

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

GREICIMARA VOGT FERRARI

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Singularidades em Contextos Plurais**

SÃO LEOPOLDO
2014

Greicimara Vogt Ferrari

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Singularidades em Contextos Plurais**

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

Orientadora: Prof.^a Dra. Beatriz Daudt Fischer

São Leopoldo
2014

F375t

Ferrari, Greicimara Vogt.

Trajétoérias escolares na educação de jovens e adultos : singularidades em contextos plurais / Greicimara Vogt Ferrari. – 2014.

154 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

"Orientadora: Prof.^a Dra. Beatriz Daudt Fischer."

1. Educação de adultos. 2. Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Brasil). 3. Educação e Estado – Brasil. I. Título.

CDU 37

Greicimara Vogt Ferrari

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
Singularidades em Contextos Plurais**

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

Aprovada em ___/___/_____

Profª Drª Beatriz Terezinha Daudt Fischer - Orientadora

Profª Drª Simone Valdete dos Santos - UFRGS

Profª Drª Berenice Corsetti - UNISINOS

*A todos e todas
que acreditam e fazem sua parte
na efetiva educação de pessoas jovens e adultas.*

AGRADECIMENTOS

Procurarei, através de singelas palavras, expressar minha enorme gratidão aos que de alguma maneira contribuíram para a construção desta Dissertação.

Primeiramente gostaria de agradecer a Deus e ao Universo, forças que iluminaram e possibilitaram minha trajetória enquanto Mestranda.

Meus pais, que me deram a vida e me fizeram acreditar na educação enquanto transformadora de minha própria realidade.

Meu amado marido Márcio, que esteve sempre ao meu lado ouvindo minhas angústias, incentivando meu processo de formação e demonstrando-se um verdadeiro companheiro.

Minha querida orientadora, Beatriz, mãe, amiga, professora... Uma pessoa especial que, entre o ouvir e falar, tornou-se uma verdadeira fonte de inspiração.

Minha irmã Aline, sempre presente, apoiando e indagando-me sobre a produção, seu olhar muito contribuiu.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, a bolsa de custeio do curso foi verdadeira materializadora deste sonho.

Professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, verdadeiros diferenciais no processo de formação.

As secretárias do Programa sempre disponíveis para colaborar.

Colegas do Mestrado, tivemos nossos percursos entrelaçados pela busca de formação e por acreditarmos na educação, estabelecemos grandes vínculos e trocas.

A banca de qualificação, professora Berenice e professora Simone, através do olhar atento e sugestões pautadas, muito contribuíram.

Aos colegas de trabalho, entre o incentivo para o ingresso no Mestrado, os livros emprestados, referências indicadas, a compreensão por ausências e o apoio em diferentes momentos, manifesto meu carinho.

A 16ª Coordenadoria Estadual de Educação, a professora Margarete e a Escola Estadual do município de Bento Gonçalves que me recebeu de braços abertos e forneceu-me dados para a pesquisa.

Ao IFRS câmpus Bento Gonçalves, que acolheu sensivelmente e apoiou todo o processo desta pesquisa.

Aos estudantes, que, através das palavras, deram vida a essa pesquisa, expresso minha eterna gratidão.

Muito obrigada, a todos (as) que estiveram ao meu lado neste processo.

“[...] Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto - alguma coisa - e um objeto indireto - a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da racionalidade metafísica em que me coloco e de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre o que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar [...]”.

Paulo Freire

RESUMO

A Educação de Pessoas Jovens e Adultas constitui o foco central deste estudo, que tem como objetivo identificar possíveis relações entre (des)continuidades nas trajetórias escolares de estudantes do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e implicações de contexto. O estudo apresenta um mapeamento das Políticas e Programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a nível nacional e estadual (1988 e 2012); incluindo rupturas nas respectivas Políticas. Identifica principais motivos da (des)continuidade nos estudos de um grupo de estudantes do PROEJA do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Bento Gonçalves. A História oral foi concebida como aporte metodológico, caracterizando-se através de entrevistas com seis sujeitos, que se disponibilizaram a participar da pesquisa. Entre os teóricos que subsidiaram a análise, destacam-se referenciais de Lahire, Arroyo e Freire. Os dados analisados permitem afirmar que tanto as rupturas quanto as retomadas na escolarização ocorrem especialmente a partir de combinações de fatores, e que estes, mesmo sendo visualizados de forma singular nas biografias, acabam entrelaçando-se em alguns momentos devido a fatores comuns, denominados neste estudo como contextos plurais. É possível citar as questões de sustento financeiro e, por decorrência, as exigências de trabalho como um dos motivos para abandono e/ou retomada de estudos, visualizado em diferentes entrevistas desta pesquisa.

Palavras-chave: Trajetórias de escolarização. Educação de Pessoas Jovens e Adultas. Políticas de EJA. PROEJA.

ABSTRACT

The Young and Adult People Education is the core of this study. It has the objective to identify possible relations between (dis)continuity of the school pathway of the Federal Program for the Integration of Professional Education and the Basic Education in the Youth and Adult Education (PROEJA) and consequential implications. The study presents a map of Youth and Adult Education (EJA) programs and policies at the federal and state levels (1988 and 2012); including the related ruptures. It identifies the main reasons of (dis)continuity by studying a group of students of PROEJA of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Rio Grande do Sul (IFRS), Câmpus Bento Gonçalves. The oral history was conceived as a methodological basis by interviewing six people, who accepted to participate in the research. Among the theorists who supported the analysis we featured Lahire, Arroyo and Freire. The analyzed data permit affirming both the ruptures and the return to school specially occur from combined facts that are connected, in some moments, by common events, even they are visualized in a singular way in the biographies. These facts are nominated plural contexts in this study. It was noticed in the different interviews in this research that financial questions and, consequently, job demand are quoted as one of the reasons to leave and/or return to school.

Keywords: School pathway. Young and Adult People Education. EJA policies. PROEJA.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Visão Panorâmica da EJA (1988- 2012)	62
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Situação geral das matrículas da EJA- Ensino Fundamental em Escola Estadual de Ensino Fundamental no município de Bento Gonçalves.....	21
Tabela 2: Números do Curso Técnico em Comércio – PROEJA 2009 à 2012.....	26
Tabela 3: Taxas de Analfabetismo das pessoas de 15 anos de idade ou mais- Brasil e Regiões- 1996.....	44
Tabela 4: Taxas de Analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais- Brasil e Regiões- 1997 a 2008.....	44

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CAPES/PROEJA- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

CEB- Câmara de Educação Básica

CEED/RS- Conselho Estadual de Educação/Rio Grande do Sul

CEES- Centros de Ensino Supletivo

CEFETEs- Centros Federais de Educação Tecnológica

CEFET-BG- Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves

CEFET-MG- Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

CNE- Conselho Nacional de Educação

CRE/RS- Coordenadoria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul

COAGRI- Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário

V CONFITEA- 5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos

VI CONFINTEA- 6ª Conferência internacional de Educação de Adultos

CPC- Centros Populares de Cultura

CRUB- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CVE- Colégio de Viticultura e Enologia

DEA- Diretoria do Ensino Agrícola

DEM- Departamento do Ensino Médio

EAFBG- Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves

EAFPJK- Escola Agrotécnica Federal “Presidente Juscelino Kubitschek”

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA- Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA- Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio

FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GT- Grupo de Trabalho

IDH- Índice de Desenvolvimento Humano

IFES- ST- Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo- Câmpus Santa Tereza

IFES- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

IFG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiás

IFRS- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul

IFSUL- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense

INCRA- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEB- Movimento de Educação de Base

MEC- Ministério da Educação

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

MOVA/RS- Movimento de Alfabetização de Pessoas Jovens e Adultas

MST- Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra

NEEJA- Núcleos de Educação de Jovens e Adultos

NEEJACP- Núcleo Estadual de Educação de Jovens e Adultos e de Cultura Popular

ONG- Organização Não Governamental

PAS- Programa Alfabetização Solidária

PBA- Programa Brasil Alfabetizado

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PLANFOR- Programa de Formação e Qualificação Profissional

PIB- Produto Interno Bruto

PNAC- Programa Nacional de Cidadania

PNE- Plano Nacional de Educação

PNUD- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PROEJA FIC- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Formação Inicial e Continuada com Ensino Fundamental

PROFAE- Programa de Formação de Atendentes de Enfermagem

ProJovem- Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC- Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA- Programa de Educação na Reforma Agrária

SEJA I- 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos

SE/RS- Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul

SEPS- Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus

SETEC- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

UNICEF- Fundo das Nações Unidas para a Infância

UFRGS- Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USAID- United States AID

TVE/RS- Televisão Pública Educativa do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: A PESQUISA	16
1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	20
1.1 DIRECIONANDO O OLHAR: CARACTERIZAÇÃO DO CÂMPUS BENTO GONÇALVES	22
1.2 O PROEJA NO IFRS- CÂMPUS BENTO GONÇALVES	24
2 UM OLHAR PANÔRAMICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ EJA.....	28
2.1 POLÍTIAS EDUCACIONAIS: ALGUNS CONCEITOS E BREVES PERCEPÇÕES ..	28
2.2 PRIMEIROS INDÍCIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NO BRASIL.....	30
2.3 UM MARCO: A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988	32
2.3.1 PAPEL DO ESTADO: RESSIGNIFICAÇÕES	34
2.3.2 LDB 9394/96: CONQUISTAS E ESQUECIMENTOS	37
2.3.3 VISÕES SOBRE DIRETRIZES NACIONAIS E ESTADUAIS PARA A EJA	39
2.3.4 EJA: DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ÀS ESTATÍSTICAS DE 2008.....	43
2.4 NO PLANO DAS IDEIAS: DECLARAÇÃO DE JOMTIEN	46
2.4.1 DECLARAÇÃO DE HAMBURGO E AGENDA PARA O FUTURO: ALGUMAS QUESTÕES.....	48
2.4.2 MARCO DE AÇÃO DE BELÉM: DA RETÓRICA À AÇÃO	50
2.5 DÉCADA DE 90: O PAPEL DAS PARCERIAS NA EJA	52
2.5.1 PROPOSTAS PARA EJA A PARTIR DE 1999	55
3 PROEJA: CONJUGAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?.....	65
3.1 PROEJA: ALGUMAS INDAGAÇÕES.....	65
3.2 PROEJA: CONCEPÇÕES A PARTIR DO DOCUMENTO BASE.....	66
4. FERRAMENTAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS.....	73
4.1 ENTRE O SENTIDO, O OUVIDO E O VIVIDO: TRAJETÓRIA ESCOLAR.....	74
4.2 CONTEXTOS PLURAIS.....	75
4.3 POR QUE A HISTÓRIA ORAL?	76

5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	80
5.1 APROXIMANDO OS LEITORES DOS SUJEITOS	82
5.2 INÍCIO DE ESCOLARIZAÇÃO	86
5.3 VIVÊNCIAS NA EJA	97
5.4 PROEJA: NOVAS EXPERIÊNCIAS	106
5.5 PLURALIDADE DE CONTEXTOS E A (DES)CONTINUIDADE NAS TRAJETÓRIAS.....	117
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	131
 REFERÊNCIAS	140
 APÊNDICES	149
 ANEXOS	153

ENTRE O PASSADO E O PRESENTE: A PROPOSTA DE PESQUISA

Para apresentar essa dissertação, permito-me realizar um mergulho em minha própria trajetória, a qual com certeza essa pesquisa provocou aproximações. Desde criança fui questionadora. Buscava compreender a vida dos animais, os processos de purificação da água, até como se deu a criação do mundo. Ao longo dos anos, percorri alguns caminhos, encontrando algumas respostas e muitas indagações.

Acredito que o fato de ter me sentindo excluída, devido a diferenças sociais, no papel de aluna foi um fator que me motivou a optar por trabalhar com comunidades carentes, acreditando que, através da educação, as transformações de vida e contexto são possíveis. Isso pode parecer utópico para muitos, mas não vejo como impossível. Uma educação crítica e reflexiva, certamente pode contribuir na formação de sujeitos transformadores.

Como, por exemplo, as aulas de História: professor Vanderlei era criativo, realizava aulas dinâmicas, fazia teatros, instigava a pesquisar, ajudou-nos enquanto turma a superar preconceitos, especialmente os vinculados a condições econômicas. Motivou-nos a ler clássicos como Hamlet, pesquisar sobre Aristóteles, Platão... Naquele período, além de retirar livros na escola, associei-me a mais duas bibliotecas. Foi assim que me encantei com a História.

No Magistério, a cada dia que passava, mais me encantava com a Educação. A Didática marcou muito minha trajetória de Normalista. Ao mesmo tempo em que entendia o quanto eram importantes os objetivos, aprendia que podia criar. Percebi que minhas aulas poderiam ir muito além dos livros e assim fui me construindo como professora. Ao terminar o magistério estava convicta e apaixonada. Queria ser professora de Educação Infantil e foi o que aconteceu.

Iniciei meu curso de Pedagogia em 2002, ano em que também fui nomeada em concurso público como professora na rede Municipal de Educação de Erechim, com o privilégio de ser estudante e educadora, em muitos momentos viver a teoria e a prática, passando a entender e admirar Paulo Freire. O trabalho, partindo da realidade, concretizou-se em minha prática através de visitas às famílias, que foram experiências inesquecíveis. Ver as condições que viviam me possibilitava entender as crianças e aproximar-me cada vez mais da comunidade.

Mesmo com algumas inseguranças, por não ter vivenciado experiências na Educação de Jovens e Adultos até o momento, no início de 2010 ousei e assumi o compromisso frente à

Coordenação Pedagógica do CEJA, uma nova proposta de EJA em Erechim. Estava no CEJA em seus primeiros passos, nas primeiras reuniões com os educadores, e com a comunidade, acompanhei e auxiliei na elaboração dos primeiros projetos. Em seis meses vivi uma experiência marcante na EJA. No CEJA percebi que acreditar no Ser Humano e em sua capacidade de aprender ao longo da vida podem fazer a diferença no processo de ensino-aprendizagem. Desde então a preocupação com a EJA foi intensificando o desejo por aprofundar estudos na área.

No segundo semestre de 2010, fui nomeada como Pedagoga, junto à Pró-Reitoria de Ensino do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Esta nova experiência concretiza-se a cada dia até o presente como desafiante. A partir disso, passei a dirigir o olhar à Educação e Trabalho, o que em minha formação acadêmica ainda não havia sido foco de estudos.

Trabalhando como Pedagoga, participo de várias discussões para a elaboração das Políticas de Ensino do IFRS. Analiso Projetos Pedagógicos visando à implantação de novos cursos, ou alterações em cursos já em andamento. Meu foco de trabalho na Pró-Reitoria de Ensino direciona-se especialmente para os Cursos Técnicos. Entre diversas modalidades, destaco o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). O PROEJA para mim é um verdadeiro desafio, pois já vivenciei uma excelente experiência com a EJA e percebo no PROEJA, apesar das resistências, grandes possibilidades. Diante da paixão pela educação e o desafio despertado pelo PROEJA, me propus a mergulhar no universo da Educação de Jovens e Adultos, como pesquisadora no Mestrado em Educação da Unisinos.

Sempre tive o sonho de fazer o Mestrado em Educação e hoje enalteço a oportunidade de ter realizado. Tive a honra de ter como parceira mais próxima a professora Beatriz T. Daudt Fischer, apaixonada pela pesquisa envolvendo memórias e que muito me ensinou, assim como os demais professores do Programa, e colegas, que tiveram extrema relevância em minha constituição enquanto pesquisadora.

Percebo a pesquisa intimamente ligada à curiosidade e ao desejo pela descoberta. Penso que a pesquisa precisa, de alguma forma, vincular-se a finalidades sociais. Enquanto principiante na investigação, fatores como as discontinuidades nas Políticas de EJA e as rupturas na escolarização dos estudantes, ocasionaram-me inquietações, levando-me a indagar se tais questões poderiam estar relacionadas. Tal inquietação me levou a realizar um levantamento, no portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de

Pessoal de Nível Superior (CAPES), referente ao que vem sendo produzido em torno da temática EJA¹.

Realizando a imersão em leituras, e considerando inquietações que me acompanharam, construí o problema desta pesquisa: *Como implicações de contexto influenciam nas (des)continuidades de trajetórias de estudantes de PROEJA?* Além da questão central, outras indagações se fazem presentes neste estudo: Quais os principais motivos das descontinuidades nos estudos dos estudantes do PROEJA?, Que Políticas permearam o período 1988-2012?, Quais as causas para as rupturas nas Políticas de EJA?

Assim, este estudo foi organizado em cinco capítulos. No primeiro, “A construção do problema de pesquisa”, após delinear o problema de pesquisa e respectivos objetivos do estudo, busca-se uma aproximação com campo empírico, abordando aspectos de sua caracterização e dados sobre o projeto do curso Técnico em Comércio, modalidade PROEJA.

“Um olhar panorâmico sobre a EJA” é o título do segundo capítulo, o qual considera brevemente algumas percepções sobre Política educacional e a história da EJA no Brasil e Rio Grande do Sul, desde as primeiras iniciativas governamentais voltadas para área. Também são feitas considerações desde a Constituição de 1988, por considerar um marco para EJA ao garantir a educação como direito de todos. A lei de diretrizes e bases da educação nº 9394/96 também é foco de debate, assim como o Plano Nacional de Educação, resoluções e pareceres do Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação, as conferências internacionais de educação de adultos e os Programas propostos entre 1988 e 2012, pelo governo federal e do Estado do Rio Grande do Sul. No final, um quadro sintetiza as ações descritas no decorrer deste capítulo.

No terceiro capítulo, “PROEJA: Conjugação entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos?”, elaboram-se considerações em torno do PROEJA enquanto proposta,

¹ No portal da CAPES, dirigi o olhar especialmente ao período entre 2007 e 2011. Através do descritor Políticas de EJA foi possível verificar um crescente de pesquisas: dezenove, em dois mil e sete; trinta e uma, em dois mil e oito; trinta e sete, em dois mil e nove; quarenta e oito, em dois mil e dez; e uma leve queda em dois mil e onze, identificando quarenta e sete pesquisas. Ainda no portal busquei pesquisas a partir do descritor PROEJA e percebi a ampliação de números em estudos, de dois, em dois mil e sete; para sessenta em dois mil e onze. Outro descritor considerado na primeira pesquisa foi “trajetórias de estudantes de EJA”, diferente das visualizações anteriores. Nessa pesquisa percebi que tal temática vem sendo pouco explorada, sendo foco de dezessete estudos em cinco anos.

Na pesquisa considerando os descritores: “Políticas de EJA”, “PROEJA” e “Trajetórias de estudantes de EJA”, optei por fazer a leitura dos resumos que mais se aproximavam ao meu interesse. Além da pesquisa no portal de Teses e Dissertações da Capes, consultei periódicos que tievram como foco a EJA, como a revista Educação e Realidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), visitei o site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e a Ação Educativa.

especialmente através do documento base e regulamentações, além de reflexões apoiadas em autores como Santos (2010) e Franzoi [*et al*] (2010).

O quarto capítulo “Ferramentas Teóricas e Metodológicas” aborda brevemente os principais conceitos que permeiam o estudo “Trajetórias escolares”, buscando apoio especialmente em Ferreira e Amado (2006), e “Contextos Plurais”, conceito construído a partir de Lahire (1997) e Arroyo (2009). Neste capítulo também desdobram-se considerações referentes à opção metodológica inspirada na História Oral, com apoio de autores como Alberti (2004); Ferreira e Amado (2006).

A análise das entrevistas é realizada no quinto capítulo, precedida dos procedimentos operacionais. Apresenta-se primeiramente os sujeitos da pesquisa aos leitores através de algumas falas e considerações sobre cada um, para posteriormente direcionar o olhar para a análise de dados. Para o apoio de análise, autores como Arroyo (2009), Lahire (1997) e Freire (2011 e 2013) podem ser citados como principais referências.

O estudo busca contribuir para reflexões e ação de professores, gestores e estudantes, que atuam e/ou vivenciam a EJA.

1 A CONSTRUÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Ao pensar em pesquisa, naturalmente algumas questões invadem a mente do pesquisador: O quê? Por que e para que pesquisar? Indagações como essas podem parecer simples e até mesmo ingênuas, mas, em vários casos, incluindo a proposta desta investigação, são carregadas de significado. Pesquisar a temática “Educação de Jovens e Adultos” possibilita direcionar o foco para uma área esquecida em alguns momentos, lembrada em períodos, tratada com inferioridade em outros e que, mesmo dessa maneira, segue fazendo a diferença na vida de muitos sujeitos.

O vínculo que se estabelece entre a pesquisa e a dúvida é tênue, a busca nasce de inquietações. Conforme Brandão (2003, p.70) “[...] Quando se ensina o que ainda não se sabe, se pergunta. Quando se pergunta, de alguma maneira é uma forma ou experiência de pesquisa [...]”. Ao perguntar e lançar-se à pesquisa, o pesquisador busca encontrar uma resposta, ou respostas. Nesta pesquisa a opção encontra-se na procura de respostas no plural, tendo em vista que na conjuntura as averiguações únicas e incontestáveis parecem não ser suficientes.

A pesquisa que ora se propõe é guiada pelo problema *Como as implicações de contexto influenciam nas (des)continuidades de trajetórias de estudantes de PROEJA?*. A partir dessa indagação central, surgem outras questões norteadoras desta investigação: Quais os principais motivos das descontinuidades nos estudos dos estudantes do PROEJA?, Que Políticas permearam o período 1988-2012?, Quais as causas para as rupturas nas Políticas de EJA?

Gamboa (2007) alerta que “Nesse contexto, vale a pena advertir que não se estudam temas, investigam-se problemas [...]” (p.101). Dessa forma, o cerne desta pesquisa consiste em estudar *como a descontinuidade de estudos dos estudantes do PROEJA*, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) - câmpus Bento Gonçalves pode estar relacionada a implicações de contexto histórico, político, econômico e social. Sendo assim, pesquisa-se para buscar respostas, a partir de uma questão que ocasiona inquietação, as (des)continuidades nas trajetórias escolares de estudantes de PROEJA.

Para dar mais consistência à elaboração desta investigação, foi feita uma primeira imersão, verificando dados relativos a matrículas, avanços, abandonos, conclusões,

transferências e cancelamentos de matrícula em uma escola estadual de ensino fundamental do município de Bento Gonçalves².

TABELA 1: SITUAÇÃO GERAL DE MATRÍCULAS DA EJA- EM ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BENTO GONÇALVES

Ano	Matrícula inicial	Avanços/promoções	Permanências	Abandonos	Conclusões	Transferências	Cancelamento de matrículas
2008	145	51	27	55	14	08	04
2009	255	117	58	56	42	09	15
2010	227	94	55	48	25	18	12
2011	214	96	58	38	24	11	11
2012/1	222	91	105	12	32	10	04
2012/2	179	53	112	11	30	02	01

Fonte: Tabela confeccionada pela autora, a partir de dados fornecidos em 26/02/2013 pela Secretaria da Escola Estadual de Ensino Fundamental de Bento Gonçalves da Silva.

Partindo de uma primeira apreciação, os números ocasionam preocupação. As matrículas iniciais demonstram índices elevados, entretanto percebe-se que somente cerca de 1/3 destes matriculados consegue progredir para etapa seguinte do curso. Quanto ao número de abandonos e cancelamentos, ao relacionar com o número de matrículas iniciais, percebe-se que 21.5 % dos estudantes não prosseguem no curso. Já ao comparar o número de promoções e permanências, constata-se um elevado número de retenções, o que motivou o contato com a escola, a fim de procurar compreender a situação. Neste contato foi colocado que, especialmente entre 2008 e 2011, maior parte das permanências aconteceu por falta de carga horária para seguir para outra etapa. De um total de 1242 matrículas iniciais, 220 estudantes abandonaram as cadeiras escolares. Este número leva a algumas indagações que se aproximam do interesse desta pesquisa: O que tem levado os estudantes a interromperem seus estudos? As Políticas para EJA podem não estar respondendo a anseios e necessidades dos estudantes?

Acredita-se que um olhar meramente superficial para indicadores numéricos, tais perguntas não podem ser respondidas. Desta forma, optou-se por, no decorrer dessa pesquisa,

² Atualmente segundo Margarete Bottega Tomasi, Coordenadora da 16ª Coordenadoria Estadual de Educação em Bento Gonçalves- RS, tal escola é a única no sistema estadual de ensino do município a ofertar o Ensino Fundamental completo na modalidade EJA. Cabe ressaltar que neste estudo não foram consideradas as escolas mantidas pelo Sistema Municipal de Ensino de Bento Gonçalves.

ouvir sujeitos estudantes que interromperam seus estudos, procurando compreender motivos e causas de forma mais aprofundada.

Com o problema esboçado e primeiros dados constatados, tornou-se possível delinear os objetivos deste estudo: identificar possíveis relações entre (des)continuidades³ nas trajetórias escolares de estudantes de PROEJA e implicações de contexto nos quais os mesmos estiveram inseridos; elaborar um mapeamento das Políticas e Programas de EJA em nível nacional e estadual (Rio Grande do Sul), entre 1988 e 2012; detectar rupturas nas respectivas Políticas de EJA; e, identificar os principais motivos da (des)continuidade nos estudos dos estudantes do PROEJA do IFRS câmpus Bento Gonçalves.

Conforme anunciado anteriormente definiu-se um campo empírico específico, que a seguir será apresentado.

1.1 DIRECIONANDO O OLHAR: CARACTERIZAÇÃO DO CÂMPUS BENTO GONÇALVES.

O Câmpus Bento Gonçalves⁴ do IFRS está situado no município de Bento Gonçalves, que se localiza na Encosta Superior do Nordeste do Rio Grande do Sul, a 124 quilômetros (km) da capital, Porto Alegre e a 618 metros de altitude. A sede do Câmpus localiza-se no perímetro urbano em uma área 7,62 hectares. A população da cidade é de aproximadamente 110 mil habitantes (urbana: 92,3% e rural: 7,7%; IBGE 2010). A área territorial da cidade tem a extensão de 382,5 Km², caracterizada por um relevo formado por escarpas e vales e uma diversificada rede hidrográfica. O clima no município é o subtropical de altitude e apresenta nos meses mais frios, junho e julho, temperatura média mínima de 8°C e média máxima de 17°C. Nos meses mais quentes, janeiro e fevereiro, a temperatura média mínima é de 17°C e a média máxima 26°C.

A história do Câmpus Bento Gonçalves tem início com o movimento da comunidade do município a partir de 1956 em prol de uma unidade de Ensino Federal e concretiza-se com a criação da “Escola de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves-RS”, em 22 de outubro de 1959. A Escola passa a funcionar de forma efetiva em 27 de março de 1960, subordinada ao Ministério da Agricultura, por meio do Instituto de Fermentação do Serviço Nacional de

³ Optou-se por utilizar o termo (des)continuidades considerando rupturas e retomadas de escolarização nas trajetórias dos estudantes sujeitos deste estudo.

⁴ Dados retirados do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Agropecuária- Integrado ao Ensino Médio - IFRS- Câmpus Bento Gonçalves.

Pesquisas Agronômicas, que pertencia ao Centro Nacional de Ensino e Pesquisas Agronômicas.

Em 1964, a denominação “Escola de Viticultura e Enologia” passa para Colégio de Viticultura e Enologia (CVE) e, em 19 de maio de 1967, a Instituição é transferida para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), sob a coordenação da Diretoria do Ensino Agrícola (DEA). De 1970 até 1973, a coordenação do CVE é transferida para o Departamento do Ensino Médio (DEM) e permanece gerenciado por este até ser criada a Coordenadoria Nacional do Ensino Agropecuário (COAGRI), vinculada à Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus (SEPS) do MEC. Em 1975, o CVE se integra à rede de Escolas Federais, coordenada pela COAGRI e passa a atender a uma demanda dos arranjos produtivos locais e regionais, ofertando o curso Técnico em Agricultura. Essa expansão das opções de formação técnica faz com que a denominação de CVE seja convertida para Escola Agrotécnica Federal de Bento Gonçalves (EAFBG) em 1979.

O final da década de 70 e início dos anos 80, acontece na Região um desenvolvimento intenso das agroindústrias, integradoras de aves e suínos e cooperativas de leite. Essa diversificação da matriz econômica faz surgir a necessidade de formar um profissional de nível técnico com conhecimentos em produção animal e vegetal e a demanda por ampliação da estrutura da Escola. Ocorre então a conversão do Curso Técnico em Agricultura para Técnico em Agropecuária, com aquisição de uma área rural de 76,74 hectares no Distrito de Tuiuty (12 km da sede), onde tecnologias em agropecuária passam a ser ministradas em Unidades de Ensino Aprendizagem (UEA) e a Instituição passa a denominar-se Escola Agrotécnica Federal Presidente Juscelino Kubitschek (EAFPJK). A dinâmica do desenvolvimento regional e a atuação conjunta da Instituição fazem com que a mesma ofereça novas modalidades de cursos técnicos. Em 2002 é implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves (CEFET-BG) com a missão de desenvolver cursos Técnicos e de Tecnologias.

A missão da instituição, concretizada como ferramenta estratégica para o desenvolvimento social e econômico da Região onde atua, integra-se em 2008, ao recém fundado Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), passando a ser um Câmpus.

A infraestrutura construída no Câmpus Bento Gonçalves permite que seja desenvolvida qualificação dos estudantes em contato direto com projetos, envolvendo suinocultura; avicultura de corte e postura comercial; ovinocaprinocultura; bovinocultura de

leite; cunicultura; piscicultura em tanque escavado; apicultura; mecanização agrícola; agroindústria de frutas, derivados cárneo, lácteo e mel; estufas para produção de mudas e hidroponia; fruticultura de clima tropical e temperado; olericultura; coleção de plantas medicinais e ornamentais. Além disso, dispõe de laboratórios de solos, topografia, informática, sementes, micropropagação, fitossanidade, irrigação, entre outros.

A abrangência da instituição pode ser destacada pelo grande número de municípios de origem dos alunos, que totaliza 190 em todo o Brasil, sendo 159 municípios gaúchos. Pesquisas feitas pelo Departamento de Extensão do Câmpus, de 2005 a 2010, têm mostrado que a maioria dos alunos permanecem na região, sendo que 79% dos egressos estão atuando na área, quer seja trabalhando ou continuando os estudos neste segmento.

Tendo o câmpus Bento Gonçalves como *locus* específico desta pesquisa, e o curso de PROEJA como foco de investigação, a seguir apresentam-se alguns dados sobre o Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Comércio.

1.2 O PROEJA NO IFRS- CÂMPUS BENTO GONÇALVES

Neste momento, pretende-se levantar algumas concepções e diretrizes apontadas pelo projeto pedagógico do Curso Técnico em Comércio, modalidade PROEJA⁵ do IFRS- câmpus Bento Gonçalves. O Objetivo principal desta abordagem não envolve uma análise do que é proposto para o curso através de seu projeto: opta-se primeiramente em coletar informações⁶ gerais sobre o curso, possibilitando uma visão de certa forma panorâmica.

Em 2006, o então CEFET Bento Gonçalves passou a oferecer a modalidade PROEJA, através do curso Técnico em Comércio, o qual, mesmo tendo passado por reformulações no projeto, segue sendo oferecido. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso de 2012, a opção pela área do comércio aconteceu considerando pesquisas em escolas do município que ofereciam a modalidade EJA no ensino Fundamental, nos sindicatos e jornais da cidade, os quais enfatizavam a carência de profissionais qualificados na área.

Entre os objetivos gerais do curso destacam-se:

⁵ Mais adiante no capítulo 3, serão apresentados dados referentes ao PROEJA.

⁶ Tais informações são utilizadas como base nas análises das entrevistas realizada no capítulo 5, especialmente no item PROEJA: novas experiências.

- Proporcionar aos jovens e adultos excluídos do processo educacional em tempo regular a oportunidade de fazerem ou concluírem o Ensino Médio;
- Oferecer uma Educação de Jovens e Adultos, baseada na construção do conhecimento no coletivo, que aponte para a resolução de problemas, para o desenvolvimento da aprendizagem, que possibilite a reflexão permanente sobre a prática de forma interdisciplinar e contextualizada;
- Oferecer aos jovens e adultos uma oportunidade de articular as experiências da vida com os saberes escolares, ampliando sua inserção no mundo do trabalho (PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO, 2012, p. 12).

Segundo o Projeto, é requisito para ingresso no Curso Técnico em Comércio, modalidade PROEJA, a idade mínima de 18 anos e ter concluído o ensino fundamental. Os estudantes são selecionados a partir de sorteio, divulgado através de edital público, constando data, horário e local.

No perfil do profissional egresso, de acordo com o projeto do curso, é salientada a possibilidade de releitura do mundo, referenciando-se o parecer CNE/CEB 11/2000. Questões como a transcendência de espaços formais, o diálogo e cultura baseados na justiça são citados na Declaração de Hamburgo. O documento base do PROEJA também fundamenta a busca do perfil profissional, especialmente no que tange à formação na e para a vida. Além destas referências o projeto destaca a LDB 9394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais como fundantes ao traçar as competências visadas para o egresso.

O curso prevê seis semestres de duração, totalizando 2760 horas. Deste total, 1260 horas são destinadas à base comum, através das três áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas tecnologias. 1140 horas são previstas para a profissionalização, sendo acrescidas 360 horas de estágio.

No item “A construção do currículo e seus Desafios”, salientam-se os princípios do trabalho pedagógico, baseado em uma concepção problematizadora, prevendo a aproximação na relação professor-aluno, a consideração das experiências dos estudantes, sendo estes percebidos como sujeitos de produção do conhecimento. Em relação à organização curricular, destaca-se a previsão de processo contínuo e coletivo, as formações dos professores como periódicas, possibilitando a construção de propostas de trabalho. O projeto faz a previsão do trabalho pedagógico partindo de temas geradores, diagnosticados em pesquisas feitas a partir da realidade. Através destes princípios busca-se a integração de disciplinas da base comum e as disciplinas técnicas.

Em relação à avaliação, o Projeto do Curso faz a previsão desta como processo contínuo, baseado na concepção emancipatória, valorizando todos os momentos do processo de ensino e aprendizagem. Enfatiza-se todos os estudantes como sujeitos avaliadores, fazendo a previsão de avaliações individuais, autoavaliações, conselho participativo e conselho de câmpus. Além de levantar algumas informações referentes ao Projeto, decidiu-se por apresentar alguns dados numéricos, visando uma breve caracterização do curso, desde 2009.

TABELA Nº 2⁷: NÚMEROS DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO-
PROEJA 2009 A 2012:

Ano/ Sem.	Matr. Sem. Ant.	Vagas	Ingres	Matr. Reat.	Matr. Inicial	Conclus.	Tranca.	Evasões	Cancel.	Matr. Finais
2009/1	60	40	39	0	99	8	1	8	0	82
2009/2	82	0	0	0	82	23	3	1	0	55
2010/1	55	35	35	4	94	0	2	4	3	85
2010/2	85	0	0	0	85	17	5	11	0	52
2011/1	52	35	27	0	79	0	13	8	0	58
2011/2	58	0	0	5	63	15	11	0	4	33
2012/1	33	35	34	2	69	0	9	0	3	57
2012/2	57	0	0	1	58	13	5	4	1	Em per. de matr.

Fonte: Tabela elaborada pela autora.

Fonte: Dados fornecidos em 25/10/2012 e 05/03/2013 pelo Setor de Registros Acadêmicos do IFRS- câmpus Bento Gonçalves.

Através da tabela, podem-se visualizar dados gerais do curso, números de matrículas, conclusões, trancamentos, evasões, cancelamentos. Em relação às evasões, de um total de 629 matrículas iniciais, de 2009 a 2012, 36 estudantes foram considerados evadidos e 11 cancelaram sua matrícula, caracterizando um percentual de 7,4 % de educandos que acabaram se distanciando do curso. Analisando apenas os números, parece que no PROEJA, as permanências são maiores em relação ao EJA no Sistema Estadual de Ensino de Bento Gonçalves. Contudo, cabe destacar que os números podem possibilitar um retrato geral da situação, sem um maior aprofundamento de causas e motivos que levam a tais índices. Nesta pesquisa, os números indicam dados parciais aprofundados no andamento do processo investigativo.

⁷ Na tabela nº 2, são utilizadas as abreviaturas: Sem. (correspondente a semestre), matr. (matrícula), ant. (anterior), ingres. (ingressos), reat. (reativadas), conclus. (conclusões), tranca. (trancamento), cancel. (cancelamentos) e per. (período).

Acredita-se que estas breves colocações relativas ao projeto do Curso Técnico em Comércio, bem como a caracterização possibilitada através dos dados quantitativos, permite aproximar as falas dos estudantes, que mais adiante serão analisadas, as informações coletadas, percebendo possíveis relações e até mesmo contradições. Antes de abordar os dados coletados na pesquisa e análises, decide-se por apresentar uma visão panorâmica sobre Políticas educacionais e dados relativos à história da EJA.

