAD, 1987); dentre outras iniciativas de caráter regional ou local. Este último, segundo Brasil (1999) foi extinto em 1964 quando as instalações da União Nacional dos Estudantes – UNE foram incendiadas de modo a evitar o contato com as camadas populares.

Ainda em 1964, foi realizado o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, sendo este extinto com outros programas de alfabetização, neste mesmo ano, quando os militares assumiram o poder com o golpe de 64. Fato que nos leva a considerar que a extinção desses programas ocorreu por ser

considerado de caráter comunista, o que dificultaria a ação do governo militar da época.

Algumas ações educativas direcionadas a jovens e adultos, sobretudo voltadas para alfabetização e pós-alfabetização, eram realizadas em espaços destinados às associações de moradores, espaços comunitários, em algumas igrejas católicas¹³, cujo interesse estava voltado para os anseios dos pobres, que, segundo Jóia et al. (1999, p. 14), eram “influenciadas por concepções da educação popular e marcadas fortemente pela intencionalidade política”.

Mediante a necessidade de atender à indústria através da formação de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho, decorrente de uma preocupação que visava principalmente o progresso social e o aumento da produtividade do sistema econômico, o Governo Militar criou o MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização. Um programa que, segundo Jóia et al. (1999, p. 14), objetivava “resolver o problema do analfabetismo”. Era um programa educacional tão-somente preocupado em contribuir para aprendizagem do aluno em relação à leitura e à escrita em detrimento de um processo de formação e conscientização que capacitasse o educando para exercer a cidadania. Também buscava atender aos objetivos ideológicos de controle em favor dos governos militares. A educação neste período sofreu repressão, pois aos educadores era permitido apenas o ensino das letras, e qualquer ação do educador que contribuísse para mudar a visão do aluno de forma que o levasse a questionar poderia levar esse educador a ser considerado comunista e subversivo, podendo ser exilado. O governo, na época, acreditava que as ações desenvolvidas através do MOBRAL

¹³ Segundo Paiva (1973), alguns responsabilizavam a Igreja Católica pelos altos índices de analfabetismo no país, por ter se dedicado apenas à educação das elites.

resolveriam os problemas do analfabetismo, o qual estimava a extinção desse programa num período de dez anos.

Sua organização, além de responder à orientação da UNESCO, que promulgava o combate ao analfabetismo e a universalização da educação elementar como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz, visava difundir a nova ordem política implantada em 1964.

Posteriormente, no ano de 1971, após a promulgação da Lei de nº 5692¹⁴, surgiu o ensino supletivo, destinado à população de jovens e adultos que interromperam o processo de escolarização, sendo este de grande relevância no novo contexto socioeconômico, visto que seu interesse estava atrelado à necessidade da indústria a qual carecia de mão de obra qualificada. Apesar de esta Lei ter sido promulgada em meio ao regime militar, fruto da Ditadura, foi ela quem reestruturou a EJA pela primeira vez na história da educação, caracterizando-a em torno de três princípios norteadores. O primeiro trata de flexibilidade de organização, o qual permite oferecer atendimento nos diversos contextos educacionais, tais como: Centros de Estudos Supletivos, podendo ser organizados por módulos, por disciplina, sendo oferecido aos alunos sessões de orientações de estudos; Cursos Supletivos, o qual implica frequência mínima obrigatória, avaliação no processo, agrupamento em classe e outros atributos e Supletivo a Distância, uma modalidade que confere habilitação por meio de correspondência ou por recepção organizada, “na forma de telepostos que combinam reprodução de programas de vídeo” (Joia et al., 1999, p. 16). O segundo diz respeito à identidade própria, baseando-se nas características próprias desse público, contribuindo para o desenvolvimento

¹⁴ Esta lei estava articulava ao modelo político econômico dos governos militares que tinha o objetivo principal a despolitização do ensino secundário por meio de um currículo tecnicista e a qualificação para o mercado de trabalho.

nacional através de qualificação de mão-de-obra para o desenvolvimento econômico. O terceiro princípio refere-se à metodologia apropriada a essa modalidade de ensino, que segundo Haddad,

A ideia de uma nova doutrina de uma nova metodologia estava fundada em dois pressupostos: os grandes números que este ensino encerrava e [o] tipo de aluno definido basicamente em termos de idade. (apud JÓIA, 1999, p. 18)

O ensino supletivo foi idealizado para suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria e promover a continuidade aos que dela foram excluídos havendo desta forma uma interrupção do processo. A Lei 5692/71 também manteve assegurado o exame supletivo, como mecanismo de aceleração e de certificação, atualizando exames de madureza, os quais são existentes de longa data (DI PIERRO et al., 2001).

Apesar da ampla oferta de oportunidades da educação de jovens e adultos ter ocorrido de forma deliberada, além de ampla discussão de caráter legislativo federal no ano de 1980, o índice de analfabetismo apresentou um resultado de 31,9% de analfabetismo da população acima de cinco anos, perfazendo um total de 33 milhões de pessoas, levando-nos a deduzir que cerca de 40 milhões de adolescentes e adultos não concluíram a escolaridade básica nesta época (JÓIA et al., 1999).

Entretanto, em 1985, após redemocratização do país, o MOBREAL foi extinto, sendo inviabilizado por não apresentar condições políticas para sua sobrevivência, além de demandar altos custos para manter-se. Foi substituído pela FUNDAÇÃO EDUCAR, a qual passou a funcionar em parceria com os governos estaduais e municipais, apresentando uma ação político-pedagógica

descentralizada, trazendo em seu bojo uma preocupação em dar continuidade ao processo da educação básica, de forma que esses sujeitos não fossem transformados em analfabetos funcionais. (SCORTEGAGNA, 2006).

Por meio da Constituição de 1988, a oferta da educação básica foi estendida à população de jovens e adultos, sendo de responsabilidade do Estado seu amplo atendimento, o que de certa forma auxiliou no avanço da EJA – Educação de Jovens e Adultos (LOPES e SOUSA, s.d.).

A partir de 1990, logo após a posse do governo Collor, a FUNDAÇÃO EDUCAR foi extinta. Com o objetivo de estender a educação a toda população, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, o qual teve curta duração, sendo extinto após o período de um ano. Na época, personalidades influentes eram contra o investimento na educação de jovens e adultos, argumentando que tal problema poderia ser resolvido tendo como foco principal o ensino primário. Contudo, na visão de Beisigel (1996), o envolvimento do poder público com referência a esta modalidade de ensino que visava o atendimento de jovens e adultos apresentou-se menor do que foi no passado.

Pereira (2007) postula que durante o governo Collor não houve investimento direcionado à EJA – Educação de Jovens e Adultos. Segundo a autora:

(...) Paralelamente ao descaso do Governo Federal, no entanto, muitos grupos de alfabetização de adultos ressurgem por meio de comunidades, sindicatos e ONGs. A experiência do MOVA também se espalha por todo Brasil, sendo implantada por Estados e Municípios com governos democráticos (PEREIRA, 2007, p. 64)

Ainda nesse período, 1990, em Jomtiem na Tailândia, ocorreu uma Conferência Mundial sobre a Educação para Todos, promovida pela Unesco¹⁵, o qual passou a ser considerado o Ano Internacional da Alfabetização. Nessa conferência, os países participantes elaboraram um documento, em que se ressaltava a necessidade de maior colaboração entre as nações, de forma que pudessem superar as necessidades básicas para a aprendizagem.

No ano de 1993, o Brasil elaborou, por meio do Ministério da Educação, um Plano Decenal de Educação para Todos, que compreendia o período de 1993-2003, com vistas à erradicação do analfabetismo, no qual julgava ser necessário estruturar e sistematizar a educação de jovens e adultos com o objetivo de reduzir o número de pessoas analfabetas entre 15-29 anos, de forma a elevar o nível de escolaridade não obtendo sucesso.

No ano de 1996, foi aprovada a LDBEN 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual estabelece diversas mudanças com relação às Leis anteriores, baseada no direito da educação para todos, postulando em seus artigos 37 e 38 o acesso à educação, dos jovens e adultos como direito, cabendo ao poder público o dever de promover o acesso a essa população nas modalidades de curso e exames supletivos. Tal Lei promove a valorização do ensino fundamental bem como a ênfase nos exames supletivos, de forma que rebaixou a idade mínima, oportunizando ao adolescente de 15 anos obter a certificação no ensino fundamental e ao jovem de 18 anos obter a certificação do ensino médio. Dessa forma, evidencia-se cada vez mais a identificação entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular,

¹⁵ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, fundada em 16 de novembro de 1945, com o objetivo de construir paz nas mentes dos homens. Informações retiradas do site www.unesco.org.br Acesso em 19/07/2008.

sendo uma medida utilizada pelos estados e municípios objetivando a correção do fluxo no sistema de ensino.

Ainda em regime de parceria envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e instituições de ensino e pesquisa, o governo federal implementou alguns programas de formação de jovens e adultos, como o Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PANFLOR) no ano de 1993, dirigido pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho, tendo como objetivo ofertar uma educação profissional que fosse suficiente, de forma a qualificar o jovem e o adulto para o mercado de trabalho, principalmente daqueles que se encontravam em situação mais vulnerável no mercado de trabalho. O Programa de Alfabetização Solidária (PAS), criado em 1997, é uma campanha de alfabetização com duração de um semestre, sendo direcionado aos municípios mais pobres. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), organizado em 1998 também se refere a uma iniciativa do governo federal, que elege como prioridade a alfabetização de trabalhadores rurais assentados, com duração de um ano (HADDAD e DI PIERRO, 2000).

Embora observemos um crescente número da demanda para a educação de jovens e adultos no período de 1995, o Governo Federal priorizou a oferta de ensino fundamental, por meio do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e valorização do Magistério¹⁶ (FUNDEF) restringindo o

¹⁶ Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do magistério. Foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, passando a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao ensino fundamental (de 1ª a 8ª série do antigo 1º grau). A constituição de 1998 vincula 25% das receitas dos Estados e municípios à Educação, sendo que 60% desses recursos ficam reservados ao Ensino Fundamental e

financiamento da educação de jovens e adultos. O presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, utilizou-se do veto para anular um inciso da Lei 9.424 (aprovada pelo Conselho em 1996), regulamentando o Fundo e excluindo do cômputo do FUNDEF as matrículas do ensino fundamental presencial de jovens e adultos. Dessa forma este fato desestimulou a participação dos Estados e Municípios a investirem na EJA (DI PIERRO, 2003).

No ano de 1997, em Hamburgo, na Alemanha, realizou-se a V Conferência Internacional sobre a Educação de Jovens e Adultos (Confinteá). Nesta conferência, dentre as inúmeras discussões, a alfabetização de adultos passou a ser compreendida como sendo parte da educação básica, pois

(...) é concebida como o conhecimento básico necessário a todos num mundo em transformação em sentido amplo, é um direito humano e fundamental. (V CONFINTEA, 1997).

Concluindo, Sposati (2000) considera a educação o caminho mais curto para estender, indistintivamente a todos os cidadãos, o conceito de cidadania, levando em consideração a necessidade de se desenvolver um processo educativo pautado no princípio da equidade. Dessa forma, a escola passa a ter um papel fundamental no resgate de caráter “indenizatório”, o qual supõe reconhecimento e restituição das perdas ao desenvolvimento humano causados pela cultura elitista, dominadora, machista, devendo adotar estratégias e políticas eficazes ao amplo processo de inclusão social.

introduz novos critérios de distribuição e utilização de 15% dos principais impostos dos Estados e Municípios, de acordo com número de alunos atendido em cada rede de ensino.

Educação de Jovens e Adultos

Di Pierro (2001) caracteriza a educação de jovens e adultos como uma educação “crescentemente mais jovem”, uma vez que esta passou a atender, também, como um mecanismo de aceleração de estudos, os adolescentes e jovens, os quais apresentavam baixo desempenho na escola regular de ensino e, conseqüentemente, acumularam grandes defasagens entre a idade e a série cursada. Os autores postulam que parte da demanda desse público mais jovem, atendido nos programas de ensino supletivo, passa a ser de responsabilidade do sistema regular de ensino, resultando dessa forma em um aumento de demanda a cada ano. Também consideraram que a entrada precoce de adolescentes no mercado de trabalho leva-os naturalmente à procura de programas de educação voltados ao atendimento especificamente de adultos, por apresentar um programa de curta duração, cuja educação apresenta uma perspectiva de encurtar o caminho daqueles que estão, socialmente, excluídos.

Podemos observar que em meio a essa população escolar, na modalidade de EJA, encontramos alunos oriundos do ensino regular do período diurno, os quais foram transferidos compulsoriamente, por apresentarem um comportamento ‘inadequado’ em sala de aula, sendo vitimados pela dificuldade no processo de ensino/aprendizagem. Outro fato que devemos considerar são as transferências de alunos que apresentam elevada defasagem na aprendizagem, quer sejam por problemas de saúde ou por outro motivo alheio aos interesses da escola também têm sua transferência para a EJA. Muitas vezes o discurso do gestor responsável pela unidade escolar justifica tal iniciativa como sendo “uma grande saída”, afinal, esse aluno fará parte de um

contexto mais apropriado, em que pessoas mais velhas servirão de modelo ao adolescente ou jovem, envolvendo-os numa atmosfera de aprendizagem, de forma que se sentirão mais à vontade para assumir que têm dificuldade em aprender, provocando nesses sujeitos maior interesse no processo de escolarização. Fatos como esses, infelizmente, são cada vez mais comuns nessa modalidade de ensino.

No entanto, percebemos que tais situações desembocam na necessidade de atentarmos para a condição do ensino que é ministrado para uma classe com o teor da diversidade ora apresentado. É importante compreender como ele ocorre, se estão alcançando as necessidades dos educandos que de fato apresentam o perfil para compor a classe da EJA. Também devemos por em xeque a metodologia utilizada pelos professores em sala de aula, de modo a verificar se essa condição metodológica contempla a necessidade dessa comunidade. Portanto, faz-se necessário pensar na elaboração de estratégias de ensino que facilitem o desenvolvimento de competências e habilidades, propiciando ao aluno da EJA uma leitura de mundo e da realidade sociopolítica, resultando num processo de aprendizagem significativa no ambiente escolar.

Contudo, podemos inferir que essa grande diversidade dificulta e descaracteriza a educação de jovens e adultos, pois seus protagonistas são diversos e conseqüentemente apresentam diversos interesses, e com isso a EJA se distancia cada vez mais das reais necessidades de sua principal comunidade, das pessoas jovens e adultas, razão pela qual foi idealizada e constituída. Pois, minha experiência com EJA mostra que para o adulto o tempo é precioso, ele gosta de estar na escola porque a vê como uma

importante porta que lhe propicia acesso para um mundo de conquistas, para uma significativa ascensão profissional ou até mesmo para um espaço de destaque em sua família ou comunidade.

Sendo a EJA uma modalidade de ensino que visa à superação da concepção de que o ensino ministrado é oferecido com o intuito de recuperar o tempo perdido, sugerindo que existe uma idade ideal para aprender e que esta já passou. Di Pierro, Jóia, Ribeiro postulam que:

A demanda pelo ensino fundamental de jovens e adultos é extensa e complexa, comportando em seu interior uma grande diversidade de necessidades formativas. (2001, p. 69-70)

Há que se considerar e reconhecer as diferentes formas e necessidade em que cada educando aprende, levando em conta seus valores, suas vivências, seus saberes, criando condições para o efetivo exercício de uma cidadania crítica de forma que participe da sociedade em seus aspectos mais amplos.

Dessa forma,

(...) os objetivos da formação de pessoas jovens e adultas não se restringem à compensação da educação básica não adquirida no passado, mas visam responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente e terão no futuro (...). (DI PIERRO, JÓIA e RIBEIRO, 2001, p. 79)

Assim, se faz necessário construir uma proposta de ensino adequada às suas características, respeitando e levando em consideração o perfil do educando da EJA, considerando suas características e necessidades de aprendizagem.

Entretanto, o acesso a essa modalidade de ensino deve atender, apenas, ao público para o qual foi idealizado, o que torna necessário o

estabelecimento de condutas claras para o atendimento dessa população, invalidando decisões arbitrárias tomadas pelo gestor da unidade escolar.

Assim, acreditamos que contribuiremos para um melhor ou mais propício atendimento nessa tão importante modalidade de ensino.

CAPÍTULO II

O PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM

*Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional em um único princípio, enunciaria este:
De todos os fatores que influenciaram a aprendizagem o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue isso e ensine de acordo.*

Ausubel (1978)

De acordo com Vygotsky (1984), a aprendizagem e o desenvolvimento relacionam-se desde o primeiro dia de vida do homem. Segundo esse autor, é através da interação com o meio que o indivíduo se constitui; o homem atua sobre o mundo de forma transformadora e, ao transformar o mundo, transforma a si mesmo. Essas transformações do mundo se incorporam ao sujeito que age, e Vygotsky chama esse processo de internalização. Portanto, o homem atua e se relaciona com outros humanos criando cultura. Nos objetos da cultura, estão postas as conquistas da humanidade. O mundo ao redor do humano é um mundo humanizado. Por sua vez, o humano ao atuar e se relacionar vai produzindo cultura, aprendendo e se desenvolvendo. O espaço de circulação social exerce função relevante proporcionando ao sujeito aprendizado de diferentes naturezas.

O interesse de Vygotsky estava focado nos estudos das relações existentes entre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem. Vygotsky (1984) considerou a aprendizagem fundamental para o desenvolvimento do indivíduo; um importante elemento mediador na relação do homem com o mundo, o qual interfere diretamente em seu desenvolvimento.

Todavia, este não é um processo previsível ou linear, mas construído na interação com a aprendizagem, de forma processual e contínua, levando-nos a concluir que o desenvolvimento mental depende especialmente da aprendizagem. Portanto, para Vygotsky,

(...) o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. (VYGOTSKY, 1984, p. 101)

Ao descrever as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado, Vygotsky (1984) identifica pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro refere-se ao desenvolvimento real, que determina o que a criança já é capaz de fazer por si própria, sem o auxílio de uma pessoa experiente. Este nível indica que as funções que propiciam tal desenvolvimento já estão estabelecidas. O segundo refere-se ao nível de desenvolvimento potencial. Este nível de desenvolvimento revela aquilo que a criança é capaz de realizar com o auxílio do outro, de um mediador. Segundo Vygotsky (1984, p. 97), a criança realiza “sob a orientação de um adulto ou em colaboração de companheiros mais capazes”, caracterizando uma relação entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Sendo assim, pontua que,

(...) aquilo que a criança consegue fazer com a ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que ela consegue fazer sozinha (...). (VYGOTSKY, 1984, p. 96)

Ao se revelarem os dois níveis de desenvolvimento – o real e a zona de desenvolvimento proximal – torna-se possível tomar conhecimento do estado mental da criança. É sobre a zona de desenvolvimento proximal que o

aprendizado¹⁷ constitui vários processos internos de desenvolvimento, possibilitando a transformação do nível de desenvolvimento potencial em real.

Segundo Rego,

(...) Através da zona de desenvolvimento proximal, é possível verificar não somente os ciclos já contemplados, como também os que estão em via de formação, o que permite o delineamento da competência da criança e de suas futuras conquistas (...). (1995, p. 74)

Portanto, se faz necessário que o professor conheça o nível de desenvolvimento real de seu aluno, aquilo que ele sabe fazer, e ainda deve ter conhecimento de seu nível de desenvolvimento potencial, aquilo que ele deve aprender. Assim, a zona de desenvolvimento proximal passa a ser o espaço de mediação, que objetiva a consolidação do desenvolvimento resultando em desenvolvimento real.

Nesse sentido, Bock descreve:

Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento; não há desenvolvimento que prescindia da aprendizagem. Aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura. (...) O professor torna-se figura fundamental; o colega de classe, um parceiro importante; o planejamento das atividades torna-se tarefa essencial e a escola, o lugar de construção humana. (BOCK, 1999, p. 126)

Vygotsky (1984) vê o indivíduo como um ser histórico, ativo e principalmente interativo, que adquire e desenvolve conhecimentos a partir das relações intra e interpessoais mediadas pela linguagem. Na visão do autor, a linguagem é o sistema de signo mais significativo, pois o desenvolvimento e a organização do pensamento são determinados pela linguagem, sendo esta o

¹⁷ De acordo com Rego (1995, p.72), o aprendizado para Vygotsky refere-se tanto ao processo de ensino quanto ao processo da aprendizagem. Para ele são processos indissociáveis.

meio de contato do sujeito com o exterior, consigo mesmo e com sua própria consciência.

A linguagem e o pensamento humano têm origem social. A cultura faz parte do desenvolvimento humano (...). A linguagem materializa e dá forma a uma das aptidões humanas: a capacidade de representar a realidade, juntamente com a atividade o homem desenvolve o pensamento. Através da linguagem, o pensamento objetiva-se, permitindo a comunicação das significações e o seu desenvolvimento. (BOCK, 1999, p. 86, 90)

Outros autores importantes contribuíram para as concepções de aprendizagem, coerentes com as ideias de Vygotsky. Bruner (1971) postulou a ideia de que podemos ensinar qualquer coisa a uma criança em qualquer estágio de desenvolvimento, desde que tal assunto seja ensinado respeitando sua forma de pensamento, segundo a visão que a criança tenha das coisas, pois considera as diferenças individuais respeitando o desenvolvimento cognitivo como também os aspectos socioculturais. Também considera que o ato de aprendizagem deve ser prazeroso e útil, servindo tanto para o presente como para o futuro.