2 UM OLHAR PANÔRAMICO SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS/ EJA

Como se poderia falar sobre a história da EJA sem não apresentar breves ideias relativas a Políticas educacionais? A EJA atualmente é considerada uma modalidade de ensino. No entanto, ao dirigir o foco para a história pode-se observar que esta realidade foi diferente, considerando as relações entre passado e presente, optou-se por iniciar este capítulo abordando brevemente o cenário das Políticas educacionais, pois é neste espaço que se materializam proposições para as modalidades de ensino, dentre as quais a EJA.

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS: ALGUNS CONCEITOS E BREVES PERCEPÇÕES

De acordo com Mainardes, Ferreira e Tello (2011), na América Latina o campo das Políticas educacionais emergiu nas décadas de 1950 e 1960, com enfoque epistemológico oferecido pela Ciência Política, desde então passa a ser incorporada nos currículos de cursos superiores de formação de professores. No Brasil configura-se como um campo distinto e que busca consolidação. Segundo os autores, há várias concepções de Políticas e uma das mais difundidas no Brasil é de Stephen Ball. Nas palavras dos autores,

Ball propõe que as políticas sejam analisadas como texto e discurso. A conceituação de política como texto baseia-se na teoria literária, que entende as políticas como representações codificadas de maneiras complexas. Os textos são produto de múltiplas influências e agendas, e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política. Nesse processo, apenas algumas influências e agendas são reconhecidas como legítimas, e apenas algumas vozes são ouvidas. Assim, a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos. A política como discurso estabelece limites sobre o que é permitido pensar e tem efeito de distribuir “vozes”, uma vez que somente algumas vozes serão ouvidas como legítimas e investidas de autoridade [...] (p. 156-7).

Compreender o conceito de Política proposto por Ball não é uma tarefa simples. Ao conceber a Política como texto e discurso, o autor propõe uma análise que transcende o contexto de produção, pois além dos discursos ouvidos e as influências consideradas legítimas, existem ideologias que perpassam esse cenário. Interesses, embates, vozes ouvidas e ausentes, todos estes fatores permeiam a formulação das Políticas educacionais. Embora essa pesquisa não siga integralmente as ideias de Ball na análise das Políticas e Programas (aqui não se considera o conceito de discurso), alguns pressupostos auxiliam na compreensão

de proposições governamentais relativas à EJA em cenário nacional e estadual (Rio Grande do Sul) ⁸. Nesta pesquisa serão ouvidas algumas vozes provavelmente antes não ouvidas, buscando ampliar a compreensão em relação à efetivação da Política educacional na prática e ampliando o horizonte de análise.

Arroyo (2010) problematiza a centralidade da desigualdade nas discussões referentes a Políticas educacionais e demonstra preocupação com as análises de formulação e avaliação de Políticas com foco apenas no contexto escolar, desconsiderando as relações educação-sociedade. O Autor propõe que os sujeitos até então não ouvidos tornem-se ativos e propositores de Políticas:

O mais desestabilizador de nossas políticas, de sua formulação, gestão, avaliação e análise é a presença afirmativa dos coletivos diferentes feitos desiguais como sujeitos políticos e, mais, como sujeitos de políticas. Presença afirmativa na dinâmica econômica, social e política, cultural e pedagógica [...] Os coletivos feitos desiguais se afirmam presentes como sujeitos políticos e de políticas no espaço público se afirmam como sujeitos de soluções políticas (p. 1410).

Arroyo, primeiramente, faz uma análise das Políticas, e propõe a participação ativa dos sujeitos, antes sem voz e com a proposta transformam-se em atores políticos. Simpatiza-se com a ideia dos sujeitos contribuírem na elaboração de Políticas, contudo nesta pesquisa eles serão ouvidos, o que pode, ou não, ser refletido em um contexto mais amplo.

Direcionando o olhar para as Políticas públicas na área de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Soares (2001), problematiza:

Há, na verdade, a ausência de uma política nacional articulada para a EJA? Como essa política se expressa? Esta é a crítica mais recorrente que se vem fazendo ao governo federal. O que existem são ações fragmentadas e desarticuladas, que surgem, desenvolvem-se, e muitas vezes extinguem-se, sem que resultem efetivamente em políticas de EJA [...] (206).

É para esse cenário inconstante que procura-se direcionar a abordagem na história da EJA, especialmente no período entre 1988-2012. Entre textos e contextos, entre Políticas feitas pensando a desigualdade e propostas de atuação dos sujeitos como atores políticos em um cenário que demonstra carência na construção de Políticas perenes e contínuas.

⁸ No decorrer deste trabalho não será utilizado o ciclo de Políticas proposto por Ball. Decide-se referenciar uma breve síntese da proposta do autor abordada por Mainardes, Ferreira e Tello (2011), visando enfatizar a complexidade que envolve tanto a proposição de Políticas educacionais, quanto as análises que envolvem o assunto.

Inicialmente são abordadas questões gerais sobre as primeiras iniciativas governamentais relacionadas à Educação de Adultos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, direciona-se para o papel do Estado desde a década de noventa e base legal que fundamenta as ações em torno da EJA. Opta-se, então, por apresentar percepções sobre as Conferências Internacionais de Educação de Adultos, por também se refletirem tanto nas legislações quanto proposições para a área de discussão. Pontuam-se os Programas propostos desde mil novecentos e noventa e encerra-se o capítulo com um quadro geral, destacando os principais fatos ocorridos no período de abrangência do estudo.

Ao abordar a EJA de forma geral, percebe-se certa ordem cronológica de fatos. Tal lógica não foi seguida no decorrer do capítulo, pois decidiu-se por discutir as seguintes temáticas: Constituição de 1988; O papel do Estado a partir de 1990; Base legal da EJA; conferências e Programas. As temáticas, mesmo sendo pontuadas em momentos distintos, não são visualizadas como estanques. Ao contrário, percebem-se em certos momentos aproximações e até mesmo algumas influências entre o debatido e o proposto. A seguir serão discutidas as iniciativas governamentais para EJA, especialmente a partir de 1988.

2.2 PRIMEIROS INDÍCIOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA NO BRASIL

A preocupação política com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), iniciou-se especialmente em 1940, quando ocorrem as primeiras menções relacionadas à Educação de adultos, embora esta já fosse citada na Constituição de 1934. Nas décadas de 40 e 50, ocorreram ações mais concretas, através de iniciativas visando à escolarização da população até então excluída. Em 1947, foi criado o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos. Em 1952, a Campanha de Educação Rural e, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

Costa (2011) destaca que no Brasil, neste período, houve grande receptividade frente às propostas da UNESCO, especialmente por responderem aos “interesses da elite” (p. 66). Aponta também a criação de diversas campanhas com a finalidade de alfabetizar jovens e adultos, cada governo propunha seu Programa visando a resolução do “problema do analfabetismo” (p. 67). Entretanto, além de não considerar a realidade dos educandos, eram aplicados recursos insuficientes para uma solução complexa.

Através da análise de Gadotti (2005), a História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil pode ser dividida em três períodos, situando o primeiro entre 1946 e 1958. De acordo com o autor, esse momento caracterizou-se por grandes campanhas nacionais que buscavam erradicar o analfabetismo, compreendido como uma doença, caracterizando-o como “chaga”. Buscavam-se trazer explicações para a falta de desenvolvimento da sociedade e as campanhas serviam de alerta para importância da alfabetização.

O segundo período, compreendido entre 1958 e 1964, foi marcado pelas iniciativas de Paulo Freire, que propunha um Programa permanente de alfabetização, considerando reformas de base e as causas do analfabetismo, mas tal proposição foi interrompida com o golpe civil militar de 1964. Desde aí, pode-se considerar o terceiro período da história da EJA, no qual ocorrem as proposições do governo militar, especialmente através da Cruzada do ABC, ação de alfabetização centrada na região Norte e Nordeste do Brasil e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que previa alfabetização em massa em todo território nacional, desvinculado a leitura da palavra da compreensão e crítica.

Em 1985 o MOBRAL foi extinto, devido à descrença nos números que apresentava e à insuficiência no domínio rudimentar da escrita apresentada pelos estudantes. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) afirmam que, com a extinção do MOBRAL, é criada a Fundação Educar, a qual abriu mão do controle político e pedagógico e passou a apoiar ações estaduais e municipais, contudo a vigência da Fundação foi limitada, não consolidando ações na área.

No âmbito das ações do Rio Grande do Sul, entre 1986 e 1990, segundo Kaefer (2009) aconteceu o projeto de alfabetização: “Ler e Escrever o Rio Grande”, mais conhecido como: “Projeto Ler”, coordenado pela Secretaria Estadual de Educação. O objetivo principal girava em torno da alfabetização em massa. Os professores eram selecionados a através de edital próprio, sendo exigência mínima a formação em Ensino Normal. A formação continuada acontecia a partir de parcerias com universidades.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a lei 5692/71, mesmo possibilitando a escolarização para os que não tiveram acesso na considerada “idade própria”, limitou o ensino obrigatório entre os sete a quatorze anos. Foi apenas com a Constituição de 1988 que o direito à educação básica foi estendido aos jovens e adultos, devido a setores progressistas envolverem-se e lutarem em prol dos grupos sociais menos favorecidos economicamente.

2.3 UM MARCO: A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

No decorrer da história brasileira, sete foram as Constituições federais que vigoraram. Na primeira, em 1824⁹ os analfabetos, desde que homens livres, proprietários e detentores de renda de ao menos cem mil réis anuais poderiam votar, os demais não se enquadravam como detentores deste direito. Já na Constituição de 1891 proibiu-se o voto do analfabeto, retomado apenas em 1988, através da constituição cidadã, na qual os analfabetos, sem ressalvas, passaram a ter direito de opinar no destino da Nação, através do direito ao voto. Além da concessão do voto ao analfabeto, outro aspecto relevante na carta magna refere-se à educação como direito de todos e dever do Estado.

“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.” (BRASIL, Constituição Federal de 1988, artigo 205), diz a carta no primeiro artigo do capítulo III, seção I da Educação, à educação é direito de todos. Essas palavras carregam um enorme significado por garantir que mulheres, homens, idosos, crianças, negros, enfim todos os cidadãos brasileiros tenham direito à educação. Neste artigo, também percebe-se que, além de direito de todos, a educação é dever do Estado e da família, ou seja, na Constituição a responsabilidade da garantia desse direito recai sobre o Estado e família.

No artigo 208, inciso I, estabelece-se a educação básica obrigatória dos sete aos dezessete anos, assegurando a oferta gratuita aos que não tiveram acesso na idade própria. Mais uma vez percebe-se que jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças têm amparo constitucional para exercer esse direito de forma gratuita. Ainda no 2º parágrafo do inciso VII, é prevista a responsabilização da autoridade competente, mediante ao não oferecimento do ensino obrigatório, ou de sua oferta irregular. Neste parágrafo, o direito assegurado no inciso I do artigo 208 é respaldado ao garantir a responsabilização diante do não cumprimento da oferta da educação básica gratuita.

Beisiegel (1997) sublinha que os dispositivos estabelecidos na própria Constituição (1988) garantem a obrigatoriedade de oferta do ensino fundamental, para crianças, jovens e adultos, identificam fontes dos recursos e fazem previsão de responsabilização mediante ao não cumprimento. Entretanto, a garantia da lei não parece efetivar-se na prática. O autor ainda

⁹ Dados obtidos no endereço: <<http://www12.senado.gov.br/noticias/entenda-o-assunto/constituicoes-brasileiras>>. Acesso em: 18 ago. 2013.

chama atenção para o fato do desrespeito à Constituição e, entre os motivos, cita o próprio documento como um dos responsáveis pelo não cumprimento do dever de oferta da educação básica para todos, especialmente por estabelecer o regime de colaboração entre União, Estado e Municípios, responsabilizando os municípios pelo Ensino Fundamental:

[...] na verdade nada há de explícito na Constituição ou nas propostas de legislação complementares que realmente obrigue os municípios a responderem pelos deveres constitucionais do poder público na educação de jovens e adultos analfabetos [...] Assim, quem seria realmente responsável pelas deficiências da oferta de ensino fundamental aos jovens e adultos analfabetos? [...] (p. 27).

Observa-se que, mesmo a Constituição Federal de 1988 abordando o direito à educação para todos, o dever e a responsabilidade do Estado para oferta apresenta lacunas, pois deixa de pontuar questões importantes. Por exemplo, ao citar o regime de colaboração entre União, Estados e Municípios e definir as prioridades de cada ente, aos municípios são delegadas as responsabilidades de atuação prioritária no Ensino Fundamental e Pré-Escolar, aos Estados atribui-se o atendimento prioritário ao Ensino Fundamental e Médio e a União assume função supletiva e distributiva. Percebe-se, de fato, que não é feita menção de responsabilização de ente federado para a oferta da EJA.

Compreende-se a EJA como uma modalidade específica de Ensino. Mesmo sendo parte da Educação Básica, assume características singulares, especialmente por ofertar educação a jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de estudar quando crianças. Reconhecem-se os méritos da Constituição Federal de 1988. Ainda conforme o autor,

[...] enquanto essa reforma maior não ocorre, enquanto a utopia não for alcançada, o excesso de encargos atribuídos ao Estado faz com que a força imperativa da lei realmente relativize: as normas passam a ser somente programáticas, fixam nos códigos um ideal de sociedade que se deseja realizar no futuro - mas bem distante das possibilidades de realização da sociedade no presente (p.28).

Podendo ser considerada um documento utópico, uma projeção idealizada do Estado como provedor, a Constituição parece apresentar mais avanços do que lacunas no que se refere à educação de todos, crianças, jovens e adultos. Depois da promulgação da Carta Constitucional de 1988, percebem-se novos rumos para as Políticas educacionais em cenário mundial, estabelecidos pela redefinição do papel do Estado em um contexto neoliberal.

2.3.1 PAPEL DO ESTADO: RESSIGNIFICAÇÕES

Talvez não seja equívocado recorrer aqui a um clássico. Em 1762, Jean Jacques Rousseau escreve a obra “O contrato social”, na qual expressa seu ideal político-educacional, definindo o Estado como soberano, que tem por finalidade promover o bem comum:

A primeira e a mais importante consequência dos princípios antes estabelecidos é que somente a vontade geral pode dirigir as forças do Estado segundo a finalidade de sua instituição, que ó bem comum: se a oposição dos interesses particulares tornou necessário o estabelecimento das sociedades, é a concordância desses mesmos interesses que o tornou possível. O que há de comum nesses diferentes interesses é que forma o vínculo social; se não houvesse algum ponto no qual todos os interesses se conciliam, nenhuma sociedade poderia existir. Ora, é somente a partir desse interesse comum que a sociedade deve ser governada (2007, p. 42).

Dando um salto no tempo e no espaço, Peroni (2003) aponta a perspectiva lógico/histórica como fundamento para a compreensão do Estado, e nessa perspectiva a vida material dos indivíduos sociais é caracterizada como base. Em sua abordagem salienta que “o conceito de estado que utilizamos neste trabalho é o mesmo que aquele proposto por Marx: Estado histórico, concreto, de classe e nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia” (p. 22).

Ao pontuar o processo histórico, a autora ressalta que no período pós-Segunda Guerra Mundial, o Estado capitalista assumiu novas obrigações, nas quais especialmente as Políticas eram direcionadas para o investimento público. O Estado nesse contexto era denominado de bem-estar social, mas tal modelo não foi homogêneo no cenário mundial, tanto que os países do chamado terceiro mundo não conseguiram desenvolver-se, especialmente pelo fato do domínio capitalista fordista. Para Carvalho (2009) desde o final da década de 70, o capitalismo enfrentou uma nova crise, desde o esgotamento do modelo de acumulação fordista/taylorista e do Estado do bem-estar social, resultando:

Em um novo estágio do capitalismo mundial, cujas características são a mundialização ou transnacionalização do capital, a financeirização da economia, a reorganização produtiva de bases produtivas, a remodelação da estrutura de poder e as novas formas de gestão, tanto no setor privado quanto no público (p. 1140).

Neste novo estágio do capitalismo, influenciado pela globalização da economia, surgem novas formas de administrar, baseadas na flexibilização dos processos de trabalho, torna-se necessário responder com maior rapidez as demandas de um mercado instável, e o

gerenciamento do serviço assume uma postura mais descentralizada. Carvalho ressalta que o novo modelo de reestruturação produtiva também redefine as funções do Estado, que, ao assumir o modelo gerencialista para a gestão pública, adere a organizações mais flexíveis, autônomas e participativas. No novo modelo de gestão o Estado deixa de prestar os serviços diretamente, estimula a terceirização, passando a atuar como regulador. No papel de regulador, focaliza os resultados, premiando-os. Possibilita a autonomia visando maior rapidez nas respostas, fiscaliza a partir de avaliações do cliente, promove a participação para diminuir despesas e possibilita a livre escolha. Especialmente depois de 1960, segundo Torres (2009), outro órgão que muito tem influenciado na elaboração de Políticas educacionais em cenário global é o Banco Mundial. No decorrer das décadas suas prioridades foram sendo redimensionadas e, mesmo ocorrendo movimentos diversos e contraditórios nos investimentos, a educação básica é centralizada em grande parte deles. Dentre os investimentos do banco, ressalta-se em 1960 a aplicação na estrutura física das escolas; em 70, o Ensino Fundamental foi priorizado; e, em 1990, reforçado na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien.

Depois de 1990, segundo Coraggio (2009) o banco tem “[...] declarado como seu principal objetivo o ‘ataque à pobreza’, embora apresente essencialmente como uma questão de equidade [...]” (p.85). Distante do ideal de combate à pobreza, o banco visa por minimizá-la para extrair dos pobres seu principal recurso, o trabalho, e para isso fornece serviços sociais básicos: saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária, e dessa, forma garante o “capital humano”. Outro fator defendido pelo Banco Mundial é a reestruturação do governo, com a descentralização, passando para a sociedade civil competências, sem influência do Estado. De acordo com Carvalho (2009), as reformas na educação brasileira depois dos anos 90 tiveram como base a nova forma de gerenciamento, propagando-a através de leis, projetos e Programas governamentais. O governo Fernando Henrique lançou em 1995, o Programa “Acorda, Brasil”, e, em 1999, o projeto “Amigos da Escola”, visando à mobilização da sociedade para assumir compromissos em relação à escola pública.

O governo Luís Inácio Lula da Silva promulgou em 2007 o decreto 6.094, objetivando operacionalizar o Plano Nacional de Educação, dispondo sobre a implementação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, priorizando a participação da comunidade para a melhoria da qualidade da educação básica.

A nova materialização do papel do Estado também pode ser observada no Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

(FUNDEF), regulamentado pela lei n. 9.424 de 1996 e pelo decreto n. 2.264 de 1997, substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), instituído pela Lei 11.494 de 2007. Através do FUNDEB a União preserva sua função supletiva e redistributiva, ou seja, apenas complementa recursos no âmbito estadual e municipal para a manutenção da educação básica. Afonso (2010) destaca a participação de órgãos na gestão da escola pública, perceptíveis através de parcerias, especialmente com o terceiro setor, o apelo à sociedade civil e a introdução de mecanismos de privatização (sem mercado) e lógicas de “*quase-mercado*” (no âmbito público), na redefinição do papel do Estado no contexto neoliberal.

Ao utilizar a expressão “*quase-mercado*”, chama a atenção para uma série de dispositivos que favorecem o estabelecimento de lógicas e valores de mercado, mas que não “são rigorosamente mercado”, ou seja, intenções de introduzir forças do mercado na educação. No “*quase-mercado*” se propagam discursos de igualdade de oportunidades, quando na verdade se reproduz em desigualdades sociais, fato que pode ser observado na disputa para escolha de escolas. A liberdade de escolhas educacionais acaba tornando-se um dos principais consensos “no desenvolvimento dos fenômenos de mercado e *quase-mercado* em educação” (p. 1146). Outro fato ressaltado pelo autor refere-se aos compromissos internacionais, através do Acordo geral sobre Comércio de Serviços, visualiza-se a alteração do papel do Estado e padrões de funcionamento, fazendo previsão de redimensionamento de financiamento, propriedade e regulação, além de prever a derrubada de barreiras à importação e exportação de serviços educacionais, podendo levar a internacionalização de credenciais e diplomas, promovendo a “globalização da produção e do consumo do conhecimento” (p. 1149).

No complexo cenário global de redefinição do papel do Estado, Peroni (2003) enfatiza que a administração gerencial aponta a redução de custos e aumento da qualidade dos serviços. O controle na administração gerencial deixa de basear-se nos processos, voltando as atenções para os resultados. O Estado no contexto brasileiro centraliza o controle através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e descentraliza o financiamento, repassando dinheiro para escolas através do FUNDEF/ FUNDEB.

Importante assinalar que, ao controlar os resultados, o Estado passa a valer-se de instrumentos de avaliações, visando estabelecer parâmetros de comparação e classificação de desempenho e, sob esta ótica, induz à responsabilização pelos resultados: “[...] Seria também um mecanismo para induzir à prestação de contas e à responsabilização pelos resultados

alcançados, ou seja, um mecanismo para informar sobre a eficiência e produtividade dos serviços educacionais” (Carvalho, 2009, p. 1151).

Como se pode constatar, através da redefinição do papel do Estado vivenciada especialmente a partir dos anos 90 do século XX, o Estado está longe da perspectiva idealizada por Rousseau no século XVII, período no qual o autor destacava o bem comum como princípio básico para o governo. Assumindo as características gerencialistas, acaba materializando “[...] a contradição Estado mínimo/ estado máximo, só que no contexto educacional há o Estado máximo no tocante ao controle e o mínimo quanto ao financiamento” (Peroni, 2003, p. 19).

Observa-se, então, que a lógica proposta pelo gerencialismo (modelo no qual o mercado impõe as regras) cria um grande abismo em relação ao ideário de bem comum proposto por Rousseau para governar. No ideário proposto por Rousseau, os indivíduos conciliam seus interesses para a existência da sociedade, enquanto no gerencialismo os indivíduos tornam-se objetos do mercado.

Na história do Brasil parece haver uma certa aproximação entre o ideal proposto por Rousseau e a participação da sociedade no processo de elaboração da Constituição de 1988. Já um processo diferente pode ser observado na proposição da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996.

2.3.2 LDB 9394/96: CONQUISTAS E ESQUECIMENTOS

Inicialmente, como no processo de construção da Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 envolveu a sociedade civil em fóruns de discussão e proposições, possibilitando diferentes versões do documento. Entretanto, diferente da Carta Constitucional, a lei apresentada para apreciação e aprovação não refletia as proposições da sociedade. Tratava-se de um projeto de lei do senador Darcy Ribeiro, que transformou-se na LDB nº 9394/96. De acordo com Peroni (2003), esta normatização foi considerada como uma interferência no processo democrático e visto como ilegítima por amplos setores educacionais brasileiros.

Em meio ao contexto tumultuado de aprovação, a partir de dezembro de 1996, a educação no Brasil passa ser regida pela Lei 9394/96. Tal legislação parece apresentar um tímido avanço no que tange à educação de jovens e adultos, ao prever uma seção com dois artigos para discutir especificamente esta modalidade de ensino.

Em seu Título III, do direito à educação e do dever de educar, reforça proposta constitucional, fazendo a previsão do ensino fundamental gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria. Ainda neste título, menciona-se no artigo 4º, inciso VI, a oferta do ensino regular noturno, e prevê no inciso VII a “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Parece que o inciso VII traz alguns elementos que merecem atenção e possibilitam visualizar algum tipo de avanço relacionado à EJA. Possibilitar oferta de ensino regular para jovens e adultos, considerando necessidades e disponibilidades, bem como garantindo condições para acesso e permanência, aparentemente remetem a um teor de compromisso com a modalidade. A EJA, porém, só volta a ser lembrada na seção V, do capítulo II.

No artigo 37 é citado que a EJA destina-se aos que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. Tal artigo é seguido por três parágrafos que o complementam, garantindo a gratuidade, oportunidades educacionais adequadas de acordo com características do alunado, mediante a cursos e exames. Enfatiza-se, no parágrafo segundo, que o poder público estimulará o acesso e a permanência de trabalhadores e, no terceiro parágrafo, destaca-se a prioridade de articulação entre EJA e educação profissional.

O artigo 38 preocupa-se exclusivamente com cursos e exames supletivos, fixando a idade mínima de quinze anos para o Ensino Fundamental e dezoito anos para o Ensino Médio. De acordo com Pereira (2007), a LDB é superficial no que refere-se à EJA:

A nova lei trata da Educação de Jovens e Adultos na SEÇÃO V com apenas dois artigos (art. 37 e 38). A legislação sobre EJA fica superficial, não apresentando propostas concretas que garantam as necessidades básicas para acesso, permanência e aprendizado do jovem e adulto que não tiveram a oportunidade de estudar. Esta postura contribui para que a Educação de Jovens e Adultos continue sendo classificada como de segunda classe (p. 68).

Pereira (2007) expressa de certa forma que a EJA não vem sendo olhada com o devido respeito, sendo tratada em muitos momentos com inferioridade. Observando a história desta modalidade, pode-se perceber que o analfabetismo foi considerado como uma chaga, uma doença da sociedade, até que, em 1996, mesmo tendo uma lei que aborda a EJA, através de uma seção composta por dois artigos, pode-se compreender que ocorreu alguma evolução.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental a jovens e adultos, dispensando a aplicação de verbas ao Ensino Fundamental, no atendimento a esses. Ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), o governo excluiu as matrículas do ensino supletivo do cômputo do Ensino Fundamental, base para repasses de verbas, desestimulando a ampliação de vagas na EJA.

Após nove anos sem repasses da união, em 2007, de acordo com Pereira (2007), é aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). A educação infantil e EJA passam a ser consideradas como parte da rede municipal, podendo receber os repasses da União através do Fundo. Percebe-se no campo de investimentos que em alguns momentos históricos a EJA foi esquecida e em outros volta a ser referenciada. São estes processos descontínuos que caracterizam esta modalidade, que vem tentando delinear uma identidade própria, que também vai se constituindo com as resoluções, emitidas pelo Conselho Estadual e Conselho Nacional de Educação, que regulamentam diretrizes para a oferta da modalidade em âmbito Estadual e Nacional.

2.3.3 VISÕES SOBRE DIRETRIZES NACIONAIS E ESTADUAIS PARA A EJA

Com a promulgação da nova LDB (9394/96), em 13 de agosto de 1997, o Estado do Rio Grande do Sul emite a Resolução nº 232, prevendo adaptações para os cursos de 2º grau e supletivos de qualificação profissional de seu sistema de ensino. Dentre as alterações relacionadas, dispõe a mudança de nomenclatura dos supletivos de 2º grau, passando a denominá-los de Cursos Técnicos de Nível Médio ou Curso de Qualificação Profissional, com habilitação plena ou parcial. Nesta resolução se prevê que os Cursos Técnicos de Nível Médio são regidos pelo Parecer nº 45/72 do Conselho Federal de Educação e demais resoluções que instituíram as habilitações profissionais. Ressalta-se ainda que os supletivos de 1º e 2º graus permanecem inalterados até pronunciamento específico do Conselho Estadual sobre a EJA.

Aos 10 dias do mês de novembro de 1999, o Conselho Estadual pronuncia-se através da Resolução nº 250, fixando normas para a oferta de EJA. O documento é iniciado definindo a EJA como educação regular, destinada aos que não tiveram acesso na idade própria, podendo ser desenvolvida através de exames. No artigo 4º, referencia-se a necessidade da qualidade, mediante condições físicas e didáticas, equipamentos e corpo docente habilitado. Com respeito à qualidade na oferta de cursos da EJA, a referida Resolução identifica a

necessidade de observância de espaços adequados, materiais didáticos e corpo docente habilitado. Mesmo que a mesma não apresente indicações de diretrizes pedagógicas para EJA, observa-se, que no Estado do Rio Grande do Sul, a partir da LDB 9394/96, a modalidade passou a receber maior atenção. O mesmo pode ser observado no Parecer nº 774, também emitido em 10 de novembro pelo Conselho Estadual:

É imprescindível, de uma vez por todas, eliminar de seus projetos pedagógicos qualquer indício, por mínimo que seja, de que o ensino fundamental e o ensino médio para jovens e adultos é ensino de segunda categoria, onde qualquer espaço físico com um mínimo de recursos didáticos pode transforma-se em ambiente pedagógico (RIO GRANDE DO SUL, 1999. Grifos do próprio documento).

Neste mesmo parecer são tecidas considerações sobre a oferta, projetos pedagógicos, recursos, docentes, enfim se propõe uma extensa discussão sobre a EJA, sublinhando a questão da superação da supletividade contida na Lei 5.692/71, através da reelaboração de propostas e Programas, almejando atender ao interesse dos estudantes, resgatando seus conhecimentos prévios. O parecer aponta ainda diversas críticas ao ensino supletivo que vinha sendo desenvolvido de forma compensatória.

Em nível de país, o Conselho Nacional de Educação (CNE), através da Câmara de Educação Básica (CEB), propõe regulamentações no ano 2000, primeiramente através do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece objetivos, princípios e diretrizes para a EJA e Resolução nº 01/2000.

Aos cinco dias do mês de julho de 2000, através da Resolução CNE/CEB nº 01, é feita a proposta de instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. A resolução destaca que os currículos dos cursos de EJA, bem como os exames deverão observar a estrutura curricular do Ensino Fundamental e Médio. Contudo, destaca as peculiaridades da modalidade:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000).

Ao mesmo tempo em que a Resolução indica uma base comum de conteúdos inspirada no ensino regular, também reconhece a EJA como detentora de uma identidade própria, que precisa reconhecer os perfis dos estudantes às situações, para então propor um modelo pedagógico diferenciado. Parece dessa forma que os estudantes, de acordo com as diretrizes,

poderão desfrutar de um ensino básico, assim como os alunos regulares do Ensino Fundamental e Médio, aliado a uma percepção singular, inspirada nas diferenças da modalidade.

Streck e Santos (2011) destacam a questão da dificuldade da compreensão em torno das especificidades da EJA, o que tem contribuído para a efetivação de um formato resumido do Ensino Fundamental e Médio. A modalidade é compreendida por alguns como “recuperação do tempo perdido”, em outros casos ocorre a “infantilização”, negando a historicidade dos sujeitos. Observa-se a importância do tratamento teórico e prático da EJA como uma modalidade específica. Mesmo trabalhando conteúdos do Ensino Fundamental e Médio, necessita-se de uma postura condizente com suas peculiaridades, respeitando a trajetória dos sujeitos.

Além de indicar a organização curricular dos cursos, a resolução também faz a previsão da formação inicial e continuada dos profissionais da EJA que “[...] terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores [...]” (Artigo 17). No inciso II desse mesmo artigo, observa-se que a formação também estará ligada às especificidades da modalidade, partindo de estudos de problemas e busca de soluções fundamentadas teoricamente e contextualizadas socialmente.

De acordo com Streck e Santos (2011), a formação de professores, mesmo sendo pautada por pareceres do Conselho Nacional de Educação, não está sendo suficiente no cotidiano escolar, o que vem se configurando como um dos principais entraves às experiências educativas na EJA. Os autores também ressaltam a distância estabelecida entre a “letra” da lei e a prática da EJA, fatores que têm se colocado como obstáculos à efetivação dos objetivos propostos.

Além da Resolução nº 1 de 2000, o Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, também emitiu a Resolução nº 03 de 15 de junho de 2010¹⁰, traçando orientações operacionais para a EJA, especialmente no que tange à duração dos cursos, estabelecendo cargas horárias mínimas para os anos finais do Ensino Fundamental de 1600 horas e 1200 horas para Ensino Médio e Educação Profissional respectivamente (acrescentando carga horária mínima, estabelecida no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos), e a idade mínima de quinze anos para ingresso no Ensino Fundamental, e dezoito

¹⁰ A resolução também estabeleceu orientações para a EJA por meio da educação a distância.

anos para Ensino Médio, tanto nos cursos quanto para a realização de exames nos respectivos níveis de Ensino.

No âmbito do Rio Grande do Sul, a Resolução CEED 313, de 16 de março de 2011, consolida normas referentes à EJA no Sistema Estadual de Ensino. Além de ressaltar as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais e Diretrizes operacionais da EJA, a Resolução prevê a possibilidade de oferta de exames supletivos em colaboração com a União e Municípios através do ENCCEJA (Exame Nacional para a Certificação de Competências de Jovens e Adultos) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Possibilita também a realização de exames pelos Núcleos de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA), destacando que tais núcleos possuem regimentos aprovados no Conselho Estadual e que, diante de alterações regimentais, deverão submetê-los a nova apreciação no Conselho. Tal Resolução revogou a Resolução nº 250/1999 e tornou sem efeito pareceres, dentre eles os dispositivos contrários contidos no Parecer CEED nº 774/1999.

Percebe-se, através da Resolução CNE/CEB nº 03/2010 e Resolução CEED 313/2011, que existe uma sincronia entre o disposto no âmbito nacional e pelo estado do Rio Grande do Sul, já que a Resolução Estadual baseia-se em regulamentações Nacionais ao estabelecer normativas para seus sistemas de ensino. Diante das normatizações ditas operacionais, parece imatura uma análise mais aprofundada. Contudo, acredita-se que algumas questões podem ser pontuadas visando à reflexão: diminuir a carga horária mínima destinada aos cursos de EJA pode conduzir ao aligeiramento dos estudos, assim como aconteceu nos cursos supletivos?; com uma carga horária menor, os estudantes conseguirão ter acesso aos conteúdos de Ensino Fundamental e Médio, previstos na Resolução CNE/CEB nº 01 de 2000?, ao considerar os saberes prévios dos estudantes, será possível garantir uma formação de qualidade em menor tempo?, a redução do tempo poderá contribuir para a permanência dos educandos na EJA?. Estas interrogações podem ainda não ter respostas, mas poderão contribuir para análises futuras.

Além da LDB 9394/96 e das normatizações referenciadas em pareceres e resoluções estaduais e nacionais, em 2001 foi proposto o Plano Nacional de Educação, um amplo documento que abrange as diferentes modalidades de ensino. Dentre elas, foram traçadas algumas metas para a EJA.

2.3.4 EJA: DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ÀS ESTATÍSTICAS DE 2008

O Plano Nacional de Educação (PNE), segundo Di Pierro (2010), foi construído no período entre 1996 e 2001, resultando na Lei nº 10.172/2001. Para a autora, no plano da retórica, acordos internacionais e legislações nacionais, parece existir um amplo consenso em torno do direito humano à educação, continuada ao longo da vida. Porém, ao analisarem-se as Políticas educacionais levadas à prática, constata-se a secundarização da modalidade. A autora salienta a restrição das discussões referentes à EJA no processo de tramitação do PNE:

Ao longo dos dois anos em que os projetos de PNE tramitaram nas duas casas do Congresso, a EJA foi abordada em apenas uma audiência pública convocada pela Comissão da Câmara dos Deputados, em junho de 1999, que também tratou da educação indígena e do ensino a distância, o que restringiu o aprofundamento de cada um dos temas. Os especialistas convidados criticaram a estratégia de campanha de alfabetização e a inclinação dos governos delegarem às organizações sociais encargos por sua manutenção e desenvolvimento, sublinhando a responsabilidade do setor público pela ampliação das oportunidades educativas com qualidade e pela inserção orgânica da modalidade ao sistema de ensino, o que exigia ampliação do financiamento. Mencionou-se que a alfabetização e o analfabetismo articulam-se às condições socioeconômicas e outros mecanismos de inclusão e exclusão sociocultural, cuja transformação requer processos continuados de formação integrados a políticas de acesso ao trabalho e à renda. Ponderou-se que o desempenho escolar das novas gerações depende de seu ambiente de socialização primária, nas famílias e comunidades, motivo pelo qual o investimento realizado em EJA é fator de melhoria do sistema educacional em seu conjunto (p. 943-4).

A partir do relato, percebe-se que, mesmo os intelectuais tendo pouco espaço para expor as questões relativas à EJA, foram capazes de traduzir as principais necessidades e problemáticas que envolvem a temática, desde as críticas às campanhas de alfabetização, a responsabilidade do Estado como provedor, as causas do analfabetismo, até a importância do investimento. De fato, alguns intelectuais levantaram pautas que mereciam ser contempladas no PNE.

No aspecto estrutural, a lei 10.172/2001 aborda a EJA, no item III, Modalidade de Ensino. Os apontamentos se iniciam com um levantamento do diagnóstico da situação brasileira em relação ao analfabetismo. Logo no início do item, cita-se que o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país. Tal declaração ocasiona certo desconforto, vale indagar: o que tem levado tantas pessoas a permanecerem na condição de analfabetas?; o que o Brasil tem feito para diminuir estes índices?. Culpabilizar o próprio analfabeto parece ser uma forma de diminuir as responsabilidades do Estado diante da questão.