Bruner (1971) apresenta uma teoria voltada para a preocupação do ensino, considerando que o conteúdo a ser ministrado deve ser significativo para o aluno, de forma que este possa fazer uso de sua aprendizagem no momento em que aprendeu ou então utilizá-la no futuro, pois o autor relata que:

(...) o melhor meio de despertar interesse por um assunto é tornar valioso seu conhecimento, isto é, tornar o conhecimento adquirido utilizável na mente de quem o adquiriu em situações após aquela que a aprendizagem ocorreu (...). (BRUNER, 1971, p. 28)

De fato, a aprendizagem só tem sentido quando o conhecimento ensinado pode ser utilizado, pelo aprendiz, de forma que tenha a oportunidade de aplicar o que aprendeu a novas situações, proporcionando-lhe atividades

desafiantes, resultando no maior interesse em aprender, uma vez que o conteúdo lhe possibilitará novas descobertas.

Para o autor, aprender envolve três processos quase simultâneos: o primeiro é a aquisição de nova informação, a qual muitas vezes pode contrariar ou substituir o que a pessoa já sabia; o segundo é a transformação, processo em que se manipula o conhecimento já adquirido, podendo adaptá-lo a novas tarefas; e o terceiro é a avaliação crítica – esta auxilia na verificação da informação aprendida, tornando possível verificar seus resultados.

Assim, Bruner recomenda que a aprendizagem deva ser baseada no interesse, tendo a preocupação em

(...) oferecer ao aluno um sentimento de descoberta, traduzindo o que temos a dizer para as formas de pensar apropriadas à criança (...). (1971, p. 69)

Postulados de Bruner (1971) aconselham desenvolver um ensino voltado exclusivamente às necessidades dos alunos, no qual acredita ser possível realizá-lo com sucesso, podendo desenvolver o aluno numa atmosfera permeada de estímulo, motivando-o de forma que este seja contemplado no processo da aprendizagem. Nesse processo, o professor é figura importante, sendo abordado, não apenas como mero comunicador do conhecimento, mas como modelo, sendo necessário que esse professor, além de dominar o conteúdo, seja um entusiasta a fim de despertar no aluno o interesse em aprender aquilo que é necessário. O autor ratifica a importância do professor ao abordar que,

(...) o desenvolvimento intelectual baseia-se numa interação sistemática e contingente, entre um professor e um aluno, na qual o professor amplamente equipado com técnicas anteriormente inventadas ensina à criança. (BRUNER, 1973, p. 17)

Assim como Vygotsky (1984), Bruner (1974) concebe a aprendizagem como processo que contribui na aceleração do desenvolvimento cognitivo, valorizando a interação e o diálogo no desenvolvimento da aprendizagem. Para ele, a base do desenvolvimento intelectual encontra-se na interação sistemática entre professor e aluno. Para tanto, julga necessário que o professor desenvolva técnicas para ensinar, além de uma ampla visão para efetivar sua prática a fim de induzir a participação do educando no processo da aprendizagem. Contudo, o autor evidencia as dificuldades em preparar um currículo que seja adequado, que contribua para o desenvolvimento intelectual do aluno. No entanto, sugere que a elaboração de tal currículo deva ser realizada por pessoas que tenham profundo conhecimento na área de estudo, o que possibilitará ao professor o conhecimento específico a ser ministrado em suas aulas nos diversos níveis de ensino.

Planejar currículos, de modo a refletir a estrutura básica de um dado campo de conhecimento, exige a mais profunda compreensão desse campo. (BRUNER, 1971, p. 28)

Para Bruner e Vygotsky, a influência do contexto social no processo de desenvolvimento e formação do sujeito é de grande importância. Ambos concordam que o desenvolvimento cognitivo se dá através do acesso do indivíduo a um meio cultural, mediado pela linguagem, a qual desempenha um papel amplificador das competências cognitivas do sujeito, uma vez que esta contribui para uma maior interação do sujeito com o meio cultural. Bruner afirma que

(...) o ensino é altamente facilitado por meio da linguagem que acaba sendo não apenas o meio de comunicação, mas o instrumento que o estudante pode usar para ordenar o meio ambiente. (1973, p. 17)

Outra importante contribuição teórica é a de David Ausubel que, no campo da psicologia cognitivista, reconhece a importância da experiência afetiva.

Opondo-se a uma aprendizagem puramente mecânica, Ausubel defende um modelo de ensino que tem como alicerce dois conceitos fundamentais: a *estrutura cognitiva* e a *aprendizagem significativa*.

Como nos ensina Ronca (1980), o conjunto de ideias presentes em um sujeito pode ser considerado o principal fator que influencia a aprendizagem. Assim, este conjunto de conhecimentos prévios constituirá a base sobre a qual novos assuntos serão aprendidos, desde que apresentados de maneira organizada à estrutura cognitiva do aluno. Para Ausubel, é função do professor auxiliar o aluno a construir uma estrutura cognitiva hierarquicamente organizada, na qual conceitos mais amplos e generalizáveis assumem seu topo, enquanto os conceitos mais específicos, menos abrangentes ou inclusivos são subordinados aos primeiros.

Segundo os autores Moreira e Masini, a ideia central de Ausubel é aquilo que o aprendiz já sabe. Assim, segundo Moreira e Masini, Ausubel considera que a

(...) aprendizagem significativa é o conceito mais importante em sua teoria, sendo caracterizado como um processo pelo qual uma nova informação se relaciona com um aspecto relevante existente na estrutura do conhecimento do indivíduo (...). (1982, p. 7)

Dessa forma, para que ocorra uma aprendizagem significativa, que armazene informações de forma organizada na mente de quem aprende, é necessário que haja relação entre o conhecimento que o aluno já possui e o novo conteúdo a ser ministrado. Para tanto, é imprescindível que esta relação

seja marcada por duas características: substantividade (na sua essência) e não arbitrariedade (aleatório). A primeira qualidade remete-se à invariância na relação entre o material a ser apreendido e a estrutura cognitiva, ou seja, quando não há alteração de significado de um mesmo conceito, mesmo usando palavras sinônimas, o aluno deve ser capaz de atribuir um mesmo significado ao conceito. Já a segunda, refere-se ao cuidado em articular o item a ser aprendido com a estrutura cognitiva, evitando que esta relação seja arbitrária, isto é, causal. Além da substantividade e não arbitrariedade, Ausubel aponta que, para ocorrer uma aprendizagem significativa, é também necessário que o aluno manifeste diante dela uma disposição positiva, sem a qual não é possível aprender (RONCA, 1980).

Portanto, a aprendizagem significativa está posta por Ausubel em oposição ao conceito de aprendizagem mecânica e, segundo Moreira e Masini, Ausubel descreve a aprendizagem mecânica,

(...) como sendo a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes na estrutura cognitiva (...). (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 9)

Desta maneira, quando a aprendizagem mecânica é predominante, ela só permite que o conceito seja retido na memória por um breve intervalo de tempo, além de torná-lo vulnerável à interferência dos materiais aprendidos anteriormente. Contudo, o autor recomenda ao professor uma atuação em sala de aula voltada ao uso de estratégias que facilitem, aos alunos, a aquisição de uma estrutura cognitiva adequada, considerando que o fator mais importante, que influencia a aprendizagem, é aquilo que o aluno já conhece.

Bruner (1974) e Ausubel (MOREIRA & MASINI, 1982) enfatizam a importância de que o ensino deve partir de uma ideia geral, deve ser relevante

para o aluno, não só no presente como no futuro, além de outras formas, deve estimular a aprendizagem por descoberta. Neste último aspecto, Ausubel considera a aprendizagem por descoberta uma busca do educando pelo conhecimento, relacionando-os com conhecimentos adquiridos anteriormente, e Bruner preocupa-se em induzir a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Também recomenda a organização do currículo em forma de espiral, ou seja, trabalhar os mesmos conteúdos, ampliando sua complexidade, retomando e aprofundando a construção contínua sobre o que o educando já aprendeu. Ainda considera que o ensino deve “ser constituído em torno dos grandes temas (...)” (Bruner, 1974, p. 48) com o propósito de considerar uma futura construção, desencadeando outros assuntos com maior complexidade. Para Ausubel, o ensino que se utiliza de conceitos com amplo poder de explanação, extensão e globalização, é considerado um importante fator cuja relevância influencia significativamente o processo da aprendizagem do educando. Também acredita num aprendizado que se dá do geral para o específico, ou seja, introduzindo conceitos mais abrangentes e inclusivos, propiciando um amplo conhecimento ao educando e resultando na aplicação e compreensão dos conceitos mais específicos. O autor considera que a variável mais importante em termos de aprendizagem é partir do que o aluno já sabe, de forma que possa relacionar o conteúdo a ser aprendido com a estrutura cognitiva existente, facilitando, assim o processo da aprendizagem. Tanto Ausubel (MOREIRA & MASINI, 1982) como Bruner (1974) incentivam a retomada do conteúdo de forma sistemática de maneira que possa ser facilmente compreendida pelo educando.

Ausubel (MOREIRA & MASINI, 1982), ao abordar a função do organizador prévio, menciona sua importância como material introdutório que consiste em informações amplas e genéricas, servindo ao aluno como ponto de ancoragem para ideias mais específicas, o qual podemos relacionar com um dos estágios do desenvolvimento abordado por Vygotsky (1984) “a zona de desenvolvimento potencial que permite ao educador tomar conhecimento do desenvolvimento de seu educando de forma antecipada. Postulados de Moreira & Masini (1982) nos auxiliam na compreensão de tal discussão,

A principal função dos organizadores é, então, superar os limites entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, antes de poder aprender a tarefa apresentada. (p. 12)

EM PAUTA: AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

Na história da educação, o tema dificuldade de aprendizagem tem sido amplamente discutido por diversos profissionais da educação uma vez que a aprendizagem consiste em um importante processo de mudança decorrente da interação das estruturas mentais com o meio ambiente.

Com o advento de uma “educação para todos”, deu-se uma ampliação do acesso à escola por uma camada social que, anteriormente, ficava fora dela por apresentar uma condição extremamente precária de vida. As escolas, na maioria das vezes, se encontraram despreparadas para realizar o trabalho pedagógico adequado com essa população.

Esta situação tem gerado um aumento no número de alunos para os quais se aponta a “dificuldade de aprendizagem”.

Como resultado desse problema, evidencia-se um número de crianças, jovens e adultos que, diante da frustração de “não conseguir aprender”,

acabam por desistir de estudar e passam a fazer parte da estatística de educandos com dificuldades escolares, desembocando no tão conhecido índice de “fracasso escolar”¹⁸.

Medidas são tomadas para evitar o crescimento deste cenário. A progressão continuada e a escola de ciclos são exemplos disto. Por outro lado, os resultados de avaliação nacionais ou regionais sobre desempenho escolar (Prova Brasil, SSARESP, ENEM) acabam evidenciando um quadro bastante preocupante sobre a qualidade da educação e seus resultados.

A escola, por sua vez, busca explicações diversas para justificar a situação, o que torna comum ouvirmos explicações dos profissionais da educação justificando a dificuldade escolar como sendo resultado de problemas familiares, imaturidade, privação cultural, incapacidade do educando, problemas psicológicos e neurológicos.

Bock (2003) ao retratar e criticar o papel da psicologia e da pedagogia sob enfoque dominante, o qual responsabiliza apenas o sujeito por sua dificuldade, mesmo porque o desenvolvimento humano é visto de forma universal e passível de patologização, postula que,

(...) É com essa noção que a psicologia contribui, significativamente, para que a educação e suas instituições possam ficar sempre ilesas e isentas da crítica ou do fracasso. O fracasso será sempre dos sujeitos, nunca da didática, da estrutura autoritária da escola de sua desatualização, do projeto pedagógico ou da política educacional que vigora. (BOCK, 2003, p. 86)

Com o objetivo de aprofundar a discussão, torna-se necessário colocarmos em pauta algumas pesquisas cuja abordagem retrata o tema em questão.

¹⁸ O termo “fracasso escolar” será utilizado sempre que o estudo em questão o tiver utilizado. No decorrer do texto, o apresentaremos também entre aspas, isto porque o consideramos um termo limitado que oferece equívocos na análise, no entanto com amplo uso.

De acordo com Marquezan (2005), diversas pesquisas foram realizadas com o objetivo de explicar o fracasso escolar, tais como as explicações atribuídas ao aluno, às deficiências, e às diferenças culturais presentes nas pesquisas de Patto (1990) e Soares (1989); em Perrenoud (2000, 2001), evidenciam-se aspectos do fracasso relacionados às práticas pedagógicas e ao desempenho da escola; em Pozo (2002, 2004), Castells e Flecha (1996), Merieu (2002), encontramos os aspectos relacionados à sociedade da informação. Algumas explicações argumentaram que o “fracasso escolar” decorria de dificuldades presentes no próprio aluno, sendo evidenciado pela “falta de dom para aprender”. Outros pautavam suas pesquisas na explicação de que as dificuldades de aprendizagem eram derivadas das diferenças culturais, as quais eram produzidas no bojo escolar veiculando conhecimento de interesse da classe dominante em detrimento da classe subalterna desconsiderando as diferenças dos alunos.

Após a segunda Guerra Mundial, a dificuldade de aprendizagem se evidenciou com a reprovação e o encaminhamento de alunos a classes especiais. O rápido crescimento da indústria exigiu a qualificação da mão-de-obra, o que levou a escola a se organizar para atender a “todos” os alunos, tendo como base um único currículo, que apresentava uma proposta subjacente referente a uma ideologia de segregação e fortalecimento dos interesses da classe dominante. Dessa forma, a escola passou a atender uma população cada vez mais heterogênea e diversa, de modo que as diferenças entre os desempenhos acadêmicos dos alunos foram evidenciadas.

Assim, segundo Marquezan,

(...) As explicações sugeridas pela pesquisa educacional relativamente à dificuldade de aprendizagem centram-se

no aluno, no seu entorno social e nas práticas educacionais. (...) Assim adequar o ensino às características de cada aprendiz, (...) faz parte da exigência inadiável de igualdade. (2005, p. 2 e 6)

Com o intuito de justificar grande demanda de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, percebe-se que ora a culpa recai sobre o aluno, ora sobre seu meio sociocultural. A escola sempre se isenta de sua responsabilidade no processo e não compreende a “dificuldade de aprendizagem” como uma dificuldade no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda hoje nota-se que a escola apresenta dificuldade em lidar com a questão da dificuldade de aprendizagem, pois parece não se dar conta de que ela mesma, seus esforços e atividades fazem parte de um processo em que alguns aprendem mais rapidamente que outros. A escola continua olhando o aluno de forma isolada e negando a existência de um processo de ensino-aprendizagem, em que ambas as partes têm responsabilidade sobre os resultados. Ainda hoje, o número de alunos que apresenta alguma dificuldade no processo formal da aprendizagem é crescente. Talvez hoje seja maior ainda, pois com a democratização do acesso à escola, ingressou nela um conjunto de alunos com uma condição social de menor acesso aos bens e recursos sociais e culturais. Esse conjunto de alunos precisaria de outros esforços da escola; outros tipos de atividades talvez. Mas não, a escola manteve-se repetindo e realizando as mesmas atividades. O resultado foi o aumento do número de crianças com a chamada “dificuldade de aprendizagem”.

De acordo com o Instituto Paulo Montenegro, mais de 1,5 milhões de brasileiros não sabem ler, são considerados analfabetos funcionais¹⁹.

Ainda assim, podemos observar no quadro abaixo, resultados do INAF²⁰/Brasil os quais apresentam avanços em termos de alfabetismo funcional.

Quadro I

Evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional²¹

RESPOSTA	TOTAL	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007
BASE	12.006	4.000	4.000	4.002	4.004	2.002
Analfabeto	11%	12%	13%	12%	11%	7%
Rudimentar	26%	27%	26%	26%	26%	25%
Básico	37%	34%	36%	37%	38%	40%
Pleno	26%	26%	25%	25%	26%	28%
Analfabetos funcionais	37%	39%	39%	37%	37%	32%
Alfabetizados funcionalmente	63%	61%	61%	63%	63%	68%

A partir da classificação da população pesquisada em quatro níveis no ano de 2007, podemos constatar os seguintes resultados: 7% são considerados analfabetos, não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura das palavras e frases; 25% são alfabetizados de nível rudimentar, os quais apresentam habilidade em localizar informações em textos curto e simples; 40% são alfabetizados em nível básico, compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que haja necessidade de pequena inferência, são considerados alfabetizados em nível funcional; e 28% são considerados alfabetizados em nível pleno, apresentando habilidade na

¹⁹ Informação fornecida pelo Instituto Paulo Montenegro encontra-se disponível no site: www.ipm.org.br/pmb_php.

²⁰ Indicador de Analfabetismo Funcional da população adulta brasileira entre 15 e 64 anos de idade, com o objetivo de fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil, subsidiar a formulação de políticas públicas nas áreas da educação e cultura além de colaborar para o monitoramento das mesmas.

²¹ Resultados do INAF/Brasil encontram-se disponível no site: < <http://www.ipm.org.br/ipmb>>.

leitura de textos mais longos, comparando e interpretando informações, discriminam tipos de textos; portanto podemos inferir que os dois últimos grupos constituem o grupo dos alfabetizados funcionalmente. Ao compararmos os dados referentes ao alfabetizado de nível pleno do ano de 2005, percebemos que não houve evolução significativa comparados ao ano de 2007.

Os resultados demonstram que ao longo do período de 2001 – 2007 os esforços têm produzido resultados na melhoria das capacidades de alfabetização da população brasileira. Entretanto se faz necessário, além da ampliação do acesso à escola, investir na qualidade de modo que a escolarização garanta as aprendizagens necessárias aos cidadãos para que participem de maneira autônoma dessa sociedade moderna.

Embora o número de matrículas tenha aumentado nos últimos anos, o aprendizado não acompanhou essa estatística. De acordo com os dados levantados pelo INAF, 9,8 milhões de pessoas com idade entre 15 e 64 anos podem ser consideradas analfabetas, e 37,1 milhões apresentam uma alfabetização rudimentar, ou seja, são capazes de ler e compreender pequenos textos.

Devemos considerar que esses dados foram alimentados pelo índice cujos sujeitos passaram pelas mais diversas situações de fracasso, embora não possamos precisar sua real porcentagem, isto é fato. Portanto, julgamos necessário discutir algumas pesquisas que nos elucidarão na compreensão do problema em questão.

As autoras Correa e MacLean (1999), após realização de um estudo cujo objetivo era examinar as narrativas orais feitas por crianças da primeira série escolar, perceberam que ao iniciar a escolarização a criança desenvolve

expectativas que lhe são estabelecidas a respeito de seu próprio desenvolvimento e da forma como vê a si e aos outros, como aprendizes nesse processo a partir de sua interação com seus pares e com a professora.

As crianças entendem a aquisição da leitura e escrita como resultado de seu esforço pessoal. Dessa forma, tornam-se os protagonistas do processo de aprendizagem, assumindo completamente a responsabilidade do sucesso e da dificuldade escolar.

Outro enfoque dado pelas crianças, conforme as autoras,

(...) é quanto ao papel do professor no que concerne ao sucesso do aprendizado escolar e seus alunos. (...) atribuem ao professor importante papel no sucesso do aluno durante o processo de alfabetização (...).
(CORREA e MAC LEAN, 1999, p. 9)

Algumas crianças atribuem ao professor a responsabilidade da aprendizagem do aluno. Para elas, a presença de um bom professor é essencial a fim de que esse processo ocorra de forma satisfatória.

Em sua pesquisa, Campos (1997), ao abordar o assunto sobre rotulação, constata que seu uso indiscriminado em seus variados significados, tais como: distúrbio de aprendizagem, problemas de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem e deficiência mental, parece apenas justificar e mascarar os reais problemas do processo ensino-aprendizagem que envolvem inúmeros alunos de classe popular. A autora também evidencia a questão de que alguns profissionais da educação – professores, diretores e supervisores e até mesmo alguns autores – utilizam-se dos rótulos como sinônimo para identificar o aluno que “*não aprende*” [grifo do autor], sugerindo que houve alguém que ensinasse, porém o educando não aprendeu. Esta é uma forma de atribuir a incompetência exclusivamente ao outro, eximindo das práticas pedagógicas a responsabilidade no processo.

Bock (2003) trata do antagonismo entre o discurso educativo e a prática pedagógica; o primeiro traz em seu bojo as melhores intenções educacionais, enquanto a prática pedagógica, paralela ao seu currículo formal, oculta um currículo, que, embora não tenha sido planejado, se expressa de forma espontânea com base nas crenças do professor perpassando em sua relação e interação com o educando, interferindo na sua história.

No entanto, não podemos desconsiderar a existência de alunos com reais comprometimentos, porém o uso indiscriminado de rótulos vem crescendo deliberadamente entre os alunos das classes populares. Grande número de alunos identificados e rotulados é produto do sistema de seletividade da escola, tornando necessário compreender as dificuldades escolares no contexto do processo educativo, na prática pedagógica. Para Campos (1997), a estrutura da sociedade interfere nos problemas educacionais resultando em problemas de aprendizagem, pois “entende que a educação possui uma margem de autonomia para retroagir sobre o sistema” (p. 138).

Baeta (1992) ao postular sobre fracasso escolar faz uma abordagem sobre o tema desvelando a crença de que tal insucesso é resultado de deficiências físicas, orgânicas, nutricionais, culturais, sendo possível apenas justificar alguns casos isolados de evasão e repetência.

Conhecer a realidade é apenas o ponto de partida, a qual auxiliará num melhor atendimento dos educandos evitando futura exclusão do contexto escolar, e não como tem ocorrido de forma a usar tal conhecimento como alibi para isentar a escola do seu papel na produção do fracasso escolar (BAETA, 1992).

Ao abordar o tema fracasso escolar, Charlot (2000) evidencia sua preocupação com a forma de tratamento do assunto. O autor não nega a existência de diversos fenômenos que possam resultar em situações de ensino de “não aprendizagem”, sendo esta indesejável no âmbito escolar.

Portanto, Charlot declara que,

(...) “Fracasso escolar” não existe; o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisados, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado fracasso escolar. (2000, p. 16)

Para o autor, afirmar a inexistência do fracasso escolar é o mesmo que negar a reificação do tema em questão, o que torna necessário desmitificar sua abordagem a partir das ações vividas no contexto escolar.

Baeta (1992) também relata que, embora haja educadores penalizados com a situação socioeconômica dos educandos das classes populares, argumenta que “inúmeras experiências neste sentido revelam que os alunos carentes, tanto crianças como adultos, são capazes de aprender” (p. 21).

O aluno apresenta um papel ativo, segundo a visão construtivista do desenvolvimento cognitivo e de aprendizagem. No entanto, o professor como instrutor e mediador marca o processo da aprendizagem mediante o papel de promotor desse processo, seja de forma consciente ou inconsciente (ALMEIDA, 2002).

O autor enfatiza a necessidade de construir, junto ao aluno, contextos de facilitação de aprendizagem resultando em “aprender a aprender”, tornando necessário o conhecimento por parte do professor de forma concreta, a fim de que este auxilie o aluno a pensar e a aprender.

Mais uma vez a diversidade²² de alunos está em destaque, porém a escola busca responder por meio de práticas uniformes desconsiderando a real necessidade dos educandos. Neste caso, Almeida (2002) considera necessário que a escola preocupe-se em como ensinar a aprender e a pensar, acreditando que dessa forma “acabarão por introduzir mudanças significativas na lógica funcional e nas práticas escolares” (ALMEIDA, 2002, p. 165).

Atualmente, existem profissionais que, embora desenvolvam trabalho pedagógico voltado às crianças da classe popular, parecem desconhecer a diversidade existente em sua sala de aula. Quando não formalizam suas queixas considerando que as crianças com dificuldades apresentam problemas de ordem orgânica, rotulam, discriminam ao ponto de conduzi-las a uma situação de fracasso. Percebe-se, ainda, que a culpa pelo fracasso é atribuída ao educando quando não à sua família, responsabilizando-a por seu insucesso.

Ao destacar alguns aspectos utilizados pela escola para justificar o fracasso escolar, Patto (1999) comentando Rocha (1984), refere que

O desenvolvimento do fracasso escolar é operado por um processo institucional escolar de fracalização do aluno pauperizado (...) podemos afirmar que o fracasso escolar é administrado por um processo que transforma o aluno em fracassado no plano de saber psicopedagógico oficial, saber este que informa cientificamente o mesmo processo de atribuição individual do fracasso no plano institucional. (p. 415 e 416)

Em sua pesquisa, Zorzi (2007) observou que professoras de alunos que apresentavam dificuldade de aprendizagem não demonstravam ter clareza de seu real significado. Algumas entendiam que a dificuldade de aprendizagem ocorria quando uma criança não acompanha o ritmo do grupo, do coletivo, outras alegavam que a criança não se enquadrava a um determinado padrão

²² Neste caso, o autor utiliza-se da palavra diversidade para abordar os diversos níveis de aprendizagem encontrados em sala de aula.

sugerido àquela turma. Também consideram a dificuldade de aprendizagem como sendo um problema muito abrangente e com várias ramificações, acreditando que é função do especialista, que neste caso trata-se de fonoaudiólogos, descobrir as reais dificuldades.

No percurso da história da educação, *a priori*, pesquisas apontavam correlação entre fracasso escolar e fatores genéticos e orgânicos. Em busca contínua de resposta para justificar o fracasso proveniente de uma ação externa, que fugisse ao controle da escola, outros fatores passaram a ser questionados gerando teorias em contraposição aos problemas decorrentes da genética trazendo *a posteriori* explicações pautadas na carência cultural. Patto relata que,

Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele (...). (1999, p. 34)

Atribuir exclusivamente ao outro a responsabilidade de “algo que lhe falta” é ao mesmo tempo negar o processo ensino-aprendizagem, tornando necessário o desvelamento dessa visão preconceituosa por parte do educador.

Quando falamos de processo ensino-aprendizagem devemos considerar que, seja qual for a idade do educando, é de suma importância planejar estratégias adequadas que contribuam para o bom desenvolvimento desse processo, evitando situações de fracasso.

Uma pesquisa realizada com alunos da EJA revelou a necessidade de adequar o conteúdo a ser trabalhado à vivência dos alunos. Curvello e Latini (2007) relatam a experiência de alunos da EJA que, ao participarem das

diferentes atividades aplicadas durante as aulas²³ de Ciências Naturais, sentiram-se motivados por serem atividades adaptadas à realidade e ao meio de onde viviam os respectivos alunos, contribuindo para uma aprendizagem significativa evitando a simples memorização de definições, facilitando o processo ensino-aprendizagem.

As autoras constataram que na turma anterior, que não foi submetida a trabalho semelhante, os alunos apresentavam dificuldade em assimilar o conteúdo de forma satisfatória bem como em participar das discussões diante dos colegas de classe por demonstrar dificuldade em expressar opinião sobre o assunto.

Neste caso, vale ressaltar a necessidade de se repensar a abordagem curricular oferecida a alunos da EJA, uma vez que estes apresentam características diferentes dos alunos da educação regular²⁴. Ao retornarem à escola, trazem consigo a expectativa de retomar seus estudos baseados na escola que conheceram em seu passado, cujo ensino se pautava na repetição, em conteúdos fechados transmitidos por meio de longas cópias, em que a avaliação resumia-se a meras provas bimestrais com único objetivo de verificar se o aluno foi capaz de aprender o conteúdo ensinado pela professora.

Giubilei & Siloto (2005, p. 34) ratificam a importância de o professor, que trabalha com essa modalidade, rever os procedimentos metodológicos em detrimento da “utilização exclusiva do livro didático e aula expositiva”.

Os autores apresentam duas concepções que podem nortear o trabalho educacional desenvolvido com jovens e adultos. A primeira é a concepção

²³ Denominada de aula-passeio: visitas programadas e orientadas ao Parque Natural Municipal de Taquara, com o objetivo de aproximar o aluno do objeto de estudo para coleta de dados sobre a realidade do local, os quais foram utilizados nos conteúdos de Ciências Naturais.

²⁴ Compreende ao ensino ministrado com carga horária mínima anual de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias letivos.

autoritária, a qual coloca o professor como o detentor do saber, cabendo, portanto, a ele o papel de ensinar para alguém que não tem conhecimento, o aluno. Nessa concepção, o ensino e a aprendizagem não são vistos como processo, mas considerados como dois momentos que ocorrem separadamente. Já na segunda concepção, participativa, a aprendizagem é vista como processo, em que “o educador converte-se em educando, e este, por sua vez, transforma-se em educador do educador” (GIUBILEI & SILOTO, 2005, p. 12). Nesta concepção, o educador oportuniza ao educando momentos de desafios, em que a reflexão e o desejo de conhecer são partes dessa construção coletiva.

Devemos considerar que, embora a EJA seja destinada aos jovens e adultos como a própria nomenclatura designa, muitos desses alunos trazem consigo expectativas que podem gerar medo e dificuldade no processo ensino-aprendizagem. Estudos de Giglio (1998) abordam o tema sobre o medo vivido pelos alunos no ambiente escolar, mais especificamente em sala de aula. Em sua pesquisa, a autora tomou conhecimento sobre o tema utilizando-se de redações nas quais os alunos expressam suas lembranças de medo, bem como as mais diversas situações vivenciadas por eles na escola, as quais causaram interferências danosas no processo ensino-aprendizagem.

Neste caso, a autora compartilha a importância do educador antecipar as diversas situações do processo de ensino-aprendizagem que estão planejadas com o propósito de minimizar o medo frente ao desconhecido.

Ferrari (2001), ao dar voz ao aluno da EJA, busca investigar como esta modalidade de ensino interfere nas mudanças ocorridas na vida dos alunos e quais as razões que eles atribuem a essas mudanças.

Percebeu-se que as mudanças pessoais são mediadas pelas relações estabelecidas com o conhecimento, professores e colegas. De modo geral, os alunos enfatizaram a importância do conhecimento de alguns conteúdos ministrados preparando-os para concorrerem no mercado de trabalho; outra importante razão para aprender está no fato de se sentirem respeitados e valorizados pela sociedade; conhecer pessoas novas, uma vez que a troca de experiências contribui no desenvolvimento dos sujeitos; a relação com o bom professor também contribui na promoção de mudanças, sendo capaz de provocar interesse no aluno, motivando-o a realizar as atividades propostas.

Fernandes (2004) em seus estudos buscou identificar os sentimentos presentes no processo ensino-aprendizagem de matemática de alunos da Suplência. Ele constatou que os alunos que têm medo de matemática, trazem consigo, no primeiro dia de aula, lembranças desagradáveis relacionadas ao ensino da disciplina.

As lembranças resgatadas pelos alunos envolvidos na pesquisa propiciaram ao pesquisador inferir que a relação professor-aluno interfere diretamente na decisão do educando em continuar ou não sua caminhada educacional de forma confiante.

Diante do exposto, faz-se necessário superar o tema “dificuldade de aprendizagem”, o qual refere ser apenas do aluno o problema de não aprender, responsabilizando-o exclusivamente por seu estado de fracasso.

Paim (2005) em sua pesquisa considera importante conhecer, do ponto de vista do aluno da EJA, a condição pela qual se constituiu a identidade do aluno adulto, conhecer suas expectativas e até mesmo as questões que de

alguma forma possam causar a rejeição desses alunos ao processo de alfabetização.

A autora sinaliza a importância de o professor voltar seu olhar, de forma reflexiva, aos sentimentos que esses alunos revelam sobre suas aprendizagens considerando suas vivências, buscando compreender seus pensamentos, linguagem e o modo como percebem sua realidade, pois conforme postulado por Paim (2005, p. 94) “essa relação com a realidade do educando adulto produz ideias que se transformam em ações pautadas numa situação objetiva e não mítica”.

Outro estudo que aborda o assunto sobre os sentimentos dos alunos da EJA, porém com enfoque no primeiro dia de aula, foi realizado por Rodrigues (2006) a qual postula a necessidade de o professor, enquanto mediador do processo, conhecer o que os alunos pensam a fim de contribuir para uma escolarização levando em conta a trajetória de vida de cada um.

Em sua pesquisa, a autora evidencia que no primeiro dia de aula muitos alunos sentem medo, vergonha, tristeza, um misto de sentimentos que representam negativamente a escola que frequentaram no passado. Portanto, a autora considera importante o olhar mais sensível do professor no primeiro dia de aula, visando o bom acolhimento desse aluno de forma que reflita positivamente no percurso da escolarização dos sujeitos.

Quando pensamos na escola como espaço de socialização do saber, fica clara a necessidade de haver mais de um sujeito envolvido nesse processo dialético, em que, educador e educando, ambos aprendem e ensinam, superando a concepção autoritária mencionada por Giubilei & Siloto (2005), a qual considera que alguém ensina para que o outro aprenda, o que

compromete seriamente a participação de ambos. Assim, entende-se que a responsabilidade não é só de quem ensina e tampouco se refere àquele que aprende. Mediados por esse processo, ambos se constituem e são por ele constituídos sujeitos co-responsáveis no processo ensino-aprendizagem.

Ao passo que, quando o aluno passa a ser o único responsável pela aprendizagem, supõe-se que lhe fora outorgado um estigma de alguém que não aprende, cuja problemática pode ser decorrente de déficit de atenção, falta de estímulo, privação cultural, problemas familiares, orgânicos, ou até mesmo por apresentar uma deficiência, algo que lhe falte.

Não raro, encontramos nas classes da EJA adultos com históricos semelhantes, marcados por um passado de exclusão do processo ensino-aprendizagem. Felizmente, estes conseguiram retornar dando novo significado a suas vivências, sendo capazes de perceber que ainda na vida adulta há sempre um espaço para a aprendizagem. Dessa forma, não podemos compreender a sala de aula como um espaço cujos processos ensinar e aprender ocorrem de forma aleatória, descolado da história dos sujeitos os quais trazem consigo uma subjetividade constituída de sentidos a partir da relação com os sujeitos envolvidos nesse processo, pois entendemos que a subjetividade se constitui a partir de fatores histórico-culturais. Entretanto, somos conduzidos a refletir sobre a relação do sujeito e sociedade numa forma indissociável, porém em dado momento ambos são possibilitados a vivenciar tanto a subjetividade social como a subjetividade individual. Nesse contexto, professor e aluno realizam atividades permeadas de sentido e sua constituição não se restringe a esse meio, mas se constitui a partir de outras experiências.

Apreender os sentidos construídos pelos sujeitos, alunos da EJA, nos ajuda a entender que há uma dimensão subjetiva nos processos educativos, ou seja, no processo de escolarização, em especial na experiência da EJA, há aspectos de sentido que são constituídos pelos sujeitos e que compõem e interferem no processo. “Nenhuma atividade humana resulta uma atividade isolada do conjunto dos sentidos que caracterizam o mundo histórico e social da pessoa” (GONZÁLEZ REY, s.d., p. 1).

CAPÍTULO III

Pressupostos Teóricos Metodológicos e Procedimentos de Pesquisa

➤ **Meu ponto de partida**

Consideramos a escola um espaço social que proporciona, por meio da atividade pedagógica, a construção e reconstrução do conhecimento socialmente produzido e historicamente acumulado sendo (a escola), muitas vezes, um instrumento que propicia a compreensão da realidade como um todo.

Compactuamos com Oliveira (1999) quando refere que

(...) A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (...) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades. (OLIVEIRA, 1999, p. 72)

O objetivo do estudo em foco origina-se nas classes da EJA onde encontramos estudantes que trazem consigo ora histórias de “fracasso escolar”, vividos na infância, ora histórias relacionadas a um passado que revela a impossibilidade de efetivar matrícula no ensino regular impedindo-o de estudar “para ser alguém na vida”.

Nesta ótica, essa pesquisa busca responder: Qual o sentido que o estudante da EJA atribui ao seu passado, como aluno da escola que abandonou, e aos fatores que contribuíram para que deixasse de estudar?

Contudo, ao responder tais questionamentos não se pretende esgotar o assunto, mas contribuir para que de modo geral a escola tenha uma compreensão mais ampla dos fatores que levam estudantes a abandonar a

escola, em especial como esta vivência constituiu-se com o sentido para estes alunos. Queremos pesquisar a dimensão subjetiva da trajetória escolar dos alunos da EJA.

➤ ***A escolha da abordagem sócio-histórica***

Considerando a importância de rever o trajeto percorrido e o sentido constituído por estudantes da EJA, escolhemos realizar uma pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica, na medida em que esta perspectiva nos subsidia a desenvolver num contexto global e dinâmico a apreensão da subjetividade do sujeito a partir de seu acontecer histórico, permitindo-nos vislumbrar o sujeito em sua totalidade, levando em consideração sua relação com o meio social ao qual está inserido, auxiliando-nos a compreender os comportamentos vividos a partir da perspectiva do sujeito investigado, que segundo os autores Aguiar e Ozella (2006),

(...) nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, indo à busca do processo, do não dito, do sentido. (2006, p. 225)

Nesta perspectiva, a psicologia sócio-histórica busca compreender o sujeito dentro de um contexto social e histórico que o permeia o tempo todo, sendo que o sujeito determina e é determinado pelo mundo e ao mesmo tempo é modificado por ele num processo dialético.

➤ ***Pressupostos da psicologia sócio-histórica***

A psicologia sócio-histórica está baseada nos pressupostos da concepção materialista, dialética e histórica as quais foram desenvolvidas por Vygotsky (AGUIAR & OZELLA, 2006). Na concepção materialista, compreende-se que há independência da matéria em relação à ideia, ao

pensamento e à razão, possibilitando a construção do pensamento, como apropriação da matéria, por meio da prática social (BOCK & GONÇALVES, 2003). Na concepção dialética, as verdades são construídas com significações permeadas de contradições, o que torna necessário superar a dicotomização interno/externo, sujeito/objeto, subjetivo/objetivo. Na concepção histórica, sua análise torna-se possível ao propor a compreensão do sujeito inserido em uma determinada cultura, na qual intervém com suas ferramentas aperfeiçoadas no curso da história, modificando e sendo por elas modificado, cujas tradições são impostas pela dialética.

➤ **Principais categorias da psicologia sócio-histórica**

A psicologia sócio-histórica busca compreender, a partir de suas principais categorias: *atividade*, *consciência* e *identidade*, o psiquismo humano.

A *atividade* é a forma de interação do homem com o meio pelo qual produz sua vida material, de forma que, ao interferir no mundo, o homem se constitui como sujeito “nas relações sociais estabelecidas historicamente” (BOCK & GONÇALVES, 2003, p. 89), tendo como consequência a constituição do psiquismo humano, sendo este mediado pela diferentes atividades e relações sociais exercidas pelo sujeito nos diversos contextos sociais.

A *consciência* é desenvolvida apenas no cérebro do homem, gerada por intermédio das relações sociais, desenvolvendo-se nesse processo, constituindo-se a partir da realidade objetiva, do exterior. Portanto, é

construída por meio da atividade humana, apresentando uma natureza social.

Neste caso, a mediação social apresenta fundamental importância uma vez que o pensamento se reestrutura à medida que se transforma em linguagem; se de um lado, ela fornece conceitos e organiza as relações, por outro, acaba reforçando a importância reguladora das questões culturais existentes nas relações. É por meio dela que as funções mentais superiores²⁵ são socialmente formadas e culturalmente transmitidas

É importante ressaltar que a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, a qual deixa de ser direta passando a ser mediada por esse elemento. O conhecimento é sempre mediado; a partir da relação com o meio, o homem constrói formas de apreender que conseqüentemente propicia seu desenvolvimento mental.

Portanto, os fenômenos psicológicos se desenvolvem ao longo do tempo, à medida que o sujeito interfere no meio, tomando consciência e sendo por ele (meio) modificado. Essa condição não está dada, ela reflete a condição social, econômica e cultural ao qual o sujeito está inserido.

Na medida em que a consciência se transforma, articula o sentir, agir e o pensar. Tais aspectos não devem ser considerados de forma fragmentada, do contrário, acarretarão prejuízos na transformação da consciência e como consequência impedirá que o sujeito “se aproprie de maneira autônoma das determinações que o constituem” (BOCK & GONÇALVES, 2003, p. 91).

A categoria *identidade* se constitui a partir de um espaço, cujas relações com os vários personagens contribuem significativamente na constituição

²⁵ *Funções psicológicas superiores* dizem respeito à atenção, memória, lembrança, pensamento, raciocínio, capacidade de planejar, entre outros.

identitária do sujeito. Para Bock e Gonçalves (2003, p. 91), “identidade refere-se ao que o indivíduo é, àquilo no que se constitui no processo de desenvolvimento da consciência em relação com a atividade”. Esta deve ser analisada levando em conta a metamorfose, buscando articular entre objetividade e subjetividade.

A consciência é responsável por despertar no sujeito a busca, o desejo de sair da mesmice, de uma identidade mito, revendo conceito, refletindo, transformando e sendo transformado, iniciando um processo de metamorfose, de transformação identitária, sendo este um palco de lutas e conflitos, um espaço em busca de constante transformação.

Mediante essas categorias, temos que considerar o homem em sua totalidade, um ser integral, levando em consideração suas subjetividades, que segundo postulados de González Rey

(...) a inclusão do tópico da subjetividade em educação permite ‘visualizar’ novas zonas de sentido deste processo, o que tem uma influência direta na compreensão da pesquisa de campo. (s.d., p. 3)

Dessa forma, a consciência como constitutiva da emoção propicia transformação, assim ambas se constituem num processo dialético.

▪ **Sentido e significado**

A mediação simbólica entre o mundo real e o sujeito ocorre através do significado, permitindo-lhe compreender o mundo, bem como agir sobre ele. Podemos dizer que o significado transcende a questão cognitiva auxiliando-nos na compreensão das questões subjetivas, sendo que estas são próprias do sujeito, constituídas no campo afetivo das quais resultam em sentido. O sentido se constitui a partir das experiências de cada sujeito, a

forma como cada um se expressa diante de determinadas situações, sendo estas forjadas na relação dialética histórico-social, modificando-se sempre em função do contexto.

O sentido subjetivo (...) não aparece de forma direta na expressão intencional do sujeito, mas sim indiretamente na qualidade da informação, na comparação das significações atribuídas a conceitos distintos de uma construção, (...), nas manifestações gerais do sujeito em seus diversos tipos de expressão. (GONZÁLEZ REY, 2005, p. 116)

Embora reconheçamos que a subjetividade apresente uma trama complexa tecida a partir das vivências do sujeito nos diversos contextos sociais, é por meio da dimensão do sentido que temos acesso aos espaços da subjetividade do sujeito, tendo como possibilidade o resgate de suas experiências.