No decorrer do PNE, foram anexadas tabelas que reforçavam a preocupação diante do imenso número de analfabetos no país. Buscando ilustrar a presente discussão, apresenta-se abaixo a tabela numerada como 14^a no PNE:

TABELA 3: TAXAS DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS DE IDADE OU MAIS- BRASIL E REGIÕES- 1996

Brasil	14,7 %
Região Norte urbana	11,6 %
Região Nordeste	28,7 %
Região Sudeste	8,7 %
Região Sul	8,9 %
Região Centro-Oeste	11,6 %

Fonte: Tabela extraída da lei 10.172/2001. Endereço: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

Considerando a visualização desta tabela definiu-se por buscar dados mais recentes, percebendo alterações e, ou permanência na taxa.

TABELA 4: TAXAS DE ANALFABETISMO DAS PESSOAS DE 15 ANOS DE IDADE OU MAIS - BRASIL E REGIÕES- 1997 A 2008:

Região	1997	1998	1999	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Total	14,7	13,79	13,33	12,38	11,87	11,61	11,45	11,13	10,47	10,09	9,96
Norte	13,52	12,62	12,34	11,23	10,36	10,55	12,71	11,55	11,3	10,84	10,73
Nordeste	29,4	27,49	26,6	24,25	23,36	23,15	22,43	21,9	20,73	19,93	19,41
Sudeste	8,56	8,08	7,77	7,51	7,18	6,83	6,62	6,58	6,01	5,78	5,81
Sul	8,26	8,1	7,76	7,08	6,74	6,38	6,29	5,93	5,7	5,47	5,45
Centro-oeste	12,38	11,1	10,76	10,22	9,64	9,46	9,18	8,9	8,25	8,05	8,18

Tabela elaborada pela autora, dados do IBGE.

Fonte: <<http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=PD366&t=taxa-analfabetismo-pessoas-15-anos-mais>>. Acesso em 21 jan. 2013.

Através das tabelas, percebe-se que os números relativos ao analfabetismo no Brasil caíram de um total de 14,7 % da população maior de 15 anos em 1997, para 9,96 % da população na mesma faixa etária em 2008. Os números relacionados ao analfabetismo podem ter diminuído; entretanto, assim como o próprio PNE enfatiza, na alfabetização com uma concepção ampliada ressaltam-se questões como o abandono escolar dos educandos da EJA, fator que também precisa ser observado. Depois disso, retoma-se alguns dados relativos a número de matrículas, promoções, permanências, abandonos, transferências e cancelamentos de matrícula na EJA, Ensino Fundamental do Sistema Estadual de Bento Gonçalves-RS, sobre os quais se fazem referência no primeiro capítulo desta pesquisa.

Após o diagnóstico, o PNE prevê diretrizes para a EJA, enfatizando a Educação ao longo da Vida, temática pautada na Conferência de Hamburgo e reforçada na VI Conferência, através do marco de ação de Belém. Mesmo prevendo a educação ao longo da vida, o PNE cita como meta mínima a formação de oito anos, equivalente ao Ensino Fundamental¹¹ e progressivo acesso ao Ensino Médio. Apesar do alerta dos intelectuais, o PNE prevê a oferta de diversos Programas, bem como a participação solidária da sociedade civil. Ao citar essa participação, mais uma vez o PNE parece aproximar-se dos documentos elaborados depois das Conferências Internacionais sobre educação de Adultos. Ressalta-se novamente o papel do Estado como provedor, assim como os intelectuais chamados a debater o processo de construção do plano manifestaram tais preocupações, na audiência convocada pela Câmara dos Deputados.

Fechando o documento, foram propostas 26 metas quantitativas e qualitativas para a modalidade. Segundo Di Pierro (2010), para o cumprimento destas metas, previa-se a cooperação entre as três esferas do governo e sociedade civil, entretanto em relação ao financiamento, prevaleceu a proposta do executivo federal, na qual era previsto o emprego prioritário na EJA de recursos destinados ao Ensino Fundamental, que não contemplassem o FUNDEF. A autora destaca ainda que o plano previa monitoramento periódico, com a divulgação e avaliação bianual dos Programas de EJA, contudo esta meta não foi considerada, já que não são localizados indicadores e relatórios para o acompanhamento do PNE.

No texto do PNE, pode-se perceber algumas relações com as propostas debatidas nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos. A participação da sociedade civil como

¹¹ Na época de elaboração do PNE, o Ensino Fundamental compreendia 8 anos, entretanto após a aprovação da Lei 11.274 de 6 de fevereiro de 2006, o Ensino Fundamental passou a ser de 9 anos, sendo ofertado para crianças a partir de 6 anos de idade.

parceira e a perspectiva de educação ao longo da vida são princípios visualizados nos documentos escritos depois das conferências. Por esta relação elegeu-se por abordar de forma breve aspectos mencionados na declaração de Jomtien, na declaração de Hamburgo e no marco de ação de Belém.

2.4 NO PLANO DAS IDEIAS: DECLARAÇÃO DE JOMTIEN

A década de 90 aponta a expectativa de um novo cenário para a EJA. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) destacam que o contexto internacional remetia a um evento inédito, ao proclamar a declaração do ano internacional da alfabetização, feita pela Organização das Nações Unidas. A Conferência Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia, contou com o patrocínio da UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura), do PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento), do UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) e do Banco Mundial. Na conferência foi aprovada a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos.

Na Conferência de Jomtien, são firmados compromissos descritos, no documento “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”. Dez artigos traduzem as conclusões e objetivos traçados na Conferência. No primeiro artigo, ressalta-se a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, considerando crianças, jovens e adultos como pessoas que devem aproveitar as oportunidades educativas. Expandir o enfoque é a base do segundo artigo. A expansão é sugerida em relação a recursos, estruturas e currículos, propondo a ampliação dos horizontes na universalização do acesso, ampliação da educação básica, atenção e ambiente adequado para aprendizagem e o fortalecimento das alianças. No terceiro artigo aparece a questão da universalização do acesso e a promoção da equidade. O foco de atenção na aprendizagem é destacado no quarto artigo. No quinto e sexto artigos ressaltam-se a ampliação de meios e o raio de ação da educação básica, além de citar a preocupação com ambiente adequado. Já o sétimo artigo merece aqui um destaque especial:

As autoridades responsáveis pela educação aos níveis nacional, estadual e municipal tem a obrigação prioritária de proporcionar uma educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade requisitos humanos, financeiros e organizacionais desta tarefa. Novas e crescentes articulações serão necessárias em todos os níveis: entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos do governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias [...] (UNESCO, 1998, p. 5-6).

Di Pierro (2001) alerta para o fato da “[...] multiplicação de provedores e o estabelecimento de parcerias na promoção da educação básica de jovens e adultos, tornam-se fenômenos extensos e difusos, fazendo que por vezes sejam percebidos como processos ‘naturais’[...]” (p. 327). Estas lacunas abrem espaço para diversos agentes sociais, redefinindo o papel do Estado enquanto provedor e financiador. Parece desta forma que a própria declaração de Jomtien possibilitou sutilezas no redimensionamento do papel do Estado ao possibilitar ações entre organizações governamentais e não governamentais.

Dando continuidade à análise, o documento prevê ainda em seus artigos oitavo e nono, o desenvolvimento de uma Política contextualizada de apoio e a mobilização de recursos. O fortalecimento da solidariedade internacional é o artigo que fecha o compromisso de Todos pela Educação.

A declaração de Jomtien certamente aponta avanços, especialmente ao reconhecer a educação para todos como uma premissa básica, apontando a equidade de condições de acesso e a necessidade de ambientes adequados. Entretanto, em meio a estas propostas, delineia-se uma nova etapa para a EJA:

Nesta última década, as reflexões internacionais, a partir da Conferência Mundial sobre educação para Todos (5 a 9 de março, 1990, Jomtien, Tailândia), inauguram uma nova/ velha tendência para EJA, considerada antes com um predomínio no discurso regulador das relações sociais, para um discurso pedagógico institucional, ou seja, é o início de uma nova etapa cobradora de resultados (MACHADO, s/d, p. 9).

Peroni (2003) salienta que a década de 90 é marcada por tensões da hegemonia neoliberal internacional, momento em que os setores vinculados ao capital apontam sua proposta de sociedade e educação, traçando orientações para os países periféricos. Desta forma Políticas são elaboradas, visando dar respostas aos organismos internacionais.

Com o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, assumiu o vice-presidente Itamar Franco. A pasta do Ministério da Educação foi confiada a Murílio de Avellar Hingel, em setembro de 1992. Em 93, Hingel participa da Conferência de Educação para Todos, na China, e constata que o Brasil não vinha cumprindo o compromisso assumido em Jomtien.

De acordo com um discurso citado por Peroni (2003), em que o ministro admite ter passado pela experiência frustrante em relação à indiferença de um compromisso assumido internacionalmente, decide por elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos, propondo uma metodologia de construção que possibilitasse participação da sociedade.

O documento foi delineado considerando diretrizes gerais, permitindo certa flexibilização, ou seja, que as gestões realizassem alterações necessárias e que o debate nacional fosse previsto como instância final. Em 1993, a UNESCO convocou uma reunião em Nova Delhi (Índia), momento em que o plano Decenal Brasileiro foi apresentado. Nesta, o Brasil aceitou ser sede de uma Conferência Nacional e Internacional de Educação para Todos, que seria realizada em 1994.

Segundo Torres *apud* Peroni 2003, a Conferência Mundial de Educação para Todos, definiu a educação primária como “ponta da lança” para a educação básica. Também foi acordada a ampliação da educação básica, incluindo crianças, jovens e adultos, sendo definida pela capacidade de satisfazer as necessidades básicas de cada um.

No campo das discussões internacionais relacionadas à EJA, em 1997 foi realizada a V CONFINTEA (5ª Conferência Internacional sobre Educação de Adultos) em Hamburgo. Além da declaração de Hamburgo, na qual são pontuadas vinte e sete questões relacionadas à Educação de Adultos, a conferência também elaborou o documento denominado “Agenda para o Futuro”, que detalha os compromissos assumidos na Declaração de Hamburgo.

2.4.1 DECLARAÇÃO DE HAMBURGO E AGENDA PARA O FUTURO: ALGUMAS QUESTÕES

A partir da leitura da Declaração de Hamburgo, percebe-se que alguns aspectos merecem ser mencionados. Os participantes da conferência destacam que o desenvolvimento justo e sustentável deve resultar do desenvolvimento do ser humano e da sociedade participativa. A participação de homens e mulheres é pontuada como fundamental para o enfrentamento dos desafios futuros.

A educação de adultos passa a ser considerada chave para o século XXI. Através da educação, a humanidade instrumentaliza-se para participar ativamente da sociedade. Na declaração de Hamburgo, a educação transcende a escolarização, admitindo que tanto a formalização do ato educativo quanto a educação informal contribuem para o processo de aprendizado ao longo da vida.

Assim como na declaração de Jomtien, a de Hamburgo enfatiza o novo papel do Estado e a necessidade do estabelecimento de parcerias com a sociedade civil, sublinhando, no entanto, o Estado como principal veículo para assegurar a educação para todos, exercendo as funções de consultor, financiador e avaliador. A alfabetização de adultos é apontada como um direito humano fundamental.

A declaração também salienta que, assim como os homens, a mulher também é um ser de direito. A cultura de paz, diversidade e igualdade, saúde, sustentabilidade ambiental, educação e cultura dos povos indígenas e nômades, transformações da economia, acesso a informação, população idosa, foram temáticas que não passaram despercebidas, ganhando espaço nas discussões e propostas para a EJA no cenário mundial.

Almejando alcançar os objetivos traçados na Conferência, destaca-se a urgência no aumento de investimentos nacionais e internacionais. A UNESCO é certificada como órgão encorajador para a elaboração de Políticas voltadas aos portadores de necessidades especiais, considerando a diversidade de culturas. A agenda para o futuro é lançada, detalhando as propostas da declaração e buscando atingir as metas traçadas.

De acordo com Pereira (2007), a V CONFITEA reafirma a necessidade de promover a EJA como um meio para configurar um mundo mais pacífico. A ideia de educação ao longo da vida supera o princípio da educação formal como única fonte de aprendizado e amplia as possibilidades para além da alfabetização. Para a autora mesmo que o documento defenda as parcerias com a sociedade civil, reforça o papel central do Estado na gestão das Políticas de EJA, pois provê, consulta e é também agente consultor.

Parece interessante, neste momento, lembrar Di Pierro (2001), quando alerta a naturalização do processo de múltiplos agentes tornarem-se parceiros nas ações relativas à EJA. Retomando as ideias de Pereira (2007), apontando a função consultiva do Estado, opta-se aqui por manter o olhar atento em relação ao papel das parcerias para efetivação de Políticas de EJA.

Gadotti (2003) destaca que na Conferência de Hamburgo são ratificados os compromissos anteriores e o Brasil passa a comprometer-se mais por estar entre os dez

maiores PIB (Produto Interno Bruto) do planeta e continuar com índices elevados de analfabetismo e baixa escolaridade. Além disso, nesta conferência nosso país “[...] passou a ter maior responsabilidade, já que seu educador maior foi homenageado com a proclamação da ‘Década Paulo Freire de Educação’ [...]” (p.1).

Em dezembro de 2009 ocorreu em Belém/Br a VI CONFINTEA (6ª Conferência internacional de Educação de Adultos). Depois das discussões foi elaborado o marco de ação de Belém.

2.4.2 MARCO DE AÇÃO DE BELÉM: DA RETÓRICA À AÇÃO

O marco de ação de Belém assume, já na sua apresentação, o desafio da implementação das recomendações apontadas, através da efetivação de Políticas públicas na área da EJA, garantindo a melhoria no acesso a processos de aprendizagem e o fortalecimento do direito à educação ao longo da vida.

Denominado “Aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e Educação de Adultos para um futuro viável”, o referenciado documento aponta dezessete aspectos na efetivação da EJA. Os cento e quarenta e quatro Estados-Membros da UNESCO, reunidos em Belém do Pará, realizaram um balanço referente aos avanços conquistados desde a Conferência de Hamburgo e propuseram um novo curso para a efetivação do direito à educação.

Através do marco da ação de Belém, reitera-se o proposto nas conferências anteriores, assumindo o compromisso de promover em ritmo acelerado a agenda da aprendizagem e educação de adultos. A alfabetização é afirmada como alicerce para aprendizagem ao longo da vida.

A educação é apontada como instrumento para superar crises, considera-se o poder e o potencial da aprendizagem para um futuro viável a todos. O aprender ao longo da vida é reafirmado, na abordagem de desafios globais e educacionais. A alfabetização de adultos como um *continuum* torna-se um compromisso indispensável.

No campo das Políticas, o documento remete a propostas abrangentes, inclusivas e integradas, seguindo a perspectiva da educação ao longo da vida. No âmbito da governança, reforça a participação de todos os parceiros. Em relação ao financiamento, na VI CONFINTEA destaca-se a necessidade de “[...] investimentos de no mínimo 6% do PIB em educação e buscar trabalhar pelo incremento de recursos na aprendizagem e educação de

adultos [...]” (UNESCO, 2010, p.10). Seguindo o documento, salienta-se a consideração de programas transnacionais de financiamento.

Diante da influência de organismos internacionais, Corsetti (2012) alerta:

O enfoque adotado pelo Banco Mundial, de caráter gerencialista, é fortemente marcado pela correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresa entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de insumo-produto, entre aprendizagem e produto. O significado mais perverso desse processo é a negação da educação como direito, já que o que interessa é apenas o retorno econômico (p. 14).

Mesmo que o documento mencione os financiamentos junto a organismos transnacionais como uma possibilidade, vale reforçar o que diz Corsetti (2012) quanto ao interesse destes órgãos centrarem-se na negação do direito à educação, objetivando apenas o retorno econômico.

Participação, inclusão, equidade e qualidade também são temáticas abordadas. O marco de ação de Belém referencia o monitoramento das ações, sublinhando o acompanhamento quantitativo e qualitativo das ações propostas, em âmbito nacional e internacional. É creditado a UNESCO o acompanhamento internacional.

Percebe-se, de forma geral, que o Marco de ação de Belém traz alguns indícios de avanço em relação à EJA. Ao reconhecer como um desafio a transformação da retórica em prática, o documento apresenta alguns dados até então não descritos com a ênfase dimensionada nesta proposta. Além de reforçar aprendizagem ao longo da vida, equidade, alfabetização como início de um processo, o texto possibilita a perspectiva de como tais propostas poderão efetivar-se, especialmente ao tratar de recursos e monitoramento.

Torna-se interessante retomar o indicado no item financiamento. Primeiramente sugere-se o investimento de 6% do PIB e logo em seguida surge à possibilidade de considerar programas transnacionais. Certamente Políticas dependem de recursos para sua efetivação, contudo cabe a vigilância ao tratar-se de financiamentos transnacionais. Além disso, conforme Silva (2002),

e, para contemplar seus interesses políticos e subordinar a educação ao modelo econômico, prescreviam o barateamento dos custos da educação para o setor público, a racionalização da oferta do ensino, mediante a adoção de alternativas extra-escolares; o enfoque assistencialista compensatório, o planejamento seletivo, o controle do investimento do setor público e estímulo do setor privado. As políticas para a educação são tributárias dessa lógica excludente (p. 112).

Ressalta-se que a lógica dos financiamentos encontra-se distante da benevolência. O devedor neste caso pode ser transformado em um refém, que deve seguir as determinações ditadas pelas agências financiadoras. Cabe destacar que o marco de ação de Belém não determina a utilização de recursos transnacionais, apenas cita a consideração de tais programas. Considerar os avanços do documento não significa manter um olhar ingênuo e acrítico: entre o reconhecimento da necessidade de ações efetivas relacionadas à EJA ao longo da vida e o financiamento, encontram-se questões que precisam ser analisadas, buscando-se alternativas viáveis para a consolidação de Políticas que realmente respondam a necessidades desta modalidade de ensino.

Uma das questões enfatizadas pelo documento ora em foco refere-se à importância de ações no campo da EJA, inclusive a necessidade de Programas amplos que considerem a perspectiva do aprendizado ao longo da vida.

Depois de tudo que até aqui foi abordado neste momento passa-se a apresentar, brevemente, os Programas que se efetivaram no Brasil e Rio Grande do Sul entre 90 e 2013.

2.5 DÉCADA DE 90: O PAPEL DAS PARCERIAS NA EJA

Em 1990, de acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), é extinta a Fundação Educar. O primeiro presidente eleito no Brasil após o regime militar, Fernando Collor de Mello, cria então o Programa Nacional de Cidadania (PNAC), mobilizando a sociedade para a alfabetização de crianças, jovens e adultos, através de Comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais. Tais Comissões, porém, não puderam exercer nenhum controle, e o Programa foi extinto no ano seguinte.

As Políticas educacionais na América Latina e no Brasil, desde 1990, de acordo com Di Pierro (2001), caracterizam-se por reformas nos sistemas públicos, vinculadas à conjuntura mais ampla de redefinição do papel do Estado, implementadas sob orientação de organismos financeiros internacionais, inspiradas no pensamento neoliberal. Dessa forma, buscava-se eficácia nos sistemas educativos, com o menor impacto possível nos gastos públicos. Ainda segundo a autora, nesta lógica, novos agentes da sociedade civil passaram a incorporar a posição de parceiros e colaborar em Programas destinados à EJA.

Após o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello, Itamar Franco assume a presidência. De acordo com Machado (s/d), ao buscar reconhecimento diante da população, o então presidente destaca que pretende implementar um Programa sistemático para EJA,

prevendo continuidade de estudos para além da alfabetização. É composta uma nova comissão, contando com educadores para discutir a temática, em torno do Plano Decenal de Educação para Todos e, em 1994, é proposto o documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”. Todavia, segundo a autora, os discursos do então Ministro Educação, Murilo de Avellar Higuel, são contraditórios, assumindo uma postura em defesa da EJA no lançamento do documento e outra contrária, ao defender a educação das crianças, em 1993, na abertura do Encontro Latino-Americano Sobre Educação de Jovens e Adultos.

Enquanto isso, no contexto Estadual, de acordo com Kaefer (2009), mais precisamente no Governo Colares (1991-1994), o Projeto Ler permaneceu em vigor, mas sem maiores investimentos por parte do Estado. Com isso, até mesmo a formação continuada de professores deixou de ser oferecida. Além do Projeto Ler, foi lançado outro, denominado: “Nenhum Adulto Analfabeto”. Tal Programa trazia características de ensino não formal, proposto através de módulos: disponibilizando material didático, qualquer cidadão poderia usufruir do material para alfabetizar turmas, sem receber recursos para a atividade. Para dar suporte à alfabetização um Programa organizado pelo Núcleo de Tecnologia educacional era transmitido pela emissora TVE/RS.

Em 1995, Fernando Henrique Cardoso assume a presidência e para Machado (s/d), a EJA mantém seu caráter descontínuo. A nova LDB, aprovada em 1996, através do projeto de Darcy Ribeiro, desconsidera as propostas debatidas pela sociedade brasileira. Di Pierro (2001) destaca que os Programas propostos a partir de 1996, foram regidos sob a ótica da parceria o Programa Alfabetização Solidária (PAS), Programa de Formação de Atendentes de Enfermagem (Profae), Programa de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e Formação e Qualificação Profissional (Planfor). Nesta dissertação, considerando o foco ligado à escolarização de jovens e adultos, definiu-se por abordar brevemente os Programas PAS e Pronera.

De acordo com Di Pierro (2001), o PAS foi criado em meados de 1996, implementado pelo Programa da Comunidade Solidária, órgão que realiza ações de combate à pobreza, vinculado à presidência. O Programa previa a alfabetização inicial, destinado especialmente à população jovem das regiões Norte e Nordeste do país, tiveram prioridade devido aos elevados índices de analfabetismo.

Machado (s/d) aponta que o Programa tinha por meta que as Regiões Norte e Nordeste diminuíssem os índices de analfabetismo e que, minimamente, se equiparassem à média do

país. Baseava-se em cinco vertentes: mobilização nacional, um projeto piloto como referência, busca e incentivo de parcerias, avaliação permanente e mobilização da juventude. O Programa iniciou com a seleção e capacitação de alfabetizadores, cuja ação previa um mês de duração. Após a seleção, partiu-se para o processo de alfabetização, no período de cinco meses. A seleção, capacitação e avaliação dos alfabetizadores aconteciam sob a responsabilidade de Universidades. As bolsas dos alfabetizadores, coordenadores e a alimentação dos estudantes eram custeadas pela empresa parceira. A seleção do coordenador do município, o fornecimento e a reprodução do material didático e de apoio eram ações do MEC. Cabia aos municípios a viabilização do espaço físico e mobilização de alunos.

A própria estrutura do PAS parece remeter a um Programa superficial, os períodos temporais destinados tanto à alfabetização, quanto à formação de educadores soam como insuficientes diante da complexidade do processo de alfabetização. Além disso:

[...] no Programa Alfabetização Solidária, que se propõe a uma mobilização de parceiros em torno de cinco meses de “alfabetização”, onde a estrutura local de ensino, as secretarias municipais de educação não passam de espectadoras do processo; os alfabetizadores sequer podem atuar nas turmas mais de um módulo; as universidades acabam por fazer um precário acompanhamento à distância, pelas condições de comunicação com os municípios, pela impossibilidade de conhecimento aprofundado da realidade regional e pela falta de articulação geral do programa a uma proposta mais consequente de Educação de Jovens e Adultos (MACHADO, s/d, p. 8).

A estrutura organizacional do Programa parecia favorecer a desorganização e ineficácia, fatores que podem ter contribuído para que o PAS fosse mais um Programa fadado ao insucesso e consequente descontinuidade.

Diferente da proposta do PAS, segundo Di Pierro (2001), o Pronera foi proposto por uma articulação dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), juntamente com o Movimento de Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). As ações de reforma agrária possibilitaram que o MST mediasse o Programa como Política pública de EJA no meio rural.

Partindo o histórico do Programa¹², obtido no endereço eletrônico da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), constata-se que o Pronera foi autorizado pela Portaria nº. 10/98, vinculado ao Ministério Extraordinário de Política Fundiária, sendo em 2001 incorporado ao INCRA. O Programa prevê que jovens e adultos de assentamentos tenham

¹² O Pronera , ao contrário de outros, permanece em vigor no ano de 2013, conforme pode ser observado no endereço:< http://www.ced.ufsc/c.brpronera/?Page_id=10>. Acesso em: 15 jan. 2013.

possibilidade de cursar a educação básica, cursos técnicos, profissionalizantes, graduação e especialização.

O principal objetivo do Pronera relaciona-se ao fortalecimento da educação nas áreas de reforma agrária, propondo, criando, desenvolvendo e coordenando projetos educacionais, utilizando metodologias voltadas para a especificidade do campo, objetivando contribuir para a promoção do desenvolvimento sustentável.

No âmbito do Rio Grande do Sul, no período de 1995 a 1998, durante o governo Antônio Britto, a alfabetização foi novamente intensificada, através do Programa “Pacto por um Rio Grande Alfabetizado”, de acordo com Kaefer (2009), seguindo os mesmos moldes do antigo Projeto Ler. Além deste Programa foi criado o “Piá 2000”, com vigência entre 1995 e 1996, financiado pela UNESCO e coordenado pela Secretaria Geral de Governo, destinando-se aos municípios com menores IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). Quarenta e cinco municípios foram contemplados com o Programa e ainda, de acordo com a autora, não era obrigatória a titulação de professor para atuar a formação para os educadores era feita por universidades ou agentes formadores da região ou município.

2.5.1 PROPOSTAS PARA EJA A PARTIR DE 1999

O período entre 1990 e 2002 caracteriza-se por não contar com a efetivação de Política pública nacional para EJA, de acordo com Costa (2011). A aplicação de investimentos na área educacional pouco ocorreu, estimulando a ideia da educação como um serviço prestado e/ou adquirido no mercado ou na filantropia. O mesmo autor destaca que no Governo Fernando Henrique Cardoso a educação do país voltou-se à lógica nefasta dos organismos internacionais que percebem os países periféricos na ótica do custo-benefício. Foram alicerçadas neste governo as bases de uma Política educacional tecnocrática, buscando manter o controle do Estado e pôr em curso o processo de privatizações.

Em relação ao Estado do Rio Grande do Sul, Kaefer (2009) pontua o período entre 1999 e 2002, governo de Olívio Dutra, como marcado pela proposição de ações unificadas entre ensino supletivo, os CEES (Centros de Ensino Supletivo) e Projeto Ler. Para referência do trabalho pedagógico, partia-se dos princípios da Educação Popular. O processo da Constituinte escolar, alavancado em 1999, possibilitou intensos debates para a constituição das identidades escolares. Nesse período também foram organizados democraticamente os

regimentos das escolas e definidos núcleos que ofertariam EJA. Foi também implantado o MOVA/RS.

Segundo Brandão (2001), o Movimento de Alfabetização de pessoas jovens e adultas no RS (MOVA- RS) foi lançado em maio de 1999 e iniciou seus trabalhos em julho do mesmo ano. Inspirado no MOVA- SP, o movimento lutou em defesa da escola pública e pela garantia do direito à alfabetização, buscando a continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio. Seu referencial teórico pautou-se nos princípios da Educação Popular.

O autor salienta que o trabalho do movimento foi desenvolvido considerando microrredes, que atuavam com autonomia parcial, mas devido à dimensão de totalidade, as ações eram articuladas em nível estadual. Com uma estrutura que contava com coordenador estadual, coordenador regional, animadores populares de alfabetização, apoiadores pedagógicos populares, educadores (as) populares e alfabetizandos (as), o MOVA-RS desenvolveu atividades de formação de educadores e ações na área de alfabetização de jovens e adultos no RS até o final de 2002, já que no governo de Germano Rigotto não se referencia a continuidade do movimento.

Neste contexto estadual, também foram instituídos os NEEJAS (Núcleos de Educação de Jovens e Adultos e Cultura Popular), existentes até hoje. Tais núcleos (prisoniais e comunitários) objetivando garantir a continuidade de estudos, respeitando os limites e possibilidades de acesso e permanência dos matriculados.

Voltando ao cenário nacional, nos primeiros quatro anos do Governo Luís Inácio Lula da Silva (2003- 2006), a lógica da educação não mudou e as Políticas neoliberais continuaram visíveis. De acordo com Costa (2011), mantendo as descontinuidades na EJA, foi implantado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), priorizando alfabetização através de ações desenvolvidas por entidades “filantrópicas”. Depois do segundo ano de governo, as secretarias estaduais e municipais passaram a receber um percentual maior de recursos, entretanto, com raras exceções, continuou a ser realizada uma “[...] ação educativa pobre para os pobres [...]” (p. 74).

O Brasil Alfabetizado, para Rummert e Ventura (2007), foi concebido em 2003, almejando “erradicar” o analfabetismo no Brasil, propondo a alfabetização, num período estimado de 8 meses, destinando-se a jovens e adultos maiores de 15 anos. Ainda segundo as autoras, o lançamento do Programa em formato de campanha, desvinculado da educação básica, não foi capaz de superar ações anteriores.

Rummert e Ventura (2007) destacam que mesmo incorporando muitas críticas devido à proximidade com a lógica do PAS, o Brasil Alfabetizado permaneceu desenvolvendo ações pulverizadas, reforçando as marcas de precarização entre alfabetizadores e alfabetizandos. Parece que mesmo não se consolidando como exitoso, o Programa permanece em vigor, já que constam regulamentações na página eletrônica do Ministério da Educação¹³.

Além do PBA, em 2003 também foi instituído o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para atendimento à EJA - Fazendo Escola. Rummert e Ventura (2007), referenciando consulta ao sítio eletrônico do Ministério da Educação, pontuam que o Programa tinha como objetivo a contribuição para o enfrentamento do analfabetismo e baixa escolaridade, concentrando esforços nos locais mais pobres do país. O Programa desenvolvia-se pelo MEC, transferindo recursos do FNDE para estados e municípios.

O Programa Fazendo Escola foi fruto do Programa Recomeço, criado em 2001, com base na desconsideração da EJA nos repasses do FNDE. O Recomeço foi instituído prevendo funcionar apenas entre 2001 e 2003. Ainda segundo Rummert e Ventura (2007), logo na implantação não houve mudanças significativas na lógica do Programa. Em 2004, passou-se a prever o repasse dos recursos diretamente aos sistemas de ensino que participassem do Brasil Alfabetizado, para que as secretarias estaduais assumissem a continuidade dos estudos no ensino fundamental. Em 2005, cria-se uma fórmula para definir valores e os recursos passaram atender todos os municípios que registravam matrícula na EJA.

De acordo com as autoras o Programa Fazendo Escola foi proposto em caráter transitório. Quando criado, previa-se seu funcionamento apenas até a aprovação do FUNDEB. Com o FUNDEB passaria a tornar-se desnecessário, já que o novo fundo fazia previsão de recursos para a EJA. Desta forma caracteriza-se como mais um Programa sem continuidade, não se consolidado como uma Política para a EJA.

Em nível estadual, o período compreendido entre 2003 e 2006 foi governado por Germano Rigotto, e no plano de governo era citada a implementação de cursos de alfabetização e cursos adequados no Fundamental e Médio, conforme Kaefer (2009). Segundo a autora, observa-se nesse governo a centralização das Políticas. É apresentado o documento “Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos SE/RS”. Implementa-se o Programa “Alfabetiza Rio Grande”, atendendo analfabetos. Retoma-se a alfabetização dos analfabetos funcionais e propõe-se também a formação continuada dos docentes, através de parcerias com

¹³ O endereço eletrônico para localização do programa é:
<http://portal.mec.gov.br/index.phpItemid=86&id?=12280&option=com_content>. Acesso em: 25 fev. 2013.

universidades. O Alfabetiza Rio Grande foi uma ação vinculada com a UNESCO, devido ao fato de aquela ser à década da alfabetização.

Em 2005, através do decreto nº 5478, foi instituído o PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional na modalidade de Educação de Jovens e Adultos), que prevê a integração entre Ensino Médio (ou Fundamental, no caso do PROEJA FIC) e a educação profissional¹⁴.

Neste emaranhado quase infinito de propostas de EJA, observa-se que desde as primeiras iniciativas Políticas voltada à área, grande parte teve curta duração, ou seja cada governo acabava extinguindo a proposta anterior e realizando novas proposições. Diante deste cenário permeado por rupturas, constata-se, historicamente, descontinuidades de Políticas. Acredita-se que apenas com Políticas consistentes, de médio e longo prazos, baseadas em planos de Estado igualmente de médio e longo prazo, poderá haver contribuição de fato para a efetivação da EJA como modalidade de ensino.

Retomando a questão de iniciativas governamentais na área de EJA, em 2005 surge o ProJovem, como mais uma ação do governo federal, que, em 2008, passa a ser denominado ProJovem Integrado. De acordo com dados obtidos no sítio eletrônico¹⁵, o Programa visa à elevação de escolaridade e a formação profissional de jovens de baixa renda, permitindo inserção socioeconômica da população. O ProJovem é uma extensão da Política Nacional da juventude e divide-se em quatro modalidades, a saber:

- 1- O ProJovem adolescente destina-se a pessoas na faixa etária entre 15 e 17 anos, em situação de risco ou que a família receba o Bolsa Família. No ProJovem adolescente são desenvolvidas atividades sócioeducativas, sendo obrigatória a frequência em escola regular. Esta modalidade é gerenciada pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome;
- 2- O ProJovem Urbano, coordenado pelo MEC, destina-se a jovens entre 18 e 29 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. Propõe-se um curso de 18 meses e duas mil horas, contemplando formação básica no Ensino Fundamental na modalidade EJA, Formação Profissional e Cidadã. Os jovens recebem auxílio de R\$ 100,00, condicionado à frequência e entrega de trabalhos;
- 3- O ProJovem Campo “Saberes da Terra”, gerido pelo MEC, oportuniza formação em Ensino Fundamental (EJA) e formação profissional para agricultores. O curso tem duração de 2 anos e é proposto em regime de alternância. Os estudantes recebem bolsas bimensais de R\$ 100,00;

¹⁴ O PROEJA será discutido com maior ênfase no capítulo três desta pesquisa.

¹⁵ Endereço: <http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/mercado-de-trabalho/projovem>.

4- O ProJovem trabalhador vincula-se ao Ministério do Trabalho e Emprego e destina-se a pessoas entre 18 e 29 anos, membros de família com renda per capita de um salário mínimo. Estar cursando ou ter cursado o Ensino Fundamental ou Médio é requisito. Os cursos têm duração de 350 horas e versam sobre qualificação profissional e social. Os estudantes recebem seis parcelas de R\$ 100, 00.

No cenário estadual, o governo de Yeda Crusius (2007-2010) inicia suas propostas pontuando a oferta significativa da EJA (Ensino Fundamental e Médio) no sistema estadual do Rio Grande do Sul em relação aos demais Estados brasileiros, conforme Kaefer (2009). Partindo desta afirmação, o governo propunha a manutenção e qualificação da oferta. Entretanto, observa-se que estratégias para qualidade foram traduzidas em ranqueamentos e premiações, através de dados puramente quantitativos. Outro fator marcante do período (analisado por Kaefer apenas em 2007 e 2008) foi o fechamento de turmas e escolas, com a proposta de “enturmação”, que consistia em unir num mesmo espaço físico diferentes turmas, do mesmo nível e escolas com poucos estudantes. Segundo a autora, outra ação da Secretaria Estadual de Educação foi a implementação da portaria 08/2008, traçando diretrizes para EJA, dentre as quais destacam-se a enturmação e otimização de recursos.

Corsetti (2012) destaca as estratégias de diminuição de gastos indicada por organismos internacionais. Segundo ela,

Os estudos sobre a ação dos bancos multilaterais de desenvolvimento identificaram um impacto expressivo nas políticas educacionais em termos nacionais, menos pelo significado do investimento financeiro desses organismos em projetos específicos e mais pela imposição de temas prioritários e de uma abordagem economicista que influenciou as políticas educacionais do país. É importante ressaltar a importância, na imposição das orientações relacionadas às políticas públicas, das condicionalidades incluídas tanto nos próprios acordos com o Banco Mundial quanto presentes nas negociações paralelas, que envolvem o Fundo Monetário Internacional e que dizem respeito a ajustes macroeconômicos (p. 2).

Diante das colocações de Corsetti e das propostas de enturmações e otimização de recursos propostas pelo governo Yeda, indaga-se: as iniciativas do governo poderiam estar vinculadas a imposições dos bancos multilaterais? Mesmo que esta dissertação não traga elementos que possibilitem afirmações nesta questão, já que o foco da pesquisa é outro, as iniciativas por si levam a crer que existiram influências para a elaboração e concretização das propostas naquele governo.