Estudos de Mahoney e Almeida (2005) revelam que a afetividade ocupa espaço significativo no processo ensino-aprendizagem de modo que tal dimensão pode favorecer ou acarretar prejuízos durante esse processo. Dessa forma, a emoção é percebida como um estado afetivo o qual se apresenta determinante na evolução mental. Portanto,

(...) as emoções e os sentimentos podem variar de intensidade, em função dos contextos, mas estão presentes em todos os momentos da vida, interferindo de alguma maneira em nossas atividades. (MAHONEY & ALMEIDA, 2005, p. 3)

Na visão das autoras, os sujeitos (professor/aluno) envolvidos no processo ensino-aprendizagem são afetados em decorrência do envolvimento de ambos, bem como pela interferência do meio ao qual estão inseridos.

Assim, podemos inferir que as emoções e os sentimentos interferem diretamente na constituição do sentido subjetivo do sujeito, deixando marcas significativas em sua trajetória, evidenciando-se na escolha por eles efetivadas.

PROCEDIMENTOS DE PESQUISA

➤ O instrumento de pesquisa

Escolhemos a entrevista como instrumento de pesquisa porque a consideramos como umas das técnicas de coleta de dados que possibilita ao pesquisador obter informações a respeito do que o entrevistado sabe, acredita, pretende e espera. Tal instrumento possibilita ao pesquisador outras leituras nesse momento de escuta, cuja intenção é captar a tonalidade da voz carregada de emoção, a expressão corporal, a expressão facial e a ênfase dada nas respostas, visando apreender a subjetividade desses sujeitos.

González Rey ao abordar a importância do diálogo entre o pesquisador e o sujeito no processo da pesquisa, salienta a necessidade de se utilizar os diversos aportes da pesquisa qualitativa ao afirmar que

Os instrumentos são apenas indutores de informação que estimulam a expressão dos sujeitos estudados e facilitam sua deslocação desde o lugar em que falam o que implica que, de forma permanente, entrem em novas zonas de sua experiência. (s.d., p. 5)

Assim, compartilhamos também do ponto de vista de Aguiar e Ozella quando afirmam que a entrevista é

(...) um dos instrumentos mais ricos e que permitem acesso aos processos psíquicos que nos interessam, particularmente os sentidos e os significados. (2006, p. 228)

Assim, o instrumento empregado para o levantamento de dados bem como para análise dos resultados foi a entrevista e conforme recomendado pelos autores Aguiar e Ozella (2006) há que se considerar,

(...) um plano de observação no processo das entrevistas, tanto para captar discursos não verbais como para complementar e parear discursos e ações que estejam nos objetivos da investigação. (2006, p. 228)

Para organizar a entrevista, elaboramos um roteiro com o objetivo de nos auxiliar neste percurso. É composto por questões permeadas de significado social possibilitando ao pesquisador realizar análises e interpretações no processo da pesquisa, uma vez que o sujeito expõe o sentido das suas relações, da sua história, das situações vivenciadas, abrindo-nos um espaço para buscarmos mutuamente quais os significados e sentidos que o sujeito investigado constituiu até este momento. Significados e sentidos que não são fechados nem tampouco serão esgotados, mas que foram historicamente constituídos pelo sujeito até aquele momento. Conforme salientado por Aguiar e Ozella (2006),

(...) O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido deve ser entendido, pois como um ato do homem mediado socialmente. (p. 247)

Vale dizer que a entrevista não se reduz a uma barganha de pergunta e resposta, mas propõe a condução do sujeito aos diversos campos subjetivos. Objetivando compreender suas necessidades e conflitos, possibilitará ao pesquisador observar e desvelar suas rupturas, construções e desconstruções,

além de importantes reflexões dos entrelaçados e sutis elementos constitutivos que tecem a trama de tal subjetividade. Segundo postulados de González Rey (s.d.),

(...) O diálogo aparece como momento essencial da pesquisa. Os processos subjetivos complexos só aparecem na medida em que os sujeitos estudados se expressam através de sua implicação pessoal, aparecendo na pesquisa através de suas próprias construções, as que avançam e se enriquecem no diálogo permanente com o pesquisador, e no próprio diálogo dos sujeitos pesquisados entre si. (s.d., p. 4)

Assim, cabe ao pesquisador construir, junto ao sujeito da pesquisa, o percurso da constituição subjetiva, considerando as diversas manifestações que porventura ocorrerem durante e após a entrevista, de forma a contribuir significativamente para o estudo em questão, pois conforme nos orienta González Rey

Não está nas aparências do material empírico o objeto do pesquisador, mas nas diversas formas de organização não acessíveis da aparência sendo, no nosso caso, a organização subjetiva presente em todo tipo de comportamento ou expressão humana. (2005, p. 117)

➤ **Escolha dos sujeitos da pesquisa**

Procedeu-se à escolha de três sujeitos, alunos da modalidade da EJA da Escola Pública de Ensino Fundamental e Médio, da cidade de Itapevi, Grande São Paulo, sendo um aluno do 4º Termo, correspondente a 8ª série do Ensino Fundamental, apresentando idade de 15 anos, caracterizando o aluno mais novo da turma; outra aluna do 4º Termo, correspondente a 8ª série do Ensino Fundamental, apresentando a idade de 60 anos, caracterizando o aluno mais velho da turma, e um aluno do 3º Termo correspondente ao 3º ano do Ensino

Médio apresentando idade de 22 anos, com idade mediana. Nesta etapa, além das séries, consideramos importante, a frequência e empenho do aluno para manter-se na escola. A idade foi um critério importante, pois na medida em que se pesquisa a dimensão subjetiva presente na experiência da escolarização em idade adulta, as diferenças de idade enriquecem nossa investigação. A localização e escolha dos participantes ocorreram durante o desenvolvimento do trabalho, secular, realizado pela pesquisadora nessa escola.

Trata-se de uma escola que atende alunos do Ensino Fundamental Regular no período da tarde e, no período da noite, atende alunos da modalidade da EJA tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, constituída, em sua maioria, por alunos com idade superior a trinta e cinco anos. Essa é uma das escolas situada na região de Itapevi, na grande São Paulo, que atende um grande número de alunos da EJA, chegando a formar quatorze classes por semestre compostas por quarenta alunos.

➤ **Instrumento de pesquisa: Roteiro para Entrevista**

Este aporte tem a intenção de estimular o discurso sobre a experiência escolar dos alunos da EJA, auxiliando-nos no levantamento de dados que possam articular vários aspectos tais como: contexto escolar, familiar, sociocultural, afetivo, experienciado pelos sujeitos no decorrer da história por eles vivido.

Pretendemos apreender os sentidos atribuídos pelos sujeitos da pesquisa às situações de escolarização e de “fracasso escolar” por eles vividas.

1) Identificação

- Nome
- Idade
- Série
- Estado civil
- Atividade Profissional

2) Origem e trajetória social

- Local de origem?
- Área rural ou urbana?
- Qual o tipo de atividade profissional desenvolvida pelos pais?
- Qual a escolaridade dos pais?
- Qual a importância da escola para eles?

3) Contexto escolar

- Com quantos anos você entrou na escola?
- Como era sua escola?
- O que achava mais difícil na escola?
- Você lembra de suas professoras?
- Você tinha amigos na escola?
- O que você mais gostava de aprender?
- Sua família queria e gostava que você fosse à escola?

4) Registro sobre os aspectos afetivos mobilizados pela evasão escolar

- Quando você parou de estudar?
- Por que parou de estudar?

- O que você sentiu quando parou de estudar?
- Como sua família se sentiu quando você parou de estudar?
- O que mudou na sua vida quando deixou de ir à escola?

5) Registro sobre seu retorno à escola

- O que levou você a voltar à escola?
- Por que está na EJA?
- O que mais agradou você ao voltar à escola?
- O que mais desagradou você ao voltar à escola?
- É a primeira vez que volta à escola?
- Por que é importante ir à escola?

➤ ANÁLISE DOS DADOS

Para desenvolver a análise dos dados, de acordo com os pressupostos teórico-metodológicos descritos anteriormente, pretendemos realizá-los em quatro etapas, cujo processo de análise nos permitirá visualizar as informações e nos aproximarmos dos sentidos constituídos, tendo como base a sistematização elaborada por Aguiar e Ozella (2006).

▪ Leitura flutuante e organização dos pré-indicadores

A leitura flutuante caracteriza o primeiro passo desse processo de análise, o que contribui na familiarização do material coletado. Nesse momento, organizam-se os pré-indicadores como elementos que auxiliam o pesquisador na compreensão do objetivo da investigação baseado na repetição, na ênfase dada aos sujeitos ao narrarem suas histórias de vida durante o processo da entrevista.

- **Elaboração dos indicadores**

A elaboração dos indicadores procede à aglutinação dos pré-indicadores de acordo com suas similaridades, contraposições os quais permitem pensar nos núcleos de significação.

- **Elaboração dos núcleos de significação**

Após a aglutinação dos indicadores, elaboraram-se núcleos de significação os quais resultam nos dados mais importantes da pesquisa.

Os autores sugerem que os nomes dos núcleos de identificação sejam organizados a partir de pequenas frases extraídas dos sujeitos no momento da entrevista, “(...) que reflita a articulação realizada na elaboração dos núcleos e que explicita o processo e o movimento do sujeito dentro dos objetivos do estudo” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 230).

- **Análise dos núcleos**

O processo se inicia por uma análise intra-núcleo estendendo para uma articulação entre os núcleos de significação constituídos durante a pesquisa, na tentativa de esclarecer semelhanças e contradições as quais revelam a posição do sujeito diante de uma dada situação. Portanto, o pesquisador deve estar atento buscando apreender, além da fala do sujeito, as diversas manifestações vivenciadas no processo da pesquisa, mobilizando-o do empírico para o interpretativo, buscando apreender os sentidos dos sujeitos da pesquisa.

CAPÍTULO IV

Apresentação, Análise e Discussão dos Dados

Sobre os Entrevistados

Renato^{26*} tem 15 anos, nasceu em Itapevi, zona urbana. Iniciou o processo de escolarização aos sete anos de idade em uma escola pública. Atualmente é aluno do 4º Termo do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos. Ivan* iniciou o processo de escolarização aos cinco anos de idade em uma escola dirigida por freiras na zona rural da cidade de Itapevi. Atualmente, é aluno do 3º Termo do Ensino Médio. Valéria* nasceu em Itabatinga, no interior de São Paulo. Iniciou o processo de escolarização antes de completar sete anos de idade. Atualmente, V. está cursando o 4º Termo do Ensino Fundamental.

Sobre a Análise

Ricardo

Núcleo 1: “Sem estudo você não é nada”

(Profissão dos pais) **Minha mãe, ela não faz nada, né. É revendedora de produtos de cosmético.** Meu pai (padrasto) faz armamento, ele não usa farda, só trabalha fazendo armamento pesado.

Minha mãe terminou e meu padrasto tem a 8ª série.

(Sua mãe estudou) **Até o terceiro ano do E.M.**

(Importância da escola para seus pais) **Eles acham bastante importante por causa do futuro do filho deles, né, no caso sou eu, pra ter um futuro melhor**

(É importante ir à escola porque) **Hoje pra ser lixeiro você tem que tê o 3º ano completo (E.M.).**

Sem estudo você não é nada.

(O que mais agradou quando retornou à escola) **Foi saber se eu não voltasse a estudar, ao término do curso que eu estou fazendo não conseguiria ingressar na carreira.** Aqui, as pessoas ajudam a gente, falam de igual. Ninguém acredita que eu só tenho quinze anos.

(Está cursando) **Técnico de administração, para trabalhar em escritório.**

(Pretende continuar seus estudos) **Vou continuar no regula.**

Aqui é muito longe, eu tenho que vim a pé. É muito cansativo porque eu estudo à tarde, durmo um pouco e depois tenho que vim andando da COHAB até aqui.

Vô ficá perto de casa.

²⁶ *Nomes fictícios com o objetivo de resguardar a identidades dos sujeitos entrevistados.

Núcleo 2: “O (professor) de matemática se preocupava em ensinar bem”

(O que achava difícil) Lá, (no ensino regular) **os professores metiam lição na lousa, acabava.**

(Lembra de um professor) *Um professor.*

Gostava de matemática e inglês. Porque é a matéria mais importante, os professores são mais legal.

(Sobre os amigos) *Tinha uns (amigos) que gostava de bagunça, por isso eu não ia bem na escola.*

Faltava, (muito à escola) só ia na terça e na quarta. **Era o dia que tinha matemática, inglês e ciências.**

Núcleo 3: “Ela não queria que eu ficasse sem estudar”

(Época em que parou de estudar) *No mês de abril deste ano.*

Eu reclamava muito pra minha mãe. Tinha que acordar muito cedo pra ir pra escola, depois ia pro curso. Chegava tarde, cansado, não dá.

(Sentimento quanto parar de estudar) **Por um lado, eu me sentia bastante prejudicado.** Por outro lado, me sentia livre. Via o pessoal acordando cedo futuramente e me perguntavam, e aí, você vai pra escola, cara? Ah, eu não vou.

(Quando parou de estudar, sua mãe) **Ficou bastante angustiada, triste, né. Aí ela procurou vaga na escola da noite. Foi até a Secretaria de Ensino pra poder achar uma vaga. Eu nem sabia.**

(Trouxe de volta à escola) **Minha mãe, ela não queria que eu ficasse sem estudá.**

(Está matriculado na EJA) **Porque lá na Secretaria de Ensino só tinha vaga aqui, na 8ª série da noite.**

Núcleo 4: “Aqui (EJA) é diferente, todo mundo quer aprender”

Digamos, os professores aqui são mais preocupados, querem que a gente aprenda, o ensino é a mesma coisa.

No regular pode até ensiná muito mais que aqui, mas você não vai aprender nada, por causa da bagunça, sempre tem um engraçadinho que faz bagunça e não aproveita. Aqui é diferente, todo mundo quer aprendê, ninguém ficá bagunçando.

Núcleo 1: “Sem estudo você não é nada”

Para Renato, sua participação na escola traz a possibilidade de ter um futuro melhor, no qual poderá ter um trabalho que lhe proporcione uma posição social de destaque. Essa preocupação parece ser reforçada pelos pais quando

Renato afirma que para eles é importante que ele vá à escola: *“acham bastante importante por causa do futuro do filho deles, né, nesse caso sou eu, pra ter um futuro bem melhor”*.

Embora Renato reconheça que seus pais se preocupam com seu futuro, afirmando a importância de estar na escola, percebe-se que o entrevistado vive um dilema no qual deseja prosseguir os estudos para satisfazer o desejo dos pais e em contrapartida, Renato não enxerga a escola como um espaço de transformação, senão como um “trampolim” para dar continuidade à carreira proporcionada pelo curso técnico no qual está inserido: *“(…) se eu não voltasse a estudar, ao término do curso que eu estou fazendo eu não conseguiria ingressar na carreira”*. Nesse momento, para Renato, o mais importante seria o certificado de conclusão do curso de Ensino Fundamental e não as habilidades que este curso lhe permite adquirir. Afinal, sua mãe terminou o Ensino Médio: *“(…) não faz nada, né. É revendedora de produtos de cosmético. Meu pai faz armamento (…) pesado”*. Portanto, para ele a escola não tem um caráter formativo, de partilha de saberes e competências, apenas configura-se numa instituição cuja importância está aquém daquela proporcionada pelo curso técnico.

Núcleo 2: “O (professor) de matemática se preocupava em ensinar bem”

Ao abordar o ensino regular, Renato se queixa da quantidade de lição dada pelos professores. Para o entrevistado, ir à escola e cumprir as exigências acadêmicas, tais como: realizar trabalhos diversos, participar das atividades escolares, e participar efetivamente das aulas, configura-se numa

situação de punição, de castigo de repressão: *“Lá, os professores metiam lição na lousa, acabava”*.

Como pudemos observar no núcleo anterior, Renato não percebe a escola como algo importante, relevante, e conseqüentemente se vê envolvido numa situação de dificuldade escolar. Ao abordar o assunto amigos, Renato justifica que por estar envolvido com colegas da bagunça não apresentava bons resultados acadêmicos: *“Tinha uns (amigos) que gostava de bagunça, por isso não ia bem na escola”*. Talvez os amigos fossem um dos motivos importantes que Renato encontrou para continuar na escola. Ele era parte de um grupo com o qual provavelmente se identificava, que apresentava visão semelhante ao seu interesse escolar.

Essa situação nos leva a concluir que o interesse da escola diverge e muito do interesse desses alunos uma vez que não os alcança e os perde dentro da própria instituição escolar.

O entrevistado evidencia outro interesse, motivo que o levava à escola pelo menos dois dias na semana, o professor de matemática. Ele parecia ter uma boa relação com esse professor. As aulas de matemática e inglês e conseqüentemente a de ciências, por ser ministrada nos mesmos dias, são as únicas que Renato frequentou com certa regularidade, pois além gostar dos professores ele valorizava as disciplinas que apresentavam certa relevância em relação ao curso técnico que realizava: *“Gostava de matemática e inglês. Porque é as matérias mais importantes, os professores são mais legal”*.

Esse grau de importância ao qual faz referência às disciplinas de inglês e de matemática está diretamente vinculado ao curso técnico que Renato está realizando, afinal o curso está voltado à capacitação do estudante na área de

finanças, contabilidade, e o inglês possibilita-lhe maior aproveitamento no desenvolvimento do trabalho. Pelo menos nesse momento, Renato deixa claro que seu maior interesse está focado nesse curso, pois acredita que lhe proporcionará um futuro promissor.

Núcleo 3: “Ela não queria que eu ficasse sem estudar”

Renato não se intimida ao afirmar que só retornou à escola porque sua mãe procurou vaga na diretoria de ensino e efetuou sua matrícula na EJA, no período noturno por ser o único lugar que encontrou vaga para 8ª série: *“Ficou bastante angustiada, triste, né. Aí ela procurou vaga na escola da noite. Foi até a Secretaria de Ensino pra poder achar uma vaga. Eu nem sabia”*.

Ao questioná-lo quanto a sua saída da escola, Renato referiu que ficava muito cansado e que reclamava muito à sua mãe, pois acordava cedo para ir à escola e à tarde frequentava o curso técnico, o que o deixava indisposto. Mesmo após ter deixado a escola, o entrevistado tem um misto de sentimentos: *“Por um lado eu me sinto bastante prejudicado. Por outro me sinto livre”*. Nesse momento, Renato talvez se sinta prejudicado por saber que seus amigos continuam estudando, além de reconhecer a necessidade de concluir seus estudos para projetar-se no mundo do trabalho. Outro fator que contribuiu reforçando esse sentimento de frustração deve-se ao fato de sua família valorizar o estudo.

Embora sua mãe tivesse permitido que Renato deixasse de ir à escola, no início do ano, providenciou matrícula para que seu filho desse continuidade aos estudos no segundo semestre do mesmo ano: *“Minha mãe. Ela não queria que eu ficasse sem estudá”*.

Durante toda a entrevista, Renato valoriza o curso técnico em detrimento da escola de ensino regular.

Núcleo 4: “Aqui (EJA) é diferente, todo mundo quer aprender”

Ao retornar para escola por meio da EJA, Renato mostra-se admirado, por estar numa escola onde o interesse em aprender é evidente, diferente da escola em que ele estudava.

Nessa escola, encontra colegas que querem ajudar, que não o subjagam que falam de igual para igual: “(...) *As pessoas ajudam a gente, e falam de igual (...)*”. Reconhece a comunidade da EJA como uma comunidade que tem interesse no estudo, em aprender. Também comenta o interesse do professor em ensinar os alunos.

O entrevistado relata que o regular pode até ensinar mais, ministrar mais conteúdos, mas a bagunça atrapalha: “(...) *No regular pode até ensinar muito mais que aqui, mas você não vai aprender nada por causa da bagunça, sempre tem um engraçadinho que faz bagunça e não aproveita: Aqui é diferente, todo mundo que aprendê, ninguém ficá bagunçando*”.

A organização e o ambiente, segundo a fala de Renato, são importantes para o desenvolvimento pedagógico; no entanto, o entrevistado quando questionado se continuaria a prosseguir seus estudos na EJA, referiu que iria transferir-se para o regular por ser próximo de casa, pois o trajeto de sua casa até a atual escola tornava-se cansativo: “*Aqui é muito longe, eu tenho que vim a pé. É muito cansativo porque eu estudo à tarde, durmo um pouco e depois tenho que vim andando da COHAB até aqui. Vô ficá perto de casa mesmo*”.

Ivan

Núcleo 1: “Moleque só qué brincá, não qué fazê lição”

(O que achava mais difícil) *Nas irmãs? Muito, passava muita lição de casa, moleque só qué brincá, não qué fazê lição. Minha mãe pegava no pé.*

(Idade em que iniciou na rede pública) *Ah, tava com treze ou quatorze anos. Era bagunçado. Eu não fazia lição direito e passava de ano. Era bagunçado. Ali era pro meu gosto. Mas aí eu tô sentindo falta, já era pra tê terminado já, repiti dois anos. Eu era muito estressado, muito doido. Minha mãe sempre ia na escola. Não sei o que acontecia comigo, fiquei doido, muito nervoso.*

(Sua mãe ia muito à escola) *Ela sofria um pouco comigo.*

Pra falar a verdade antes eu não queria nada de aprender, antes na 3ª série, 4ª série, não queria nada, nada, nada.