Kaefer (2009) sublinha ainda que no período das enturmações houve muitas manifestações da comunidade escolar em escolas de EJA e nos NEEJA. Aconteceram reuniões públicas na Assembleia Legislativa, em defesa da modalidade. Em sindicatos

também foram organizadas discussões e mobilizações em defesa da EJA no Estado. Outra ação do governo foi a implementação da Portaria nº 27/2008, dispondo que os NEEJAS deveriam inscrever estudantes e não realizar matrículas. Houve manifestações contrárias. Todavia, sem articular um conjunto único entre NEEJAS e escolas de EJA, não foi possível resistir às ações autoritárias do governo.

Em nível nacional, em 2010 o Brasil elege Dilma Rousseff, pela primeira vez uma mulher como Presidente da República. Em seus dois primeiros anos de governo, Dilma mantém alguns Programas relativos à EJA, como Brasil Alfabetizado, Pronera, ProJovem Integrado e PROEJA. Além das propostas em curso, cria-se o PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego), através da lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. A partir da instituição do PRONATEC, parece que o maior foco de investimentos e discussões do governo passa ser o novo Programa, tanto que entre 28 de maio à 1º de junho de 2012, ocorreu em Florianópolis o II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. O PROEJA neste fórum foi debatido apenas em atividades autogestionadas, organizadas pelas instituições da rede federal, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, Fórum Estadual de EJA de Santa Catarina e Fórum de EJA de Florianópolis. Enquanto o PRONATEC¹⁶ foi debatido em uma palestra e em atividades autogestionadas organizadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

Em uma das atividades técnico-científicas, organizada pelo Fórum de EJA do Estado de Santa Catarina e pelo Fórum de EJA da cidade de Florianópolis, optou-se por redigir uma carta manifesto¹⁷ em defesa do fortalecimento do PROEJA (Anexo 1), salientando a preocupação com as Políticas de EJA no Brasil. Santos (2010) pontua em seu texto que, no evento “Diálogos PROEJA/RS”, ela própria provocou os presentes, relacionando o fim do PROEJA com o término do governo Lula. Segundo a autora, os participantes ficaram incomodados com a provocação e um dos professores destacou que o PROEJA é amparado inclusive na LDB 9394/96, ao prever a oferta de EJA vinculada à educação profissional.

Diante do vivenciado no II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, da colocação de Santos, parece difícil qualquer prognóstico em relação ao futuro do PROEJA. Percebe-se, de forma geral, que o PRONATEC vem sendo uma prioridade do governo, ainda que, até então, não tenha proposto abertamente o término de Programas como o PROEJA.

¹⁶ Definiu-se por não apontar o número exato de atividades autogestionada que debateram o PRONATEC, por perceber que mesmo o Programa não sendo mencionado em títulos e resumos, acabou sendo pano de fundo de atividades autogestionadas como observei na mesa “Expansão da rede federal e seu papel nas Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, organizada pela SETEC.

¹⁷ Participei da atividade e pude testemunhar a angústia dos presentes.

No cenário do Estado do Rio Grande do Sul, que em 2011 passa a ser governado por Tarso Genro, e com intuito de coletar dados relacionados à EJA optou-se por contatar a 16ª Coordenadoria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul (16ª CRE/RS), localizada em Bento Gonçalves- RS. Em conversa com a professora Margarete Bottega Tomasini, responsável pela EJA, constata-se que a modalidade está sendo desenvolvida através de cursos regulares, em escolas estaduais e pelos Núcleos (NEEJAS). Conforme ela, na região da 16ª CRE, decidiu-se por manter as escolas que vinham ofertando a EJA ainda desde o governo Yeda. Segundo a professora, a oferta em todas as escolas estaduais não é necessária, pois não há demanda. Nesta conversa, Margarete ressaltou que as Escolas Estaduais de Bento Gonçalves estão trabalhando a partir de pesquisa socioantropológica, que definem os temas geradores, propondo-se então projetos que atendam necessidades e interesses dos educandos.

Atualmente no Sistema Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, a formação continuada vem sendo organizada pelas escolas, seguindo as orientações fornecidas pelas Coordenadorias Regionais de Educação e através da Secretaria Estadual de Educação. Nos dias 1º e 2 de dezembro de 2011, a Secretaria Estadual organizou um Seminário Estadual de professores de EJA da Rede Estadual de Ensino. Neste encontro foram vislumbradas algumas diretrizes para o trabalho na EJA: o diálogo; a valorização das experiências de vida dos educandos; a interdisciplinaridade; a avaliação como processo contínuo; a valorização da realidade e diversidade; formação continuada; planejamento coletivo e articulação entre trabalho, cultura e conhecimento foram princípios elencados pelos presentes como base para o trabalho na EJA do RS. Seguindo a proposta de formação continuada de educadores, em 3 e 4 de dezembro de 2012, a Secretaria Estadual organizou em Porto Alegre um Encontro Regional sobre Pesquisa Sócioantropológica.

Almejando delinear de forma panorâmica as ações relativas à EJA apontadas nesta pesquisa, definiu-se por construir um quadro geral, a fim de facilitar a visualização e ressaltar as principais iniciativas relativas à área, especialmente depois de 1988:

QUADRO 1: VISÃO PANORÂMICA DA EJA (1988-2012)

PERÍODO	PRINCIPAIS FATOS/AÇÕES	ABRANGÊNCIA		
		INTERN.	BRASIL	RS
1988	Promulgação da Constituição Federal, prevendo a educação como direito de todos e dever do Estado e família.		X	
1990	A ONU institui o “Ano Internacional da Alfabetização”.	X		
1990	Realização da Conferência de Jomtien: “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem”.	X		
1990-1991	Criação do Programa Nacional de Cidadania, visando à alfabetização de jovens e adultos.		X	
1991-1994	Permanência do projeto Ler, com investimentos restritos e instituição do Programa “Nenhum Adulto Analfabeto”.			X
1994	Proposição do documento “Diretrizes para uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos”.		X	
1995- 1998	Incentivo a alfabetização através do “Programa Pacto para um Rio Grande Alfabetizado” e “Piá 2000”.			X
1996	Promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, contando com uma seção específica para EJA, condensada em 2 artigos.		X	
1996	Instituição do Programa de Alfabetização Solidária (PAS). Programa que propunha a alfabetização em massa, também marcado pela descontinuidade.		X	
1997	Instituição da Resolução nº 232, do Conselho Estadual de Educação, prevendo adaptações a partir da LDB.			X
1997	Realização da Conferência de Hamburgo. Proclamação da “Década Paulo Freire de Educação”.	X		
1998	Implementação do Pronera, prevendo formação em diferentes níveis para jovens e adultos de assentamentos. O Programa segue em vigor em 2013.		X	
1999	Instituição da Resolução nº 250 e Parecer 744, emitidos pelo Conselho Estadual de Educação, constando normas para oferta de EJA no sistema estadual de educação.			X

1999- 2002	Ações unificadas entre ensino supletivo e projeto Ler (retomado). Processo da constituinte. Período de organização de regimentos de escolas e núcleos de EJA. Nesse período também foi instituído o MOVA-RS.			X
2000	Emissão do Parecer CNE/CEB nº 11/2000 e Resolução nº 01/2000, traçando diretrizes curriculares para a EJA.		X	
2001	Promulgação da Lei 10.172/2001, instituindo o Plano Nacional de Educação.		X	
2003	Criação do Programa “Brasil Alfabetizado” e “Programa Fazendo Escola”. O Programa Brasil Alfabetizado continua em curso em 2013 o Programa fazendo escola funcionou até aprovação do FUNDEB, criado em 2006.		X	
2003-2006	Centralização das Políticas de EJA em âmbito estadual. Apresenta-se o documento “Ressignificando a Educação de Jovens e Adultos SE/RS” e implementa-se o “Alfabetiza Rio Grande”, em parceria com Unesco.			X
2005	Proposição do Programa “Projovem” permanece em curso em 2013.		X	
2005	Instituição do PROEJA através do decreto nº 5478/2005, alterado pelo decreto 5840/2006. O Programa continua em vigor em 2013.		X	
2006	VI Conferência Internacional de Adultos, realizada em Belém do Pará.	X		
2007-2010	Fechamento de turmas e Escolas, através da proposta de “enturmação” e portarias instituindo normas para oferta de EJA.			X
2010	Instituição da Resolução CNE/CEB nº 03/2010, contemplando normas operacionais para a EJA.		X	
2011	Emissão da Resolução nº 313, do Conselho estadual de educação, indicando normas para a EJA no Sistema Estadual de Ensino.			X
2011	Seminário Estadual de professores de EJA da Rede Estadual de Ensino.			X
2012	Encontro regional sobre pesquisa Sócioantropológica.			X

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

Considerando uma abordagem geral, chama a atenção a grande quantidade de ações no período entre 1988- 2012. Percebe-se, no entanto, a proposição de ações sem articulação e com duração restrita. Mesmo que alguns Programas demonstrem certa continuidade, o cenário histórico da EJA no Brasil e no Rio Grande do Sul aponta vários descompassos. Sob uma ótica mais ampla, a história da EJA no Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul caracteriza-se por Programas isolados, ou seja, ações públicas que não respondem às necessidades e ao direito dos cidadãos.

No próximo capítulo, busca-se apresentar alguns dados referentes ao PROEJA.

3 PROEJA: CONJUGAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS?¹⁸

As reflexões aqui trazidas partiram de apontamentos referentes à História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e Rio Grande do Sul. A seguir cabe destacar algumas questões referentes ao PROEJA¹⁹ (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos). Santos (2010) destaca que o decreto que instituiu o Programa carregava falhas, especialmente ao estabelecer carga horária máxima para os cursos, e que além de observar cargas horárias mínimas, o novo decreto ampliou o foco de atendimento do Programa para educação básica, já que antes previa-se apenas a oferta do Ensino Médio.

3.1 PROEJA: ALGUMAS INDAGAÇÕES

Seria o PROEJA um Programa capaz de integrar a Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos ou apenas mais uma iniciativa que não conseguirá efetivar-se como uma Política pública de fato? De acordo com Castro, Machado e Vitorette (2010) as modalidades de educação profissional e EJA vivenciaram na história da educação brasileira momentos de aproximação, especialmente pelo público, e distanciamento nas conduções das Políticas educacionais. Diante disso indaga-se: o que poderia ter levado a aproximação entre educação profissional e EJA a partir da proposição do referido Programa?

Já há décadas, Pistrak (1981) salientava que a escola precisa responder às necessidades de um regime social:

Na medida em que a escola não é um fim absoluto, também não pode ter finalidades educacionais absolutas, e por isso mesmo teria condições de criar uma individualidade harmônica abstrata, baseando-se em métodos invariáveis ditados pela ciência da criança (psicologia e pedologia) para realizar seus objetivos. A escola refletiu sempre o seu tempo e não pode deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil (p. 32).

Se a escola sempre refletiu o seu tempo e regime social, caso contrário seria eliminada, indaga-se: seria o PROEJA mais um Programa que visa à manutenção do *status quo*? Teria o

¹⁸ Parte deste capítulo integra o trabalho *PROEJA: A efetivação de uma política pública através da conjugação entre educação profissional e educação de jovens e adultos?*, apresentado na XXVI ANPAE, entre 27 e 30 de maio de 2013, em Recife PB.

¹⁹ Instituído através do Decreto 5.478/05 e alterado pelo Decreto 5.840/06.

PROEJA algumas semelhanças com outras iniciativas governamentais de outros períodos históricos? Almejando compreender a proposta do Programa e levantar elementos para responder estes questionamentos, partiu-se da análise de algumas questões referenciadas no documento base, organizado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC).

3.2 PROEJA: CONCEPÇÕES A PARTIR DO DOCUMENTO BASE

O documento base do Programa traz uma análise de índices, aponta os possíveis sujeitos do PROEJA, além de conter questões referentes a princípios, concepções, Projeto Político Pedagógico Integrado, currículo, avaliação, até aspectos operacionais do Programa. Os referenciais teóricos que fundamentam o documento, para além de legislação, estão inspirados em autores como Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Boaventura de Souza Santos e Silvia Maria Manfredi. Pesquisadores como Dante Henrique Moura, Jane Paiva e Simone Valdete dos Santos contribuíram na produção do texto.

Com o PROEJA, segundo o documento base (MEC, 2007) busca-se, efetivar uma Política pública de educação profissional integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, como um direito, frente aos desafios de inclusão social e globalização, identificando primeiramente os sujeitos dessa Política. Considerando os números e tabulações, são trazidos alguns indícios referentes aos principais sujeitos do PROEJA: jovens em defasagem idade-série; jovens e adultos que abandonaram a escola; infratores ou privados de liberdade; entre outros:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (p. 11).

O documento base aponta como possíveis sujeitos do PROEJA os negros, quilombolas, camponeses, desempregados, os ditos “marginais” ao sistema, e propõe ainda uma Política estável, que possa contribuir na elevação da escolaridade e profissionalização, através do acesso a uma formação de qualidade, Arroyo (2010), entretanto destaca:

Outra forma de pensar os coletivos feitos desiguais é como marginalizados, até como *marginais* ou na margem de lá, onde predomina a miséria não tanto social mas moral, a falta de valores, de hábitos, onde domina o tradicionalismo e até a cultura da pobreza e da miséria. Desiguais porque à margem da civilização, da modernidade, da racionalidade científica, do progresso e de seus valores civilizatórios, progressistas, de esforço e de trabalho. Situar as desigualdades como problema nessas carências morais têm alimentado concepções de políticas sócio-educativas e de projetos comprometidos com solucionar essa condição de marginalidade. Tirar esses coletivos da margem, através de pedagogias civilizatórias, moralizadoras, para passá-los da margem da tradição, do atraso, da imoralidade para a modernidade, o progresso, os valores civilizatórios, a racionalidade científica (1389- 90).

Numa perspectiva, poder-se-ia ver no PROEJA a possível solução para os problemas na área de Educação de Jovens e Adultos (assim como noutros tempos, boa parte da sociedade acreditou que o MOBREAL teria feito isso). Ainda considerando o documento base, aponta-se a fragilidade do Brasil em garantir o direito de todos à educação pública, gratuita e de qualidade. Como solução para esta questão, a Rede Federal é direcionada, destacando que até então atendia sujeitos com perfis diferentes dos encontrados na EJA, mas, diante de sua reconhecida qualidade, o Ministério de Educação “convida” a rede a tornar-se referência na oferta do PROEJA.

Diferente do exposto no documento base, em relação ao “convite” para a Rede Federal tornar-se referência na oferta do PROEJA, o decreto nº 5840 de 2006 estabelece que 10% da oferta de vagas deve destinar-se ao Programa, ampliando oferta a partir de 2007. Com o decreto surgem tensionamentos entre os servidores, percebendo-se que alguns educadores e gestores defendem o Programa como forma de inclusão social, enquanto outros se posicionam contrários, afirmando que a Rede Federal é um lugar de excelência. Tal situação é referenciada por Castro, Machado e Vitorette (2010), ao contextualizarem pesquisa realizada em Goiás, através do “Edital Proeja/Capes nº 03/2006, envolvendo três instituições públicas de ensino superior e um Centro Federal de Educação Tecnológica [...]” (p. 152).

Com o PROEJA, segundo o documento base (MEC, 2007), busca-se romper a lógica de educação academicista para os filhos das classes economicamente favorecidas e educação instrumental para os filhos de trabalhadores:

Assim, uma das finalidades mais significativas dos cursos técnicos integrados no âmbito de uma política educacional pública deve ser a capacidade de proporcionar educação básica sólida, em vínculo estreito com a formação profissional, ou seja, a formação integral do educando. A formação assim pensada contribui para a integração social do educando, o que compreende o mundo do trabalho sem resumir-se a ele, assim como compreende a continuidade de estudos. Em síntese, a oferta organizada se faz orientada a proporcionar a formação de cidadãos-profissionais capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora (p. 35).

A educação integral é um aspecto que se destaca com o PROEJA. Para Ramos (2010), a compreensão acerca de integração é ampla, expressando uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida, cultura, ciência e trabalho, presentes no processo formativo. Segundo a autora, o horizonte da formação nesta perspectiva é a formação politécnica e *omnilateral*²⁰ de trabalhadores, tendo como propósito possibilitar a compreensão das relações sociais e o processo histórico e contraditório do desenvolvimento das forças produtivas. Pelo viés dessa concepção, enfatiza-se a formação de profissionais-cidadãos capazes de compreender e atuar na realidade.

Para melhor subsidiar a compreensão destas questões, buscou-se leituras de Gramsci. Na obra *Os intelectuais e a organização da cultura* (1989), Antônio Gramsci parte da realidade de seu tempo histórico, especialmente na Europa, e propõe a formação do intelectual orgânico, criado e formado na própria classe, tendo papel fundamental em sua homogeneização e elevação. Entre várias questões, o autor problematiza a crise da escola como consequência de uma realidade complexa e orgânica mais ampla, propondo a escola única como uma forma de superação:

[...] A crise terá uma solução que racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual [...] (p.118).

Ao propor a escola única, Gramsci menciona a união entre o trabalho manual e intelectual, princípio este que também pode ser visualizado na proposta do PROEJA ao referenciar a integração entre a modalidade EJA e a Educação Profissional. Percebe-se desta

²⁰ Frigotto (2004) (assim como demais intelectuais de raiz marxista) também aborda o conceito, destacando que o trabalho, a partir da concepção *omnilateral*, objetiva atender todas as dimensões humanas, em uma perspectiva histórico-social.

forma que o PROEJA traz em sua concepção alguns ideários de educação já almejados no passado, materializados nos escritos de Gramsci nas primeiras décadas do século XX.

Segundo o documento já citado, faz-se necessário considerar as especificidades dos sujeitos da EJA, tornando-se indispensável ouvir e reconhecer os saberes dos educandos, sua história como condição de existência, considerando no trabalho pedagógico os conhecimentos que as pessoas já possuem. Partindo de uma proposta de Educação Integral, o PROEJA objetiva que os sujeitos compreendam e se compreendam no mundo. Cabe indagar se a mesma participação e o mesmo ouvir aconteceram quando da elaboração do documento base. Para Arroyo (2010),

se as próprias vítimas das injustiças e desigualdades históricas aprenderam a falar com suas ações e reivindicações, cabe ao Estado e seus gestores não apenas escutar suas vozes, mas reconhecer suas ações coletivas, como formas de intervenção política. Aos formuladores, gestores e analistas cabe o papel de dialogar com essas ações e intervenções e elaborar as políticas mais eficazes, incluindo coletivos feitos desiguais como sujeitos partícipes de decisões. Nada fácil avançar no reconhecimento dos coletivos populares e de suas organizações e movimentos, como atores, políticos e sujeitos de políticas. Esse reconhecimento supõe uma tensão no próprio campo das políticas, na medida em que se contrapõe à manutenção do caráter tradicional do Estado, de suas instituições e órgãos de gestão e de suas políticas, em nosso caso, educativas. Contrapõe-se à manutenção dessa imagem-função tradicional dos coletivos populares como problema e do Estado e suas políticas como solução (p.1412).

Arroyo sinaliza que os sujeitos precisam ser ouvidos e, muito além disso, precisam ter suas ações reconhecidas pelo Estado como Políticas. Dessa forma, poderiam estes mesmos sujeitos ter contribuído na construção do documento base? Essa é uma questão que parece merecer análise na elaboração de Políticas públicas. O documento base traz também alguns avanços, dentre os quais destacam-se a valorização dos saberes dos educandos, a educação integral e o trabalho considerando a realidade. Como é sabido, observa-se o trabalho escolar a partir da realidade já em Gramsci (1989): “[...] à participação realmente ativa do aluno na escola, que só pode existir se a escola for ligada à vida [...]” (p. 133). O autor enfatiza no trecho citado a imprescindível relação entre a vida e os conteúdos escolares, ou seja, a realidade do estudante é salientada como base para a efetivação de sua participação no ato pedagógico.

Pistrak (1981), em sua clássica obra “Fundamentos da Escola do Trabalho”, também aponta o trabalho considerando a realidade. Entre várias colocações diante da educação e trabalho, propõe especialmente duas questões centrais: o trabalho a partir da realidade atual e a auto-organização das crianças e adolescentes. Para ele,

é preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como seu centro vital, como sua organização é preciso nunca perder de vista que as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, mas já o são, tendo já seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligadas à vida dos adultos e do conjunto da sociedade (PISTRAK, 1981, p. 41-2).

O autor refere-se às crianças e adolescentes, entretanto, acredita-se que estas ideias também se relacionam com as propostas Paulo Freire e da EJA. Freire (1987) afirma que se precisa considerar a realidade dos educandos e propõe temas geradores que surgem de pesquisas e refletem a vida, a atualidade dos sujeitos. Pistrak (1981) coloca as crianças e adolescentes como membros da sociedade. Freire (1987) além de destacar os oprimidos como sujeitos sociais, os referencia como transformadores.

Refletir sobre o PROEJA remete a pensar no real significado que se tem acerca da integração entre educação profissional e educação de jovens e adultos. A realidade do educando, sua história e seu papel como sujeito transformador são aspectos relevantes, entretanto é preciso estar atento para não cair na ilusão da proposta, vendo-a como única solução. As Políticas muitas vezes acabam sendo estratégias para garantir a manutenção do sistema, como já disse Pistrak (1981).

Rummert (2009) alerta sobre ênfase dada à educação como possível saída da condição de miséria, além de destacar as contradições de cada momento histórico. Esta autora também salienta que no Brasil, nas últimas décadas, registram-se significativas “mudanças na forma e no conteúdo da dualidade educacional, num quadro de mimetismo necessário à modernização conservadora” (p. 221). Essas mudanças podem significar formas refinadas de manutenção das condições de subalternidade.

O PROEJA, observado na prática de acordo com pesquisa realizada no Rio Grande do Sul por Franzoi [*et al*] (2010), aponta dificuldades como

desconhecimento do público alvo; a inadequação inicial dos currículos; os horários incompatíveis com a realidade dos alunos; a falta de definição do perfil do egresso para a montagem de um curso na modalidade PROEJA e as próprias especificidades da educação de jovens e adultos. Outro conjunto de dificuldades está relacionado com aspectos organizativos da escola e do corpo docente, tais como: a pouca disponibilidade de tempo para reuniões pedagógicas do corpo docente envolvido com o programa; a falta de espaço físico adequado; o despreparo e a falta de capacitação dos professores para atuar no PROEJA e a carência de docente para ministrar as disciplinas de formação profissional (p. 180).

No mesmo texto os pesquisadores ressaltam que, com a percepção das dificuldades, buscam-se soluções para que os males não se perpetuem, algumas escolas optam por alterações pedagógicas, reavaliando propostas metodológicas. Outra alternativa encontra-se na criação de apoio institucional ou na adesão ao projeto de assistência aos estudantes do PROEJA, através de auxílio financeiro para transporte e/ou alimentação. Ainda segundo os autores, o Programa vem estabelecendo laços importantes relacionados à cultura da pesquisa no estado do Rio Grande do Sul.

Na mesma linha, Santos (2010) sublinha a formação continuada de professores da rede pública, possibilitada pelos cursos de Especialização em PROEJA, bem como “os grupos de pesquisa CAPES/PROEJA trouxeram prestígio acadêmico e científico aos CEFETES²¹ que, em conjunto com as universidades, produzem teoria sobre sua prática” (p. 126). Acredita-se que a formação continuada, um dos pressupostos do PROEJA, pode até mesmo contribuir para o fortalecimento do Programa, já que, ao possibilitar reflexão sobre a prática, diante das dificuldades, novas alternativas podem ser observadas, contribuindo para a consolidação do PROEJA.

Realizando uma breve análise diante de questões que surgem pelo documento base do PROEJA e respectivas reflexões que vêm sendo construídas através da prática do Programa, percebem-se alguns tensionamentos, já apontados no decorrer deste trabalho; porém, alguns avanços também puderam ser observados. Pontuou-se o desejo de construção coletiva de uma Política pública efetiva e contínua, capaz de integrar a educação profissional e a EJA, rompendo a dualidade manual X intelectual:

[...] buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, *apud* CIAVATTA, 2005, p. 84).

Frigotto (2009) assevera que as Políticas públicas efetivas são direito dos cidadãos e não devem ser construídas em um castelo de areia para que não caiam no futuro marcado pelo curto prazo, na vida caracterizada pela precariedade e pelo provisório. O momentâneo precisa ser substituído pelo sólido e, para tal, faz-se necessária a utopia, que é simbolizada pela ideia de lugar nenhum, mas, neste caso, lugar de igualdade de condições de vida em todos os aspectos.

²¹ A partir da lei nº 11892/ 2008, grande parte dos Cefetes- Centros Federais de Educação Tecnológica transformam-se em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.

Ao direcionar o foco para história da EJA no Brasil, especialmente depois da década de 40, não se observou outro Programa que primasse pela integração entre EJA e educação profissional, fato este que acaba diferenciando o PROEJA de outras proposições. Ressalta-se que esta diferença acabou influenciando na opção desta pesquisa, que busca ouvir trajetórias de estudantes, através da história oral, identificando contextos plurais, temas abordados no capítulo seguinte.

4 FERRAMENTAS CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Investigação vem do verbo latino vestígio, que significa “seguir as pisadas”. Investigação significa a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário, como pode ser entendido quando o caminho ganha destaque, dado o êxito de certos métodos em certos campos, chegando a ser priorizada de tal maneira que o objeto fica descaracterizado (“desnaturalizado”), recortado ou enquadrado nos códigos restritos das metodologias (Gamboa).

Pensar uma pesquisa ultrapassa a fronteira metodológica. Não que a metodologia seja um aspecto menos relevante, ao contrário, cita-se a palavra fronteira por se acreditar que uma pesquisa vai além das técnicas e ferramentas operacionais. Este ir além, entretanto, não significa algo distanciado dos pressupostos e, sim, pode conduzir à relação entre perspectivas. O olhar metodológico cruza-se com o teórico em busca de novas formas de ver e de produzir ciência:

O processo de produção da ciência não se reduz somente à aplicação de determinadas técnicas, ao desenvolvimento de procedimentos previamente definidos, à aplicação ou assimilação de algumas teorias já postuladas. Os conhecimentos científicos não se elaboram mecanicamente, aplicando elementos já prontos e acabados, eles se constroem com a participação intensa do investigador, sujeito do processo cognitivo. Também não é uma construção solitária e individual. É fundamental uma produção social e individual. É fundamental uma produção social e histórica na qual participam muitos outros cientistas e pesquisadores, por meio da experiência acumulada pela própria história da ciência e da tecnologia, de tal maneira que é o resultado de um longo processo, em que se refletem as condições materiais históricas e os interesses e valores sociais que possibilitaram a elaboração de cada pesquisa e o desenvolvimento teórico e prático de cada ciência (GAMBOA, 2007, p. 168-9).

Nesta pesquisa enfoca-se a questão das trajetórias escolares sob o ângulo de contextos plurais. Decidiu-se por trazer abordagens de mais de um autor, para que não prevaleça um enfoque unilateral. As diferentes perspectivas, entretanto, nem sempre são complementares. Além dos teóricos, procura-se também apresentar impressões e formas de ver desta própria autora, formas estas que, certamente, foram e são influenciadas por vivências pessoais e profissionais, além de leituras em torno do tema.

4.1 ENTRE O SENTIDO, O OUVIDO E O VIVIDO: TRAJETÓRIA ESCOLAR

Ao se tentar conceituar o termo trajetória, Ferreira e Amado (2006), mais especificamente na apresentação do livro *Uso e abusos da história oral*, tornam-se referências ao indicar no terceiro bloco de textos denominado “Trajetória”. As autoras o definem como voltado para o papel do sujeito na história, discutindo biografias, autobiografias e histórias de vida. Nesta pesquisa optou-se por delimitar o termo à vida escolar, utilizando dessa forma “trajetória escolar”, procurando desvendar alguns dos percursos de escolarização dos sujeitos da pesquisa, que são caracterizados por algumas (des)continuidades. Bordieu²² (2006), ao abordar sobre história de vida, destaca:

[...] Ela conduz à construção da noção de trajetória como série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente (ou um mesmo grupo) num espaço que é ele próprio um devir, estando sujeito a incessantes transformações. Tentar compreender uma vida como uma série única e por si suficiente de acontecimentos sucessivos, sem outro vínculo que não a associação a um “sujeito” cuja a constância certamente não é senão aquela de um nome próprio, é quase tão absurdo quanto tentar explicar a razão de um trajeto do metrô sem levar em conta a estrutura da rede [...] (p. 189).

Mesmo que a passagem refira-se a histórias de vida, acredita-se que cabe ressaltá-la, já que, ao propor a temática analisada, precisa-se atentar às relações sociais estabelecidas pelos sujeitos, a não linearidade dos fatos, a ligação da trajetória de estudantes (des)contínua com uma estrutura social, histórica, econômica, social e cultural.

As trajetórias são compreendidas neste espaço como percursos singulares que, ao serem trilhados pelos sujeitos, vão constituindo-o e construindo sua história de vida. Entretanto, mesmo compreendendo-se a singularidade na constituição da história de cada sujeito, percebe-se que os percursos são permeados por contextos diversos, às vezes plurais, os quais podem influenciar (des)continuidades nas respectivas trajetórias. Por esta razão, decidiu-se por fazer breves ponderações referentes a contextos plurais.

²² Decidiu-se por apresentar brevemente esta concepção de Bordieu (2006), entretanto ressalta-se que, no processo analítico, a mesma serve apenas como pano de fundo.

4.2 CONTEXTOS PLURAIS

A palavra *contexto* é utilizada corriqueiramente, especialmente ao referenciar espaços, como por exemplo: Neste contexto. Ao verificar o dicionário online de Português²³ observa-se como significado para o termo: “Conjunto do texto que precede a palavra ou sucede uma frase, um grupo de palavras, uma palavra. Conjunto de circunstâncias que acompanham um acontecimento: julgar um fato em seu contexto histórico”. Nesta pesquisa considera-se contexto especialmente por se perceber que é uma palavra que abarca “um conjunto de circunstâncias que acompanham um acontecimento”. Ou seja, no decorrer do estudo, considera-se o conjunto de fatores externos e internos que influenciam as rupturas nas trajetórias escolares de estudantes.

No caso da presente pesquisa, encontra-se em Lahire (1997), por exemplo, alguns alertas. Ele problematiza a identificação de perspectivas unilaterais tentando explicar situações de sucesso escolar, chamando atenção para observação de casos singulares e complexos que acabam “não se enquadrando” nas hipóteses pré-estabelecidas para o êxito escolar. Ao considerar a questão do sucesso na escola, o autor pontua:

Estes diferentes modelos implícitos ou explícitos de ‘sucesso’ (que cada pesquisador, segundo sua própria trajetória social tem a tendência a universalizar) tendem a fazer esquecer que combinações entre dimensões moral, cultural, econômica, política, religiosa podem ser múltiplas... e que os graus de êxito comparáveis sob o ângulo dos desempenhos, dos resultados podem esconder às vezes estilos de ‘sucesso’ diferentes. E se podem existir estilos diferentes de ‘êxito’ é porque a escola primária propõe objetivamente, por seus múltiplos aspectos, uma relativa heterogeneidade de ‘sucesso’ escolar [...] (p. 31).

Enquanto o referido autor denomina combinações entre dimensões para problematizar visões únicas relativas ao sucesso escolar, nesta pesquisa procura-se dirigir o olhar para os contextos: históricos, sociais, econômicos, políticos. Enfim, plurais. Opta-se por utilizar o termo contextos plurais por considerar que mais de um elemento pode influenciar as (des) continuidades na escolarização de estudantes do PROEJA. A utilização do termo (des) continuidade também é carregada de significado, acreditando que esta palavra é capaz de traduzir processos de abandono e retomada de escolarização.

Assim, através de Lahire (1997), considera-se a pluralidade de contextos, que interferem nas (des)continuidades de estudos de estudantes, e, associando também ideias de

²³ Disponível em: <<http://www.dicio.com.br/contexto/>>. Acesso em: 11 out. 2013.

Arroyo (2009) sobre a importância de ouvir os educandos, percebendo entrelaçamentos de percursos:

[...] Em cada aluno (a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender estes isolados daqueles. É impossível entender-nos como professores sem entender a totalidade dos percursos dos educandos. Por trás de cada nome que chamamos na lista de chamada se fará presente um nome próprio, uma identidade social, racial, sexual, de idade. Separar esse nome próprio do nome escolar é como romper um cristal gravado [...] (p. 64).

Nesta pesquisa buscou-se ouvir atentamente estudantes, considerando a história oral como aporte metodológico. Através disso foi possível ouvir narrativas singulares de trajetória escolares e, ao mesmo tempo, procurou-se identificar contextos plurais que entrelaçam essas histórias.

Antes de abordar a análise de dados, opta-se por neste momento garantir um espaço para reflexão diante do “como chegar”, ou seja, a metodologia que serviu de base para a construção da pesquisa.

4.3 POR QUE A HISTÓRIA ORAL?

A opção pela história oral deu-se primeiramente pela preocupação em ouvir os sujeitos. Um ouvir que ultrapassa o simples ato mecânico e se concretiza através de uma escuta sensível. Segundo Alberti (2004), a história oral possibilita a cumplicidade entre entrevistador e entrevistado, sem dispensar o rigor científico. Nesta pesquisa, definiu-se pelo trabalho com a história oral factual que, de acordo com Alberti (2004), concentra atenções em etapas específicas. Aqui, aliando a história factual à história de vida, cita-se Fischer (2004), compartilhando a ideia de aproximar as falas dos sujeitos ao contexto histórico, político, social e cultural, evitando análises românticas e inquestionáveis:

A história de vida, como a concebo, vai além do enfoque pessoal da história. Ao focalizar o indivíduo, é possível dimensioná-lo no contexto mais amplo. Para isso, é necessário evitar o sentido romântico – às vezes presente nas concepções humanistas, a partir das quais transforma o entrevistado em herói – e insistir nas conexões entre os fatos relacionados e a situação social, cultural e econômica que os perpassa (p. 534).

Nesse sentido, Amado e Ferreira (2006) salientam que “[...] a história oral é capaz apenas de suscitar, jamais de solucionar, questões; formula perguntas, porém não pode

oferecer as respostas” (p. XXVI). Dessa forma, no presente estudo levantam-se indagações, sem a pretensão de trazer respostas incontestáveis.

Também segundo Abrahão (2004), o trabalho com a história oral possibilita a triangulação de fontes, ou seja, além das narrativas, outros documentos podem ser considerados, possibilitando o cruzamento das fontes de informação. O pesquisador compreende o objeto na perspectiva pessoal e social do narrador, observando a individualidade e o contexto no qual essa individualidade é produzida. Desta forma, busca-se, ao longo da investigação, além da realização de entrevistas semi-estruturadas, apoio em outros documentos, de acordo com as necessidades da própria pesquisa, a fim de:

[...] ampliar o conhecimento sobre acontecimento e conjunturas do passado através do estudo aprofundado de experiências e versões particulares, de procurar compreender a sociedade através do indivíduo que nela viveu; de estabelecer relações entre o geral e o particular através da análise comparativa de diferentes testemunhos, e de tomar as formas como o passado é apreendido e interpretado por indivíduos e grupos como dado objetivo para compreender suas ações [...] (ALBERTI, 2004, p.19).

Compreender uma estrutura é certamente uma questão complexa. Um fato se constitui sob vários aspectos, cada sujeito imprime subjetivações pessoais ao vivido. Documentos escritos também possibilitam analisar sob ângulos específicos, limitações como estas possibilitam perceber a impossibilidade de reconstrução total de um contexto. Sendo assim, busca-se aproximação ao máximo do objeto, mas reconhecendo a existência de lacunas na memória dos sujeitos e delimitações na utilização de documentos.

Uma das primeiras questões que surge quando se pensa em realizar entrevistas refere-se a “quem entrevistar?”. Nesta investigação, elegeu-se primeiramente por utilizar como critério para seleção de sujeitos a combinação de dados “ter interrompido os estudos” e “ter estudado em curso destinado a jovens e adultos”. Tais informações foram coletadas através de um questionário, apêndice 1²⁴, aplicado às turmas de PROEJA do IFRS- câmpus Bento Gonçalves. Com o universo de sujeitos delineado, o foco da investigação voltou-se para a preparação das entrevistas.

Ao considerá-las como centrais em pesquisas envolvendo história oral, Alberti (2004) destaca a seriedade na elaboração dos roteiros. Nas entrevistas factuais o entrevistado precisa relacionar-se com a temática em voga. O envolvimento do pesquisador com leituras relacionadas ao objeto possibilita maior instrumental para a elaboração do roteiro. Além da

²⁴ Maiores detalhes no capítulo 5.

investigação teórica, buscar informações sobre o entrevistado (a) é uma forma de aproximar o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Outra preocupação que não pode ser esquecida refere-se ao espaço de realização das entrevistas. Ao primar por um ambiente silencioso, confortável e com privacidade, o (a) entrevistado (a) acaba sentindo-se mais à vontade para concedê-la, fato que também pode contribuir no estabelecimento do vínculo de cumplicidade entre o pesquisador e entrevistado.

O principal objeto da entrevista na história oral é a memória do (a) entrevistado (a). É através dela que o sujeito busca reconstituir o vivido, trazendo através da palavra, o ecoar do que permaneceu gravado. Para Stephanou e Bastos (2005),

[...] memória é uma espécie de caleidoscópio composto por vivências, espaços e lugares, tempos, pessoas, sentimentos, percepções/sensações, objetos, sons e silêncios, aromas e sabores, texturas, formas. Movemos tudo isso incessantemente e a cada movimento do caleidoscópio a imagem é diversa, não se repete, há infinitas combinações, assim como, a cada presente, ressignificamos nossa vida. Esse ressignificar consiste em nossos atos de lembrar e esquecer, pois é isso a Memória, os atos de lembrar e esquecer a partir das evocações do presente (p.420).

Através das evocações do presente, a pesquisa buscou observar cada detalhe, cada expressão, cada palavra, cada silêncio, cada gesto, procurando registrar ao máximo o momento de cada entrevista. Além da utilização do gravador, houve registro no diário de campo acerca de expressões não verbais dos (as) entrevistados (as), que contribuíram na análise das falas, pois conforme Lozano (2006),

o historiador oral é algo mais que um gravador que registra os indivíduos “sem voz”, pois procura fazer com que o depoimento não desloque nem substitua a pesquisa e a consequente análise histórica; que seu papel como pesquisador não se limite ao de um entrevistador eficiente, e que seu esforço e sua capacidade de síntese e análise não sejam arquivados e substituídos pelas fitas de gravação (sonora e visuais) (p. 17).

Optar pela história oral como metodologia remete a inúmeros cuidados, em cada fase do trabalho, o que também imprime um caráter de seriedade para a pesquisa. Primeiramente, faz-se necessário o amplo conhecimento do tema. Procurar levantar informações acerca da biografia dos (as) entrevistados (as), investir na elaboração de roteiros, estar atento ao anunciado e ao expressado gestualmente pelo entrevistado são detalhes fundamentais que não devem passar despercebidos.

O pesquisador precisa estar ciente de que, além de realizar as entrevistas, deve transcrevê-las, registrando fielmente o que foi gravado. A transcrição, segundo Alberti (2004)

deve respeitar as normas ortográficas, podendo realizar correções em expressões, especialmente relacionadas à concordância verbal. Os sinais de pontuação devem ser respeitados de acordo com a fala dos (as) entrevistados (as).

Além do rigor metodológico, ao decidir-se pelo trabalho com história oral, também percebe-se o papel da sensibilidade, afinal, sem emitir juízo de valor referente a opções metodológicas, em uma pesquisa que elege-se pelo trabalho exclusivo com documentos, não se estabelecem relações com outros seres humanos e as fontes de estudo são consideradas objetos. Já na história oral, as fontes são vivas e transformam-se em sujeitos, que precisam ser ouvidos atentamente, respeitados em seu falar e no seu calar.

Ao escolher a história oral como metodologia, assume-se a postura de respeito para com os sujeitos da pesquisa, buscando também lançar-se o olhar ao contexto social, histórico, econômico e cultural, sem, no entanto, ter a pretensão de reescrever a totalidade das trajetórias escolares dos sujeitos pesquisados. Neste percurso, surgiram algumas respostas, mas como percebe-se que, na história oral, o ponto final não é incontestável, as considerações feitas nesta pesquisa estão abertas a novas percepções.

O capítulo seguinte é dedicado aos procedimentos de análise dos depoimentos.

5. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Para o adulto, para além de uma obrigação, estudar é uma prática pessoal e social carregada de sentidos e direcionada a diferentes finalidades, ao trabalho à participação cidadã, ao prazer por aprender, à socialização. Tudo isso se engendra na sua biograficidade, conecta significados no curso da sua vida e pauta um relacionamento de forma diferenciada e específica com o sistema educativo-formativo (DINIZ).

A análise das entrevistas caracteriza-se como importante passo na elaboração desta Dissertação. Em se tratando da parte empírica que envolveu este estudo, primeiramente realizou-se um levantamento diagnóstico (Apêndice 1), objetivando a identificação dos sujeitos da pesquisa. Tal diagnóstico foi realizado a partir de questionários aplicado em três turmas de PROEJA (1º, 2º e 3º anos), contabilizando 35 estudantes envolvidos no primeiro momento do estudo.

Dos 35 estudantes que responderam ao questionário-diagnóstico, 15 aproximavam-se dos objetivos desta pesquisa. O critério que possibilitou a identificação dos sujeitos foi o cruzamento das informações afirmativas, referentes a ter cursado EJA, ter interrompido os estudos e disponibilizar-se, concedendo entrevista. Desse universo de 15 estudantes, apenas 04 eram homens, e coincidentemente estudavam na mesma turma, 3º ano. 11 eram mulheres, uma com vinte anos, as demais entre 37 e 58 anos.

Após a qualificação, por sugestão da banca e por compreender a complexidade das entrevistas envolvendo história oral, optou-se por realizar entrevistas com seis sujeitos, representando gênero e tempo fora da escola. A primeira entrevista aconteceu no prédio em que reside pesquisadora e entrevistada²⁵ e foi a entrevista mais longa. A segunda entrevista também foi realizada no apartamento da pesquisadora. As demais entrevistas aconteceram no departamento pedagógico do IFRS- câmpus Bento Gonçalves. Abaixo um quadro síntese:

²⁵ Ao aplicar o questionário, observei nas turmas duas mulheres que moravam no mesmo prédio em que eu resido, as quais conhecia apenas de vista e de cumprimentos no elevador. A primeira Maria, é esposa do zelador, e a segunda, Isaura, mora coincidentemente no mesmo andar que o meu. Ambas além da facilidade para contato, estão intimamente vinculadas aos critérios estabelecidos pela pesquisa, por isso optou-se em entrevistá-las.

Nome	Gênero	Idade	Tempo fora da escola	Tempo de entrevista
Maria	Feminino	58 anos	Entre 7 e 10 anos	2 h. 18 min.
Isaura	Feminino	41 anos	Entre 7 e 10 anos.	41 min. 15 s.
Antônio	Masculino	49 anos	32 anos.	1 h. 5 min.
Rodrigo ²⁶	Masculino	40 anos	Entre 4 e 7 anos.	14 min. 40 s.
Patrícia	Feminino	20 anos	Menos de 3 anos.	28 min. 48 s.* ²⁷
Guilherme	Masculino	26 anos	Entre 4 e 7 anos.	26 min. 20 s.*

Cada entrevista pode ser considerada um momento especial. Como pesquisadora procurei estar atenta a cada detalhe, fazendo a “escuta sensível”. Mesmo procurando manter-me como ouvinte, tentava demonstrar através de gestos, afirmações e frases curtas que estava totalmente envolvida com o que ouvia. A cada entrevista, não posso negar, saía tocada com as histórias dos sujeitos. De fato estive presente, tanto no antes, ao marcar as entrevistas, através de ligações, no durante, ao ouvir com atenção e sensibilidade os sujeitos e no depois, ficando dias pensando sobre episódios narrados. Em seu texto “A Escuta Sensível em Educação”, Barbier (1983) ressalta a importância da escuta do pesquisador. Afirma o autor que “entrar no sentimento é aceitar ser receptivo em relação ao mundo que, sempre, nos fala de modo diferente. É aceitar estar ‘vazio’, como o círculo por onde passa o eixo da roda que move o veículo, de acordo com a imagem da sabedoria chinesa tradicional” (p. 202).

Estive literalmente presente nas entrevistas, também nas transcrições, exercício longo, que demandou tempo e paciência, mas acredito que muito contribuiu inclusive para o início do amadurecimento em relação às categorias de análise. Cada entrevista depois de feita, era por mim transcrita e lida. Após ter transcrito todas as entrevistas, realizei mais leituras e fui construindo categorias de análise, assim delineadas: Início de escolarização; Vivências na EJA; PROEJA: Novas experiências e Pluralidade de contextos e as (des)continuidades nas

²⁶ Observa-se que a entrevista de Rodrigo foi a de menor duração, isso ocorreu pois o entrevistado teria prova no primeiro período da noite. Ressalta-se que a entrevista aconteceu minutos antes da aula e a professora havia autorizado sua entrada mais tarde, caso fosse necessário. Decidiu-se por realizar a entrevista mesmo ciente desta situação, pois o entrevistado, como representante comercial, realiza viagens e tem pouco tempo disponível. Após realizar a entrevista, ela foi analisada e, mesmo sendo rápida pode ser considerada com inúmeros elementos para análise.

²⁷ As entrevistas, especialmente com os sujeitos de mais velhos foram mais longas, e os mesmos acabaram narrando outros episódios da vida. Já os mais jovens tinham a fala mais rápida e detiveram-se a narrar os fatos a partir das perguntas propostas.

trajetórias. Novas leituras das entrevistas foram feitas, dessa vez transversais, utilizando marcadores de texto de diferente cores, cada cor correspondente a uma categoria. Depois desse exercício analítico foi possível constatar que o problema norteador da pesquisa estava contemplado, assim como as demais questões.

Também os objetivos foram considerados guias nesta pesquisa e por isso, neste momento são potuados novamente: - Verificar possíveis relações entre (des)continuidades nas trajetórias escolares de estudantes de PROEJA e implicações de contexto sócio-político; - Realizar um mapeamento das Políticas e Programas de EJA a nível nacional e estadual (Rio Grande do Sul), no período entre 1988 e 2012; - Detectar rupturas nas Políticas de EJA a nível nacional e no Rio Grande do Sul entre 1988 e 2012; - Identificar os principais motivos da (des)continuidade nos estudos dos estudantes do PROEJA do IFRS câmpus Bento Gonçalves²⁸.

Ciente das problemáticas, objetivos de estudo e definidas as categorias, iniciou-se a imersão na análise, momento em que se buscou transcender a descrição, procurando de fato interpretar as falas dos sujeitos. Tentando também perceber detalhes nas falas dos (das) entrevistados (as), definiu-se por primeiramente trazer fragmentos de cada entrevista individualmente (abordagem vertical das entrevistas), pontuando questões e levantando algumas aproximações com teóricos e, brevemente, ao final de cada categoria, pontuou-se aspectos gerais das falas (abordagem horizontal).

Procurando considerar cada entrevistado em sua singularidade, optou-se por apresentá-los descritivamente.

5.1 APROXIMANDO LEITORES E SUJEITOS

Neste espaço, em breves palavras, pretende-se apresentar ao leitor os sujeitos²⁹ desta pesquisa, que, mesmo com trajetórias escolares singulares, possuem histórias que se entrelaçam por vivenciarem experiências em torno de rupturas nos estudos, retornos para escola e de ter cursado (ou estar cursando) o PROEJA.

²⁸ Em relação aos objetivos, destaca-se que o segundo e terceiro foram considerados especialmente no capítulo 2.

²⁹ Visando preservar a identidade dos entrevistados, decidiu-se por utilizar nomes fictícios e por manter nos fragmentos transcritos a linguagem dos entrevistados, sem padronizar a norma culta.

Aqui, como pesquisadora, também imprimi minhas percepções a partir do visto, do ouvido e sentido nas entrevistas e desta forma apresentarei Maria, Isaura, Antônio, Rodrigo, Patrícia e Guilherme.

Maria:

“[...] eu tô em busca de um sonho, eles tão em busca de uma qualificação. Eu to buscando meu passado, eles tão buscando o futuro [...]”.

Aos dezesseis dias de janeiro de 2013, em uma bela tarde de verão, recebi Maria em meu apartamento, trazendo um sorriso no rosto e chegando quinze minutos antes do combinado. Narrou-me detalhes de sua vida com muita emoção. Nascida em Porto Alegre em 1955, vivenciou a pobreza, tendo no uniforme escolar uma de suas marcas: “[...] uniforme branquinho, que era um avental de pregas [...]”. O seu, diferente dos colegas, não era tão limpo, pois em sua casa não havia água encanada e o sabão muitas vezes faltava. Dessa forma a vergonha do avental contribuía para que se mantivesse acuada e calada em suas primeiras séries de escolarização. As mudanças de cidade, o trabalho ainda na adolescência e uma vida de superação transformaram Maria em uma mulher batalhadora, comunicativa e crítica: “[...] algumas áreas do ensino conflitam comigo, e eu, diferente da criança lá do passado, não consigo ficar quieta [...]”.

Isaura:

“[...] eu não tenho assim nenhuma riqueza [...] acho que o que a gente leva pra pessoa mesmo, o estudo, é o que tu aprende”.

Com voz suave, uma mescla de meiguice, humildade e vergonha, Isaura chega para a entrevista em meu apartamento no horário combinado. Isaura nasceu no meio rural, hoje município de São Valentim do Sul, e lá viveu até seus 17 anos. Em seus primeiros anos de escolarização vivenciou a violência na escola: “[...] Ela (a professora) me pegou assim, me deu contra o quadro negro. Ela me bateu assim. Então até hoje [silêncio] eu tenho trauma disso [...]”. A vida no interior não oportunizava escolas diferentes e a escolarização neste espaço acontecia apenas até a 4ª série, o que acabou contribuindo para a ruptura na escolarização. Hoje Isaura tem 41 anos, é casada, mãe de dois filhos e trabalha em casa com artesanato: “[...] Então eu faço assim aquelas flores, então assim, eu amo fazer [...]”.

Antônio:

“[...] o mais difícil é começar, tudo é assim, não é verdade?”

Muito comunicativo. Seu Antônio chegou no local combinado para entrevista com dez minutos de atraso. Com um sotaque marcado pela herança italiana, pediu desculpas, justificou-se e narrou-me sobre sua vida como se fôssemos velhos conhecidos. Antônio nasceu no interior, criou-se na divisa entre Bento Gonçalves e Farroupilha: “[...] na última terra de Bento Gonçalves, a comunidade pertence a São Miguel de Bento Gonçalves [...]”. Desde pequeno estudava e trabalhava, primeiramente frequentava uma escola próxima, depois uma escola no município de Bento Gonçalves, período esse caracterizado como muito sofrido: “[...] O pai tinha que sabê, nem conseguia almoçar direito, já queria que fosse ajudar logo, era um sofrimento [...]”. Hoje Antônio, com 49 anos, relata com orgulho que ficou 32 anos sem estudar e agora considera o estudo como um *hobby*. Cursou o PROEJA até início de 2013 e atualmente conta com alegria que está no Curso Superior de Viticultura e Enologia.

Rodrigo:

“[...] Às vezes tu fica meio, dá uma travada, mas é, foi fundamental, eu acho importante o PROEJA pra dar esse salto. Eu sempre quis fazer o Superior e apareceu a Logística”.

Rodrigo chegou para a entrevista com alguns minutos de antecedência, dizendo que teria prova no início da aula. Mesmo assim, com a autorização da professora, realizamos a entrevista. Demonstrou no decorrer de sua fala grande habilidade de comunicação. Nascido no interior, na época distrito de Pinhal Grande, relatou que para chegar até a escola precisava fazer 7 km a pé e sua família tinha poucas condições: “[...] O pai, a mãe, até hoje não tem estudo [...] Era bem precário, a gente é bem do interior, a família bem, bem humilde, bem pobre [...]”. Além de trabalhar cedo, casou-se com 17 anos, teve filhos e acabou abandonando a escola. O trabalho, que primeiramente foi um dos fatores que contribuiu para o abandono, acabou trazendo-o novamente aos bancos escolares. Em 2010 iniciou o curso de PROEJA, fato que o motivou a abrir sua própria empresa. Hoje, com 40 anos, muito grato à família e ao curso do PROEJA, sente-se realizado em ter sua pequena empresa e estar cursando o 1º semestre do Curso Superior de Tecnologia em Logística.

Patrícia:

“[...] Era [falta de] vontade muitas vezes que não deixava estudar, mas tempo eu tinha, sempre tive tempo”.

Patrícia é uma jovem de 20 anos, nasceu em Curitiba e ainda criança mudou-se para Bento Gonçalves. Muito simpática, comunicativa, aspecto franzino, aos poucos sentiu-se segura e relatou episódios de sua vida. Contou que sempre teve tempo para estudar, mas não tinha vontade, mesmo sendo incentivada pelos pais. No início da adolescência envolveu-se com drogas “[...] fiquei nove meses na clínica [...]”. Internada, admitiu não ter sido fácil superar a drogadição, “[...] largar a maldita [...]”, mas com o apoio da família conseguiu. Retomou os estudos por insistência da mãe, pensando a princípio em apenas terminar o Ensino Médio. Porém hoje, cursando o último ano do PROEJA, ressalta: “[...] fui abrindo a minha mente e tendo mais visão do negócio, e aí eu não posso parar”.

Guilherme:

“[...] Tu aprende que nada vem de graça, que nada cai do céu. Sem esforço, se tu ficar em casa, o mundo vai continuar girando, as pessoas vão continuar fazendo a vida delas acontecer e, se tu não for atrás, tem que se esforçar um pouco, senão não vai.”

Nascido em Bento Gonçalves em 1987, Guilherme em pouco tempo demonstrou confiança. Com voz grave e ritmo acelerado, contou detalhes de sua vida permeada por perdas. Quando pequeno sua mãe faleceu, viveu um tempo com pai, irmã e avós, depois mudou-se com o pai e irmã para Garibaldi. O pai casou-se novamente e ele retornou a Bento Gonçalves para novamente morar com os avós. Entre idas e vindas, teve uma escolarização difícil: “desorientado, não queria nada com nada, tava meio revoltado com que tava acontecendo [...]”. Na adolescência perdeu a avó e resolveu parar de estudar. Retornou no PROEJA por necessidade do emprego e incentivo de um amigo, e hoje “[...] eu decidi que ia continuar estudando, é uma coisa assim, um vício bom, né? Porque é uma coisa que tu não quer largar agora”. Concluiu o PROEJA no início de 2013 e está cursando o Curso Superior de Tecnologia em Logística.

5.2 INÍCIO DE ESCOLARIZAÇÃO

No decorrer das entrevistas observou-se que o início da escolarização deixou profundas marcas nas trajetórias escolares dos sujeitos desta pesquisa, em grande parte permeadas por lembranças de situações dolorosas, especialmente entre os entrevistados com mais idade. Direcionar a ótica para marcas que os acompanharam no decorrer de suas vidas escolares torna-se fundamental para a compreensão de seus processos de formação.

Maria³⁰ teve dificuldades para lembrar do seu primeiro ano na escola. Como havia trazido para a entrevista seu histórico escolar, foi possível verificar que havia concluído a 4ª série no ano de 1968. Com este dado, chegou-se ao ano de 1965 como base para o início de sua escolarização. Para estimular lembranças, procurou-se estabelecer uma relação com o contexto histórico do período, início da ditadura militar, buscando encontrar vestígios de memória que pudessem aproximar o cenário do momento a seu ingresso na escola. Dessa forma foi possível resgatar alguns vestígios:

[...] mas acho que aqui vem uns pedacinhos de memória da primeira escola que eu lembro agora, dos vizinhos e de uma família que tinha 3 meninas, que era um caso meio atípico né? Que era uma família bem diferente da minha, mas nós íamos sim num coleginho perto de casa. Mas eu não sei, quem sabe fosse uma ONG, alguma coisa assim, não era uma ESCOLA como depois eu fui, deve ter sido ali que eu fui iniciada nas letras. Foi, deve ter sido ali, mas eu não lembro de nome, de nada, eu acho que o primeiro ano, os primeiros 6 meses de escola foi no Rio Branco, mas eu não tenho o nome da escola e aí depois, [morando] em vila popular, eu não tive essa escola, ESCOLA³¹ assim.

Mais adiante, Maria diz “[...] porque eu sempre fui muito marcada, no sentido assim de não acompanhar a turma, sabe, porque eu era a mais pobre da turma, digamos assim. Eu tenho lembranças da turma, e eu tenho lembranças não boas, digamos assim [...]”. A entrevistada conta que usavam uniforme branco e o seu não era limpo como o das outras crianças, explica que em sua casa não havia água encanada e que sua mãe não tinha como deixar as roupas muito limpas. Fatos como este acabavam tornando-a bastante envergonhada, levando-a a retrair-se, não participar de atividades, especialmente de Educação Física,

³⁰ Trechos referentes à escolarização de Maria foram retirados do artigo “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: (DES)continuidades nas Políticas e em uma trajetória nem tão singular”, apresentado no VI Seminário Luso-Brasileiro- Educação, Trabalho e Movimentos Sociais- Educação de Jovens e Adultos das Políticas às Lógicas de ação, realizado no Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, entre os dias 12 e 13 de setembro de 2013.

³¹ Pela ênfase que a entrevistada destaca a “ESCOLA” pode-se deduzir que ela queria expressar que iniciou sua escolarização em uma escola que não enquadrava-se ao moldes formais.

disciplina que não realizava. Segundo ela, não praticava com a “cobertura” da mãe, dizendo-se doente, mas destaca que tinha consciência que o verdadeiro motivo era a vergonha das roupas:

[...] Ah! outra coisa eram as roupas íntimas. Era uma coisa muito complicada na época, por isso que eu digo: a minha mãe era uma pessoa bastante desligada, ela até conta que às vezes a gente tava mal cuidada. Então, eu me encolhia mais ainda, com medo de fazer exercício e a calcinha não era lá essas coisas, e era péssima. Então, essas coisas sempre me puxaram para trás. Eu me sentava e não me levantava, e não tinha nenhum professor que me fizesse fazer outra coisa. A mãe me protegia no momento que eu chegava em casa e chorava e dizia que eu não queria fazer Educação Física, e eu não queria fazer Educação Física. Daí ela ia lá e eu não fazia, e eu tinha um probleminha de saúde também, que talvez ela imaginava que era por conta do problema, e não era, era por causa da roupa, mas a mãe me dava cobertura.

Ao continuar ouvindo a entrevistada, identifica-se que em sua trajetória houve momentos de superação da condição de estagnação, levando-a a experienciar o sucesso escolar, especialmente na 4ª série: “[...] por incrível que pareça, por isso que eu queria estar com o boletim. Neste ano eu fui à terceira colocada na turma [...]”.

Maria lembra com orgulho da 4ª série, momento em que foi considerada a terceira colocada da turma. Entre aspectos marcantes positivamente da vida escolar, a entrevistada destaca uma palestra referente à higiene, que a ajudou a aprender cuidar de si, o que provavelmente contribuiu para melhorar sua autoestima. Outro aspecto destacado refere-se à determinada professora, a qual, segundo a entrevistada “[...] essa sim fez toda a diferença na minha vida, para me dar esperança de fazer o ginásio [...]”.

Ao contar sobre a professora Maria, não lembra precisamente se foi ela quem proferiu a palestra sobre higiene, mas acredita que tenha sido. Destaca que achava as aulas de música um dos melhores momentos. Buscando comparar a metodologia da aula com formatos do mundo do trabalho atual, a entrevistada disse que eram parecidas com as motivações feitas em empresas, por possibilitar a interação entre todos. Salienta que, nessas aulas, sentia-se incluída. Outro fator que contribuía para o gosto pela aula de música referia-se à aproximação com as vivências em família: “[...] Talvez a música fosse porque minha família é muito musical, então eu acho que eu não tinha dificuldade como eu tinha em matemática [...]”.

No início da narrativa de Maria, percebe-se que o contexto acabou levando-a recordar-se da época, e ela conseguiu chegar a alguns fragmentos de memória lembrando-se da família próxima, citada como atípica por ser formada por três meninas. Halbwachs (2006) destaca a aproximação entre lembranças e pessoas:

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos lembramos por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isso acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco e em nós certa quantidade de pessoas que não confundem [...] (p. 30).

Através de Halbwachs (2006), percebe-se a forte ligação entre o indivíduo e o contexto social, representado por outros seres sociais que acabam vinculando-se à história e lembrança do sujeito. Neste caso, Maria estava com dificuldade de lembrar-se de seu ingresso na escola e, mesmo que não tenham surgido detalhes relativos ao nome do espaço de escolarização, acabou lembrando que seu “início nas letras” aconteceu em um formato de escola diferente, que acabou identificando como uma ONG (Organização Não Governamental). Ressalta-se neste fragmento que a memória acabou evocando fatos a partir do contexto em que vivia, ao lembrar-se da família que tinha três filhas, diferente da sua, que era mais numerosa, lembrou-se que as meninas iam junto ao que chamou de “coleginho”.

Ao referir-se à vergonha que tinha de suas roupas, percebe-se que a situação econômica, refletida na precariedade de suas vestimentas, acabou levando Maria a perceber-se como inferior, quando comparada aos demais colegas da turma. Tal sentimento acabava estagnando suas ações e distanciando-a da Educação Física. Sentir-se inferior também pode explicar a dificuldade que sentia em relação a outras matérias?

Tal contexto faz lembrar Paulo Freire (2013), quando refere a condição do oprimido: “De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isto, terminam por se convencer de sua ‘incapacidade’ [...]” (p. 69).

Percebe-se pelo relato que Maria parecia uma criança pouco participativa e essa falta de interação pode ter levado a não fazer perguntas, a não compreender conteúdos e, conseqüentemente, a vivenciar uma situação de baixo desempenho escolar. Afirma-se, no entanto, que se compreende a questão de baixo rendimento escolar como complexa, e nesse trabalho apontam-se apenas indícios, sem a pretensão de afirmações que explicitem verdades inquestionáveis.

Ao referir-se à 4ª série, a entrevistada lembra-se especialmente de uma professora, ressaltando que ela lhe “enxergava”. Percebe-se que a aproximação entre a professora e ela possibilitou um laço de afetividade, o que possivelmente foi um fator que contribuiu para a melhora em seu desempenho escolar. Segundo Freire (2011),

[...] a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas minhas relações com os alunos no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar. A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade [...] (p. 138).

No trecho citado, o autor sublinha que a seriedade do trabalho docente não anula o professor como ser humano e afetivo. A postura de afetividade expressa pela professora de Maria fez com que ela se sentisse efetivamente vista, e isso pode ter influenciado seu momento de sucesso escolar. Também Lahire, em seu livro “Sucesso escolar nos meios populares” (1997), faz um estudo minucioso na França, especialmente voltado às famílias de estudantes de classes populares, com baixo e elevado desempenho escolar, procurando compreender as causas de sucesso escolar em tais meios. Entre várias questões apontadas, identifica o papel da estrutura e organização familiar como indicador para o sucesso ou fracasso escolar. Contudo, ressalta-se no trabalho deste autor a singularidade de causas destacadas em cada família das 26 por ele pesquisadas.

A história de Maria permite observar alguns indícios para um período de sucesso escolar, dentre os quais se destaca a melhora na autoestima e aproximação entre ela e a professora. Contudo, ressalta-se considerando Lahire (1997), que a situação de fracasso ou sucesso escolar não deve ser interpretada de forma unilateral. Certamente outros fatores não identificados na entrevista podem ter contribuído para o bom desempenho de Maria na 4ª série.

Diferente de Maria, que cursou seus primeiros anos escolares na cidade de Porto Alegre, Isaura iniciou sua escolarização no interior de Bento Gonçalves, atualmente município de São Valentim do Sul. Em seu relato afirma ter tido uma única professora da 1ª à 5ª série:

[...] eu tive uma professora que era até a 5ª série. E eu tenho assim lembranças não muito boas daquela época, porque não é que nem hoje, que não se pode encostar um dedo nos alunos e tal. Bem pelo contrário, naquela época a gente era muito agredido. Eu pelo menos passei por essa péssima experiência.

Isaura conta que tinha facilidade para aprender, entretanto, diante de pequenos erros ela e os demais colegas sofriam violência, que é exemplificada ao relatar um fato que permanece vivo em suas lembranças:

[...] Então assim só para ti saber uma vez, eu fui para o quadro negro e acho que foi na hora de somar e tal que eu fiz errado. Então ela [a professora] sempre de costas para a gente né? E quando ela se virou assim³² e viu que eu fiz errado, ela levantou assim, quase jogou a cadeira, sabe? E ela me pegou assim e me deu contra o quadro negro. Ela me bateu assim. Então até por muitos anos eu não queria saber de estudar [...].

Quando indagada sobre como eram trabalhados os conteúdos, afirmou que as atividades aconteciam em grande parte na sala de aula, sentados, copiando. Lembra-se também de trabalhar no quintal, destacando: “[...] uma coisa bacana era o quintal que nós tínhamos lá, que a gente trabalhava na terra, era bom isso, daí a gente plantava, a gente colhia também”.

Em sua narrativa, Isaura aponta um fato extremamente sério: a violência física do professor em relação ao estudante. Destaca em sua primeira fala que as agressões físicas não são mais permitidas na atualidade³³. Lamenta-se o fato de ter sido necessário a promulgação de uma lei (ECA) para apontar o tratamento digno a crianças e adolescentes, mas no cenário brasileiro essa legalização tornou-se uma medida fundamental para contribuir com a minimização da violência na escola, já que a agressão física e moral contra crianças e adolescentes ainda não foi totalmente banida nas escolas.

Outra questão levantada por Isaura refere-se à punição física diante do erro. Autores como Jean Piaget³⁴, com estudos e publicações já na década de 40, século XX, entre seus destaques pontuava que a aprendizagem é um processo permeado por erros e estes devem ser utilizados como base para a construção do conhecimento, para a compreensão diante do objeto de estudo e conseqüente aprendizagem. Compreende-se que as obras de Piaget precisaram ser traduzidas para então serem comercializadas no Brasil. No entanto, mesmo que

³² No decorrer da narrativa da situação a entrevistada demonstrou com gestos como aconteceu o ato de violência.

³³ Certamente o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) promulgado através da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, tornou-se um instrumento legal de proteção a crianças e adolescentes, assegurando no artigo 18 que todos precisam velar pela dignidade da criança e do adolescente: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”.

³⁴ Obras como: PIAGET, Jean. Para Onde Vai a Educação? Trad. Ivete Braga. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973, e, PIAGET, Jean. Aprendizagem e Conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979, estavam disponíveis no Brasil a partir da década de 70.

não se possa precisar o período que isso tenha acontecido, acredita-se que tais concepções tornam-se importantes referências nos cursos de formação de professores.

Considerando a falta de maiores informações não é possível saber se a professora de Isaura passou por cursos de formação. Caso tenha estudado, desconhece-se sua concepção e sua versão para os fatos. Todavia, Arroyo (2009) destaca que as lembranças de estudantes relativas aos docentes caracterizam-se por sua postura enquanto humanos:

[...] As figuras dos professores (as) aparecem para além da docência neutra. Não dá para separar a imagem docente da imagem humana. Nem como separar os saberes aprendidos dos valores, dos comportamentos, das condutas e dos hábitos, da ética, da auto-estima, do orgulho, ou da humilhação, do estímulo e do preconceito. Estamos na escola na totalidade de nossa condição humana. Os alunos nos vêem como gente [...] (p.242).

Pode-se estabelecer uma conexão entre as colocações acima e a narrativa feita por Isaura, entrevistada que expressa a violência sofrida como principal lembrança de seus tempos de início de escolarização. Ela parecia lembrar com detalhes a cena que contou, tanto que se expressou através de palavras e gestos demonstrando como aconteceu o episódio de agressão, ressaltando que essa imagem acabou lhe afastando da escola por muito tempo.

Através do relato percebe-se que eram as atividades práticas as que realmente lhe ocasionavam prazer, enquanto os conteúdos trabalhados em sala de aula foram resumidos pela “cópia na posição sentada”. Arroyo (2009) destaca que a memória em relação à escola vincula-se ao tratamento dado ao corpo dos educandos: “[...] A memória da escola está atrelada ao lugar e ao trato dado a seu corpo e a seu movimento [...]” (p. 137). Com as considerações do autor compreende-se que de fato o registrado pela memória da entrevistada liga-se aos movimentos de seu corpo e ao tratamento estático dado a este, não se recordando de conteúdos trabalhados.

Assim como Isaura, Antônio também iniciou sua escolarização no meio rural, teve mais de uma professora e também lembra-se de situações de violência física: “[...] Na aula, batia na minhas mãos e me judiou muito, naquele tempo. Eu não sei se era eu o atrasado [...] e a professora x³⁵ não [...]”.

Antônio também estudou em uma escola multisseriada e recorda alguns detalhes de conteúdos trabalhados em sala de aula:

³⁵ Antônio citou nome e sobrenome de todas as professoras que teve nos anos iniciais de sua vida escolar, entretanto visando manter a identidade em sigilo definiu-se por citar apenas como “professora x”.

Tinha uma professora, às vezes duas professoras, me lembro que tinha um mapa do Brasil nos fundos lá, só que agora vou te falar uma coisa muito interessante pra tu colocar. Só o que acontece, que tu vai até, tu vai até chorar, se tu vai analisar bem profundamente o que eu passei. Eu escutava a professora dizer assim: aqui é capital tal, falava de capitais, cidades, falava de Estado e Brasil, só que eu estudava, eu não sabia o que era município, não sabia o que era cidade, eu sempre morava lá assim, meio no meio do mato, eu não sabia porque que eu tava estudando e sabia que eu estava estudando o a, b, c, d, tem que saber, mas não sabia que, não sabia... A professora dizia que era estado, aqui é o mapa do Brasil. Eu não sabia o que era o Brasil, o que era a cidade? Ela mostrava um mapa e eu não sabia o quê? O que era o Brasil? O que, que era cidade? Ela mostrava um mapa e eu não sabia o que significava isso, porque nunca tinha ido numa cidade, não sabia o que era cidade, não é? Foi muito duro pra mim. A professora me batia porque eu era cabeçudo e não entendia, mas como é que vou fazer se me criei no meio do mato lá? Lá não tinha nada, não tinha TV, não tinha nada pra eu saber o que era cidade!

O entrevistado seguiu sua narrativa contando que sabia localizar-se através dos pontos cardeais porque via o sol nascer e se pôr, salientava que o sol ele conhecia, enxergava, só a cidade é que foi conhecer depois de uma certa idade. Considerando o fragmento trazido acima, constata-se uma típica ação pedagógica distante da realidade dos educandos. Outra vez, as palavras sábias de Freire (2013) precisam ser elucidadas:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética da classe embutida nesse descaso? ‘Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos (p. 32).

Na narrativa de Antônio, observa-se uma experiência totalmente desvinculada de sua realidade, fato que se refletia na não compreensão do conteúdo trabalhado. Na passagem acima, Freire destaca a importância do trabalho docente a partir da realidade concreta, problematizando-a, exatamente o oposto do relatado por Antônio. Percebe-se pela fala do entrevistado que o conteúdo transmitido de forma mecânica não foi apreendido, ou seja, neste caso nem mesmo a transmissão efetivou-se, já que Antônio não conseguia compreender o estudado. Diante do exposto, salienta-se a importância em considerar a realidade como base do trabalho pedagógico, primando pela efetivação exitosa do processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à auto-culpabilização do sujeito pelo fato de não aprender: “[...] A professora me batia porque eu era o cabeçudo e não aprendia [...]”. Longe de acusações e por busca de culpados, e mesmo desconhecendo a formação da professora citada neste relato, salienta-se o processo de ensino-aprendizagem como complexo, e a busca por diversas formas de efetivação como uma necessidade, banindo qualquer forma de violência e garantindo o direito a aprendizagem, apontado na Constituição de 1988 e nas Conferências mundiais de Educação de pessoas Jovens e Adultas.

Outro aspecto importante é o fato de que, no decorrer da entrevista, Antônio salienta que desde pequeno conciliava trabalho e estudo, ajudando o pai na roça: “[...] E nós ia pra aula de manhã e de tarde tinha que ajudar o pai, porque nós era pequenininho e o meu pai tinha que fazer as enxadinhas pra poder capinar [...]”. Caberia lembrar aqui, mais uma vez, algumas ideias de Arroyo (2009), que considera o trabalho na infância como uma das representações da barbárie social: “[...] A infância revela os limites para sermos humanos em uma economia que se tornou inumana” (p. 17).

Seguindo com os depoimentos, cabe agora trazer o que contou Rodrigo. Ele também narra dificuldades para estudar. Em seu relato, destaca ter poucas lembranças do início da escolarização: “[...] sei que eu tinha que fazer 7 Km a pé pra ir para a escola [...]”. Rodrigo também morava no meio rural e estudou em uma escola multisseriada:

A professora era boa. Inclusive ela tinha que ser muito paciente, né? Porque era uma turma de 40, 50 alunos. Uma disciplina, duas disciplinas, três disciplinas, mas é. Tenho vaga lembrança, mas era bom, sei que eu gostava. Depois mais um período eu fiquei, estudei por um tempo bem no interior, depois eu fiquei na cidade de Júlio de Castilhos mesmo, num colégio interno. Daí eu ia de manhã e ficava o dia inteiro lá e só ia pra casa de noite. Tinha de manhã, por exemplo, quem estudava de manhã, à tarde fazia alguma atividade e quem estudava de tarde de manhã fazia alguma atividade. A gente aprendia a fazer artesanato, casinhas de madeira, um monte de coisa. Quem gostava de jogar futebol, ali jogava futebol, fazia Educação Física, tinha café da manhã, almoço, café da tarde e janta no final do dia. Só ia pra casa a noite. Aí, eu estudei nesse colégio um ano.