Núcleo 2: “Agora eu to me esforçando pra aprender”

(...) *Agora eu tô me esforçando pra aprender, tirando dúvidas e o pessoal mais velho ajuda, dá conselho, a gente fica mais animado.*

(Retorno à escola) *Aí já é uma longa história. Não tinha mais como brincá, zuá, porque já trabalhava e era tudo idoso. Aí eu tava quase mudando, já por causa do ritmo deles, né. A conversa era bem diferente, tal.*

(Estudar na EJA) *Senti muito bem. Aprendi muita coisa. Antes eu não pensava muito porque era muito criança. Vô falá, era muito fechado comigo mesmo.*

(Sentiu que se desenvolveu na EJA) *É, mais com eles (adultos). Respeitar os outros, respeitar o outro falá. Hoje eu tenho vontade de vir. Mesmo com muito sono. Eu acordo 4h30 da manhã, mas to me esforçando.*

Núcleo 3: “ Eu precisava trabalhar para ajudar em casa”

Ah, eu não queria voltar mais não, não tenho mais força pra voltar. Ah, agora eu parei, não vô voltar mais não. Pensava em trabalhar, trabalhar. Isso na primeira semana de serviço. Pensei, ah, vô trabalhando, ninguém me mandou voltar estudar, tal.

Núcleo 4: “Se eu voltasse pra escola eles ia me subir de cargo ”

Achei que tinha muito serviço. Aí quando comecei a trabalhar nessa empresa, eles falaram que se eu voltasse pra escola, eles ia me subir de cargo. Eu trabalhava de auxiliar de produção. Agora eles querem me subir para operador. Eu gosto. Eu sei o serviço que o operador fazia, eu sabia. Eu era esforçado, chegava mais cedo e meu amigo me ensinava.

(Não retornou para o regular) A EJA é mais rápido, entendeu? Falei, não, se não eu ia voltar a mesma vida que era antes, tudo molecada querendo bagunçar, aí eu ia querer entrar no meio e ia voltar aquela vida de novo.

Do que eu mais gostei é que a professora não deixa a gente de lado, os colegas ajudam a gente.

(O que mais desagradou) Foi a direção, muito irregular. Às vezes a gente chega atrasado por causa do trabalho, querendo estudar e o diretor é muito ignorante, trata a gente como criança, proíbe a gente de entrar. Se a gente não quisesse estudar, não vinha pra escola. Apesar da gente sê aluno, a gente percebe quando a direção junto com os professores têm problema.

Núcleo 1: “moleque só qué brincá, não qué fazer lição”

Ao falar sobre a escola, Ivan justifica sua falta de interesse pelo estudo, no início do processo de escolarização, referindo que moleque gosta de brincar e que por isso não tem interesse em fazer lição. Nesse momento, Ivan passa a ter uma visão distorcida da escola, principalmente quando deixava de realizar as tarefas escolares e que segundo ele: “*Minha mãe pegava no pé*”.

Mesmo tendo referido que se tratava de uma escola exigente, onde a cobrança era maior e que segundo Ivan “*passava muita lição*”, ele traz uma queixa do período em que deu continuidade, na escola pública, afirmando que “*era bagunçado*”; além do mais afirma: “*eu não fazia lição direito e passava de ano*”.

Aqui, podemos observar que Ivan se queixa da exigência da primeira escola, talvez porque se achava muito pequeno. Na época, morava num sítio, ele só pensava em brincar. Porém, quando prossegue seus estudos no ensino público, sente falta de ter sido cobrado em relação ao seu aprendizado. Tudo

se tornara fácil demais. Aliás, não precisa esforçar-se, pois mesmo sem haver dedicação aos estudos era promovido para outra série, fato que o leva a perder o interesse pelos estudos: *“(...) Era bagunçado. Eu não fazia lição direito e passava de ano. Era bagunçado. Ali era pro meu gosto”*.

Embora durante toda a entrevista Ivan afirme que antes não demonstrava interesse nos estudos: *“pra falar a verdade antes eu não queria nada de aprendê”,* colocando-se como o único culpado, ele faz uma cobrança ou pelo menos sente falta de ter sido cobrado pela escola: *“(...) Mas aí, tô sentindo falta, já era pra ter terminado já (...)”*.

Núcleo 2: “Agora eu tô me esforçando pra aprender”

Nesse momento, Ivan reconhece a importância de fazer parte da turma de EJA. Valoriza os colegas, a preocupação que eles têm uns para com os outros, a forma de tratamento, enfim reconhece que sua inserção no grupo auxiliou em seu desenvolvimento e aprendizado: *“Agora tô me esforçando pra aprender, tirando as dúvidas e o pessoal mais velho ajuda a gente, dá conselhos, a gente fica mais animado”*.

Essa interação e mediação resgataram em Ivan o desejo de participar ativamente da escola: *“Hoje eu tenho vontade de vir. Mesmo com muito sono. Eu acordo 4h30m da manhã, mas tô me esforçando.”* O fato de ser parte de uma turma cujo interesse está voltado para a “recuperar o tempo perdido”, desperta em Ivan o interesse pelo estudo: *“Não tinha mais como brincá, zuá, porque já trabalhava e era tudo idoso (...)”*. Nesse momento, Ivan vê escola com outros olhos, percebe a escola como um espaço de socialização dos diferentes saberes, um lugar onde é possível ensinar e aprender com o outro.

Redescobre uma escola cuja aprendizagem é significativa: “(Estudar na EJA) *me senti muito bem. Aprendi muita coisa (...)*”.

Núcleo 3: “*Eu precisava trabalhar para ajudar em casa*”

Semelhantemente à necessidade da grande maioria dos alunos da EJA, o entrevistado afirma que parou de estudar porque precisava trabalhar para ajudar em casa. Embora houvesse tal necessidade de auxiliar no orçamento doméstico, sua saída da escola pareceu estar longe de ser considerado um tempo perdido, muito pelo contrário, ele estava otimizando seu tempo usando-o para trabalhar: “(...) *Pensei, vô trabalhando, ninguém me mandou voltar a estudá*”. Sua fala traz uma conotação de que frequentar a escola cumpre apenas um papel social sem vínculo com seus interesses pessoais.

Não pensava em retornar para a escola porque não tinha motivação, estava sem estímulo, não sentia necessidade de voltar a estudar, pois a escola não tinha significado para ele uma vez que estava trabalhando e não havia cobranças por parte do empregador para que retornasse aos estudos: “*Eu não queria voltar mais não. Pensava em trabalhar, trabalhar. (...) ninguém me mandou estudar, tal*”.

Observamos que Ivan não teve a oportunidade de participar de um ensino voltado para sua realidade social, não supriu suas expectativas, pois além de ter interrompido esse processo, não percebeu a necessidade de retornar a ele.

Núcleo 4: “Se eu voltasse para a escola”

Neste núcleo, Ivan reconhece a necessidade em retornar à escola. Também reconheceu que estava iludido quanto ao trabalho por acreditar que o retorno à escola seria dispensável uma vez que já estava inserido no mercado de trabalho.

Na verdade, esse reconhecimento se deu no momento em que seu chefe percebe seu esforço em aprender um serviço cuja atividade é desempenhada por funcionários de um setor acima do qual foi contratado: *“Eu trabalhava de auxiliar de produção. Agora eles querem me subir para operador. Eu gosto. Eu sei o serviço que o operador fazia, eu sabia. Eu era esforçado, chegava mais cedo e meu amigo me ensinava”*.

Sua escolha em retornar ao processo de escolarização na modalidade de ensino da EJA ocorre pelo mesmo motivo da grande maioria: *“A EJA é mais rápido”*.

Ao retornar à escola por meio dessa modalidade de ensino, entende que faz uma escolha acertada ao declarar que se retornasse numa outra modalidade lhe acarretaria em prejuízos no convívio da comunidade escolar: *“Se não, eu ia voltar à mesma vida que era antes, tudo molecada querendo bagunçá, aí eu ia querê entrá no meio e aí volta àquela vida de novo”*.

Outro fator pertinente é o trabalho desenvolvido pelos educadores, quando afirma que: *“Do que eu mais gostei é que os professores não deixam a gente de lado (...)”*.

Nessa fala, há uma conotação interessante, levando-nos a compreender que a relação professor/aluno possibilita ao educando maior interação e

motivação no processo ensino-aprendizagem, promovendo bons resultados, além de maior interesse por parte do aluno.

Nesse caso, esse profissional deve ter consciência de seu papel, como mediador nesse processo de ensino-aprendizagem, incentivando o educando a interagir de forma ativa e significativa.

Outro aspecto apontado por Ivan foi a forma como a gestão escolar se reporta aos alunos da EJA.

Para ele, o gestor deveria considerar as diferenças que essa modalidade abarca, no sentido de facilitar o acesso dos mesmos às aulas.

Em seu relato, aponta como negativo a forma de tratamento dispensada pelo gestor, ao monitorar a entrada dos alunos que são trabalhadores, que segundo Ivan recebe uma forma de tratamento inadequada:

“Às vezes a gente chega atrasado por causa do trabalho, querendo estudar e o diretor é muito ignorante, e trata a gente como criança, proíbe a gente de entrar. Se a gente não quisesse estudar não vinha pra escola”.

Nesse sentido, faz-se necessário repensar a forma de atendimento dessa comunidade no atual modelo escolar. Esta deve ser uma discussão em que todos os envolvidos (gestores, professores, e funcionários) devem fazer parte buscando minimizar as ações que de alguma forma dificultam ou até mesmo impedem o acesso do jovem e do adulto ao sistema de ensino cujo modelo visa o atendimento em um ensino diferenciado.

Núcleo 1: “Mulher não precisa estudar”

Quando eu nasci mesmo, **eu nasci num sítio**, né. Era uma casinha de sapé, feita de pau-a-pique, reboco de barro e morei muitos anos lá. Inclusive **quando eu ia para a escola tinha que andar 8 km no meio do gado**. Muitas vezes **tinha que correr de boi bravo, tinha que subir em árvore**. Eu me lembro que a gente **ia de manhã e só voltava à tarde**, só, bem de tardezinha quando nós voltava pra casa. **Eu fiz até a 5ª série lá**. **Aí depois nós mudamos mais pra cidade**, né. Foi quando **meu pai veio embora pra São Paulo** e teve de vir aqui pra São Paulo **para trabalhar, eu tive que trabalhar pra ajudar minha mãe**. **Aí quando nós viemos embora pra São Paulo, aí eu falei pro meu pai que queria estudar. Aí meu pai falou: quê estudá o quê, mulher não precisa estudá. Mulher precisa trabalhá. Você vai é trabalhá. Mulher casa, o marido é que tem que trabalhá, o marido estuda, depois ele tem que sustentá a mulher. Mulher não precisa estudá. Mulher tem que trabalhá, tem que cuidá da família, dos filhos, cozinhá, lavá roupa. Eu obedeci meu pai. Não pude estudá, mas minha vontade sempre foi estudá.**

(Escolaridade dos pais) O meu pai, olha vô falá a verdade, eu não sei, mas eu acho que foi até... **Do meu pai eu não sei, mas da minha mãe parece que foi só até o 4º ano só**. Ela não estudou não até o final. Naquela época, principalmente no interior, né, **eles não ligavam pra isso não. Bastava lê e escrevê, tá ótimo, não precisava mais do que isso não, principalmente mulher**. (Qual a importância do estudo para seu pai) Não, pra ele não tinha importância não. Mais era o **homem que precisava estudá, mulher não precisava não**.

(Escolaridade dos irmãos) Ó, **eu tenho um irmão que estudo, ele estudô, té que hoje em dia ele é administrador**, tem uma micro-empresa, entendeu? Mas **ele se esforço bastante, né e estudou**. Agora teve o outro que só **estudo até o 4º ano também, agora o outro fugiu da escola, ele não ligou pra estudá não, não quis sabê não. A minha irmã, também não estudô**.

Meu irmão conseguiu. **Meu irmão tem um monte de diploma**, ele já foi até pros Estados Unidos, foi pra Alemanha, sabe? E, **ele continua fazendo faculdade até hoje**. Ele é um pouco mais novo que eu, mas ele continua até hoje, ele fala assim: Não, eu tenho que estudar eu não posso ficar pra trás, se a gente para de estudar você fica lá atrás. Não consegue acompanhar nada (...).

(A importância da escola) Acho que **a importância pro meu pai, era importante para os homens, pras mulheres não. Pra ele era importante a gente apenas saber ler e escrever e fazer conta** era só isso que a gente precisava, **mais nada**. Naquela época **ele achava que o marido é que tinha que tomar conta das esposas, entendeu?** (...) Então, ele não dava muita importância pra isso, **então, ele achava que a mulher nunca ia ser como nós somos hoje, independente, trabalha, tudo a coisa da mulher era ficar dentro de casa, entendeu? Cuidar da casa, dos filhos, cuidar do esposo,**

só isso. Então, não havia necessidade, entendeu? Havia sim, necessidade pros homens, fazer o quê, né?

Núcleo 2: "O que eu gostava na escola"

Eu tinha uma professora que ela acompanhou nós do primeiro ano até o quarto ano e eu gostava muito, entendeu? **Lembro que eu tinha muito amor pela professora.** Inclusive ela morava em Itápolis né, e a gente morava em Tabatinga, **nós íamos buscá ela na estação de trem,** e a nossa briga era pra carregar a bolsa dela.

Eu lembro que **minha mãe gostava muito de fazer desenho nos cadernos da gente.** Minha mãe tinha o dom para desenhar. Então, **ela enchia as margens do meu caderno de desenho** com aquelas rosas, fazia aquelas coisas bonitas.

Mas eu **gostava de estudar sim, sempre gostei de estudar (...).**

(A professora) **era muito bondosa com a gente. Pelo menos pra mim, né?** Eu nunca fiquei de castigo. Mas **quando precisava por de castigo, naquela época ela punha as crianças lá na frente, né, e ajoelhava bem no milho.** Tinha aquelas palmatórias que batia assim na mão. **Nunca aconteceu comigo.**

(...) **Ela era muito boa com a gente.** E ela gostava tanto da gente, só que ela não conseguiu, é que quando terminou o primeiro ano ela continuou conosco, foi fazer a segunda, terceira, **ai ela falou assim: só que agora não dá mais pra acompanhar vocês. Eu queria acompanhar vocês até o fim, mais o que eu aprendi não dá mais pra mim ensinar vocês, eu não posso ensinar aquilo que eu não aprendi. Ai nós chorava porque ela não podia acompanhá nós.**

Ah, eu gostava das lição que ela passava.

Núcleo 3: "O que eu não gostava e não gosto hoje"

(...) Eu nunca fui assim, como que nem agora, **eu também nunca gostava de faltar,** entendeu? Mesmo sendo distante. A gente, lembro, que saía de manhãzinha lá do sítio, atravessava aqueles pastos cheio de perigo. Mas nunca falei: não, eu não vou pra escola. **Eu lembro que sempre falei: não mãe, eu quero ir. Às vezes minha mãe falava assim: não, mais hoje o dia ta bom, vocês vão tomá chuva. Não mãe. A gente ia. Eu quero ir pra escola.**

O que desagradou são as pessoas que voltam pra estudá e os colegas de classe, eu não digo todos, mas tem uns que voltam pra escola e não vem pra aprender vem pra brincá, perturbá, pra fazer bagunça, pra fazer barulho.

Na 7ª e 8ª foi meio conturbada, tinha alunos mais jovens que vinham mais pra bagunçar, pra ta falando muito alto e rindo e conversando, bagunçando e

muitas vezes falando até certas coisas que magoava, principalmente eu, me magoava muito quando falavam certas coisas. E é isso, né, em vez das pessoas aproveitarem a chance pra aprender, falta. Às vezes chega até à porta, ali no portão, volta pra casa.

(...) Eu acho que eles deviam entrar na sala de aula, né, ficar quietinho, tudo, porque as pessoas, muitos vieram foi pra estudá, pra aprender, né? E enquanto que a gente vê é que eles não querem aprender, não querem nada, né. Tanto é que a gente vê isso que no final eles acabam desistindo, né, eles acabam desistindo e a classe fica vazia, sendo que tomou lugar de outras pessoas que queriam estudar, não é verdade?

(...) eu luto mesmo, não faltou mesmo. Eu penso assim, se eu ficar doente e tê que faltar? Puxa vida, eu vou faltar sem precisar? Então eu não faltou. Eu não sei o dia de amanhã. (...) Eu odeio perder matéria.

Coisa que eu mais odeio é perder matéria, é ter que ficar pedindo pra aluno, pra você ta copiando. E outra coisa, é difícil você pegar um caderno que tem toda a matéria. Inclusive na minha classe as pessoas vinham pegar meus cadernos (...) Não gosto, não gosto de faltar mesmo, perder matéria não é comigo (...).

Núcleo 4: “Um dia você ainda volta para a escola” (sobre o parar)

Por que eu deixei de estudar? Então, meu pai achou que eu não precisava, aí depois eu cresci, comecei a namorar, casei, aí foi embora, né? Como meu pai na época, então eu não me importei mais porque as coisas já tinham ficado difíceis pra gente.

(Quando parou de estudar) Fiquei muito triste, né. É engraçado, quando eu parei de estudar fui trabalhar na casa de uma professora para tomar conta de três crianças. Eu parei (de estudar) com doze anos.

(O sentimento dos pais sobre o parar de estudar) Minha mãe ficou triste, agora meu pai, meu pai não deu importância. Meu pai não ligou. Pra ele era normal.

No começo fiquei muito triste, sentia falta de fazer lição. Depois a gente nem liga mais, é um sonho apagado da memória, você não dá muita importância.

Eu me casei com dezesseis anos, casei nova. Acho que teria sido melhor se meu pai tivesse me deixado estudar, né? Porque eu creio que se meu pai tivesse me deixado estudar eu não teria me casado, eu teria levado meu estudo à frente, teria me formado.

(...) Eu também quis trabalhar pra ajudar. Eu tinha que ficar na casa do meu avô, né, eu tinha que ta ajudando. Então nós tinha que tá trabalhando (...)

(...) Como meu pai na época, então eu não me importei mais porque as coisas já tinham ficado difíceis pra gente, né. Então já não tava dando mais pra estudar, eu tinha que trabalhar pra ajudar a criar o resto dos meus irmãos, né, então foi por isso.

Núcleo 5: “Meu sonho era voltar para a escola” (sobre o voltar)

Como eu já tinha criado meus filhos, netos, eu trabalhava na feira, de repente eu fiquei doente, né, tive problema na minha coluna. O médico me proibiu de carregar peso, aí eu **fiquei parada em casa comecei a entrar em depressão, ia parar no pronto socorro, quase tive um problema psiquiátrico.** Como vou à igreja, **Deus me falou que não era pra me esquecer do meu sonho. O meu sonho era voltar pra escola e apesar de tudo eu nunca deixei de sonhar.** (...) Eu pensei: **pêra aí, agora que depois de 50 anos eu vou voltar pra escola? Será que eu consigo? Será que eu vou aprender alguma coisa?** Aquilo ficou na minha mente, na minha cabeça. **No ano retrasado, eu vim até a porta da escola e voltei, desisti. Aí eu coloquei na cabeça: não, eu vou aprender sim, eu vou conseguir.** Aí vim. Eu vim aqui, **fiz minha matrícula e meu marido disse assim: Ninha, você tá caçando chifre na cabeça de cavalo, você vai arrumar sarna pra se coçar. Pra quê, se você tá tão bem, vai correr atrás disso? Eu quero estudar.**

No começo eu vinha e ficava muito nervosa, achava muito difícil, trazia os tranquilizantes na minha bolsa. Na aula de português o professor ia dar prova de português, eu já começava tremer, minha mão suava, eu já tinha que pegar o diazepam, tomar o remédio porque meu coração disparava, ficava gelada.

Núcleo 6: “Vir á escola abre sua mente”

Eu gostei porque vi que os professores ainda são pessoas que se preocupam em tá ensinando, tem paciência em tá ensinando.

(...) **O que eu gostei também, mais de tá estudando foi o inglês. Quando eu chegava na minha casa, quando tinha prova, eu não dormia, eu ia lá pra salinha, do lado do meu quarto, ficava até tarde porque eu queria aprender. (...)** Aí eu ficava estudando, estudando mesmo, **aí quando eu fui fazer a prova tirei “Dez”.** Eu gosto de inglês porque na **minha igreja, de quatro em quatro anos vêm os missionários americanos. E todas as vezes que eles vêm eu vou fazer visita nas casas com eles. E eu fico assim, sem entender o que eles falam.** Quero falar com eles também, né? Então, eu queria aprender muito o inglês, **é meu sonho aprender o inglês pra mim tá falando com eles, entendeu?**

Vir à escola abre sua mente. Porque você fica com a sua mente fechada e pra você tá tudo bom, do jeito que tá, tá tudo bem. Mas **na hora que você volta a estudar sua mente abre, você começa a enxergar um outro mundo, você vê novos horizontes, você vê que tava parada no tempo, puxa vida, tanto tempo parada, olha só quanta coisa mudou, né? Tanta coisa pra fazer, tanta coisa pra vê, tanta coisa pra aprender, né? Então eu acho que é importante, entendeu? Porque você vai aprender a falar, conversar. Você pode tá indo em qualquer lugar que você vai se sair bem pra conversar. (...) Você não tem mais aquele medo de chegar e conversar e falar, né? Você vai em frente. Então eu acho muito importante você aprender. Acho que as pessoas todas que estão paradas, elas devias voltar estudar, voltar pra escola e aproveitar.**

Núcleo 1: “Mulher não precisa estudar”

Valéria é a mais velha de uma prole de cinco filhos. Nasceu em um sítio, num local de difícil acesso, distante da escola.