Diferente dos relatos de Isaura e Antônio, Rodrigo tem boas lembranças da professora do início da sua escolarização. Destaca que, mesmo estudando em uma sala com mais de 40 colegas, tinha uma professora paciente. A lembrança mais sofrida refere-se ao longo caminho que precisava percorrer diariamente a pé para ir e retornar da escola. Em outros momentos da entrevista salienta esta dificuldade, enfatizando que atualmente é tudo diferente. Ao longo da fala de Rodrigo, percebe-se que as atividades envolvendo o corpo são as mais presentes em sua memória, reafirmando o citado anteriormente através de Arroyo (2009) sobre a memória

da escola vinculada ao corpo. No caso de Rodrigo, o corpo está presente ao referir-se às construções nas aulas de artesanato, ao movimento nas aulas de Educação Física e à necessidade básica de alimentação.

Já Patrícia, outra entrevistada, nasceu em Curitiba e mudou-se com a família ainda criança para Bento Gonçalves, onde iniciou sua escolarização. Quando solicitada para que contasse sobre seu início de vida escolar, colocou: “[...] Eu gostava, eu de memória, assim, não me recordo muito bem, mas a mãe sempre diz que eu gostava de participar, de ir, bem tranquilo”. Conta que fez a educação infantil e todo ensino fundamental na mesma escola, apontando a disciplina de Português como difícil: “[...] Eu sempre tive dificuldade no Português e até hoje, pra mim é uma, ah!, é um negócio sem explicação, não consigo compreender, muitas regras e enfim, Português desde o início, sempre foi um bicho de sete cabeças”.

Ao ser questionada se guardava alguma marca em relação aos professores, Patrícia contou:

Eu tenho que dizer: tive uma professora no Ensino Fundamental era de Educação Física, ela era um amor, eu acho que ela que marcou, porque além de professora ela era uma amiga dos jovens ali, sempre nos ajudou em todas as matérias e até na nossa vida pessoal, não só comigo, mas com os outros meus colegas também. Então ela foi uma pessoa que me marcou, até hoje se a gente se encontra, a gente brinca, a gente ri.

Patrícia, no início de sua narrativa, enfatizou não guardar lembranças de seus primeiros anos escolares. Tal situação pode estar ligada ao fato de ser jovem e concentrar as lembranças relacionadas ao momento presente e passado próximo. Sobre isso Bosi (1994) discorre que:

um verdadeiro teste para a hipótese psicossocial da memória encontra-se no estudo das lembranças das pessoas idosas. Nelas é possível verificar uma história social bem desenvolvida: elas já atravessaram um determinado tipo de sociedade, com características bem marcadas e conhecidas; elas já viveram quadros de referência familiar e cultural igualmente reconhecíveis: enfim, sua memória atual pode ser desenhada sobre um pano de fundo mais definido do que a memória de uma pessoa jovem, ou mesmo adulta, que, de algum modo, ainda está absorvida nas lutas e contradições de um presente que a solicita muito mais intensamente do que uma pessoa de mais idade (p. 60).

Como se verificou acima, ao ser questionada sobre algum professor que tenha marcado sua trajetória de estudante, relatou a proximidade que tinha com a professora de Educação Física, relação que ultrapassava os conteúdos e aproximava-se de um processo

dialógico, no qual se percebe a cumplicidade no ouvir e uma fala capaz de despertar a reflexão.

Quando Patrícia relata que a professora de Educação Física marcou-lhe por assumir um papel de amiga, ouvindo e aconselhando, verifica-se que tal atitude está baseada na dialogicidade, por transcender uma simples troca de ideias, caracterizando-se como uma prática humana, na qual o escutar possibilita aproximar-se e envolver-se com o outro, com os alunos.

Guilherme, por sua vez, relata que vivenciou a experiência contrária. Quando indagado se alguma professora havia se aproximado, para conversar e ouvir, colocou: “Não, nunca teve assim, às vezes chamavam os pais”. Em sua narrativa ressaltou ter vivido uma infância difícil. Após a perda da mãe, o pai casou-se novamente e as relações no lar caracterizavam-se como complicadas, situação que fazia com que ora morasse com o pai, ora com os avós. E, dessa forma, mudou várias vezes de escola e cidade.

Quanto às marcas do início da escolarização, conta:

Uma coisa que eu até comentava com os guri, assim, aqui mesmo no colégio, quando a gente iniciou aqui: como antigamente as coisas eram mais difíceis, o acesso principalmente à informação, até do colégio assim, era bah! Quando sobrava um dinheiro pra ti comprar um lanche era extraordinário, tu comprar um cachorro-quente, alguma coisa. Hoje tu faz o que tu quer, como tu quer. Naquela época era assim bem mais complicado, eu me lembro. Dos colégios que eu estudei, no começo foi sempre estadual, uma vez eu acho que estudei num municipal e as condições eram bem piores do que tá hoje, mas nada que impedisse de estudar, tipo sala de aula normal, tudo. Mas hoje em dia tu tem mais condições. É isso que me marca, que eu me lembro, né?

No decorrer da narrativa, Guilherme resalta que as questões familiares acabavam tornando-o um aluno indisciplinado: “[...] Onde eu tava eu tinha que descontar, descontar o que eu tava sentindo [...]”. Tal comportamento fazia com que seu pai fosse constantemente chamado à escola, e os professores falavam sobre seu comportamento. Relata que a cobrança após o pai ser chamado durava apenas alguns dias:

Ah! Ele brigava 2, 3 dias e depois, talvez se ele tivesse, não vou culpar ele, depende da cultura de cada um, foi criado de um jeito, claro ele sempre quis que eu estudasse, era o jeito dele, eu não culpo ele, mas quando eu tiver filhos eu quero tar presente, eu quero ajudar entendeu? Quero ajudar, né? Meu pai cobrava, quando ele era chamado, ele cobrava o caderno pra olhar assim, 2 ou 3 dias, depois eu sabia que ele ia esquecer e nem dava bola, eu ficava meio revoltado quando ele não ia pegar meu boletim, bah! Uma criança! Queria tanto que ele fosse, né? Bah! Isso me deixava meio triste né?

Em relação aos professores do Ensino Fundamental, Guilherme diz lembrar dos seus nomes, mas a professora que mais lhe marcou foi a de História: “[...] eu fazia as coisas direitinho, como ela queria, porque só de olhar pra ela... mas não era aquela coisa ruim, era autoritária, mas tem que levar para o lado bom [...]”.

Pelo relato de Guilherme são perceptíveis vestígios de um início de escolarização difícil. Percebe-se que o próprio sujeito busca entender seu processo de formação, permeado por problemas familiares que acabavam, como ele relata, sendo levados para a escola e neste espaço era considerado um aluno indisciplinado. Através deste depoimento pode-se compreender o quanto a indisciplina também é uma questão complexa e decorrente de diferentes motivos, dentre os quais pode-se citar a falta de diálogo entre professores e estudantes.

Compreende-se o ambiente escolar como complexo, neste espaço não se objetiva julgar situações. Entretanto, ouvindo Guilherme, ousa-se imaginar que seu início de escolarização poderia ter sido diferente caso fosse mais ouvido, mais compreendido e tratado com respeito, tanto pela escola quanto no convívio familiar. Quando o pai era chamado e realizava o acompanhamento apenas por alguns dias, mesmo não culpabilizando o pai, percebe-se que isso lhe marcou, especialmente ao citar que ficava muito triste quando ele não ia até a escola para buscar o boletim, mas se fazia presente quando chamado por questões de indisciplina.

Autores como Lahire (1997) e Vasconcellos (2009) também sublinham o papel da família em prol do sucesso escolar, destacando que a rotina e acompanhamento da família podem ser considerados fatores que influenciam no rendimento dos estudantes. Enquanto o acompanhamento e rotinas colaboram para o sucesso na escolarização, a falta destes pode interferir no insucesso escolar, situação observada no relato de Guilherme, ao citar problemas de relacionamento familiar e falta de efetiva participação da família em sua escolarização.

Outro aspecto relatado por Guilherme refere-se à prática autoritária de uma professora que fazia com que ele realizasse as atividades por medo. De acordo com Ghiggi (2010), “para pensar o autoritarismo, Freire parte de uma constatação: o diálogo proposto pelas elites é vertical, forma o educando passivo, impossibilitando-o de reação e criação, ao impor silêncio e obediência [...]” (p. 56). Percebe-se uma certa aproximação entre o conceito de autoritarismo apontado por Ghiggi e as colocações feitas por Guilherme ao referir-se a tal professora. Contudo também pode-se observar, que mesmo sendo considerada autoritária, o

entrevistado não disse que era uma professora ruim e concluiu colocando que teria que levar para o lado bom, mas não expressou se o lado bom referia-se ao aprendizado.

No decorrer das falas em relação ao início da escolarização pode-se perceber em alguns momentos aproximações e em outros distanciamentos. De forma geral pontua-se que entre as aproximações encontram-se as dificuldades vividas de formas diversas, representadas através da falta de condições, relatada pela maioria, seja para manter a roupa limpa, comprar um lanche, ter que ajudar os pais trabalhando desde criança. Pode-se perceber que os entrevistados de mais idade narraram os fatos com mais detalhes, enquanto especialmente a mais jovem tinha poucas lembranças de seu início da escolarização.

Entre proximidades e distanciamentos, entrevistados (as) disseram ter sofrido violência física e desrespeito, enquanto outros citaram a paciência da professora e a diferença que esta representou em sua formação. A partir das narrativas percebe-se de fato que alguns vestígios do início de escolarização perpassam a trajetória escolar das (os) estudantes, acompanhando-os ou oportunizando superações, dentre as quais a busca pela continuidade nos estudos na EJA.

5.3 VIVÊNCIAS NA EJA

Cinco dos seis entrevistados passaram pela EJA³⁶ e no decorrer das entrevistas relatam vivências de superação, frustrações e novas perspectivas. Em sua narrativa, Maria conta que retomou os estudos através da EJA no ano de 2002, na cidade de Feliz:

[...] eu tava parada, e eu não conseguia emprego, daí eu já tava numa parte que eu tava tentando me colocar no mercado de trabalho, daí eu comecei [a estudar] à noite para me ocupar, pra me ocupar, porque eu já tava entrando em depressão. Ficava o dia inteiro em casa, e aí eu fui descobrir que tinha esse EJA, não era PROEJA, era EJA, e era muito bom, na cidade de Feliz o ensino é muito bom, era bem puxado.

A entrevistada prossegue contando que acabou mudando-se para capital e devido ao cansaço, ocasionado por conciliar trabalho e estudo, então optou por somente trabalhar. Depois de viver um período em Porto Alegre, mudou-se para Bento Gonçalves e, por ter uma

³⁶ A princípio nesta pesquisa buscava-se ouvir apenas entrevistados que tivessem passado pelas classes de EJA, no entanto Patrícia, a entrevistada mais jovem acabou marcando no questionário diagnóstico que havia cursado a EJA e na entrevista explicou que havia compreendido a pergunta de forma diferente e esclareceu não ter estudado na EJA, decidiu-se por mesmo assim realizar a entrevista e posteriormente, por seu relato trazer elementos bastante relevantes, decidiu-se por considerá-lo na pesquisa, apenas não analisando a vivência na EJA.

escola em frente a sua casa, acabou retomando os estudos. Entretanto não concluiu o Ensino Fundamental, especialmente por um desentendimento com uma professora: posicionamentos diferentes em torno da temática Religião levou-a abandonar novamente os bancos escolares.

Ao ser indagada se além do desentendimento com a professora havia mais motivos para a desistência do curso, Maria expressou a fragilidade no ensino da EJA, como outro indicativo motivador do abandono escolar:

[...] eu desisti na verdade porque tu começa ir e tu gasta um tempo indo lá, e daí tu sai e percebe que não agregou nada. Então tu tá indo só para ter carga horária, carga horária, e daí eles dizem e daí tu sente isso que os PROEJAS e os EJA são assim, são assim. O ensino é diferenciado, o ensino é diferenciado, mas é ensino [pausa]. E aí eu me complico, na verdade não é só os EJAS, se tu for para um cursinho supletivo, que antes nós dizia assim, não sei se eles ainda existem, mas o curso SUPLETIVO, as pessoas pagam e também fazem a mesma coisa. Eu tenho uma colega minha, amiga na verdade, ela fez um supletivo em São Leopoldo e quando eu comecei a estudar aqui, ela me disse: *tu vai fazer 3 anos estudando de noite, eu disse sim porque eu quero ESTUDAR, EU quero APRENDER*. Aí ela disse assim porque tu não paga um supletivo, tu paga um supletivo, tu faz tudo isso num ano só. Daí eu olhei para ela e disse tu tem certeza que a gente aprende? Daí ela disse: não, ninguém aprende, tu sabe disso. Daí eu disse: não, eu não quero isso, eu quero de outro jeito. Daí ela disse: *aí, tu é chata, tu é exigente, todo mundo faz supletivo por isso*. É assim que eu sou, essa pessoinha complicada, as vezes eu me canso comigo mesmo, mas eu acho que [pausa]. Ah! não dá para mudar o mundo. Tem muito disso em tudo que é lugar, tem professores que vão atrás disso também e tem professores diferentes, tem bastante coisa, dá para enxergar [...] sim tem professores que vão entrar no sistema e fazer, tão garantindo seu salário, tão garantindo a carga horária e vão lá despejam o que tem e deu, deu, não deu, não deu. E tem os que são mais comprometidos, são mais éticos, são mais esforçados [...].

Considerando os problemas vivenciados, Maria decidiu por finalizar seu Ensino Fundamental através de um exame³⁷, no qual com foi aprovada, o que possibilitou prosseguir seus estudos no PROEJA. No ano de 2002, quando os filhos já estavam adultos e tendo passado pelo desemprego, optou por retomar os estudos na modalidade EJA. Em seu relato enfatiza que no município de Feliz teve uma boa experiência, fato que segundo Arroyo (2009) acaba não sendo comum, já que muitos jovens e adultos que retornam aos bancos escolares encontram um ambiente que não corresponde a suas vivências, o que os leva à desmotivação. Tal ambiente escolar felizmente, não foi visualizado nesta experiência relatada.

Entretanto, enquanto no município de Feliz Maria teve uma boa experiência na EJA, em Bento Gonçalves vivenciou um desentendimento com a professora de História, fator que motivou sua desistência do curso. Cabe destacar que, segundo a entrevistada, o tema que acabou levando ao desentendimento girava em torno de questões sobre a criação do mundo,

³⁷ De acordo com o artigo 38 da Lei nº 9394/96, os sistemas de ensino mantém exames supletivos, compreendendo a base comum do currículo, habilitando para o prosseguimento regular dos estudos.

apontando tensionamento ente posições Ciência e Religião, esta (Religião) defendida pela entrevistada. Como sabido, o tema Religião é extremamente complexo em suas expressões, simbolismos e crenças diferenciadas. Segundo Geertz (2008),

[...] a crença religiosa e o ritual confrontam e confirmam-se mutuamente; o *ethos* torna-se intelectualmente razoável porque é levado a representar um tipo de vida implícito no estado de coisas real que a visão de mundo descreve, e a visão de mundo torna-se emocionalmente aceitável por se apresentar como imagem de um verdadeiro estado de coisas do qual esse tipo de vida é expressão autêntica. Essa demonstração de uma relação significativa entre os valores que o povo conserva e a ordem geral da existência dentro da qual ele se encontra é um elemento central em todas as religiões [...] O que quer que a religião possa ser além disso, ela é, em parte, uma tentativa (de uma espécie implícita e diretamente sentida, em vez de explícita e conscientemente pensada) de conservar a provisão de significados gerais em termos dos quais cada indivíduo interpreta sua experiência e organiza sua conduta (p. 93).

De acordo com as colocações acima, destaca-se que debates tendo a Religião como pano de fundo transformam-se muitas vezes em terrenos movediços, já que a Religião, para muitos indivíduos reflete seus valores e sua própria forma de conduzir a vida. Por isso em sala de aula faz-se necessário inúmeros cuidados nesse diálogo, mantendo especialmente a postura de respeito às crenças do outro. Além disso, outro fator que acabou influenciando na desistência de Maria dos estudos na EJA foi à fragilidade no ensino. Para Santos e Streck (2011),

[...] as dificuldades de compreensão das especificidades desta modalidade, no âmbito do ensino regular, têm contribuído para de um formato resumido dos Ensinos Fundamental e Médio, mantendo-se uma compreensão de EJA ‘como recuperação do tempo perdido’ e ‘infantilização’ dos sujeitos, favorecendo um ‘apagamento’ de sua historicidade (p. 20)

Infelizmente ainda se visualiza em alguns trabalhos na EJA concepções que giram em torno da “recuperação do tempo perdido” e não se preocupam com um processo de ensino-aprendizagem de qualidade. Através do relato de Maria, observa-se que os estudantes que procuram a EJA depositam sua confiança nas escolas, buscando realmente seu desenvolvimento enquanto seres humanos, ensinando e aprendendo.

Dando prosseguimento à análise apresenta-se outra situação, diferente da de Maria, que havia cursado a EJA em escolas públicas. Isaura relata que cursou parte da modalidade em uma escola particular, finalizando o Ensino Fundamental na EJA em uma escola pública:

[...] depois que eu sofri aquele trauma todo, para mim voltar a estudar foi um pouco, sabe, tipo assim: a gente não aprendeu muito na escola entendeu? Então, assim, era o medo, era aquela, insegurança, então assim, eu senti dificuldade. Porque ali tinham pessoas que se saiam muito bem, né? As vezes eu até chorei [silêncio]. Tipo assim para perguntar eu ficava meio com medo de perguntar. Isso passou, agora passou, mas assim foram 2 anos ali, indo toda a noite, que não foram lá muito[rsRs], claro que eu aproveitei.

Mesmo assim, Isaura pontua sua experiência na EJA como positiva, conta que havia bastante interação e conversas sobre várias questões em sala de aula. Ressalta que, embora a turma tivesse estudantes de diversas idades, alguns interessados em aprender e outros frequentando por obrigação³⁸, percebe seu processo formativo na EJA como interessante. Quanto às disciplinas estudadas, ressalta que sente dificuldade em Matemática, mas percebeu também evoluções, especialmente no Português, salientando que atualmente já não tem tantas dúvidas.

Quando Isaura relata seu retorno para escola na EJA, sublinha que o trauma que vivenciou no início da escolarização acompanhou-lhe, estagnando-a especialmente para expor dúvidas. Entretanto, aos poucos foi sentindo-se mais segura e passou a interagir mais em sala de aula. Pode a superação do trauma estar vinculada a novas formas de estabelecimento de relações no espaço escolar?

Outro aspecto apontado por Isaura refere-se à diferença de idades e interesses nos cursos de EJA. Para a entrevistada, o fator idade contribui na diversidade de objetivos pessoais frente ao curso de EJA. Mesmo com diferentes perspectivas, considerando inclusive os colegas citados como frequentes apenas por “obrigação”, Isaura ressalta que tal fator não interferiu em seu processo de formação.

Enquanto Isaura considerou que as diferenças de idade não interferiram em seu processo de aprendizagem, Antônio demonstrou uma percepção diferente para vivência semelhante:

[...] quando comecei a estudar no colégio X no meio daquela gurizada de menor, tudo que é tipo de culturas [...] eu queria desistir lá porque a gurizada fazia muito barulho e daí, como passava por aqui pra pegar minha esposa e minha filha, eu via que aqui era outro tipo de cultura [...]

Além do barulho em sala de aula, Antônio relatou que sua principal dificuldade no retorno para a escola na EJA foi a compra dos cadernos: “[...] não sabia mais que existia 4 ou 5 matérias, não sabia de nada, não sabia de nada, tinha esquecido de tudo, sabe, que existia

³⁸ Observa-se no ECA, artigo 34 parágrafo 3º: “Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola”, tal previsão legal difunde entre os próprios estudantes a questão da obrigatoriedade de frequência escolar.

matemática, português, essas matérias. Aí comecei [...]”. Prosseguindo, afirmou que aos poucos foi perdendo a vergonha, sentindo-se mais seguro e percebendo que, mesmo sendo o mais velho da turma, foi adaptando-se. Em suas palavras: “[...] eu não sabia acompanhar, daí eu pensei: se eu sei pouco e nada, eles também tão no mesmo barco e, com o tempo, acabei descobrindo que era o mais inteligente [...]”.

Em outros momentos da narrativa, Antônio voltou a citar a questão do barulho em sala de aula, destacando que ele precisava de silêncio, até mesmo por ter problemas de audição. Ressaltou também a dificuldade dos professores para conseguir dar aula no ambiente tumultuado. Quanto aos conteúdos, afirma também que tinha facilidade na Matemática, realizava inclusive operações mentais, destaca que começou a aprender Geografia e muitos dos conteúdos trabalhados foram resgatados da memória:

Agora sim eu me lembrei uma coisa interessante que no mesmo tempo conforme a professora dava aula [...] comecei a me lembrar todas as coisas que se passava no tempo do [colégio], me lembrava de coisas assim que tinha esquecido tudo, mas daí conforme a matéria ia passando, me lembrava de lá. Mesmo que tinha passado 32 anos lembrava das aulas de lá, que a professora tinha falado tal coisa [...]

Ao referir-se ao barulho, o entrevistado enfatizou a diversidade de culturas na sala de aula, o que remete Geertz (2008), ao colocar que a cultura pode ser considerada uma teia de relações permeada de infinitas complexidades ao considerar sua interpretação. O autor também enfatiza a cultura como um contexto que requer a percepção das normalidades, sem a redução das particularidades. Assim, atualmente os jovens são observados não a partir de uma cultura juvenil e sim como culturas no plural, já que se percebem inúmeras representações. Nesta mesma perspectiva, também Frigotto (2009) argumenta:

Por certo, a tentativa de uma definição unívoca de juventude, mesmo no critério restrito de uma fase geracional e biológica da vida é complexa. Mais ainda quando o tema se desdobra no âmbito econômico-social e cultural. Mais adequado seria, talvez, falar, como vários autores indicam, em juventudes, especialmente se tomarmos um recorte de classe social (p. 115-6).

Diante da diversidade de juventudes, adultos e idosos que se encontram nas salas de aula da EJA, certamente a tarefa do professor torna-se ainda mais desafiadora, e, a compreensão em relação a essa diversidade pode ser o primeiro passo para o êxito no processo de ensino-aprendizagem.

Outro aspecto citado por Antônio refere-se ao barulho feito pelos jovens em sala de aula, Scheneider e Fonseca (s/ano), no texto “Esse é o meu lugar... Esse não é meu lugar: Relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA”, tencionam a problemática:

Um amálgama de valores parece surgir e construir uma imagem de aluno adolescente ou jovem da Educação Básica marcada pela contradição: de um lado, a EJA é o lugar desse aluno que não se enquadra às normas da escola regular e que teria ali sua última chance de redenção pela escolarização; de outro lado, a EJA não é o lugar desse aluno, pois a modalidade se destina àquele que trabalha e quer estudar (p. 9-10).

Com o citado concebe-se a questão da imagem da EJA destinada ao jovem e ao adulto trabalhador enquanto uma percepção idealizada, já que adolescentes que deixaram ou foram “expulsos” do ensino regular também acabam buscando a EJA para prosseguir sua formação. Essa situação acaba desafiando tanto estudantes quanto professores, especialmente ao pautar a educação como direito de todos. Sendo a educação um direito de todos, torna-se imprescindível o estabelecimento de relações que possibilitem a inclusão e ao mesmo tempo garantam a aprendizagem neste espaço diverso que é a sala de aula.

Como se pode verificar, no decorrer de sua narrativa, Antônio afirmou que, conforme estudava conteúdos na EJA, lembrava da época que havia cursado parte das Séries Finais do Ensino Fundamental. Tal situação faz retomar o que diz Halbwaschs (2006):

[...] Portanto, não é exato dizer que, para lembrar, é preciso que nos transportemos em pensamento fora do espaço, pois ao contrário é justamente a imagem do espaço que, em função de sua estabilidade, nos dá a ilusão de não mudar pelo tempo afora e encontrar o passado no presente - mas é exatamente assim que podemos definir a memória e somente o espaço é estável o bastante para durar sem envelhecer e sem perder nenhuma de suas partes (p. 189).

Através de Halbwaschs procurou-se compreender a memória de Antônio, aguçada pelo retorno ao espaço escolar na EJA. Percebe-se pela narrativa do entrevistado que ele manteve em sua memória o espaço-tempo de escola gravado, estável, e que, com o retorno para o espaço escolar, mesmo sendo em local diferente, conseguia resgatar conteúdos que já havia estudado há muito tempo.

Outro depoimento que cabe pontuar é o de Rodrigo, que retomou os estudos na EJA de uma escola particular, no turno da manhã:

[...] Estudava de manhã, era todos os dias, aí fiz um período de um ano lá. Nesse um ano consegui fazer o Ensino Médio. E depois era pra dar sequência pra terminar, aliás o Fundamental, desculpe. Fiz o Fundamental, eu não tinha completado ainda e depois era pra dar continuidade e em um ano completar o Médio, daí eu parei, não voltei de novo a estudar. Uma que lá tinha que pagar, né? E não era barato e daí eu parei, daí voltei só em 2010, quando tive a oportunidade aqui.

Rodrigo contou que seu retorno à EJA aconteceu quando estava com quase 30 anos e que ter ficado longe da escola desde os 13 anos acabou trazendo-lhes algumas dificuldades: “Ah, eu tive um pouco, ficar muito tempo parado, teu raciocínio já não é mais o mesmo [...] tudo é um pouco mais difícil né? Tem que raciocinar mais devagar, mas tranquilo. Tive um pouco de dificuldade, sim, mas depois fui pegando”.

Diferente de Antônio, Rodrigo não citou problemas com barulho ou questões relacionadas à indisciplina na EJA. Hipóteses para as diferenças nos relatos podem estar relacionadas ao fato de Rodrigo ter feito a EJA no turno da manhã, em uma escola particular. Enfatiza-se no entanto, que estas pontuações devido à falta de aprofundamento teórico relacionadas ao assunto são trazidas apenas como indícios que certamente precisariam de uma pesquisa mais minuciosa para a realização de qualquer tipo de afirmação.

Rodrigo, em seu relato sobre a vivência na EJA enfatizou as dificuldades principalmente em Português. Por gostar de Matemática acabava conseguindo compreender com mais facilidade: “[...] não sou bom, eu gosto, é diferente [...]”, destacando que o tempo longe da escola acabava influenciando nas dificuldades, mas que aos poucos estas foram superadas. Diniz (s/ano) ao abordar o conceito de aprendizagem ao longo da vida no texto “Estudar e aprender ao longo da vida: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos”, pontua dilemas vivenciados por adultos com trajetórias escolares (des)contínuas:

Este processo não é linear e nem homogêneo. O sujeito adulto se depara com um conjunto de dilemas com respeito as suas transições entre educação, formação e trabalho, com os quais se relaciona de forma reflexiva. Os dilemas fazem parte das estratégias de transições e estão socialmente determinados e, embora assumam, contornos similares ao experimentado na etapa infante-juvenil, assumem, ao mesmo tempo, uma geografia diferenciada e específica da vida adulta (s/p).

Rodrigo destaca como principal dificuldade o tempo para pensar, que, em sua retomada como adulto assumiu contornos mais lentos, em relação a seu início de escolarização. Contudo, aos poucos, esse dilema acabou sendo superado e ele conseguiu acompanhar os conteúdos e efetivamente aprender. Em sua narrativa ele também expõe que buscou a EJA por necessidades do trabalho. Já Guilherme conta que seu ingresso na EJA

aconteceu de forma diferente, ou seja, a própria escola foi quem aconselhou a passar para a EJA: “[...] tudo tava incomodando e aí eles pediram gentilmente pra mim ir no noturno, pra fazer a EJA e acabar de uma vez, né?”

Guilherme, na época em que foi aconselhado a fazer a EJA, havia perdido a avó, pessoa que considerava uma referência e, diante desta situação, desorientado, estudando apenas por obrigação,

minha dificuldade era estar lá dentro, os professores eu não me dava muito bem, eu não gostava. Eu ia mesmo por obrigação, que eu não tava trabalhando, até os 18 é complicado tu arranjar emprego, mas eu trabalhei um tempo no W, com 17 anos, mas eu tava, cheguei a tacar fogo em lixeira, eu não tava bem.

Quando questionado sobre seu aprendizado na EJA lembrou que estava vivendo o “[...] auge do não querer nada com nada [...]”. Mesmo não considerando os professores como culpados, expõe:

Olha, aquele EJA na época era uma coisa mais ou menos assim, tu finge que aprendeu que eu te aprovo. Era uma coisa mais ou menos assim, pra aprovar o pessoal, porque é difícil depois de uma certa idade tu querer mudar a cabeça de uma pessoa, então tinha gente de tudo que era idade. Mas era uma turma legal [...]

Guilherme destaca a passagem do diurno para o noturno³⁹ não aconteceu por opção pessoal e nesse período acabou perdendo o foco nos estudos. No noturno, acredita que era o mais novo da turma. Em mais de um momento afirmou que a perda da avó acabou interferindo na falta de interesse pelo estudo.

Pelas colocações de Guilherme percebe-se que sua vida pessoal, enquanto cursava a EJA, passava por um momento de turbulência. Perder a avó, considerada como referência, acabou contribuindo para não encontrar sentido na escolarização. Guilherme sentia-se desorientado e, ao que indica sua narrativa, a escola não tomou ciência das questões que estavam influenciando suas atitudes de indisciplina, o que reforça a importância dos professores conhecerem seus alunos. Sobre isso, Arroyo (2009) afirma que

³⁹ A questão do relacionada ao “convite” para a passagem ao curso da EJA, será discutida no item 5.5 desta Dissertação.

[...] a maneira como os enxergamos pode ser determinante da maneira de como lhes ensinamos e educamos. Pode ser determinante da maneira como vemos nossa humana docência. Passamos a ver a informação, o conhecimento, as teorias e técnicas de ensino-aprendizagem, e até os resultados das provas com outra luminosidade. São alunos concretos com histórias e culturas que estão sendo provados e julgados, condenados ou aprovados. Nos veremos ensinando e avaliando seres humanos (p. 62).

A vivência de Guilherme na EJA poderia ter sido diferente se ele tivesse sido ouvido? Eis uma questão que para Guilherme (e tantos outros) já não há mais como responder, pois não é possível voltar no tempo. Arroyo (2009) sublinha que os alunos cotidianamente precisam ser enxergados, ouvidos, considerados como seres humanos, de fato, como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

Guilherme, assim como Maria, relatou que na EJA a principal preocupação não relacionava-se ao domínio de conteúdos, mas caracterizava-se como uma forma de conclusão dos estudos. Diante das colocações realizadas pelos (as) entrevistados (as), sublinha-se a importância da seriedade e reflexão sobre a prática pedagógica, independente da modalidade de ensino. Ainda que a EJA se constitua como uma modalidade diferenciada, nem por isso é menos importante. Para Freire (2011),

por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da ingenuidade pela rigorosidade [...] (p. 40).

Diante de uma modalidade permeada por especificidades como é o caso da EJA, transcender a ingenuidade, garantindo rigorosidade e seriedade no trabalho pedagógico certamente é um grande desafio. A superação deste desafio poderá ancorar-se em momentos de reflexão, estudo e, em formações continuadas de professores, para tanto faz-se necessário incluir atividades para fins de formação no próprio seio escolar.

Após ouvir o relato dos estudantes sobre suas vivências na EJA, percebe-se, de forma panorâmica, que os alunos há mais tempo longe do ambiente escolar acabaram sentindo dificuldades na retomada dos estudos, que aos poucos foram sendo superadas. A vivência dos educandos na EJA aponta fragilidades no processo de ensino-aprendizagem e, em algumas situações, percebeu-se a efetivação de um processo que respondeu aos seus interesses. Outro

aspecto apontado pelos (as) entrevistados (as) refere-se à disparidade etária dos sujeitos que frequentam a EJA, gerando dificuldades, ou não. Nesta relação, percebe-se que tanto para os estudantes como para os professores isso constitui-se um dos maiores desafios. A partir destas questões pontuais enfatizam-se singularidades na vivência de cada estudante, as especificidades trazem elementos que podem ser considerados para a reflexão em torno de problemáticas vivenciadas pela EJA enquanto modalidade de ensino.

Após essa análise passa-se para as experiências do PROEJA, procurando identificar proximidades e distanciamentos.

5.4 PROEJA: NOVAS EXPERIÊNCIAS

Enquanto na EJA regular o foco de formação é a Educação Básica, no PROEJA este horizonte é ampliado, incluindo a formação profissional. Ao cursar esta modalidade jovens e adultos têm a oportunidade de aliar a formação do nível médio a um curso profissional. Nesta pesquisa, buscando compreender questões relativas ao PROEJA, decidiu-se por ouvir três estudantes que concluíram o curso no início de 2013 (Antônio, Rodrigo e Guilherme), uma estudante que estava cursando o terceiro ano (Patrícia), uma que estava concluindo o segundo ano (Maria) e uma que iniciou o primeiro ano do curso (Isaura).

Maria, no momento da entrevista, estava concluindo o 2º ano do curso e contou que ficou sabendo do PROEJA lendo os jornais da cidade. Então buscou mais informações na internet, inscreveu-se e ficou como suplente no sorteio. Havia 35 vagas e ela foi sorteada com o 36º lugar. Enviou e-mail para coordenação consultando sobre suas chances. Foi informada que dependia da desistência de algum candidato, o que acabou acontecendo.

Em relação ao curso destaca:

O curso é bom para ensino, mas não para ação. O que, que eu vou te dizer? Eu sinto que as pessoas aprendem, mas o curso em si para tu ir trabalhar, para ti sair dali e chegar em um lugar e dizer *eu tenho curso técnico em comércio*, não vai valer. O que tu sabe fazer? Onde eu vou aplicar isso? Ele é bom a nível de in-for-ma-ção, se eu fosse um dos meus colegas para buscar emprego na área eu não teria coragem de dizer *eu sei fazer*. O que eu saberia fazer? Nós estamos tendo muita dificuldade com a matéria de empreendedorismo, que eu acho que é o básico, o carro chefe do curso e é onde nós mais temos problemas, e não é com as matérias de Ensino Médio, é com as matérias de curso técnico. E nesse ano que vem vai ser mais difícil, sabe? Porque a turma é pequena, porque são trabalhos em grupo e não há unidade, não existe cooperação, comprometimento. Sabe, o trabalho em dupla é um fracasso, é bem complicado e eu acho que para o ano que vem, esse ano quando voltarmos, pelo que eu entendo que vai ter de trabalho de finalização de curso, vai ser bem difícil de fazer, essa turma render o que eu vi as turmas dos outros anos render [silêncio], porque não existe uma sincronia com as pessoas que tão ali [...]

Ao ser indagada sobre dificuldades em relação à aprendizagem, a entrevistada enfatiza que um dos grandes problemas vivenciados pela turma refere-se à assiduidade:

[...] Não, não é conteúdo, o conteúdo nós temos, nós não temos frequência. A turma não leva a sério. Nós temos ótimos professores e conteúdo bom. A turma não vem e não leva adiante conteúdo nenhum, nós não conseguimos avançar porque a turma não tem frequência [...]

Quando questionada sobre o que mudaria no curso, caso tivesse essa possibilidade, Maria colocou que a formação de Técnico em Comércio está deslocada: “[...] eu acho que o técnico não é aproveitado, esse técnico não, deveria, poderia ser um outro técnico, talvez uma outra coisa, sei lá, não sei. Um técnico que te botasse no mercado de trabalho de fato [...] ou que só qualificasse para o nível superior [...]”.

Continuando, Maria destaca que as principais dificuldades da turma com relação às disciplinas estão ligadas à área profissional. A partir da colocação da entrevistada torna-se interessante considerar a história multifacetada da Educação Profissional. De acordo com Manfredi (2002), ao longo do tempo as iniciativas ligadas à profissionalização preocupavam-se com a formação de mão de obra para o mercado de trabalho. Atualmente, todavia, propostas com caráter diferenciado vêm sendo pensadas, dentre as quais o PROEJA, programa que em sua gênese visa à integração entre a modalidade EJA e a Educação Profissional, buscando superar a dicotomia entre o fazer manual e o intelectual. Pode-se compreender que a efetiva integração não ocorra a um passe de mágica, as mudanças realizam-se de forma processual. Além disso, a história também pode ajudar na percepção de que os fins da Educação Profissional em outros momentos estiveram distantes de uma formação mais humanizadora.

Através do relato de Maria e das considerações acerca da história da Educação Profissional, percebe-se como um dos grandes desafios do PROEJA a efetiva integração entre as modalidades de ensino (Educação Profissional e EJA), consolidando um fazer pedagógico sólido, embasado na formação integral dos educandos, conforme citado no Documento Base do PROEJA (MEC, 2007, p. 35).

Sydow (2012) em sua Dissertação de Mestrado, faz reflexões em torno do currículo integrado e expõe sua forma de pensar:

[...] Ouso pensar que um currículo integrado em sua totalidade, um currículo onde gestores, professores e estudantes seguem uma corrente pedagógica única, onde planejamento, experiências, conteúdos e avaliação, seguem uma única concepção, seja ela libertadora, construtivista, das competências, crítica, neo-crítica, pós-moderna, orientada para o mercado, orientada para a emancipação do estudante, enfim, um currículo onde não há discussões e brigas na reunião de professores, este não é um currículo integrado, ao contrário é um currículo totalitário e pretensioso que acaba por alienar a pessoa do estudante à determinada ideologia. Currículo reúne pluralidade de correntes pedagógicas (p. 29-30).

A efetivação da integração curricular exige planejamento coletivo, no qual todos os professores possam colocar sua forma de pensar e propor ações para que as práticas ganhem vida nas atuações em sala de aula. Dessa forma, acredita-se que a predisposição para o diálogo e o respeito às ideias do outro sejam os passos iniciais nesta empreitada.

Outra questão levantada por Maria refere-se ao comprometimento da turma, principalmente nos trabalhos em grupo e a infrequência como um dos entraves para o progresso. Percebe-se no PROEJA através dos sujeitos desta pesquisa a diversidade, que, neste momento, pode ser dimensionada na realidade profissional e pessoal de cada entrevistada (o). Entre os seis sujeitos desta pesquisa, Maria é a única que não trabalha e, ou tem filhos pequenos, fato que certamente contribui para a frequência às aulas. Noro (2011), em sua Dissertação de Mestrado, também verificou a dificuldade em relação à frequência dos estudantes, destacando que

os estudantes apontam inúmeros contextos que envolvem a vida adulta que concorrem para dificultar a permanência deles na escola. Trabalhar o dia inteiro, passar em casa, providenciar o jantar para a família e ir para a escola, deixar os filhos em casa à noite [...]. Daí pode-se se concluir que diferentemente da juventude, estudar exige muitas renúncias e sacrifícios para os adultos (p.131).

Na pesquisa de Noro salientam-se as renúncias da vida adulta em prol da formação no PROEJA, acrescentando a este dado que as pessoas com mais idade, por estarem vivenciando outro momento, já tendo filhos adultos e não estarem atuando no mundo do trabalho, podem ter mais facilidade para assiduidade nas aulas. Percebe-se, contudo, a infrequência no PROEJA como um grande desafio. Aliar tempos de estudo, o direito ao aprendizado e os deveres da vida certamente são aspectos importantes a serem considerados em pesquisas.

Maria também afirmou acreditar que o curso Técnico em Comércio não é aproveitado e sugere que fosse pensado outro curso, que, de fato, possibilitasse o ingresso no mercado de trabalho, ou apenas preparasse para o vestibular. Nesta colocação a entrevistada entra em um campo complexo, possibilitando a indagação: No cenário atual é possível um curso técnico de

fato garantir o ingresso ao mercado de trabalho? Acredita-se que com a instabilidade da economia neoliberal⁴⁰ que permeia a sociedade na atualidade, a garantia de trabalho depois da realização de um curso técnico possa ser considerada uma utopia.

Isaura, por sua vez, conta que ficou sabendo do curso de PROEJA na EJA, através dos professores. Coloca que ingressou no PROEJA no primeiro semestre de 2012 e acabou interrompendo o curso no início de 2013. A entrevistada cursou apenas parte do primeiro ano, mas destaca que considerava o curso muito bom, que os professores retomavam os conteúdos quando solicitado. Ressalta que no primeiro ano não teve contato com as disciplinas da área técnica, acreditando que estas seriam trabalhadas do segundo ano.

Quanto ao curso possibilitar a formação em nível médio e técnico, Isaura ressalta: “[...] praticamente tu sai dali com uma, como é que eu vou te dizer, ah, uma certa, não vou dizer experiência, mas tu trabalhou de uma forma diferente para ti de repente sair para um ramo de trabalho [...]”. Mesmo valorizando a formação profissional possibilitada pelo PROEJA, no decorrer de sua fala Isaura salienta que seria interessante ter mais opções de cursos na modalidade, possibilitando a escolha por parte dos estudantes.

Ela ressaltou que os conteúdos, quando não entendidos, eram retomados, e que por estar no início do curso ainda não tinha tido contato com as disciplinas técnicas. No item 1.2 desta pesquisa procurou-se levantar alguns dados sobre o projeto pedagógico do curso, nos quais foi possível observar que a proposta está centrada na problematização e valorização das experiências dos estudantes. Quanto à organização curricular, o projeto supõe um processo contínuo, coletivo e diferente do exposto pela entrevistada. Na matriz curricular do curso observa-se que algumas disciplinas técnicas (Informática aplicada ao comércio, Economia solidária e empreendedorismo e Implementação do projeto de economia solidária) já permeavam o currículo desde o primeiro ano.

Outro aspecto que a entrevistada pautou refere-se à proposição de mais possibilidades de cursos técnicos. Diante desta colocação, a título de sugestão, poderia ser interessante tencionar nas reuniões de professores e coletivo da instituição a possibilidade de previsão de mais de um curso na modalidade PROEJA, permitindo que os estudantes possam escolher o perfil profissional que mais lhe é próximo.

Enquanto Isaura acabou interrompendo o curso, Antônio concluiu o PROEJA no início de 2013 e conserva boas lembranças. Conta que, diferente da experiência que teve na EJA, no

⁴⁰ Questões relativas à reconfiguração do papel do Estado diante do neoliberalismo foram abordadas no capítulo 2 desta pesquisa, item 2.3.1.

PROEJA, mesmo com estudantes de diferentes idades, isso não se constituía como problema. Pelo contrário, ressalta ter aprendido com os mais novos:

[...] eu aprendo com essa gurizada, essa gurizada me ensina bastante e eu ensino eles, a gente brinca, conversa, aprende muita coisa. Não tinha e-mail, não sabia nada, não queria aprender, porque eu não queria, não queria aprender e aos pouquinhos foi indo, um pouquinho hoje, um pouquinho amanhã, não digito bem rápido, mas já sei [...] Se já estou fazendo faculdade é porque já sei um bocado né?

Orgulhoso, Antônio ressalta em vários momentos que está cursando o Nível Superior. Em relação ao PROEJA, conta que ficou sabendo do curso através de um folder que recebeu em uma feira na cidade. Relata que primeiramente sua esposa realizou o curso, já que ele precisava concluir o Ensino Fundamental para posteriormente ingressar no PROEJA. Narra que não considerou difícil o curso de PROEJA, que acabava estudando um pouco apenas para as provas. Cursando o Superior, no entanto, percebe que seria interessante ter tido no PROEJA mais Química e Matemática: “[...] Porque quem faz o técnico e vai pra faculdade, tem muita coisa que a gente não vê no técnico [...]”. Prosseguindo em sua narrativa, Antônio destacou: “[...] Na verdade os professores, muito bons, deviam ter sido mais enérgicos, daí a gente se alavancava mais, melhor agora, entende o que eu queria dizer?”.

Quando questionado se o curso técnico contribuiu para sua atuação profissional enfatizou:

[...] sempre tive firma, desde de 90 e andava desorganizado né? Não fazia, não me organizava com, ter um caixa, fazer um caixa, fazer me esqueci de dizer, fazer um, organizar tudo o processo é, é burocrático, sabe? Saber cobrar, ter organização, fazer nota fiscal, fazer tudo numa coisa só. Aprendi a fazer bastante logística, ah! *Marketing*, não sabia o que era *designer*. No curso técnico aprendi bastante, não sabia o que? Que era *designer*, tava sempre escrito em todo lado, na frente nos jornais e o que era *designer*? E o que, que era o *designer*? Não sabia o que, que era, como se escrevia, bah! Me ajudou bastante o técnico aqui.

Embora sua narrativa esteja um pouco confusa, em relação a dificuldades, Antônio pontua que, o mais difícil foi habituar-se a horário. Ressalta que, por ter vivido boa parte da vida no campo, não era acostumado a organizar-se com tempos delimitados.

Antônio destaca diferenças entre as relações estabelecidas enquanto estudava na EJA e no PROEJA. Ressalta que no PROEJA até mesmo aprendeu com os jovens, e esta colocação permite mais uma vez sublinhar a existência de diferentes juventudes, diferença esta que também pode ser visualizada nas relações, já que cada grupo possui características próprias, que acabam interferindo em sua própria constituição como grupo.

Antônio também destaca que, por estar cursando o Ensino Superior em Viticultura e Enologia, acabou sentindo falta de um maior aprofundamento nas disciplinas de Química e Física. Diante desta colocação, cabe mais uma vez pontuar a complexidade no processo de construção de um currículo integrado para o PROEJA. Aliar educação básica e profissional é um desafio que pode tornar-se ainda maior quando os estudantes optam por seguir sua formação em uma área diferente da cursada no PROEJA. Ao analisar seu processo de formação, indica que os professores poderiam ter sido mais enérgicos. Considerando a colocação do entrevistado, compreende-se a utilização do termo “enérgico”, relacionado à cobranças e a autoridade do docente.

Encontrar o equilíbrio entre a liberdade responsável e autoridade desvinculada do autoritarismo é outro desafio posto aos docentes. Certamente o processo que envolve essa busca acaba permeando práticas pedagógicas democráticas, as quais supõem um percurso pedagógico crítico e reflexivo.

Antônio também enfatiza que, no decorrer do curso pode vincular os conhecimentos aprendidos à prática em seu próprio empreendimento, e tal consideração faz lembrar de Freire (2013): “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação”(p. 121). Percebe-se, pela colocação do entrevistado e a citação de Freire, o quanto o trabalho pedagógico que tem por princípio a realidade pode fazer diferença na vida dos estudantes, especialmente quando o saber acadêmico ganha vida materializando-se na prática e transformando-a.

Assim como Antônio, Rodrigo, no momento da entrevista, havia concluído o PROEJA e estava cursando o Nível Superior. Conta que ficou sabendo do curso através de uma cunhada, que estava iniciando e o incentivou a ingressar. Lembra com detalhes que havia 58 inscritos para 35 vagas e ele foi o 5º sorteado.

Quando indagado sobre os aspectos positivos do curso, Rodrigo relatou:

Foi bom, foi bom. Eu trabalho com vendas, vendas né! E quando eu comecei a fazer o curso eu era funcionário de uma empresa aí, como vendedor de material de embalagem e aí eu fui aprendendo, técnica de vendas, um monte de coisas que o curso ensina que é o técnico em comércio, pra ti, como atender um cliente, como abordar um cliente, como fazer venda, pós-venda, enfim. Eu sei que no final do curso foi bom, que eu saí da empresa e montei uma empresa minha, que eu sou representante comercial hoje e aí tudo isso a gente foi acompanhando, os professores, trocando ideia e aprendendo no curso. Eu digo que é no curso porque realmente foi no curso, né. Então toda a experiência que eu trabalhava numa empresa de 7 anos é lógico, tinha alguma experiência antes, mas daí a gente foi adquirindo o teórico, o administrativo mesmo, como fazer, como funciona. E aí montei a empresa hoje sou representante, represento 3, 4 empresas no mesmo ramo, loja, só que daí direto, então isso foi eu acho o ponto mais positivo que eu vejo, foi isso o aprendizado e até quando começou a turma agora 2013, a prof. [...] pediu pra eu ir falar pra eles aí, dar uma boas vindas e daí eu tive lá e falei essa minha experiência. Realmente eu aprendi [...]

Perguntou-se a Rodrigo se ele, tendo a possibilidade, mudaria algo no curso. Segundo ele, o curso exige bastante, e acredita que o rendimento poderia ter sido melhor se houvesse mais de uma turma separando os mais jovens dos mais velhos: “É porque fica o jovem com 18 anos que tá fazendo PROEJA e o raciocínio é bem diferente de um que tem 40 anos, é o dobro de idade né? Então daqui a pouco não sei, se tem como fazer isso também, né?”

Além da questão dos ritmos diferentes, ressaltou que alguns jovens realmente querem aprender, enquanto outros não demonstram tanto interesse. No decorrer de sua narrativa ressaltou que o curso foi muito bom e que no período dos 3 anos conseguiu colocar o que aprendia em prática, e depois criou sua pequena empresa.

Do mesmo modo que Antônio, Rodrigo resalta que teve a oportunidade de aplicar os conhecimentos na prática e, através do curso, aliou experiência ao saber acadêmico, abrindo seu empreendimento. Diante do exposto, mais uma vez sublinha-se o citado por Freire (2013). Ao relacionar homens-mundo, temas geradores e a construção do currículo, o autor destaca o saber significativo que se constitui através da prática, que considera a realidade e possibilita sua transformação.

Rodrigo também problematiza a questão das diferentes idades nos cursos de PROEJA, expressa que o raciocínio do jovem é mais rápido e que alguns demonstram-se desinteressados pelo estudo. Tal questão já foi problematizada anteriormente e trazida por Antônio como aprendizado no curso de PROEJA. Percebe-se através das diversas colocações o quanto este assunto é delicado e, nesse sentido, Scheneider e Fonseca (s/ano), ressaltam:

Desse modo, “a escola noturna”, sendo “para pessoas que querem estudar porque são mais velhas e trabalham durante o dia”, deixa-se permear pelas tensões decorrentes dos esforços de manutenção e questionamento da ordem hierárquica, cujo fundamento é a separação entre adultos e não adultos na sociedade, e na escola. Nela, no entanto, essa ordem precisa de reconfigurar-se, uma vez que há ali adultos que deverão posicionar-se como aprendizes, portanto em situação diferenciada dos outros adultos educadores, mas também distinta dos outros aprendizes não adultos (Esse é meu lugar... Esse não é o meu lugar) (s/p).

Através do relato de Rodrigo e do destaque realizado a partir do texto de Scheneider e Fonseca, pontua-se o quanto é difícil realizar uma análise em relação à diversidade etária na EJA. As autoras colocam que até mesmo a sociedade prevê divisões conforme idades, no entanto, isso em turmas de EJA e PROEJA, torna-se complicado até mesmo por adultos representarem papéis diferentes (professores e alunos). Outra questão que volta a ser problematizada refere-se à EJA como lugar do jovem, ou do adulto. Alguns adultos não consideram a EJA espaço dos jovens, enquanto os jovens, de forma inversa, acreditam que o lugar não seria destinado aos adultos. Diante destas questões, mais uma vez coloca-se a necessidade de constituir a EJA e PROEJA como espaço para todos vivenciarem a aprendizagem.

Assim como Rodrigo, Patrícia ficou sabendo do PROEJA através de uma amiga da família, conta que se inscreveu e não foi sorteada, no entanto com a desistência de colegas acabou sendo chamada para ingressar no PROEJA. Patrícia, no momento da entrevista estava no último ano e conta com empolgação que acha o curso muito bom, enfatiza que os professores possuem formação em nível de Mestrado e Doutorado e são muito abertos ao diálogo:

[...] Dificuldades de vez em quando a gente sente sim, a gente sempre sente né? Mas os professores sempre tentam dar o máximo pra fazer você entender e do ano passado pra cá tá se tornando até um pouco mais fácil, porque como foi diminuindo o pessoal, a turma foi ficando pequena e ficou mais fácil até pra nós tirar as dúvidas. Eu sou um pouco tímida, então no 1º ano, as minhas dúvidas, era lá de vez em quando que eu tirava, como a turma era grande eu sentia até de vez em quando, um certo medo de pedir alguma coisa, bah! Vão rir de mim, ou, bah! Que burra! Ou, sei lá. Sabe aquele medo que de vez em quando dá na gente. Daí então no 1º ano assim, não sentia dificuldade assim, mas sentia um pouco, não tão aberto sabe entre aluno e professor, pra pedir informações e tudo mais e do ano passado pra cá, tá bem mais fácil, bem mais branco pra mim, ah! E tu vai convivendo mais com os professores, vai tendo uma certa afinidade, né? Uma amizade e tudo mais e daí a gente brinca, a gente consegue tirar todas nossas dúvidas e vai ficando mais fácil. Imagina começamos com 7 alunos e agora estamos infelizmente só em 3. Com o tempo foram desistindo, aconteceram uns probleminhas aqui na escola e em casa também, por um lado é bom, pra eles não, é difícil, mas por outro lado facilita, hoje a gente consegue ver as dúvidas, consegue porções de coisas num tempo curto que é, né?

Quanto à experiência de ter estudado com pessoas de diferentes idades, ela percebe como interessante, destacando que na convivência passou a respeitar mais as pessoas de mais idade e a ouvir suas histórias. Reconhece que alguns tiveram que esperar muito tempo para retomar os estudos e assim sentia-se motivada a aproveitar a oportunidade que estava tendo. Segundo ela, o curso não vem ajudando em sua atuação profissional, por trabalhar em uma empresa com poucos funcionários, na qual os chefes são os proprietários. Acredita que em outro emprego poderia estar aplicando os conhecimentos.

Ao ser questionada se pudesse mudar alguma coisa no curso, destacou:

O pessoal às vezes pensa que técnico em Comércio é só trabalhar em loja, atender o público. Quando a gente fala em Técnico em Comércio, o pessoal de fora tem uma outra visão do que é, que aqui, mais ou menos é um técnico em administração, como é que eu vou explicar, algumas pessoas enxergam da mesma forma, mas a maioria enxerga que não vê como administração. E aí eu acho que o que eu poderia mudar seria o nome, a gente até comentou sabe? [...] A única coisa porque o restante é tudo perfeito.

Em sua fala Patrícia destaca a formação dos professores do curso e a relação estabelecida com os estudantes. Percebendo as peculiaridades do PROEJA. Acredita-se que além de especializações *lato e scriptu Sensu*, são fundamentais as formações continuadas desenvolvidas no ambiente de trabalho, através da investigação-ação. Conforme Maraschin (2012),

quando se investe no desenvolvimento profissional, a partir da investigação-ação, o professor tem a oportunidade de explorar a sua prática educativa mediante a reflexão e a identificação de problemas. Tem a oportunidade de pensar estratégias de ação, análise e implementação das diretrizes para a mudança. Nessa perspectiva, entende-se que melhora sua prática e sua formação como professor. Isso porque a investigação-ação busca melhorar, além da prática, a sua compreensão dos contextos e das pessoas. Isso quer dizer que melhorar a prática é fazê-la mais educativa em todos os processos que a envolvem, considerando questões éticas, filosóficas, políticas e sociais (p. 49).

Considerando a imersão na própria prática, possibilitada pela investigação-ação apontada pela autora, acredita-se que o professor, além de melhorar seu fazer pedagógico, pode inclusive contribuir para a diminuição dos índices de evasão nos cursos de PROEJA, já que através desta prática torna-se mais próximo dos contextos e das pessoas.

Ao ser solicitada sobre o que mudaria no curso, Patrícia indica que substituiria o nome, por acreditar que o mundo do trabalho não tem a compreensão da formação possibilitada pelo curso. Diante dessa colocação e compreendendo que a concepção de um

curso ultrapassa sua denominação, percebe-se, como proposta, a realização de um novo estudo de demanda, verificando as necessidades de formação de profissionais na área, bem como a realização de atividades que possam aproximar comunidade e o curso, possibilitando maior conhecimento sobre o mesmo. Tais caminhos são apontados apenas como sugestões, através dos relatos dos estudantes, considerados sujeitos nesta pesquisa e com grande potencial para proposições em prol do curso.

Guilherme também ficou sabendo do curso de PROEJA por um amigo. Relata que no momento da inscrição pensava apenas em concluir o Ensino Médio por exigência da empresa. Entretanto ressaltou: “[...] Eu decidi que ia continuar estudando, é uma coisa assim, é um vício bom, né? Porque é uma coisa que tu não quer largar agora”.

Em sua narrativa aponta como qualidades do PROEJA, a infra-estrutura e a janta oferecida. Quando questionado sobre o que mais havia gostado no curso, citou o fato de terem realizado um projeto simulando a abertura de uma empresa e a relação de união estabelecida com a turma:

[...] mas a parte que eu mais gostei foi a turma, né? Turma sempre unida, teve algumas desavenças na turma também, mas nada de, a gente sempre se puxou junto né. Cada um que ia saindo nós, nós vamos ter que continuar, a gente começou em 35 e terminou em 12 ou 13, acho. Se eu não me engano foram 13 que se formaram, a gente tava em poucos ali que conseguiram ir até o final. Cada ano o pessoal ia desistindo, cada um tem o seus motivos, né?

Quando questionado se o curso estava lhe ajudando em sua atuação profissional, afirmou que, por trabalhar em setor operacional dentro da empresa, não está ajudando no momento, mas acredita que ainda poderá contribuir, até mesmo em um novo emprego.

Destaca que no decorrer da formação gostava de todas as disciplinas, contudo no Ensino Superior está sentindo dificuldades, especialmente em Matemática: “[...] pra quem vem direto de um 2º grau pode não ser tão difícil, mesmo assim muita gente sofreu pra conseguir, mas teria que ter tido mais Matemática no curso”.

Ao ser indagado em relação ao que mudaria no curso, pontuou que mudaria a área de formação para Técnico em Administração:

A gente até comentou que foi bom o Técnico em Comércio, foi um curso bom, mas eu acho que chamaria mais o pessoal se fosse Técnico em Administração, alguma coisa assim, que comércio assim o pessoal, cada um, mas na turma a gente tinha um consenso, foi bom, o curso a gente aprendeu muito, mas se fosse alguma coisa na área de Administração, outra área, seria mais interessante, chamaria mais o pessoal eu acho. Até porque a turma que vai se formar esse ano, eu acho que eles estão em 3 ou 4, um guri me comentou não tenho certeza, então eles também com 30 e poucos que começaram e agora tã em 3 ou 4, mesmo com o auxílio que o colégio dá, né?

No PROEJA Guilherme também destaca o diálogo estabelecido com os professores, ressalta que, diferente daqueles que havia tido em sua trajetória escolar, os docentes agora são mais acessíveis: “[...] os professores são ótimos, ajuda bastante tu ter um amigo, se tu não tá muito bem, tu precisa de um amigo pra conversar, os professores fazem esse papel também, é bom”.

Guilherme ressalta em sua narrativa a qualidade encontrada tanto na infraestrutura da instituição, assistência estudantil, quanto no processo de ensino-aprendizagem. Aqui cabe lembrar Noro (2011) quando pontua que os estudantes sujeitos de sua pesquisa perceberam a materialização da qualidade através da atuação docente, recursos e limpeza, premissa prevista no documento base do Programa. Interessante destacar que a fala dos estudantes demonstra a aproximação entre a proposição do documento base e a efetivação da qualidade do Programa citada em duas pesquisas diferentes, a de Noro e a presente, fato este que leva a crer que o PROEJA efetiva-se de forma qualitativa em diferentes ambientes.

Considerando as colocações de Guilherme aproximamos as falas dos demais sujeitos dessa pesquisa, que pautaram aspectos que trazem elementos comuns e outros divergentes. O sorteio⁴¹ foi citado por todos como forma de ingresso, já a maneira que ficaram sabendo do curso é diversa: através de meios de comunicação (jornal impresso e folder), indicação de amigos e incentivo da escola de EJA. Nas diferentes formas citadas, percebe-se o quanto é importante a ampla divulgação do curso.

De maneira geral os estudantes dizem-se satisfeitos com o aprendizado no curso bem como com a relação dialógica estabelecida com os professores. Quanto aos conteúdos, os alunos que estão seguindo seu percurso formativo, relataram que estão sentindo dificuldades em algumas disciplinas (dois citaram Matemática e um Química e Física). A infrequência também foi citada numa entrevista como fator que interfere no prosseguimento de conteúdos e, conseqüentemente, no processo de ensino-aprendizagem.

⁴¹ Quanto ao ingresso por sorteio, definiu-se por não problematizar a questão, já que o câmpus vem estudando novas formas para o acesso contemplando critérios socioeconômicos, idade, tempo fora da escola (informação relatada informalmente pela Coordenadora do curso).

Outro aspecto que não foi comum nos relatos refere-se às diferentes faixas etárias na turma. Enquanto a maioria ressaltou aspectos relativos à união, aprendizado com os mais novos e mais velhos, uma entrevistada pontuou que a classe não tinha sintonia, apresentando dificuldades para trabalhos em grupo. Outro colocou que a diferença nas idades acabava interferindo no processo de aprendizagem em função dos diferentes ritmos e interesses.

Grande parte dos entrevistados (as), ao serem questionados (as) em relação ao que mudariam no curso, destacaram que consideram o Técnico em Comércio pouco reconhecido pelo mundo do trabalho. Sugeriram a mudança na oferta, a previsão de opções para a escolha. Contudo dois entrevistados ressaltaram que o Técnico em Comércio contribuiu na organização e abertura do próprio empreendimento. Pautar as sugestões dos estudantes pode ser interessante para a Instituição realizar uma avaliação sobre o curso em questão, planejando estratégias para ampliar sua visibilidade, ou até mesmo percebendo a necessidade de redimensionamento.

Cabe, no entanto, sublinhar que dos seis entrevistados, dois citam que o Curso Técnico em Comércio estimulou a abertura, ou organização de forma diferenciada de seus empreendimentos, fator interessante a ser observado, já que no universo da pesquisa representa 33% dos envolvidos. Os estudantes pontuaram inúmeros aspectos positivos relativos à formação e trouxeram algumas sugestões. Acredita-se que ouvir os estudantes possa ser um elemento que contribua para a avaliação, tanto pedagógica, quanto institucional.

Fato comum, que permeia todas as narrativas, refere-se às rupturas no processo de formação dos sujeitos. Os motivos que levam a essas interrupções são diversos, individuais com aspectos plurais. Tal questão será debatida no próximo tópico.

5.5 PLURALIDADE DE CONTEXTOS E AS (DES)CONTINUIDADES NAS TRAJETÓRIAS

Entre singularidades de trajetórias vivenciadas por pessoas com nomes próprios, conforme destaca Bordieu (2006, p. 187) percebe-se que mesmo o sujeito percorrendo um caminho individual, em alguns momentos, devido a fatores contextuais mais amplos as histórias singulares podem entrelaçar-se, apontando vivências plurais. Nesta pesquisa procurou-se ouvir seis sujeitos, considerando especialmente suas trajetórias escolares permeadas por (des)continuidades.

Um dos sujeitos desta pesquisa vivenciou apenas uma ruptura em seu percurso escolar⁴², enquanto os demais tiveram mais de uma experiência de (des)continuidade em seus processos de formação. Maria é uma das entrevistadas que possui trajetória escolar permeada por diferentes (des)continuidades.

A primeira delas aconteceu logo que concluiu o primário e prestou o Exame de Admissão. No que diz respeito ao episódio da reprovação, cabe destacar, que falando em voz baixa, contou não ter passado, acusando a Matemática como o motivo. Indagada sobre o formato do processo avaliativo, expressou:

[...] mas o que aconteceu eu entendo muito pouco, porque eu entendia muito pouco na época. Eu entendo que a inscrição que eu fiz para “Admissão ao Ginásio”, foi numa escola de freiras, que tinha uma espécie de bolsa, então devia ser particular. Então, isso era uma concorrência para alguma bolsa, que eu ia ter uma vaga naquele colégio, que se chamava São Paulo, no bairro Niterói. Eu tinha que atravessar a ponte, sabe? Então, eu tinha que atravessar a ponte e nós fomos no colégio e eu não consegui [...].

Em sua narrativa Maria conta que mudou-se para o interior do Estado com os pais e com 14 anos começou a trabalhar. Quando questionada em relação a retomada de estudos nesse período, ressaltou:

[...] Quando eu fui trabalhar em Santa Rosa com 14 anos, esse desejo sempre me acompanhou de voltar a estudar, mas a DIFICULDADE de onde tu mora e de como tu vai para uma escola dificultou. E eu sempre olhava primeiro como eu vou fazer se eu voltar a estudar? Então, eu via a dificuldade e eu nem tentava, eu simplesmente não tentava, eu não ia atrás para ver, porque nesse momento, em Santa Rosa eu trabalhei num frigorífico e eu não morava com os meus pais, morava com uma prima do meu pai, de favor, e geralmente dava uns atritos, porque ela tinha uma menina da mesma minha idade, que só, estudava e eu morava no mesmo ambiente e só trabalhava. Desde então, eram duas realidades. Ela só estudava, ela ia e vinha do colégio, mas durante o dia. Talvez se eu tivesse falado, teria como estudar à noite, mas eu chegava em casa, tão, tão esgotada, que eu não tinha vontade de estudar. Então eu não pensava em estudar nessas condições [...].

Nesse emaranhado de emoções, entre o desejo do retorno e a culpabilização pessoal pelo abandono escolar, Maria nos conta que seu retorno aconteceu depois que os filhos já estavam adultos e foi demitida do trabalho, no ano de 2002. Ressalta que optou por retomar os estudos para se ocupar e fugir da depressão, já que estava em casa, após a demissão.

⁴² O sujeito que interrompeu a escolarização apenas uma vez é o entrevistado homem com mais idade nesta pesquisa. Antônio, 49 anos, conta que ficou 32 anos longe da escola, mas após a retomada cursou a EJA para concluir o Fundamental, o PROEJA concluindo o Ensino Médio e ingressou no Curso Superior em 2013.

Conforme já referido no início, na cidade de Feliz, Maria acabou interrompendo os estudos para mudar-se para Porto Alegre. Depois de morar lá por algum tempo, mudou-se para Bento Gonçalves e, por ter uma escola em frente a sua casa, optou por retomar os estudos novamente, mas teve problemas:

[...] Eu tenho um tipo de vida bem diferente de algumas pessoas, algumas áreas do ensino conflitam comigo, e eu, diferente da criança lá do passado, eu não consigo ficar quieta, porque depende das circunstâncias, porque o que acontece, no momento em que eu falo, eu me queimo e minha tendência ao me queimar é fugir [...].

Importante lembrar aqui o desentendimento de Maria com a professora de História ao trabalharem o tema Religião, o que foi um dos fatores que ocasionou mais uma interrupção em seus estudos. Assim a trajetória escolar de Maria apresenta diversas rupturas, cada uma com suas peculiaridades. A primeira vez que deixou os estudos, caracterizou-se pela reprovação no Exame de Admissão. Em seu relato expressou que não entendia o formato e a necessidade do Exame, acreditando que o tinha realizado para ingresso em uma escola particular objetivando a uma bolsa de estudos.

Até o início da década de 70 (século XX), para ingressar no denominado Ensino Médio, organizado em dois ciclos: ginásial e colegial, abrangendo cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o Ensino Primário e Pré-Primário, era necessária aprovação no Exame de Admissão, ou seja, todos os estudantes brasileiros de escolas públicas e particulares precisavam ser aprovados para prosseguir seus estudos. Identifica-se que a primeira grande ruptura na vida escolar de Maria aconteceu por um dispositivo previsto em legislação. Cabe ressaltar durante dez anos vigorou a Lei nº 4.024/61, que exigia aprovação no Exame de Admissão⁴³ para prosseguimento de estudos, requisito eliminado com a Lei nº 5.692/71.

A reprovação no exame configurou-se neste caso como grande marca na primeira descontinuidade de estudos da entrevistada. Ousa-se afirmar que um dispositivo previsto em legislação acabou expulsando Maria da escolarização naquele momento. Percebe-se, através desta história singular, que fato semelhante possivelmente tenha impossibilitado a continuidade de estudos na trajetória escolar de inúmeros brasileiros.

⁴³ O ingresso na primeira série do 1º ciclo dos cursos de Ensino Médio depende de aprovação em exame de admissão, em que fique demonstrada satisfatória educação primária, desde que o educando tenha onze anos completos ou venha a alcançar essa idade no correr do ano letivo-

Depois da reprovação, Maria acabou mudando-se para o interior do Estado e começou a trabalhar com 14 anos. A partir do trecho da entrevista trazido anteriormente, percebe-se que, diante das dificuldades, Maria acabava responsabilizando-se por não prosseguir os estudos. O fato de ter que ingressar no mercado de trabalho cedo, por necessidade, e de viver junto com uma prima (esta sim podia estudar) parecia lhe causar um conflito, contudo culpava-se por chegar cansada e “sem vontade”. Arroyo (2009) destaca que “[...] se é dramático abandonar a escola, mais dramático, ainda, é ter de abandoná-la para sobreviver. Esta pode ser a razão principal para lembranças tão contraditórias dos tempos de escola” (p. 97).

Em 2002, conforme ela mesmo relatou, retomou os estudos para fugir da depressão, entretanto teve que mudar para Porto Alegre, ocasionando mais uma ruptura em sua trajetória escolar. Depois mudou-se para Bento Gonçalves, e por ter uma escola que oferecia EJA em frente a sua casa decidiu retomar a escolarização. Quanto aos desentendimentos com a professora de História, ousa-se problematizar: esse desentendimento pode ter sido ocasionado por uma prática pedagógica dissertadora, preocupada apenas com a transmissão de conteúdos? Nesse sentido, as palavras de Freire (2013) são provocantes:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante- o de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras (p.79).

Ao não se sentir ouvida, optou encerrar seu Ensino Fundamental através de um exame, no qual foi aprovada, possibilitando-lhe prosseguir seus estudos no PROEJA. Isaura, por sua vez, relata que na comunidade em que morava só tinha escola até a 4ª série: “[...] na época não tinha o carro escolar e tal. Então a criança tinha que se virar, e daí complicou, daí não continuei”.

Narra também que outro motivo que acabou fazendo com que resistisse em retomar os estudos ligava-se ao trauma que carregava pela vivência da violência escolar: “[...] Então até por muitos anos eu não queria saber de estudar [...] mas agora eu adoraria continuar, porque sei também o quanto é importante”.

Isaura conta que após a empresa ter fechado, parou de trabalhar, teve dois filhos e retomou os estudos na EJA em uma escola estadual: “[...] porque eu terminei daí a 7ª e 8ª aqui, no EJA [...]” e prosseguiu ingressando no PROEJA, por ser dona de casa, buscar contato com outras pessoas e poder ajudar os filhos, e mostrando a eles a importância do estudo:

[...] Então eu voltei também pela questão, sabe de ele sentir assim: A MÃE VOLTOU A ESTUDAR. Então é uma motivação para eles também, porque poxa, a mãe estudou só até 5ª e tal, então assim eles viram meu empenho também, ter que sair, deixar eles. No começo foi um pouco difícil, minha filha ela é mais grudada a mim e pra ficar com o pai dela, bem complicadinho. Depois, então, eles foram entendendo, sabe, e curtindo essa ideia também.

Após concluir o Ensino Fundamental na EJA, por incentivo da própria escola ingressou no 1º ano do PROEJA. Mais uma vez acabou interrompendo os estudos devido à greve e à recuperação de aula no período de férias escolares: “e aí teve essa greve e tal e com filhos, eu achei como eu queria fazer isso aí sem tanta pressão e coisa, daí então deixa eu curtir essa fase com as crianças e marido, que também, para as férias dele ia atrapalhar, então eu parei”.

Em sua narrativa, Isaura destaca que sua primeira interrupção escolar deu-se especialmente porque na comunidade em que residia não havia possibilidade para continuidade de estudos na 5ª série. Ou seja, cabe questionar: a quem compete custear o transporte escolar?

Em seu 10º artigo, inciso VII, a LDB 9394/96 preconiza que cabe ao Estado, prevendo atender estudantes da rede estadual. E no artigo 11, inciso VI, referencia o município como responsável pelos alunos da rede municipal. Interessante pontuar que ao lado das indicações é citado: “(incluído pela Lei 10.709 de 31.7.2003)”. Considerando a data de inclusão, indaga-se: anterior a 2003, de qual esfera era a competência do transporte escolar?

Na Lei 4.024/61, artigo 94, ao referir-se a investimentos da União, visualizou-se: “§ 5º Não se inclui nas bolsas de que trata o presente artigo o auxílio que o Poder Público concede a educandos sob a forma de alimentação, material escolar, vestuário, transporte, assistência médica ou dentária, o qual será objeto de normas especiais”.

Percebe-se que, mesmo a Lei não fazendo previsões mais detalhadas em relação ao transporte escolar, apontava que o assunto seria objeto de normas específicas. Retomando a Lei nº 5.692/71, verifica-se:

Art. 62. Cada sistema de ensino compreenderá obrigatoriamente, além de serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar entidades que congreguem professores e pais de alunos, com o objetivo de colaborar para o eficiente funcionamento dos estabelecimentos de ensino.