Ao narrar sua história, Valéria relata a dificuldade bem como os obstáculos que necessitava transpor para chegar até a escola: “(...) tinha que andar 8 km no meio de gado. Muitas vezes tinha que correr de boi bravo, tinha que subir em árvore. Eu lembro que a gente ia de manhã e só voltava à tarde (...)”. Esse trajeto foi interrompido na 5ª série, época em que Valéria não pode dar continuidade aos estudos. Seu pai teve que vir para São Paulo para trabalhar, sua mãe, juntamente com os filhos, teve que se mudar para outra cidade, foi para a casa de seu avô.

A mudança de residência não foi o único empecilho que resultou em seu afastamento da escola, pois seu pai acreditava e incentivava apenas os meninos a prosseguirem os estudos por acreditar que a função básica da mulher é ser uma boa dona de casa:

(...) Quê estudá o quê, mulher não precisa estudá não, mulher precisa trabalhar. Você vai é trabalhar. (...) Mulher tem que trabalhá, cuidar da família, dos filhos, cozinhá, lavá roupa. Eu obedeci meu pai, não pude estudá, mas minha vontade sempre foi estudá.

A partir da instrução de seu pai, a entrevistada alega que não pôde dar continuidade aos seus estudos, e que embora manifestasse o desejo de continuar, foi impedida pelo sentimento de responsabilidade e de pouca importância que lhe fora transmitido por seu pai.

Nessa época, a educação marca a vida de muitos sujeitos semelhantes ao pai de Valéria pelo difícil e quase impossível acesso à educação formal, pois a escola não era para todos.

Ao relatar as conquistas de seu irmão, o qual conseguiu concluir seus estudos, e que segundo Valéria cursou faculdade e ainda hoje procura aperfeiçoar-se participando de outros cursos, a entrevistada traz à tona um misto de sentimento de orgulho e de tristeza. De orgulho porque de certa forma ela contribuiu na formação do irmão, quando interrompeu seus estudos para ajudar a mãe na criação deles. O sentimento de tristeza está ligado à frustração por ser uma dos quatro irmãos que não pôde continuar os estudos: *“(...) Meu irmão tem um monte de diploma (...). Então foi o único. Os outros já foi tudo ficando pra trás, ficamos tudo parado no tempo”*.

Núcleo 2: “O que eu gostava na escola”

Este núcleo nos possibilita conhecer o sentido atribuído ao professor e seu papel na mediação do processo ensino-aprendizagem, nessa importante ação partilhada.

Durante a entrevista, ao perguntar a Valéria como era sua escola, sua lembrança faz referência à imagem da professora: *“Eu tinha uma professora que ela acompanhou nós do primeiro ano até o quarto ano e eu gostava muito dela, entendeu? Lembro que eu tinha muito amor pela professora (...)”*.

Esta fala nos leva a inferir que para Valéria a escola se consolida na imagem da professora, num relacionamento construído na interação professor-aluno. Dessa importante interação resultou, à entrevistada, o prazer em estudar, em manter seu material escolar organizado, a preocupação em fazer companhia à professora desde a estação de trem até a escola.

Outro fato que a deixou emocionada foi mencionar o momento em que essa professora não pôde continuar a lecionar, alegando que não tinha mais condições para desenvolver o trabalho pedagógico por ter um limitado conhecimento: *“Ah, eu sei que nós chorava porque ela não podia acompanhar nós, porque três anos assim, era gostoso, era muito bom”*.

Núcleo 3: “ O que eu não gostava e não gosto hoje”

Desde que Valéria iniciou o período de escolarização, apresenta certa preocupação em manter-se assídua, mesmo nos dias em que sua mãe a aconselhava em faltar à aula: *“(...) nunca gostava de faltar (...). Mesmo sendo distante (...). Às vezes minha mãe falava assim: não, mas hoje o dia não tá bom, vocês vão tomar chuva. Não mãe – a gente ia – eu quero ir pra escola”*.

Certamente, o fator preponderante que a influenciava a ir para uma escola geograficamente tão distante estava centrado na figura da professora, que de uma forma tão especial a motivava a enfrentar os mais diversos obstáculos resultando em sua assídua frequência escolar.

Uma questão atual que lhe traz aborrecimento são os colegas de classe que não levam os estudos a sério: *“(...) tem uns que voltam pra escola e não vem pra aprender, vem pra brincar, perturbar, pra fazer bagunça, pra fazer barulho (...)”*.

É importante destacar que esse desconforto traz à tona o desejo de recuperar o tempo “perdido”, resultando numa disciplina pessoal quanto à frequência, participação nas aulas, estar com o caderno em dia, afinal a escola não está tão distante como outrora, ela é mais acessível à comunidade. Porém, na visão de Valéria os mais jovens *“vinham mais pra bagunçar, pra ta falando alto, rindo e conversando”*, são barulhentos, distraem os interessados durante as aulas, enfim, essa situação provoca um mal-estar para aqueles que querem ‘recuperar o tempo perdido’. Em contrapartida, os jovens alegam vantagens no convívio com os mais velhos. Para eles, a aprendizagem vai além do pedagógico, perpassa nos relacionamentos construídos no interior da sala de aula.

Núcleo 4: “Um dia você ainda volta pra escola” (sobre o parar)

Este núcleo discute as razões que motivaram Valéria a parar com seus estudos.

Valéria teve que deixar seus estudos por volta dos doze anos de idade, época em que trabalhou na casa de uma professora.

Emocionada, relata: *“Aí quando ela chegava tarde, com aqueles cadernos, aquelas coisas, ficava com aquela saudade”*. A figura da professora, sua patroa chegando com seu material, desperta-lhe o desejo de retornar à escola para dar continuidade aos seus estudos com o objetivo de ser professora e de ajudar outras crianças.

Porém, tomada pela responsabilidade em auxiliar sua família, financeiramente, o retorno à escola configura-se num desejo adormecido: *“No começo eu fiquei triste, sentia falta de fazer lição. Depois, a gente nem liga*

mais, é um sonho que é apagado da sua memória, você não dá muita importância”.

É possível observar que a entrevistada, influenciada por seu meio e não recebendo incentivo por parte da família, não encontra alternativa a não ser abandonar seus sonhos para trabalhar e ajudar no sustento da família. Nesse ínterim, Valéria conhece seu atual marido e se casa ainda muito jovem:

Eu me casei com dezesseis anos, casei nova. Acho que teria sido melhor se meu pai tivesse me deixado estudar, né? Porque eu creio que se meu pai tivesse me deixado estudar eu não teria me casado, eu teria levado meu estudo à frente, teria me formado.

A fala de Valéria permite perceber que se casa tão jovem com o intuito de fugir de sua realidade, de uma vida de privação, de dominação, de escassez, buscando viver uma vida melhor. No entanto, percebe-se que embora a entrevistada se casa cumprindo um papel para o qual foi preparada, ainda assim observamos que sua frustração permanece, ficando evidente ao relatar que: “(...) *teria sido melhor se meu pai tivesse me deixado estudar (...)*”.

Núcleo 5: “*Meu sonho era voltar pra escola*” (sobre o voltar)

Valéria nunca deixou de sonhar. Embora seu sonho tivesse adormecido por muito tempo, despertou com a sensação de dever cumprido advinda pós criação dos filhos e neto. Tal acontecimento culminou com um problema de saúde que a afastou de seu trabalho.

Outro fator que contribuiu para o seu retorno à escola foi sua crença religiosa: “(...) *Deus me falou que não era pra deixar de sonhar*”. Nesse momento ela resgata o desejo de retornar aos estudos, ainda com o desejo de ajudar ao próximo, de ser missionária.

No entanto, retornar à escola não foi tão fácil.

A primeira vez que foi à escola fazer sua matrícula, desistiu, pois acreditava que não conseguiria aprender: “(...) *Eu pensei: Péra aí, agora depois de cinquenta anos, e eu vô voltar pra escola? Será que eu consigo? Será que eu vô aprender alguma coisa?*”. Alguns dias depois, tomou a decisão de retornar e efetivar sua matrícula.

A entrevistada relatou que embora já exerça a função de missionária acredita que seja importante realizar o seminário, pois ele lhe outorga reconhecimento nesta categoria.

Em sua fala, é possível perceber seu entusiasmo pelo estudo, seu esforço em apreender os conteúdos ministrados, além de participar efetivamente das aulas. Mesmo quando necessitava de fazer uso de medicação devido à ansiedade causada pelo medo de passar novamente por situações de fracasso, Valéria não se intimidou diante daquilo que para ela parecia ser difícil, mas enfrentou os momentos de insegurança procurando fazer o seu melhor. Dessa vez, enfrentou o marido, quando este colocou em xeque sua disposição para estudar.

Núcleo 6: “*Vir à escola abre sua mente*”

O retorno de Valéria trouxe satisfação à medida que ela percebeu a dedicação dos professores em ensinar: “*Eu gostei porque vi que os professores ainda são pessoas que se preocupam em tá ensinando, tem paciência em tá ensinando*”. Com isso, despertou-lhe maior interesse em aprender o conteúdo ministrado, ao ponto de dedicar-se exaustivamente: “*Quando eu chegava em*

minha casa, quando tinha prova, eu não dormia, eu ia lá pra salinha do lado do meu quarto, ficava até tarde porque queria aprender (...)”.

Essa exaustiva dedicação também está relacionada ao interesse em aprender um conteúdo que a possibilita utilizar na comunicação com outras pessoas, que nesse caso é o inglês:

“Eu gosto de inglês porque na minha igreja, de quatro em quatro anos vêm os missionários americanos. E todas as vezes que eles vêm eu vou fazer visita nas casas com eles. E eu fico assim, sem entender o que eles falam. Quero falar com eles também, né?”

Voltar a estudar trouxe para Valéria a oportunidade de se abrir para o mundo, de adquirir novos conhecimentos, de aceitar e ser aceita, de falar com o outro em pé de igualdade. O retorno à escola possibilitou à Valéria um novo olhar da vida, trouxe-lhe novas expectativas, ampliou seus horizontes sendo possível perceber que nunca é tarde para recomeçar.

Síntese das Análises

Após leitura das entrevistas realizadas, é possível analisar que ao iniciar o processo de escolarização, cada um dos entrevistados atribuiu ao estudo um sentido diferente.

Para Renato, o estudo apresentava estreita relação com o desinteresse. Não percebia a importância de dedicar-se ao estudo, não atribuía valor significativo, percebendo-o como enfadonho, cansativo, desestimulante ao ponto de evolver-se com a “turma da bagunça”.

Enquanto esteve na escola procurou eleger algumas disciplinas que o atraíam, desprezando todas as outras que julgava desnecessária ao seu desenvolvimento pessoal.

O estudo para Ivan era bagunça, seu interesse estava voltado para as brincadeiras, pois acredita que era muito criança para compreender o estudo como formação, como algo importante para seu desenvolvimento global.

Já para Valéria, embora o estudo representasse algo de muito valor, sua família reforçava que era para meninos, ao passo que as meninas não precisavam estudar. Às meninas estava reservado o dever de preparar-se para cuidar do marido, filhos, para ser uma boa dona de casa, e, por esse motivo, não necessitavam “perder tempo” na escola.

Após analisar as três entrevistas observamos que, com o passar do tempo, o estudo que outrora não era valorizado não tinha importância, passa a ter outro sentido, afinal estamos falando de pessoas que retornaram aos estudos depois de um tempo afastados da educação formal, de atores com ricas histórias que retornaram à escola trazendo consigo valores constituídos durante a jornada em que cada um percorreu.

Com o passar do tempo, ao vivenciar novas experiências, cada um dos entrevistados passou a atribuir ao estudo valor diferente daquele atribuído no início da escolarização.

Como pudemos observar, Ricardo passou a perceber o estudo como meio de concluir seu curso técnico, possibilitando-lhe ocupar um espaço no mercado de trabalho. Embora tivesse retornado à escola mesmo contra sua vontade, Ricardo relaciona sua aprendizagem aos desejos pessoais; portanto, não vê outra forma de dar continuidade ao curso técnico senão por meio da educação básica.

Para Ivan, o estudo passou a ser importante no momento em que seu chefe condiciona sua ascensão profissional ao certificado de educação básica, sendo necessário concluir seus estudos.

Para Valéria, o estudo nunca deixou de ser importante; embora fosse um sentimento velado, sem grandes expectativas para o futuro, sempre foi algo desejável, de grande relevância. Retornar aos estudos torna-se um momento especial, manifestando boa receptividade aos saberes veiculados na escola, principalmente por possibilitar-lhe uma nova visão de mundo, proporcionando-lhe novas experiências, por posicionar-se com mais segurança diante de novas situações e por constituir uma nova identidade.

Postulados de Charlot (2000) referem que a relação com o saber está vinculada a sua relação com o mundo, consigo mesmo e com os outros sujeitos.

Adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente. (CHARLOT, 2000, p. 60)

É por meio dessa aquisição que os sujeitos se apropriam de conhecimentos que os auxiliam em seu desenvolvimento, bem como em sua atuação no seu meio social.

Os alunos entrevistados apresentaram diferentes histórias que interferiram diretamente no processo de escolarização dos quais estavam inseridos.

No caso de Renato ele não tinha motivação para ir para a escola, estava sempre cansado, pois seu maior interesse estava voltado para o curso técnico. Portanto, era um aluno com baixa assiduidade.

Para Ivan, a escola não era interessante, não via sentido em participar e realizar as atividades desenvolvidas naquele ambiente. Como resultado, Ivan valorizava a relação de amizade com seus colegas em detrimento de sua participação efetiva na escola, desencadeando baixo rendimento acadêmico.

Para Valéria, continuar seus estudos era seu maior desejo, porém seus pais atribuíam sentido de pouca importância à escolarização e, conseqüentemente, não enxergavam a importância de seus filhos concluírem seus estudos, uma vez que eles também não estudaram e de certa forma constituíram família e conseguiram sustentar essa família.

Porém, o retorno à escola traz a esses sujeitos a possibilidade de rever, de reavaliar e de experimentar novas situações de aprendizagem, ressignificando o estudo e a escola.

Alguns aspectos importantes da experiência atual, na EJA, são significativos para esta ressignificação. Durante a entrevista, os três alunos relataram que a EJA é um espaço diferente, onde o professor é preocupado em ensinar e fazer com que o aluno aprenda, demonstra interesse e respeito pelo aluno, respeitando seus limites; onde os colegas são mais amigos e altruístas, ajudando aqueles que apresentam maior dificuldade durante as aulas; além de ser um espaço em que a aprendizagem sobrepõe-se a questões acadêmicas, sendo possível aprender a conviver.

Na visão de Valéria, os mais jovens atrapalham em sala de aula, são desinteressados, barulhentos e não deveriam ser matriculados junto com os adultos, com os alunos mais velhos, visto que sua prioridade é aprender, explorando ao máximo os conteúdos ministrados, uma forma de compensar o tempo perdido. Em sua fala, é possível perceber um embate entre as gerações,

o que parece dificultar, segundo a visão de Valéria, um relacionamento entre os jovens e adultos no interior da escola.

Em contrapartida, Renato e Ivan relataram que o tempo em que passaram na EJA foi significativo. Eles reconhecem que vieram de uma escola, onde, segundo a visão deles, os alunos não apresentavam interesse em estudar, passavam de ano sem saber nada além de ser um espaço onde a bagunça é um dos problemas que traz como consequência a dificuldade no processo ensino-aprendizagem. No entanto, perceberam que o espaço da EJA é diferente. Ambos reconheceram que o convívio com pessoas mais velhas propiciaram um novo olhar para o processo de escolarização. Aprenderam a conviver, a respeitar as diferenças, a se portar em sala de aula, a considerar a fala do outro, a ouvir o que o outro tem a dizer, a valorizar o espaço escolar em decorrência do relacionamento com os colegas mais velhos, e passaram a demonstrar maior interesse pelos conteúdos veiculados no interior da sala de aula.

Vygotsky (1984) nos ajuda na definição dessa situação vivenciada por Renato e por Ivan a partir do conceito de nível de desenvolvimento potencial, ou seja, quando o educando realiza uma tarefa com o auxílio de um mediador, seja ele professor ou colega da classe, indicando um potencial para o aprendizado. Nesse caso, esses alunos em especial não só realizaram atividades com o auxílio dos colegas como também tiveram a oportunidade de trocar experiências e saberes, de rever conceitos e valores e de aprender a conviver e a enxergar a escola como espaço de formação.

O sentido atribuído ao estudo e à escola deve ser compreendido considerando-se, portanto, vários fatores: os valores da família, as experiências

de escolarização na família, a pressão do trabalho e as exigências que o trabalho, realizados por estes sujeitos, faz à escola; as facilidades e dificuldades no processo ensino-aprendizagem; a pessoa dos professores e suas formas de trabalho; os amigos e as atividades desenvolvidas na escola. Todos eles estão presentes como determinações para a construção dos sentidos destes sujeitos.

Interessante registrar novamente como a ressignificação tem a ver com as mudanças nestes aspectos: no contexto, nas exigências da vida e dos valores.

Cabe ainda considerar as queixas no tratamento dispensado a estes alunos. Falam de infantilização. A escola, de educação de adultos, deve se pensar como uma escola para adultos e, portanto, deve considerar a importância de tratá-los de outra forma, que não a forma caricaturada de tratar os “alunos” em geral.

A escola deve considerar também a importância dada por estes alunos ao contato com os colegas. A criação de espaços e oportunidades para estas relações é fundamental. Os amigos são parte da escola. São parceiros de aprendizado e devem ser pensados pela escola como fator importante de motivação e vínculo com os processos de ensino-aprendizagem.

Os sujeitos não falam da natureza dos conteúdos ensinados. Não houve qualquer referência a isto, a não ser de maneira genérica. A referência à importância de abrir a mente e a capacitação e qualificação para o trabalho podem ser tomados como relacionados aos conteúdos escolares.

Os relatos sobre a primeira escola, para os homens, trazem dificuldades, desinteresse. Para a mulher, a escola trazia coisas interessantes e

necessárias. Ainda é a mulher que se refere à escola como importante porque abre a mente; enquanto os homens, mesmo depois de ressignificarem a escola, se referem a ela como importante para o trabalho. Talvez aí uma diferença de sentido entre gêneros.

Por fim, a escola ao ser ressignificada traz a experiência de uma nova relação com os professores e os saberes.

Não há relatos pelos sujeitos de valorização pela escola (atual) de seus saberes de vida.

Não consideram que a escola os valorize e, nem mesmo eles, consideram que saibam coisas importantes. O saber escolar parece ser o único saber importante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos sobre desenvolvimento sempre tiveram seu enfoque voltado às crianças e adolescentes por acreditar que se tratava de uma fase e como tal havia um tempo determinado para se encerrar; nesse caso, pensava-se que esse tempo se dava no final da adolescência, período em que se inicia a fase adulta. A compreensão era de que na fase adulta haveria uma acomodação dessa aprendizagem avançando para sua degeneração na velhice.

Atualmente, novos estudos vêm ganhando espaço contrapondo tal concepção e afirmando que, de fato, durante toda a vida o desenvolvimento psicológico ocorre propiciando ricas transformações.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – muito nos auxilia na compreensão desses estudos, uma vez que atende uma demanda cada vez mais heterogênea formada por homens e mulheres, de diversas faixas etárias, ansiosos por realizar sonhos e desejos, mesmo duvidosos de que tragam consigo um rico potencial de aprendizagem e uma preciosa bagagem de conhecimento de vida.

A Educação de Jovens e Adultos é um momento e uma oportunidade importante para o desenvolvimento. Deve ser concebida desta forma e deve se organizar para cumprir com esta finalidade, superando ideias antigas de desenvolvimento humano.

Por esse motivo, a EJA deve voltar sua atenção para as reais características de sua comunidade escolar sabendo que se trata de uma comunidade diferenciada e que, portanto, não deve tratá-los de forma infantilizada. Para que esses alunos estabeleçam um vínculo com a escola mediado pelo prazer em aprender e pelo interesse em frequentar essa

modalidade de ensino, a EJA necessita abordar procedimentos e conteúdos que garantam esta noção na prática. A metodologia e o conteúdo devem estar imbricados com as experiências que o sujeito da EJA tem sobre a vida, sua vivência não pode ser ignorada. E ao contrário, deve ser valorizada.

A política educacional para a educação de jovens e adultos deve reconhecer seus educandos como pessoas com um saber de vida que precisa ser valorizado, tendo como meta a potencialização desses saberes a fim de que esses sujeitos efetivem uma ativa participação no mundo do trabalho assim como na política e na cultura.

É importante que o sujeito da EJA perceba que a escola não é só para criança, ela é mais do que isso, é um espaço de desenvolvimento afetivo, cultural e social, cujo objetivo visa o aprimoramento desses sujeitos numa perspectiva de aprendizagem contínua ao longo da vida. Mas é preciso também que valorizem as experiências que acumularam na vida e possam, com a Educação de Jovens e Adultos, estabelecer e perceber uma relação entre estas experiências.

Escola e vida devem estar sempre articuladas, mas na experiência da EJA torna-se condição fundamental para melhor aprendizado e desenvolvimento dos sujeitos que ali estão em busca de conhecimento. A valorização de suas experiências de vida é forte ferramenta de crescimento e empoderamento destes sujeitos.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA – pode e deve ser uma experiência escolar que propicia ressignificações importantes que vão permitir a recuperação da escolarização que foi abandonada, por algum motivo, algum dia. Nosso país tem construído políticas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos, buscando índices mais satisfatórios de sucesso escolar e qualificação de mão de obra. A EJA se apresenta como uma real possibilidade,

pois tem sido significada de forma positiva pelos alunos. Os motivos que levam as pessoas à EJA são variados, como vimos em nosso estudo, mas as possibilidades de mudança nas relações com a escola e com o saber parecem acontecer para todos.

O estudo da dimensão subjetiva do processo de escolarização na EJA trouxe aspectos importantes de serem considerados na construção e desenvolvimento destas políticas: a forma como os professores e a própria escola encara os alunos, tratando-os como adultos em escolarização; a busca de práticas pedagógicas que sejam condizentes com a idade e a experiência de vida destes alunos; as relações sociais vividas naquele espaço são alguns aspectos que devem se tornar preocupação central no desenvolvimento da EJA. Por fim, vale ressaltar a necessidade de valorização do saber de vida que os alunos levam para a escola. O silêncio sobre este aspecto, dentre os sujeitos da pesquisa, deve ser considerado e deve nos indicar um ponto importante do sentido constituído. A EJA deve se apresentar para completar, desenvolver e enriquecer conhecimentos, nunca para anulá-los ou ignorá-los. O saber de vida destes alunos deve ser objeto de experiências significativas durante a escolarização na EJA. O trabalho, as tarefas da vida adulta e os projetos de futuro destes alunos podem e devem ser objeto de reflexão, permitindo a construção de novos sentidos (ressignificação) sobre a experiência escolar que relacionem diretamente o saber à vida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira; OZELLA, Sérgio. Núcleos de significação como instrumentos para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. O ensino noturno no estado de São Paulo: um pouco de história e de seus problemas. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, n. 66, p. 49-62, ago., 1988.

ALMEIDA, Leandro S. Facilitar a aprendizagem: ajudar aos alunos a aprender e a pensar. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, v.6, n. 2, p. 155-165, dez. 2002

AUSUBEL, David Paul. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognocitivo**. México: Ed. Trilhas, 1978.

_____; NOVAK, Joseph D.; HANESIAN, Helen. **Psicologia Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Interamericana, 1968/1980.

BAETA, Anna Maria Bianchini. Fracasso escolar: mito e realidade. **Série Idéias**, São Paulo, n.6, p. 17-23. 1992.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação: Cumplicidade ideológica. In: MEIRA, Marisa Eugênia Melilo, ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 78-93.

_____. (Org.). **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia**. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina. Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: BOCK, Ana Mercês Bahia (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003. p. 41-99.

BRASIL. Ação Educativa. **Propostas curriculares de suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo)**: relatório de pesquisa, São Paulo, 1999.

BRASIL. **Constituição da República federativa do Brasil**. 1998.

BRASIL, Cristiane Costa. **História da Alfabetização de adultos: de 1960 até os dias de hoje**. 2005.

BRUNER, Jerome Seymour. **O processo da educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1971

CAMPOS, Luciana M. Linardi. A rotulação de alunos como portadores de distúrbio ou dificuldade de aprendizagem: uma questão a ser refletida. **Série Idéias**, São Paulo, n. 28, p. 125-140, 1997.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORREA, Jane; MACLEAN, Morag. Aprendendo a ler e a escrever: a narrativa das crianças sobre a alfabetização. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 12, n. 2. 1999.

CURVELLO, Tania da Cunha. LATINI, Rose Mary. Ensino de ciências e ambiente na educação de jovens e adultos. **Educação Ambiental em Ação**, Rio de Janeiro, n. 22, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Massagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **Seis anos de educação de jovens e adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa. 2003.

FERNANDES, Ademilson Aparecido Tenório. **Quem tem medo de matemática? Sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática por alunos da suplência**. 2004. 136 p. Mestrado – Psicologia

da Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FERRARI, Shirley Costa. **Dar voz ao aluno do supletivo: mudanças pessoais e suas razões**. 2001. 152 p. Doutorado – Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FLECHA, Ramon. As novas desigualdades educativas. In: CASTEL, Manuel et al. **Novas perspectivas críticas em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GIGLIO, Ângela Márcia Zago. **O medo na escola: percepção de alunos jovens e adultos de ensino supletivo**. 1998. 162p. Mestrado – Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GIUBILEI, Sônia, SILOTO, Romildo Cassio. Alguns caminhos para a prática na EJA. In: Giubilei, Sônia (Org.). **Abrindo diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Secretaria Estadual de Educação/Cenp, 2005. Disponível em:

<<http://cenp.edunet.sp.gov.br/Portalq/Publicações/LivroRevisado%201ª.pdf>>.

Acesso em 20 de abril de 2008.

GODOY, Vera Regina Mendes de. **Sentimentos em relação à suplência do ensino fundamental: um estudo com alunos da 8ª série**. 2005. 153p. Mestrado – Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

GONÇALVES, Maria da Graça M.; BOCK, Ana Mercês Bahia. Indivíduo-sociedade: uma relação importante na psicologia social. In: Ana Mercês Bahia Bock(Org.) A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia. 1. ed. p. 41-99. Petrópolis: Vozes, 2003.

GONZÁLES REY, Fernando Luiz. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. São Paulo: Thomson Pioneira, 2005.

_____. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. **GT Psicologia em educação: trabalho encomendado**. S.d.

HADDAD, Sergio. **Ensino supletivo no Brasil: o estado da arte**. Brasília: INEP: REDUC. 136 p. 1987.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos a avaliação da década da educação para todos. Scientific Electronic Library Online, São Paulo, v.14, n.1, jan./mar. 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0102-883920000001000005>. Acesso em: 28 abril. 2008.

MONTENEGRO, Instituto Paulo. Evolução do indicador de analfabetismo funcional, 2007. Disponível em <www.ipm.org.br/pmb>

JOIA, Orlando et al. **Propostas curriculares de suplência II (2º segmento do ensino fundamental supletivo): relatório de pesquisa**. São Paulo: Ação Educativa, 1999.

LOPES, Selva Paraguassu; SOUSA, Luzia Silva. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Centro de Referência em Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em < <http://www.cereja.org.br/> >. Acesso em 21 de abril. 2008.

MARQUEZAN, Reinoldo. Aprendizagem: explicações para as dificuldades. **Revista do centro de educação**, n. 27, 2005

MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de. Afetividade e processo ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. **Psicologia da Educação**, v. 20. p. 1-16. 2005. São Paulo.

MOREIRA, Marco Antonio; MASINI, Elcie Fortes Salzano. **Aprendizagem significativa, a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 12, p. 59-73, set/dez. 1999.

PAIM, Jussara Ferreira. **Há vida para além da sala de aula: um estudo sobre identidade do aluno da E.J.A.** 2005. 97p. Mestrado – Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1973.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. Educação de jovens e adultos e educação popular: um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausências delas. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 001, p. 53-74, jan/jun. 2007.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia diferenciada.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A pedagogia na escola das diferenças. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. A crise da educação científica: voltar ao básico ou voltar ao construtivismo? In: BARNERÁ, Elena. **O construtivismo na prática.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1995.

RODRIGUES, Cristiane Aparecida Lopes. **O retorno á escola; um estudo com alunos da educação de jovens e adultos.** 2006. Mestrado – Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. O modelo de ensino de David Ausubel. In: PENTEADO, W. M. O. **Psicologia de ensino.** São Paulo: Papelivros, 1980.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa. **A educação de jovens e adultos no Brasil: uma reflexão histórico crítica.** 2006. Disponível em:<www.educandote.edu.co/ponenciasUEPGTICS/trabalho_148_Paola_anais_pdf. Acesso em 15 de abril de 2008.

SPOSATI, Adaíza. Exclusão social e fracasso escolar. **Em Aberto**, Brasília, v.17, n.71, p. 21-32, jan. 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Ática, 1989.

UNESCO. **V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos.** Hamburgo, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semiovich. **A formação social da mente.** São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1984.

_____. **A formação social da mente.** 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1989.

ZORZI, Daniella Sampaio. **As dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva da escuta fonoaudiológica e do olhar dos profissionais da educação: construindo possibilidades de intervenção.** 2007. 81p. Mestrado – Fonoaudiologia. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

ANEXOS

ENTREVISTA Nº 1

Nome: *Ivan*

Idade: *20 anos*

Série: *3º Termo E.M.*

Estado Civil: *Solteiro*

Local de Origem: *Itapevi, zona rural.*

Com quantos anos você entrou na escola?

“Pra falar a verdade, acho que eu entrei com cinco. Era uma escola de freira”.

Então você fez o prézinho?

“É, também tinha a primeira série, a segunda. Era pra quem morava perto da escola”.

O que você achava mais difícil nesta escola?

“Nas irmãs? Muito, passava muita lição de casa, moleque só que brinca, não que fazer lição. Minha mãe pegava no pé”.

Qual a profissão dos seus pais?

“Minha mãe era doméstica, meu pai era mecânico”.

Com quantos anos você entrou na rede pública?

“Ah, tava com 13 ou 14 anos. Era bagunçado. Eu não fazia lição direito e passava de ano. Era bagunçado. Ali era pro meu gosto. (rs, rs, rs). Mas aí eu tô sentindo falta, já era pra te terminado já, repiti dois anos. Eu era muito estressado, muito doido. Minha mãe sempre ia na escola. Não sei o que acontecia comigo, fiquei muito doido muito nervoso”.

Sua mãe ia muito à escola?

“Ela sofria um pouco comigo”.

O que você mais gostava de aprender?

“Pra falara a verdade antes eu não queria nada de aprendê, antes na 3ª série, 4ª série, não queria nada, nada, nada. Agora eu to me esforçando para prendê, tirando as dúvidas e o pessoal mais velho ajuda a gente, dá conselho, a gente fica mais animado”.

Em que série você parou de estudar?

“Na 7ª série”.

Então você voltou para a EJA na 7ª série?

“Aí já é uma longa história. Não tinha mais como brincar zuá, porque já trabalhava e era tudo idoso. Aí eu tava quase mudando já por causa do ritmo deles. A conversa era bem diferente, tal”.

E você achou melhor? Você gostou mais, do que estar no meio da molecada? O que você achou?

“Lógico. Senti muito bem. Apreendi muita coisa. Antes eu não pensava muito porque era muito criança. Vô fala, era muito fechado comigo mesmo”.

Quando você sentiu que se desenvolveu mais?

“Com eles mesmo.”

Na EJA?

“É, mais com eles. Respeitar os outros, respeitar o outro falar.

Hoje eu tenho vontade de vir. Mesmo com muito sono. Eu acorde 4h30m da manhã, mas tô me esforçando”.

Por quê você parou de estudar?

“Ah, eu precisava trabalhar pra ajudar em casa”.

O que você sentiu quando parou de estudar?

“Ah, eu não queria voltar mais não, não tenho mais força pra voltar. Ah, agora eu parei, não vou voltar mais não. Pensava em trabalhar, trabalhar. Isso na primeira semana de serviço. Pensei, ah, vô trabalhando, ninguém me mandou voltar a estudar, tal”.

Quando você parou de estudar, o que mudou na sua vida?

“Tipo ilusão, achei que tinha muito serviço. Aí quando comecei a trabalhar nessa empresa, eles falaram que se eu voltasse pra escola, eles ia me subir de cargo. Eu trabalhava de auxiliar de produção. Agora eles querem me subir para operador. Eu gosto. Eu sei o serviço que o operador fazia eu sabia. Eu era esforçado, chegava mais cedo e meu amigo me ensinava”.

Por que você não escolheu voltar para a escola regular?

“A EJA é mais rápido, entendeu. Falei não, se não eu ia voltar a mesma vida que era antes, tudo molecada querendo bagunçar, aí eu ia querer entrar no meio e aí volta aquela vida de novo”.

Do que você mais gostou quando você retornou?

“Do que eu mais gostei é que a professora não deixa a gente de lado os colegas ajudam a gente”.

O que mais te desagradou?

“Foi a direção, muito irregular. Às vezes a gente chega atrasado por causa do trabalho, querendo estudar e o diretor é muito ignorante, e trata a gente como criança, proíbe a gente de entrar. Se a gente não quisesse estudar, não vinha nem pra escola. Apesar da gente se aluno, a gente percebe quando a direção junto com os professores tem problema”.

ENTREVISTA Nº 2

Nome: RENATO

Idade: 15 anos

Série: 4ª Termo E.F.

Estado civil: solteiro

Local de Origem: Itapevi, zona urbana.

Qual o tipo de atividade profissional desenvolvida pelos pais?

“Minha mãe, ela não faz nada, né. É revendedora de produtos de cosmético. Meu pai (padrasto) faz armamento, ele não usa farda, só trabalha fazendo armamento pesado.”

Qual a escolaridade dos pais?

“Minha mãe terminou e meu padrasto tem... meu pai tem a 8ª série.”

Sua mãe estudou até que série?

“Até o 3º ano do Ensino Médio”.

Qual a importância da escola para eles?

(Os pais) *“Eles acham bastante importante por causa do futuro do filho dele, né, no caso sou eu, pra ter um futuro bem melhor”.*

Você está falando do pai ou do padrasto?

(Está mencionando) *“Do padrasto”.*

Você tem pai e padrasto?

“Sim” (tem padrasto).

Então você convive com seu padrasto?

“É” (convive com o padrasto).

Quando você falou sobre o trabalho, você se referiu ao pai ou ao padrasto?

(Quando falou sobre trabalho se referiu) *“Ao meu padrasto, porque meu pai, ele mora em Cotia, então meu pai no momento e até o resto da vida vai ser meu padrasto”.*

Então quando você se referir ao pai estará se referindo a ele?

(Referindo-se) *“Ao meu padrasto”.*

Com quantos anos você entrou na escola?

(Entrou na escola) *“Com 7 anos”.*

Como era sua escola?

“Uma antes?”

Sim aquela que você estudou antes de vir para a EJA, não estudou?

“Que estudei?”

Como era essa escola, onde você estudava?

“Estudava no Ignês Amélia, no Alto da Colina”.

Estudou até que série?

(Estudou) *“Até a 8ª série”.*

O que achava mais difícil?

(Achava mais difícil) *“Lá, os professores metiam lição na lousa, acabava”.*

Você lembra de seus professores?

(Lembra de um) *“Um professor”.*

Qual?

(Lembra do professor) *“O de matemática, se preocupava em ensinar. Ensinava bem”.*

Você tinha amigos na escola?

“Tinha uns (amigos) que gostava de bagunçar, por isso não ia bem na escola”.

O que mais gostava de aprender?

(Gostava de aprender) *“Gostava de matemática e inglês. Porque é as matérias que é mais importante, os professores são mais legal”.*

Sua família queria e gostava que você fosse à escola?

“Sim” (família gostava que fosse à escola).

Quando parou de estudar?

“(Parou de estudar) No mês de abril, deste ano.”

Porque parou de estudar?

(Parou de estudar porque) “Eu reclamava muito pra minha mãe. Tinha que acordar muito cedo pra ir pra ir pra escola, depois ia pro curso. Chegava tarde, cansado, não dá.”

Você faltava muito na escola?

“Faltava, (muito à escola) eu só ia na segunda, terça e quarta”.

Por quê?

(Faltava por quê?) “Era o dia que tinha matemática, inglês e ciências”.

O que você sentiu quando parou de estudar?

(Sentiu quando parou de estudar) “Por um lado eu me sentia bastante prejudicado. Por outro lado me sentia livre. Via o pessoal acordando futuramente cedo e me perguntavam: ‘E aí, você vai pra escola cara?’ Ah, eu não vou.”

O que sua mãe sentiu quando você parou de estudar?

(Quando parou de estudar, sua mãe) “Ficou bastante angustiada, triste, né. Aí ela procurou vaga na escola da noite. Foi até na secretaria de ensino pra poder achar uma vaga. Eu nem sabia”.

O que mudou na sua vida quando deixou de ir à escola?

(Quando deixou de ir à escola) “Não mudou nada, não mudou nadinha”.

Nem os teus sonhos?

“Nada” (nem os sonhos).

O que trouxe você de volta à escola?

“Minha mãe (trouxe de volta à escola). Ela não queria que eu ficasse sem estudar”.

Porque na EJA?

(Está na EJA) *“Porque lá na secretaria de ensino (diretoria de ensino) só tinha vaga aqui, na 8ª série da noite”.*

O que mais agradou você ao voltar à escola?

(O que mais agradou) *“Foi saber se eu não voltasse a estudar, ao término do curso que eu estou fazendo não conseguiria ingressar na carreira. As pessoas ajudam a gente, falam de igual. Ninguém acredita que eu só tenho 15 anos.”*

Que curso você está fazendo?

(Está fazendo curso) *“Técnico de administração, para trabalhar em escritório.”*

È a primeira vez que você volta à escola?

“É (a primeira vez que volta à escola).”

Porque você acha importante ir à escola?

(É importante ir à escola porque) *“Hoje para ser lixeiro você tem que ter o 3º ano completo. Sem estudo você não é nada”.*

Você pretende continuar seus estudos na educação de Jovens e adultos?

“Vou continuar no regular”.

Por quê?

“Aqui é muito longe, eu tenho que vim a pé. É muito cansativo porque eu estudo à tarde, durmo um pouco e depois tenho que vim andando da COHAB até aqui. Vô ficá perto de casa mesmo.”

Você acha que o ensino na escola regular é diferente da EJA?

(O ensino da escola regular) *“Digamos que os professores aqui são mais preocupados, querem que a gente aprenda, o ensino é a mesma coisa. No regular pode até ensinar muito mais que aqui, mas você não vai aprender nada, por causa da bagunça, sempre tem um engraçadinho que faz bagunça e*

não aproveita. Aqui é diferente, todo mundo que aprender, ninguém fica bagunçando.”

ENTREVISTA Nº 3

Nome: VALÉRIA

Idade: 60 anos

Série: 4º Termo E.F

Estado Civil: Casada

Local de Origem: Itabatinga, zona rural

Gostaria de saber um pouco sobre sua origem. Onde a senhora nasceu?

“Eu nasci em Tabatinga, no interior de São Paulo”.

Na zona rural ou urbana?

“Quando eu nasci mesmo, eu nasci num sítio, né. Era uma casinha de sapé, feita de pau-a-pique, reboco de barro e, morei muitos anos lá. Inclusive quando eu ia para a escola tinha que andar 8 km. no meio de gado. Muitas vezes tinha que corré de boi bravo, tinha que subi em árvore. E eu lembro que a gente ia de manhã e só voltava à tarde, só, bem de tardezinha quando nós voltava pra casa. Eu fiz até a 5ª série lá. Aí depois nós mudamos mais pra cidade, né. Aí foi quando meu pai veio embora pra São Paulo e teve de vim aqui pra São Paulo para trabalhar e nós fomos para Araraquara, aí eu parei os estudos. Minha mãe teve que trabalhá, eu tive que trabalhá para ajudá minha mãe. Aí quando nós viemos embora para São Paulo, aí eu falei pro meu pai que queria estudá. Aí meu pai falou: ‘Que estudá o quê, mulher não precisa estudá não, mulher precisa trabalhá. Você vai é trabalhá. Mulher casa, o marido é que tem que trabalhá, o marido estuda, depois ele tem que sustentá a mulher. Mulher não precisa estudá. Mulher tem que trabalhá, tem que cuidá da família dos filhos, cozinhá, lavá roupa’. Eu obedeci meu pai. Não pude estudá, mas, a minha vontade sempre foi estudá”.

Qual era a profissão dos seus pais?

“O meu pai trabalhava no lenheiro em Tabatinga, entendeu? Ele dirigia lá, né. Naquela época era estrada de ferro, então ele cuidava do lenheiro, tomava conta do lenheiro, né. Ele vinha muito pra São Paulo, porque era tudo aqui, a estrada de ferro era aqui, tudo tinha que ser feito aqui em São Paulo. Então ele viajava muito pra cá. Foi quando na época ele veio pra cá, teve que vir pra cá. Nós não podíamos vir pra cá, na época. Aí nós ficamos na casa do meu avô em Araraquara”.

E a sua mãe?

“A minha mãe... a minha mãe começou a trabalhar lá em Araraquara, né. A gente ficava na casa dos meus avós, aliás, aí era o meu avô só, né, porque ele era viúvo, meu avô e minhas tias. E ela trabalhava. E eu também quis trabalhar pra ajudar. Eu tinha que ficar na casa do meu avô, né, e tinha que tá ajudando. Então nós tinha que trabalhar. Quando meu pai fosse trazer nós aqui pra São Paulo, aí viemos todos, nós éramos em cinco irmãos”.

Qual era a escolaridade dos seus pais?

(escolaridade dos pais) “O meu, olha vô falar a verdade, eu não sei, mas eu acho que foi até do meu pai eu não sei, mas da minha mãe parece que foi só até o 4º ano só. Ela não estudou não até o final.” Naquela época, principalmente no interior, né, eles não ligavam pra isso, não. Bastava lê e escrever, tava ótimo, não precisava mais do que isso não principalmente mulher.”

Então, não tinha importância para ele?

“Não, pra ele não tinha importância não. Mais era o homem que precisava estudar, mulher não precisava não.”

Quantos irmãos, homens, a senhora tinha?

“Homem era os três.

E eles estudavam?

“Ó, eu tenho um irmão que estudô, ele estudô té que hoje em dia ele é administrador, tem uma micro-empresa, entendeu? Mas ele se esforçou

bastante, né, e estudou. Agora teve o outro que só estudou até o 4º ano também, agora o outro fugiu da escola, ele não ligou pra estudá não, não quis saber não. Não quis saber não. A minha irmã, também não estudô também.”

Então, a senhora voltou a estudar, e seu irmão conseguiu...

“Certo. Meu irmão conseguiu. Meu irmão tem um monte de diploma, ele já foi pros Estados Unidos, foi pra Alemanha, sabe? E, ele continua fazendo faculdade até hoje. Ele é um pouco mais novo que eu, mas ele continua até hoje, ele fala assim: ‘Não eu tenho que estudá eu não posso ficá pra trás, se a gente pára de estudá você ficá lá atrás. Não consegue acompanhar nada. Você fica o quê? Uma pessoa que não têm entendimento de nada. Porque tudo vai se modificando, vai mudando, se modificando e você vai ficando prá trás’. Então, até hoje ele estuda, faz faculdade. As filhas dele, todas fazem faculdade, meus sobrinhos, filhos dele todinho se formaram, entendeu? Então foi o único. Os outros já foi tudo ficando prá trás, ficamos tudo parado no tempo”

Como é que seus pais viam a escola? Qual a importância da escola para eles?

“Acho que a importância pro meu pai, era importante para os homens pras mulheres não. Pra ele era importante a gente apenas saber ler e escrever e fazer conta, era só isso que a gente precisava, mais nada. Naquela época ele achava que o marido é que tinha que tomar conta das esposas, entendeu? Cuidar da casa, manter. Ele achava que a mulher nunca ia ser como nós somos hoje, né, independente, trabalha, tudo. Pra ele naquela época, não ia chegar a esse ponto, entendeu? Da mulher ser independente, de tomar a frente que tem que tomar. Pra ele ia ficá estacado, né. Então ele não dava muito importância pra isso, então ele achava que o homem tinha que estudá pra poder ter um trabalho bom pra ganhá bastante dinheiro pra sustentá a família, pra podê criá os filhos, tudo, né? Então ele achava que a mulher, a coisa da mulher era ficá dentro de casa, entendeu? Cuidá da casa, cuidá dos filhos, cuidá do esposo, só isso. Então não havia necessidade, entendeu? Havia sim, necessidade pros homens, fazê o que né?”

Com quantos anos a senhora entrou na escola?

“Na época eu não tinha, eu lembro que eu não tinha sete anos completos, quando entrei na escola. Não, eu não tinha sete anos completos, porque eu fazia sete anos em julho, né? Eu ia fazer sete anos no meio do ano. Eu entrei com seis pra sete anos.”

Como era sua escola? A senhora se lembra?

“Eu tinha uma professora que ela acompanhou nós do primeiro ano até o quarto ano e eu gostava muito, entendeu, lembro que eu tinha muito amor pela professora. Inclusive ela morava em Itápolis, né, e a gente morava em Tabatinga, nós íamos busca ela na estação de trem, e a nossa briga era pra carregar a bolsa dela. Eu lembro que a minha mãe gostava muito de fazer desenho nos cadernos da gente. A minha mãe tinha o dom pra desenhar. Então ela enchia as margens do meu caderno de desenho, aquelas rosas, fazia aquelas coisas bonitas, e a minha professora via meus cadernos tudo bonito de florzinha, né, e ela falava assim: ‘quem que faz isso pra você?’ É minha mãe. ‘Ah, dá pra você falar pra ela fazer pra mim?’. Eu disse: Ah, eu vou falá pra minha mãe. Aí eu falei com a minha mãe, e ela falou assim: ‘não, pode falar pra ela me dá os cadernos dela que eu vou fazer’. Aí ela deu aquele monte de caderno pra minha mãe fazer as flor pra ela sabe, a minha mãe fez toda as florzinha pra ela. Mas eu gostava de estudar sim, sempre gostei de estudar. Eu nunca fui assim como, que nem agora, eu também nunca gostava de faltá, entendeu? Mesmo sendo distante. A gente lembra que saia de manhãzinha lá do sítio, atravessava aqueles pastos cheio de perigo. Mas eu nunca falei: - não eu não vou pra escola. Eu lembro que eu sempre falei: Não mãe, eu quero ir. Às vezes a minha mãe falava assim: Não mais, hoje o dia não tá bom, vocês vão toár chuva. ‘Não mãe – a gente ia – eu quero ir pra escola’. Hoje em dia as crianças têm tudo, caneta, caderno, bolsa, mochila, sapato. Na minha época não tínhamos nada disso. Eu lembro até hoje que a minha bolsinha era um picuazinho que minha mãe fazia com saco de farinha; a bolsa da gente era assim. Sapato, nós não usava sapato, nós usava era alpargata, não tinha sapato. Então, a nossa caneta era aquela caneta tinteiro que você pegava com aquela pena que você escrevia e aquela pena abria e borrava tudo o caderno. Às vezes quando a gente ia encher, se conseguia aquela caneta tinteiro, né,

você tinha que por a tinta e tinha que encher ela, aí arrebetava a tinta e borrava tudo o caderno da gente (rs). Hoje em dia as crianças têm tudo, e ainda não tá contente, não dá valor, não dá pra entendê. Parece que quanto mais vai evoluindo as crianças vão ficando preguiçosas, mais sem vontade de estudá. Eu sei que tem exceção, né, mas era muito bom, era muito gostoso, eu gostava sim.”

O que a senhora achava mais difícil na escola?

“Pra mim, sempre foi a matemática e português. Sempre foi a matéria mais difícil que eu achava, que eu tinha mais dificuldade.”

E quem te ajudava na hora da dificuldade?

“Na hora da dificuldade, meu pai ajudava. Nessas coisas meu pai era muito atencioso com a gente. Quando tinha alguma dificuldade, falava pra ele, ele sentava com a gente, ele explicava, nos ajudava, sim. Nesse ponto ele era muito bom”.

Ele ajudava nas tarefas de casa?

“Ajudava, Quando tinha dúvida de alguma coisa, perguntava pra ele, ele ensinava a gente.”

E vocês tinham hora de estudar em casa, ou não. Era apenas o momento que tinha alguma atividade para fazer?

“Sempre quando a gente chegava da escola, a gente já ia fazer o dever de casa. Sempre era a hora que ele chegava em casa do serviço, né, aí ele tomava o banho dele, descansava e todo mundo tinha a tarefa ele já ajudava. Assim quando era já no outro dia, ficava mais pra ajudá minha mãe.”

E a sua mãe?

“Ela me apoiava. Ela falava pra mim que aquilo que eu quisesse fazer, eu podia fazer, o teu ‘desejo você faz’. A minha mãe era assim”.

O que a senhora mais gostava da professora?

“Ah! Tudo, ela era muito bondosa com a gente. Pelo menos pra mim, né, eu nunca fiquei de castigo. Mas quando precisava por de castigo, naquela época ela punha as crianças lá na frente, né, e ajoelhava té em milho (rs). Tinha aquelas palmatórias, que ela batia assim na mão. Nunca aconteceu comigo. Inclusive eu lembro de um fato interessante. Tinha um menino que sentava trás de mim, ele era muito bagunceiro. Aí um dia a professora ficou tão nervosa, tão nervosa, que da onde ela tava na frente, ela pegou o apagador e jogou assim, aí eu me abaixei, se eu não tivesse me abaixado, tinha acertado em mim (rs). Aí ela pediu desculpas porque estava muito nervosa. E ela era muito boazinha. Só que eu não consigo lembrá nome dela, consigo lembrá o nome da outra professora que foi da 4ª e da 5ª série que era a dona Emília. O dela eu não consigo me lembrá.”

A senhora se lembra de como ela era?

“Eu sei que ela era morena, cabelo sempre comprido, sabe, ela era bem alta. A gente quando ia buscar ela na estação, naquela época os bois passavam pelo centro da cidade. Às vezes quando nós vinha vindo pra ir pra escola, quando nos olhava pra trás, a boiada (rs). Corria pra se escondê e esperar a boiada passá pra podê a gente ir pra escola. Porque a escola era bem lá no alto, a cidade começava lá embaixo e a escola era bem lá no alto, lá no morro, lá em cima. Era bem distante. E ela era muito boa com a gente. E ela gostava tanto da gente que ela não conseguiu, é quando terminou o primeiro ano ela continuou conosco, foi fazer a segunda, terceira, aí ela falou assim – Só que agora não dá mais pra acompanhá vocês, eu queria acompanhá vocês até o fim, mais o que eu aprendi, não dá pra mim ensiná vocês, eu não posso ensiná aquilo que eu não aprendi, né. Então é até aqui só. Aí eu sei que nós chorava porque ela não podia acompanhá nós. Três anos assim era gostoso, era muito bom”.

A senhora tinha amigos na escola?

“Eu tinha bastante”

A senhora se lembra de algum em especial?

“Por nome não. O nome assim eu só lembro dos meus primos, né, que estudavam junto, era o Brás, a Zenaide. Também esses dois primos, os outros não lembro não, faz muito tempo .”

O que a senhora mais gostava de aprender?

“De aprendê? Ah, eu gostava das lição que ela passava”.

A sala que a senhora estudou era multiseriada ou seriada?

“Não, não, era dividida. Ela era mista também, inclusive a gente sentava sempre em dois, a carteira era pra duas pessoas, duas crianças. Era uma sala mista também”.

Mista como? Tinha outra série?

“Não, mista em mulher e homem, cada um tinha sua sala. Cada um tinha sua sala”

Como a senhora se sentiu quando parou de estudar?

“Fiquei muito triste, né. É até engraçado, quando eu parei de estudá, fui trabalhá na casa de uma professora para tomar conta de três crianças. Aí quando ela chegava tarde, né, com aqueles cadernos, aquelas coisas, ficava com aquela saudade. Ela perguntava pra mim se eu não tinha vontade de voltar estudá. Eu dizia, – ah eu tenho, né, eu queria continuá meus estudos, mas não posso, não tenho condições. Aí ela me disse – um dia você ainda volta pra escola.”

Com quantos anos a senhora parou de estudar?

“Eu parei com 12 anos.”

Em que série?

“Na 5ª série. A 5ª série naquela época era preparatório. Fazia 4 anos, depois fazia 1 ano preparatório para poder fazer o colégio.”

Por que a senhora deixou de estudar?

“Por que eu deixei de estudá? Então, meu pai achou que eu não precisava, aí depois eu cresci, comecei a namorar, casei, aí foi embora, foi passando, né. Como meu pai na época, então eu não me importei mais porque as coisas já tinham ficado difíceis pra gente, né. Então já não tava dando mais pra mim estudá, eu tinha que trabalhá pra ajudá a criar o resto dos meus irmãos né, então foi por isso.”

Seu pai ficou satisfeito quando a senhora parou de estudar?

“É, ficou, né.”

Qual o foi o sentimento dele e da sua mãe?

“Minha mãe ficou triste, agora meu pai, meu pai não deu importância, meu pai não ligou. Pra ele era normal.”

Mas se a senhora quisesse continuar a estudar tinha a série para dar continuidade?

“Tinha sim. Não tinha em Tabatinga, mas tinha em Itápolis e Araraquara. Teria que ir para outra cidade.”

Pra senhora ir para outra cidade, o que a senhora teria de fazer?

“Tinha de pegá trem, na época era jardineira. Em todo caso, como era longe eu teria de ficá na casa dos meus tios. Meu pai não deixava não. Meu pai era daquelas pessoas que segurava, né.”

O que mudou na sua vida, quando deixou de ir pra escola?

“No começo eu fiquei muito triste, sentia falta de fazê lição. Depois, a gente nem liga mais, é um sonho que é apagado da sua memória, você não dá muita importância.”

Com quantos anos a senhora se casou?

“Eu me casei co dezesseis anos, casei nova. Acho que teria sido melhor se meu pai tivesse me deixado estudá, né. (rs) Porque eu creio que se meu pai tivesse me deixado estudá eu não teria me casado, eu teria levado meu estudo

a frente, teria me formado. Naquela época eu queria ser professora. Assim como eu aprendi, eu queria ajudar as pessoas também.”

O que te trouxe de volta à escola?

“Como eu já tinha criado meus filhos, meus netos. Eu trabalhava na feira, de repente eu fiquei doente, né, tive problema na minha coluna. O médico me proibiu de carregá peso, aí eu fiquei parada em casa, eu comecei a entrá em depressão, ia pará no pronto-socorro, quase tive um problema psiquiátrico. Como eu vou na igreja, Deus me falou que não era pra me esquecer do meu sonho. O meu sonho era voltá pra escola e apesar de tudo eu nunca deixei de sonhá. De repente eu pensei: Puxa, agora eu não tô fazendo mais nada, tô na minha casa, me enchendo de remédio, tomando tranquilizante, um monte de coisa, minha cabeça pensando um monte de abobrinha, por que eu não volto pra escola? Eu pensei: pêra aí, agora depois de 50 anos, eu vou voltá pra escola? Será que eu consigo? Será que eu vou aprender alguma coisa? Aquilo ficou na minha mente, na minha cabeça. No ano retrasado eu vim aqui, vim até á porta da escola e voltei, desisti. Aí, eu coloquei na cabeça, não eu vou, eu vou aprender sim, eu vou conseguir. Aí vim. Eu vim aqui, fiz minha matrícula e meu marido disse assim: ‘Ninha, você tá caçando chifre na cabeça de cavalo, você vai arrumar sarna pra se coçá. Pra quê, se você tá tão bem, vai correr atrás disso?’ Eu quero estudá. No começo eu vinha ficava muito nervosa., achava muito difícil, trazia os tranquilizantes na minha bolsa. Na aula de português o professor ia dar prova de português, eu já começava tremer, minha mão suava, eu já tinha que pegá o diazepam, tomá o remédio porque meu coração disparava, ficava gelada. Inclusive quando era época de prova o professor falou: -não vou dar mais prova pra você não, vou dá trabalho porque você fica muito nervosa. Já pensou se você morre aqui na cadeira? Eu falava: Não professor, não vai acontecer isso não, pode dá prova sim, eu tomo meu calmante, eu me acalmo. Aí foi que eu cheguei até aqui, até agora graças a Deus eu tô conseguindo fazê. Então meu sonho era esse. Agora, meu sonho não é trabalhá, ser médica, doutora, não. Meu sonho é ser missionária. Eu já exerço o trabalho de missionária, mas tem muitos lugares que você tem que tê

a carteirinha de missionária para você apresentá. Por isso que eu to fazendo, porque terminando eu vou fazer seminário. Esse é o meu desejo, né.”

O que mais agradou à senhora quando retornou para a escola?

“Quando eu retornei?”

É.

“Eu gostei porque eu vi que os professores ainda são pessoas que se preocupam em tá ensinando, tem paciência em tá ensinando. Então me agradou nisso. Na época era o professor Marcos que era de matemática, aprendi muito com ele, entendeu? Ele ensinava bem pra gente, ele falava pra gente perguntar se tivesse dúvida. Então eu aprendi bastante com ele. O que eu gostei, também, mais de tá estudando foi o inglês. Quando eu chegava na minha casa, quando tinha prova, eu não dormia, eu ia lá pra salinha, do lado do meu quarto, ficava até tarde porque eu queria aprender. Então, eu ficava falando, falando..., aí eu escrevia no caderno, depois eu olhava pra ver se tava certo, aí tava errado, aí eu fechava de novo pra aprender. Aí eu ficava estudando, estudando mesmo, aí quando eu fui fazê a prova eu tirei dez. Eu gosto de inglês porque na minha igreja, de quatro em quatro anos vêm os missionários americanos. E todas as vezes que eles vêm eu vou fazer visita nas casas com eles. E eu fico assim..., sem entendê o que eles falam. Quero falá com eles também, né. Então, eu queria aprendê muito o inglês, é meu sonho aprendê o inglês pra mim tá falando com eles, entendeu? É isso que eu gostei. ”

Essa foi a primeira vez que a senhora retornou à escola depois que desistiu?

“Foi, a primeira vez. Eu nunca tinha tentado outra vez não. Eu fiz sim curso de datilografia, quando eu era jovem fiz curso de datilografia, mas eu nunca voltei pra escola. Eu precisei voltá por causa do português, porque eu sou bem fraquinha. Até hoje, eu ainda troco os dois ss pelo s. Então, eu preciso aprendê português, né, porque eu vou fazer missões, vô tá lá na frente e vô tá falando errado né, eu preciso aprendê a falar corretamente.”

O que mais desagradou à senhora quando voltou à escola?

“O que desagradou, são as pessoas que voltam pra estudá e..., os colegas de classe, eu não digo todos, mas tem uns que voltam pra escola e não vem pra aprendê, vem pra brincá, perturbá, pra fazê bagunça, pra fazê barulho. Então, na 5ª e na 6ª série foi assim uma classe muito calma, graças a Deus foi uma classe muito calma, todo mundo se esforçava. Mas já na 7ª e já na 8ª foi já meia conturbada, tinha alunos assim mais jovens que vinham mais pra bagunçar, pra tá falando muito alto e rindo e conversando, bagunçando e muitas vezes falando até certas coisas que magoava, principalmente eu, me magoava muito quando falavam certas coisas. E é isso, né, em vez das pessoas aproveitarem a chance pra aprendê, falta. Às vezes chega até a porta, ali no portão, volta pra casa. Meu Deus, uma vez que veio pra escola, entra, vai estudá, aproveita, né. Vai pra sala de aula, presta atenção, não procura distrair as outras pessoas. Eu não sei se eu sou muito quadrada, porque eu com barulho, dá vontade de dá uns berros e dizê cala a boca, mas como a gente tem educação a gente aguenta quietinho. Eu acho que eles deviam entra na sala de aula, né, ficar quietinho, tudo, porque as pessoas, muitos vieram foi pra estudá, pra aprendê, né. E, enquanto que a gente vê é que eles não querem aprendê, não querem nada com nada, né. Tanto é que a gente vê isso que no final de tudo eles acabam desistindo, né, eles acabam desistindo e a classe fica vazia, sendo que tomou lugar de pessoas que queriam estudá, não é verdade?”

E por que é importante vir à escola?

“Vir à escola, abre sua mente. Porque você fica com a sua mente fechada e pra você tá tudo bom, do jeito que tá, tá tudo bem, mas na hora que você volta a estudá sua mente abre, você começa a enxergar um outro mundo, você vê novos horizontes, você vê que tava parada no tempo, puxa vida tanto tempo parada, olha só quanta coisa mudou, né, tanta coisa pra fazer, tanta coisa pra vê, tanta coisa pra aprender, né? Então eu acho que é importante, entendeu? Porque você vai aprendê a falá, conversar. Você pode tá indo em qualquer lugar que você vai se sair bem pra conversá. De repente, tem pessoas estudadas, letradas, você até ficá calada, não tem vontade de falá, fica com vergonha de falá, né? Não posso conversar aqui, vou falar coisa que não deve

falá, coisa errada, então melhor ficá calada. E aí você voltando a estudá, não... Você não tem mais aquele medo de chegá e conversá e falá, né? Você vai em frente. Então eu acho muito importante você aprender. Acho que as pessoas todas que estão paradas, elas deviam voltá a estudá, voltá pra escola e aproveitá. Porque tem oportunidade, né? O governo tá dando oportunidade pras pessoas ainda, né? Então acho que elas deviam aproveitá essa chance voltá pra escola. É muito bom, eu gostei. Inclusive pra todo mundo eu falo: vamos pra escola. A minha inquilina que veio do interior, eu falei pra ela: vamos Francisca, volta pra escola, você tá perdendo tempo. Teus filhos tá aí, oh, às vezes você precisa ajudá eles e você não sabe. Até que ela veio. No começo ela falava: Ah, eu vou para. Ah, não sei por que eu voltei! Hoje ela não fala mais em pará. Ela disse: Não, agora eu não quero pará mais não, agora eu vou continuá. Agora ela começou a trabalhá de merendeira na escola. Ela já tá fazendo prova que cai assim... no concurso público, ela já tá fazendo prova! Eu não vou porque eu na tenho o desejo de trabalhá, né? Eu voltei pra escola, não foi pra isso. É como eu falei pra você, eu quero fazê o seminário e eu preciso do meu diploma. Por isso eu luto mesmo, não falto mesmo. Eu penso assim, e se eu ficar doente e tê que faltar? Puxa vida, eu vou faltá sem precisá? Então, eu não falto. Eu não sei o dia de amanhã. O dia de amanhã pertence a Deus. Ele é quem sabe. Eu odeio perder matéria. Coisa que eu mais odeio é perdê matéria, é ter que ficá pedindo pra aluno, pra você tá copiando. E outra, é difícil você pegá um que tem toda a matéria. Inclusive na minha classe, as pessoas que vinham pegá meus cadernos: Ai dona Valéria, me dá seus cadernos, porque a senhora é a única que tem as matéria todas. Sempre emprestava meus cadernos. Não gosto, não gosto de faltá, mesmo... perdê matéria não é comigo, não é o meu forte, não é mesmo. ”

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](#)