1º Os serviços de assistência educacional de que trata este artigo destinar-se-ão, de preferência, a garantir o cumprimento da obrigatoriedade escolar e incluirão auxílios para a aquisição de material escolar, transporte, vestuário, alimentação, tratamento médico e dentário e outras formas de assistência familiar.

Dessa forma, através da consulta à legislação, percebe-se, especialmente a partir da Lei 5.692/71, que já se fazia previsão de auxílio para o transporte escolar, contudo a palavra auxílio não garante o custeio total. Em outras palavras, é só com a Lei 10.709 de 2003 que o transporte passa a ser um dever do Município e Estado.

Voltando ao depoimento, Isaura coloca que o fato de ter sofrido violência na escola, também foi um dos motivos que a distanciou do ambiente por muito tempo. Ressalta-se que tanto marcas físicas quanto morais são incondizentes com um ambiente que tem como dever a educação. Sublinha-se que violência e escola são incompatíveis para o processo de aprendizagem. O trabalho que em muitos casos ocasiona a sobrecarga e o cansaço, no caso de Isaura, acabou motivando-a a retomar os estudos, tal fato permite apresentar um trecho de Arroyo (2009), “[...] antes e enquanto vão à escola exercem a cidadania. Liberdade e cidadania apreendida em um tenso vai-e-vem entre sobrevivência cotidiana e a escola [...]” (p. 112). Ao mesmo tempo que o trabalho incentivou Isaura, custeando parte de seus estudos na EJA particular, foi o trabalho novamente que a retirou da escola. A falência da empresa ocasionou perda de emprego e interrupção em uma trajetória que havia sido retomada superando a dor, mais um vai-e-vem na história de uma vida real.

Ressalta-se que grande parte dos sujeitos do PROEJA vivenciou trajetórias escolares truncadas, que em muitos momentos experienciaram a desesperança diante da dura realidade, “[...] a escola, o estudo aparecem no imaginário social e docente como um impulso certo para longos voos, mas e aqueles e aquelas a quem desde a infância cortavam-lhe as asas?” (Idem, p. 103).

Considerando as colocações de Arroyo reforça-se a crença depositada na escola. Afirma-se que para percursos longínquos, faz-se necessário o investimento tanto em Políticas públicas, como o PROEJA, quanto nos profissionais que trabalham com a modalidade, possibilitando dessa forma condições para que os estudantes possam realizar seus longos voos em direção ao contínuo processo de aprendizagem.

Cabe também assinalar questões de gênero relacionadas às interrupções nos estudos. Isaura, por exemplo, afirma que ter aula no período de férias do marido e filhos foi outra situação que acabou somando e influenciando sua desistência. Pontua-se aqui que a mulher em longo período histórico, abriu mão de sua atuação na sociedade para cumprir o dever de mãe e dona de casa, ousa-se pensar que vestígios deste processo acabaram refletindo na decisão da entrevistada. Nesse sentido, Diniz (s/a) faz uma ponderação:

Nesta difícil conciliação salta à vista a diferenciação biográfica de gênero. Para muitas mulheres a conciliação se torna ainda mais difícil pelas responsabilidades familiares, o cuidado dos filhos e do lar. Quando se exige mobilidade, quase sempre recai sobre a mulher a decisão de ficar junto da família e renunciar ao projeto formativo e/ou laboral [...] (s/p.).

Isaura, esposa, mãe e dona de casa, acabou tomando uma atitude que pode ser comum a outras mulheres: abandonar os estudos para cuidar da família. Espera-se das mulheres que já conseguiram ao longo da história conquistar espaços sociais, que possam de fato vivenciar seus direitos à educação, cidadania e atuação social, sem culpa.

Antônio também iniciou sua vida escolar no meio rural e, para dar continuidade aos estudos depois da 5ª série, precisava utilizar o ônibus até a cidade, o que, segundo o entrevistado, trazia uma série de dificuldades:

[...] meus pais tinham poucas condições e eu me lembro que passei uns anos de frio. Sabe? De tarde tinha que trabalhar, tinha que pegar de noite, coloca sabe as ripa de pinheiro, pra deixar pronto de noite e de manhã cedo fazer o fogo, acender o fogo rápido, pra poder esquentar o cafezinho e se “boliava” caminhar 1 km e meio a pé, quase era, pra pegar o ônibus. Era escuro, foi mesmo sofrido.

Para utilizar o ônibus, a família precisava fazer o pagamento diário. Além de estudar, quando retornava para casa precisava trabalhar na roça. A soma destes fatores implicou na ruptura escolar de Antônio:

[...] quando eu cheguei em casa tão cansando que eu tava, e daí, eu disse pro pai *quem qué estudá que vai estudar, eu não quero mais*. O pai também só resmungava porque tinha pouco dinheiro, tinha que pagar a passagem todos os dias, pagar em dinheiro à vista. Os pais tiveram dificuldade também, né! E era difícil pra eles [...] Tinha que semear trigo debaixo da geada de manhã cedo era, foi brabo, sabe? [Foi] Brabo.

Em sua narrativa, Antônio conta que viveu muito tempo no meio rural, o que acabou afastando-o da escola. Em vários momentos afirmou que a vida lá não é fácil e que atualmente esta ainda mais precária. Depois de casado, teve dois filhos, a filha fazendo faculdade e o filho no seminário, ambos incentivando a retomada de estudos, e isso foi motivando-o. Contou também que sua mulher adoeceu, teve câncer de mama e, para realizar o tratamento, mudaram-se para a cidade:

[...] a doença da minha esposa, que teve câncer de mama, me ajudou. Ter uma desgraça, não uma desgraça, deu uma doença e acabou me favorecendo, no caso voltando a estudar, porque no caso, como tinha que ficar 5 anos tratando ela, ajudando ela, porque chegou um momento que eu levei ela pra Caxias. Depois que acabei vindo morar aqui, tudo ajudou, voltar a estudar, né? E ela também voltou a estudar, pra ficar lá em cima e acabou me ajudando também. Isso também ajudou, tudo somou, uma canelada de cada juíz, como é que diz, uma canelada de cada um, agradamos o juíz, né? Entende, por causa da doença veio uma outra coisa boa, entende? Como é que diz, fecha uma porta, mas abre duas e é isso aí, a minha filha que tá lá se orgulha de mim também, sabe, hoje, hoje ela tá lá, e se dá tudo certo o planejamento que tivesse, eu posso ir até o ano que vem e estudar lá [...]

Com orgulho, Antônio enfatiza que ficou 32 anos longe da escola e hoje cursa o Ensino Superior, tendo inclusive expectativa de continuá-lo na Itália, através dos Programas que incentivam a cursar parte do Ensino Superior em outro país. Ressalta em vários momentos que hoje estudar para ele é *hobby*. Conta que, antes de estudar, bebia, mas agora não frequenta mais bares. Está envolvido e é reconhecido pela sociedade e família: “[...] comecei a fazer amizade com os colegas, professores, amigos, alunos, vizinhos. A sociedade começou a me tratar diferente, a família”.

Enquanto Isaura havia interrompido pela primeira vez os estudos devido à falta de transporte e ao trauma relacionado à violência escolar, Antônio vivenciou a soma das dificuldades em pagar o transporte e trabalhar. Visualiza-se considerando estas falas que as interrupções normalmente acabam acontecendo por soma de fatores.

Assim como Antônio, Rodrigo também morava no interior. Sua família era muito humilde, seus pais praticamente não haviam estudado e trabalhavam na agricultura, plantando fumo, feijão e milho. Conta que até a 4ª série havia uma escola na comunidade que morava, mas que não se localiza próxima a sua casa:

[...] sei que eu tinha que fazer 7 km a pé pra ir para a escola né? [...] E eu estudei até a 4ª série, antiga 4ª série lá, foi quando eu vim pra Bento com 13 anos. E aqui vim justamente pra estudar, morar com um tio meu aí. Só que aí comecei a trabalhar e fui voltar aos estudos somente em 2001.

Rodrigo relata que com 13 anos, logo que chegou a Bento Gonçalves, começou a trabalhar em uma empresa de móveis. Casou jovem, com 17 anos, constituiu família, teve três filhos e acabou retomando os estudos no ano de 2001, devido: “Ah, a necessidade, o trabalho e até eu, [pois] sempre quis pelo menos terminar o Ensino Médio. E aí voltei a estudar num EJA também, mas era um colégio particular, fiz depois vim aqui. Parei um pouco, não completei o Médio, parei de novo aí voltei em 2010[...]”.

A partir das falas de Isaura, Antônio e Rodrigo, é possível constatar que a continuidade de estudos para quem residia no meio rural era muito difícil. A distância e a falta de transporte gratuito acabavam interferindo na continuidade dos estudos. Através do relato de Rodrigo percebe-se que ele tentou continuar estudando, mudando-se para Bento Gonçalves. Entretanto, mesmo que o entrevistado não tenha entrado em maiores detalhes (comenta superficialmente que mudou-se para estudar), nota-se que acabou tendo de trabalhar. Essas histórias reafirmam o que diz Arroyo (2009), quando salienta que desde muito cedo alguns jovens são obrigados a fazer escolhas, estudar ou trabalhar, aprender ou sobreviver, são dilemas que acompanham trajetórias:

[...] a escola não aparece como um destino espontâneo, nem como um itinerário festivo, mas como um permanente exercício de tensas escolhas entre estudar e viver também é preciso. Constroem seu direito entre escolhas por vezes incompatíveis. Escolher entre ir e permanecer na escola, ou escolher as formas e tempos de sobreviver. Crianças e adolescentes obrigados, tão novos, a articular escolhas tão desencontradas (p. 112).

Através do relato de Rodrigo uma palavra, sobremaneira, permanece a ecoar “tive”. Isso, distante de uma escolha, soa com entonação de imposição, ousa-se afirmar que no caso de Rodrigo a “escolha” do abandono escolar foi baseada em única alternativa. Interessante analisar que o emprego acabou sendo o principal motivo para o abandono, mas também uma das influências para seu retorno. O relato de Rodrigo provoca uma análise do contexto histórico dos acontecimentos. Ao longo da entrevista ele lembra que veio para Bento Gonçalves no ano de 1986, período no qual ainda não se faziam tantas exigências de escolarização para o ingresso no mercado de trabalho. Em 2001, Rodrigo retomou seus estudos aliando as exigências da empresa a sua vontade pessoal. Percebe-se desta forma que a configuração impulsionada pelo mercado, especialmente depois dos anos 90, foram sentidas por parte do entrevistado através de exigências em relação à escolarização para empregabilidade.

Como se constata, Rodrigo retomou os estudos na EJA particular, onde concluiu o Ensino Fundamental. Mas outra contradição permeou sua trajetória: entre o pagamento de mensalidades e custeio de outras despesas, optou por mais uma vez interromper seus estudos até o ano de 2010, quando, através do PROEJA, teve a possibilidade de concluir o Ensino Médio. Desafiando estatísticas, segue sua formação no Ensino Superior.

Diferentemente de Rodrigo, de Isaura e de Antônio, Patrícia nasceu em uma capital e mudou-se para uma cidade menor com 4 anos de idade. Em Bento Gonçalves, cursou todo

Ensino Fundamental, durante o dia, recebendo apoio da família para prosseguimento de estudos.

Ela relata que, para ingressar no Ensino Médio, mudou de escola e teve dificuldades para adaptar-se à nova realidade. Destaca que a exigência era maior, os métodos de ensino diferenciados e, com isso, acabou reprovando. Ressalta que tinha tempo e incentivo para estudar: “Sempre tive, só faltava vontade, he,he. Era vontade muitas vezes que não deixava estudar mais, e tempo, também tinha, sempre tive tempo”.

Sobre o início de seu Ensino Médio, Patrícia destaca que estudava de dia, que se sentia autossuficiente e que por influências de “amigos”⁴⁴ começou a usar drogas. Mas no momento que a família descobriu, deu-lhe apoio:

[...] e aí meus pais descobriram, começaram a desconfiar, foram atrás enfim, e descobriram. Aí meu pai e minha mãe, tiveram uma conversa entre eles e depois a gente conversou em família e tudo mais, com outros membros da família também. Daí eu decidi me internar, ou eu me interno, ou a minha vida para, e só fico ali com a maldita, né? Ah, não foi fácil pra mim aceitar né? Como a gente vê por aí em volta, não preciso entrar em detalhes, mas daí como meus pais sempre foram ali comigo, sempre do meu lado, então eles me apoiaram, me ajudaram, foram atrás de clínicas e tudo mais. Meus pais foram visitar várias e aí eu decidi ir em uma, fiquei 9 meses na clínica e foi esse período de 9 meses que eu parei, daí foi esse período de 9 meses que eu fiquei internada, 9 meses, em Caxias. Aí eu voltei, acho que era em fevereiro, acho que foi no mês de fevereiro que eu voltei e aí em março que eu comecei lá no Z, daí eu fiquei 2 anos ali, daí depois toda a história que a gente já contou, mas a minha parada foi pelo meu envolvimento com drogas.

Patrícia ressalta o papel fundamental da família em sua recuperação. Quanto ao Ensino Médio regular, destaca que reprovou duas vezes, acabou parando alguns meses de estudar, começou a trabalhar e por incentivo da mãe acabou ingressando no PROEJA. Atualmente cursa o 3º ano do curso e se diz interessada a seguir estudando no Ensino Superior. Narra algumas questões difíceis de serem compreendidas em uma primeira análise, salienta que tinha tempo para estudar e os pais a apoiavam. Diante disso, o que poderia ter levado a aproximar-se do mundo das drogas? Em momentos de sua fala expressa que sentia-se autossuficiente, que tudo podia e não estudava por falta de vontade. Seria apenas falta de vontade? No decorrer de sua fala também expõe que a passagem para o Ensino Médio foi um tanto conturbada e que não se adaptou às metodologias da nova escola. Nesse aspecto cabe frisar as mudanças como um fator a ser bem trabalhado nas escolas em geral, tanto na conclusão do Ensino Fundamental quanto no ingresso ao Ensino Médio. Os estudantes nessa

⁴⁴ Optou-se por utilizar o termo amigos entre aspas, pois a própria entrevistada ao referir-se a estes colocou que atualmente os percebia, não como verdadeiros amigos, utilizando inclusive o termo amigos entre aspas.

fase sentem mudanças em seu próprio corpo e a mudança de escola, depois de cursar um Ensino Fundamental, contínuo no mesmo espaço, pode como no caso de Patrícia gerar turbulências.

Em relação ao consumo de drogas, Patrícia pontua em sua narrativa que a sensação de autossuficiência e a influência dos amigos acabaram sendo a princípio mais atrativos do que o cumprimento de normas sociais. Em pesquisa feita na Itália, Buzzi (s/ano) sublinha:

Que o consumo de drogas seja considerado comportamento socialmente reprovado é uma convicção amplamente difundida entre os jovens, mas ao contrário não é tão difusa a crítica pessoal a tal consumo. Ou melhor, as opiniões se diferenciam de modo consistente em relação à substância psicotrópica considerada: grande tolerância para as drogas chamadas de ‘leves’, maior rigor para as ‘pesadas’ (p. 175).

Percebe-se, através da colocação do autor, algumas contradições em relação a compreensão do uso de drogas ser considerado reprovado, mas, ao mesmo tempo, essa crítica não ser feita a nível pessoal, ou seja, por mais que muitos jovens considerem um comportamento reprovado o uso de drogas, esses mesmos jovens são usuários. Ao considerar-se as juventudes como plurais, cabe pontuar que algumas vivenciam essa fase tendo como objetivo transgredir normas, e o uso de drogas por alguns acaba sendo considerado uma representação disso.

Patrícia diz que atualmente condena seu próprio comportamento, pontua que o ambiente escolar não exerceu nenhuma influência em sua escolha na época e ressalta o quanto sua família foi importante para buscar tratamento e afastar-se do que denomina “a maldita”. Ao debruçar-se sobre sua própria história, destaca que na época considerava as pessoas que lhe levaram a entrar neste mundo como amigas, mas olhando para trás pontua que não foram, pois esse incentivo não lhe trouxe nenhum bem. A partir do diálogo e apoio da família, Patrícia ficou internada por 9 meses em uma clínica e considera-se recuperada do vício. Encerrado o tratamento, retomou à vida, começou a trabalhar e logo ingressou no PROEJA e, no momento da entrevista, considerou que agora gosta de estudar, tanto que pretende concluir o Curso Técnico e ingressar no Superior.

Guilherme, assim como Patrícia, residia em Bento Gonçalves, entretanto devido à perda da mãe e problemas familiares iniciou sua vida escolar em Garibaldi: “[...] A minha mãe faleceu e daí teve uns atritos familiares e tal , tinha tios meus juntos e aí quando tinha uns 4 ou 5 anos meu pai decidiu ir embora, daí a gente foi pra Garibaldi, foi bem complicado né?”.

Diferente de Patrícia, Guilherme expõe que teve uma infância complicada, especialmente devido a problemas de relacionamento familiar. Após a morte da mãe, seu pai casou-se novamente e ele morava um período com o pai em Garibaldi, em outros momentos com a avó em Bento Gonçalves, fato que o levou a frequentar diversas escolas no Ensino Fundamental. Também pontua que acabava descontando seus problemas pessoais na escola. Fez o EJA para concluir o Ensino Fundamental por indicação da direção da escola e no final do curso perdeu a avó: “[...] Em 2003 a minha avó faleceu, então era quem me dava mais suporte ali, né? Claro tinha minha irmã e meu avô com nós até hoje, mas pra mim isso aí foi [pausa]. Ah! Acontece tudo errado”.

Guilherme conta que quando perdeu a avó sentiu-se desestruturado, não vendo motivos para continuar estudando, ressalta que trabalhava na época em que cursou a EJA, mas acredita que isso não tenha sido principal interferência para sua desistência: “Eu podia ser filho de um milionário, a minha cabeça não queria, eu mesmo. Claro, a questão financeira, mas não queria [estudar]”.

Além dos problemas na estrutura familiar, Guilherme relata que, durante seu Ensino Fundamental, tinha poucas condições econômicas, que poder comprar um cachorro-quente de lanche, por exemplo, era motivo de enorme satisfação fatos como esse foram contribuindo para afastar-se da escola, optando por trabalhar, e retomar os estudos no futuro. Em 2006 tentou voltar ao Ensino Médio regular, mas acabou não prosseguindo, novamente escolhendo só trabalhar.

No ano de 2010, por incentivo de um amigo e exigência da empresa em que trabalhava, retomou os estudos agora no PROEJA: “Então eu fiz a inscrição, a princípio era só pra fazer o 2º grau mesmo, que a empresa tava exigindo, pra conseguir algum cargo de operador de máquinas, precisava tá cursando o 2º grau”.

Atualmente Guilherme está cursando o Ensino Superior e ressalta o gosto que adquiriu pelos estudos:

Daí fui fazendo, fui gostando, fui gostando, mesmo sendo todas as noites, não me arrependi, porque tem dias, que nem hoje assim, tu pega inverno e direto, direto e na faculdade tu escolhe o que tu fazer, que dias e no PROEJA não. Mas eu então fui me apegando e gostando do curso e daí quando terminou agora no começo do ano eu decidi que ia continuar estudando, é uma coisa assim: É um vício bom, né? Porque é uma coisa que tu não quer largar agora.

Cabe ainda ressaltar aqui que, em determinado momento de sua trajetória escolar, Guilherme foi “gentilmente” convidado a fazer a EJA pela direção da escola. Na pesquisa de

Schneider e Fonseca (s/ a) tal situação também é citada: “[...] o sentimento de *expulsão* [...] traduz a situação de adolescentes e jovens que são forçadamente migrados para a EJA [...]” (p.7), percebe-se desta forma que EJA torna-se o destino de vários estudantes. No caso de Guilherme, em grande parte de sua trajetória escolar foi considerado um aluno “problema”, indisciplinado. Em vários momentos ele mesmo se culpa por seu comportamento, ressaltando “eu não queria nada, com nada”. A desestrutura familiar, a vivência de perdas e certamente a falta de diálogo na escola motivaram certas atitudes, ou como ele mesmo destaca, acabava “descontando” na escola seu descontentamento com os problemas no seio familiar. Para Arroyo (2009), situações como essa são claras:

Somente entenderemos as trajetórias escolares dos seus habitantes se entendermos seus contextos concretos de vida, fora da escola, penetrando sem pedir licença nas salas de aula. Há muitas lembranças ruins da escola misturadas às boas. As vivências da escola estão carregadas de sucessos e fracassos, de sonhos e realidades (p. 96).

Conforme assevera o autor, para compreender as trajetórias escolares, faz-se necessário conhecer os contextos concretos de vida. Através da narrativa de Guilherme percebe-se que sua realidade concreta, de dor, de perdas, de desestrutura familiar, não foi considerada pela escola e ele simplesmente foi mais um aluno reconhecido como “problema”, indisciplinado. Não encontrando espaço na escola depois de concluir a EJA no Fundamental optou por retirar-se do sistema. Ocorreu então o que afirma Diniz (s/a), “[...] o fracasso é interiorizado como uma responsabilidade pessoal, e não do sistema” (s/p)⁴⁵.

Considerando que não queria estudar, após perder a avó, ficou alguns anos afastado do ambiente escolar e, posteriormente, por exigência do trabalho, assim como aconteceu com Rodrigo, optou por retomar seus estudos. No PROEJA Guilherme vivenciou uma experiência diferente, encontrou amigos, colegas e professores amigos. O diálogo e o apoio foram fazendo com que começasse a gostar de estudar, tanto que considera: “[...] um vício bom, né? Porque é uma coisa coisa que tu não quer largar agora”. O não querer largar ganhou forma em sua continuidade, optando por realizar o curso superior.

Maria, Isaura, Antônio, Rodrigo, Patrícia e Guilherme são pessoas singulares, com histórias pessoais únicas. Contudo, no decorrer dos relatos, perceberam-se aproximações tanto por motivos que influenciaram seus abandonos, quanto por seus recomeços de escolarização.

⁴⁵ Também Fischer (2006), em pesquisa ouvindo sujeitos que há três décadas haviam deixado os bancos escolares, constatou que os mesmos, diante de possíveis motivos de seu insucesso escolar, dificilmente as atribuíam à escola ou a algum professor. As respostas sempre carregaram um tom de autculpação.

Maria, nossa entrevistada com mais idade, foi a única que por reprovação em um exame teve sua trajetória escolar interrompida, entretanto, em outros momentos o trabalho foi quem a afastou, o que aconteceu com Rodrigo e também influenciou Antônio. Isaura, Antônio e Rodrigo também tiveram suas histórias cruzadas pela problemática do transporte escolar. O abandono também aconteceu por envolvimento com drogas, no caso de Patrícia; e por não querer mais estudar depois da perda da avó, no caso de Guilherme. Situações que aqui são individuais, mas certamente podem entrelaçar-se com outras histórias, de outras pessoas.

Não só de abandonos viveram os sujeitos desta pesquisa. Cabe destacar que, entre idas e vindas, todos, em suas formas particulares de escrever a própria história encontraram significados e motivos para o recomeço. As motivações também podem ser consideradas particulares e coletivas. O trabalho que em momentos afastou, noutros aproximou. O que pode ser observado nos relatos de Isaura, Rodrigo e Guilherme. Os filhos e a família também incentivaram os recomeços para Isaura, Antônio e Patrícia. É nesse emaranhado de histórias repleto de significados que se encontra essa pesquisa, ao procurar compreender como os contextos influenciam as (des)continuidades nas trajetórias de estudantes do PROEJA.

Através dos relatos, trazidos neste espaço, afirma-se que os contextos históricos, sociais, econômicos influenciaram tanto as rupturas, quanto as retomadas. Pode-se perceber nas entrevistas que, além de vontades pessoais, fatores externos motivaram tanto as rupturas quanto os retornos aos bancos escolares. Entre o individual e o coletivo encontram-se os contextos que permeiam e entrelaçam a vida dos sujeitos desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] Em cada aluno (a) há uma história pessoal, grupal, de gênero, raça, classe ou idade. Percursos singulares e coletivos que entrelaçam com seus percursos escolares. É impossível pretender entender estes isolados daqueles. É impossível entender-nos como professores sem entender a totalidade dos percursos dos educandos [...] (ARROYO, 2009).

Corroboro com Arroyo (2009) em relação à importância de conhecer as histórias de vidas dos estudantes, tanto para pensar as práticas pedagógicas, quanto para a própria modalidade EJA. Considerando as biografias pessoais como importantes aportes, iniciei esta dissertação propondo um mergulho interior, retomando aspectos da minha história de vida. Partindo de minha experiência pessoal, pude direcionar meu foco para a temática Educação de Jovens e Adultos. O tema, contudo, precisava ser delineado para além de minhas vivências. Procurei, então, avançar mergulhando em diferentes águas. Busquei saciar minha sede em relação ao saber, degustando diversas fontes e, dia após dia, fui construindo esta pesquisa. Neste momento afirmo que, muito aprendi e muito ainda tenho a aprender.

Acredito no aprendizado como contínuo. Aprendo lendo, nas situações, nas relações. Aprendo falando e ouvindo. Através da palavra expomos ideias e ideais, compartilhamos anseios, ensinamos e aprendemos. É na troca que o Ser Humano se constitui, basta estarmos dispostos a aprender com tudo e com todos. Em minha trajetória, até agora, tive a oportunidade de aprender e ensinar analfabetos e doutores, porque aprender e ensinar transcendem conteúdos escritos em livros e efetivam-se na vida diária.

No decorrer da pesquisa transformei em dúvida o que antes tinha como certeza. Ampliei as possibilidades, as verdades passaram a ser contestáveis. Hoje percebo que a cada dia passo a reconhecer-me com mais intensidade na condição de pesquisadora aprendente. Considero a escrita de uma dissertação um verdadeiro desafio. Cada etapa traz singularidades que contribuem para a estruturação do todo. Encontrei dúvidas, algumas respostas e, em um dado momento, considerando a contribuição de colegas e professora, redirecionei a problemática inicial do estudo, possibilitando a ampliação de horizontes para a análise.

Iniciei a pesquisa acreditando que poderia encontrar relações entre (des)continuidades nos estudos de estudantes e rupturas em Políticas de EJA. Tal questão, no entanto, não foi abarcada através das entrevistas realizadas. Contudo, ao mesmo tempo, através das narrativas dos estudantes pude perceber que a falta de proposições governamentais, como por exemplo,

inexistência de transporte escolar gratuito, que pode ser um dos fatores que contribuiu para interrupção na trajetória escolar, observado nos casos de dois sujeitos desta pesquisa.

Apesar de não encontrar relações entre rupturas de Políticas e (des)continuidades nas trajetórias escolares dos sujeitos, foi possível perceber, que algumas propostas para EJA parecem trazer em seu bojo o respeito pela modalidade, embora a maior parte das proposições fosse marcada pela descontinuidade. Aparentemente, a manutenção de um Programa parece coincidir com o período do governo que fez a proposição. Percebe-se em vários momentos, através de um olhar amplo, que foram propostas Políticas de governo - e não de Estado -, com investimentos restritos, propondo soluções paliativas, resultando em fragilidades que permeiam, inclusive, a atualidade da Educação de Jovens e Adultos no cenário Estadual e Nacional.

A caminhada desta pesquisa prosseguiu e considero que entre desconstruções e novas propostas fui me constituindo enquanto pesquisadora ou, como sublinha Brandão (2003), as pesquisas nascem porque temos perguntas. Destaco que algumas respostas foram encontradas, mas sem a pretensão de que sejam definitivas. Ao contrário, através das considerações feitas aqui, procura-se abrir espaço para novos questionamentos a serem investigados em outras pesquisas.

Cabe ponderar que, ao utilizar a história oral como aporte metodológico, a memória transformou-se em objeto dessa pesquisa. Entendo as reminiscências como sujeitas tanto a lembranças quanto esquecimentos, e encarando os fatos narrados como ressignificações no tempo presente. Tais pressupostos foram assim considerados no processo analítico, o que permitiu sob tal perspectiva, examinar fatores que contribuíram para os abandonos e retomadas de escolarização de seis sujeitos. Distante de julgamentos, o que aqui se buscou foi um exercício de reflexão a partir das narrativas dos (as) entrevistados (as).

Considero as entrevistas momentos especiais, nos quais em pouco tempo pude me aproximar dos estudantes, ouvir suas histórias e me envolver com elas. Aqui destaco que minha perspectiva enquanto pesquisadora não desconsiderou minha condição humana, ouvindo, transcrevendo e lendo entrevistas algumas lágrimas rolaram sobre minha face, situações mexeram com minhas formas de ver o mundo, mas isso não me levou a romantizar relatos e desconsiderar fundamentos teóricos e críticos.

Através das entrevistas e análise de dados, reforcei a ideia em relação ao ato de ouvir atentamente os estudantes. Percebo que têm muito a contribuir tanto no cenário interno da instituição, avaliando e propondo sugestões para o curso e espaço escolar, quanto em nível

amplo, na construção de Políticas. Penso que as Políticas para Educação de Pessoas Jovens e Adultas não devem ser feitas *para* o público, mas *com* o público, considerando seus interesses e necessidades. Quem sabe, pensando de forma coletiva, elas possam transcender a condição de Programas de governo e transformarem-se de fato em Políticas de Estado?

Ao longo dessa construção, buscou-se de certa forma compreender as trajetórias escolares dos sujeitos, distante da pretensão de escrever a história de vida tal e qual aconteceu. Buscou-se compreender trajetórias considerando alguns vestígios de memórias que entrelaçam o passado e o presente, que pode ser percebido nos relatos de vários sujeitos percebendo-se conexões entre as experiências vividas em seu percurso de formação.

Em relação ao início da escolarização pode-se, perceber em alguns momentos aproximações e em outros distanciamentos entre as narrativas dos entrevistados. De forma geral, as aproximações encontram-se especialmente nas dificuldades experienciadas, representadas através da falta de condições, seja para manter a roupa limpa, comprar um lanche, pagar o transporte, ter que ajudar os pais trabalhando desde criança. Pode-se perceber que os (as) entrevistados (as) de mais idade narraram os fatos com mais detalhes, enquanto especialmente a mais jovem tinha poucas lembranças de seu início da escolarização.

Entre proximidades e distanciamentos, entrevistados (as) contaram ter sofrido violência física e desrespeito, enquanto outros (as) citaram a paciência e afetividade da professora. Através das narrativas percebe-se de fato que alguns vestígios do início de escolarização perpassam a trajetória escolar dos estudantes. Outro fator a considerar refere-se às primeiras rupturas, que para duas entrevistadas aconteceram nos anos iniciais de escolarização. A EJA, para grande parte dos sujeitos, foi o primeiro caminho de retomada; e o PROEJA, em alguns casos, continuidade, em outros recomeço. No decorrer das leituras também fui percebendo que os episódios de (des)continuidades mereciam um aprofundamento específico.

Ouvindo os estudantes, suas histórias de dificuldades e superações, também percebi o quanto valorizam a proximidade com professores, através do estabelecimento do diálogo. Freire (2013) destaca o diálogo como elemento central no processo de ensino-aprendizagem, assim como a consideração dos saberes dos estudantes. Arroyo (2009) sublinha a necessidade dos professores conhecerem a história dos estudantes da EJA, tendo-as como base para seu fazer pedagógico. Aqui não tenho como deixar de citar Guilherme, um jovem de 26 anos que vivenciou grandes perdas, ao longo de sua vida e até o final da EJA. O entrevistado relatou que nunca havia sido ouvido pelos professores. Assumindo comportamentos de revolta,

acabou sendo tachado como indisciplinado e sem direito à voz. No entanto no PROEJA sentiu-se próximo dos professores e foi aprendendo a gostar de estudar, tanto que optou por seguir sua formação no Ensino Superior: eis uma representação real da importância do diálogo e do conhecimento das histórias de vida dos estudantes.

Ainda considerando o diálogo e afetividade estabelecida na relação entre professor-aluno, cito Maria, que expôs em sua narrativa que era uma criança tímida, pouco participativa e que, depois que se sentiu vista por uma determinada professora, foi tornando-se mais confiante, passando inclusive a ser considerada a terceira colocada da turma, fato este narrado com muito orgulho e considerando a professora como verdadeiro diferencial: “[...] essa sim fez toda a diferença na minha vida, para me dar esperança de fazer o ginásio [...]”.

Ao citar o exemplo de Guilherme e Maria não pretendo afirmar de forma fechada que esta foi a razão para insucesso de um e sucesso escolar de outro, pois de acordo Lahire (1997), compreendo esta questão como extremamente complexa. Em outras palavras, tais fatos podem ser considerados indícios, sem a pretensão de transformá-los em afirmações únicas, que explicitem verdades inquestionáveis.

Algumas questões me angustiaram nas falas, uma delas gira em torno da diversidade etária na EJA e no PROEJA, enquanto educandos (as) consideraram esta vivência como positiva, efetivando-se como verdadeiro espaço de crescimento constituído através da diversidade, outros ressaltaram dificuldades relativas especialmente pelos diferentes ritmos de aprendizagem e interesse. Percebo esta questão como delicada e desafiadora, para estudantes, professores e gestores. Acredito que o desafio e delicadeza do assunto assumam uma dimensão ainda maior ao considerar-se a educação como direito de todos. Direito este a ser vivenciado de forma plena, exigindo responsabilidade e aprofundamento de leituras e estudos tanto para professores que atuam na EJA, quanto para gestores institucionais, pesquisadores e representantes que participam da elaboração de Políticas para a modalidade.

Outra questão que trago como angustiante e desafiadora foi apresentada por Maria. Trata-se da infrequência escolar, fator que, segundo a entrevistada, acaba dificultando o rendimento da turma. Compreende-se que a EJA é uma modalidade diferenciada, que os estudantes jovens e adultos trabalham, têm famílias e infinitas responsabilidades. No entanto aponta-se aqui mais uma problemática a ser pensada em pesquisas, em formações de professores, objetivando proposições que garantam tempos, metodologias e espaços diferenciados, sem dispensar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

A partir das narrativas identificou-se a evasão como um elemento presente no Curso Técnico em Comércio. Um dos indícios para as desistências talvez possa ser atribuído ao processo de ingresso (modalidade sorteio)⁴⁶. Estudos como o de Noro (2011) apontam que formas diferenciadas no acesso, considerando maiores informações sobre o curso, podem minimizar tais índices.

A fragilidade nos cursos de EJA também foi pontuada por Maria e Guilherme, fator que também merece ser considerado. Os sujeitos que constituem a EJA já vivenciaram diversas situações que ocasionaram interrupções nos estudos e merecem um espaço que conte com profissionais compreensivos às suas histórias e envolvam-se de fato com a modalidade. Tal colocação está longe de culpabilizar os professores. São perceptíveis as faltas de condições físicas, os baixos salários, as fragilidades na formação inicial e continuada. Neste espaço sublinha-se mais uma vez a importância de Políticas que abarquem as demandas apresentadas, garantindo de fato o direito ao aprendizado ao longo da vida. Além de Políticas, também percebe-se como fundamental a formação continuada nas próprias instituições escolares, buscando compreender a EJA, modalidade permeada por especificidades.

Através do depoimento de Antônio constata-se uma das especificidades da EJA e PROEJA no atual contexto, as diferentes juventudes, período vivenciado de diversas maneiras e por isso considerado plural. A título de exemplo, Antônio citou que teve dificuldades para relacionar-se com os colegas mais novos na EJA; já no PROEJA afirmou que estava aprendendo com os mais jovens. Percebe-se através o relato que a singularidade dos indivíduos também está presente nos grupos, que se constituem a partir de características próprias. Tal tema pode transformar-se em rico debate nas instituições escolares, tanto entre professores, quanto na própria sala de aula.

Quanto ao PROEJA pode-se perceber, através dos relatos, indícios de fragilidade em relação à integração curricular. Maria pontuou que as maiores dificuldades da turma encontravam-se na área técnica, Isaura estava no início do curso e não identificava disciplinas da área profissional. Considerando a história da educação profissional pode-se compreender que a integração curricular constitui-se como processo que merece ser considerado na formação continuada dos educadores. Grande parte dos estudantes também afirmou que o

⁴⁶ No decorrer desta Dissertação, tal aspecto não foi aprofundado devido a possíveis alterações nas formas de acesso ao curso.

Curso Técnico em Comércio tem pouca visibilidade no mundo do trabalho. Através desta consideração, referencia-se como possibilidade para a instituição a realização de novo estudo de demanda, identificando possíveis cursos a serem oferecidos.

Ainda sobre o PROEJA cabe destacar que, dos seis entrevistados, dois citam que o Curso Técnico em Comércio estimulou a abertura (ou organização de forma diferenciada) de seus empreendimentos, fator interessante a ser observado, já que no universo da pesquisa isso representa 33% dos envolvidos. Os estudantes pontuaram inúmeros aspectos positivos relativos ao curso, como infra-estrutura, docentes qualificados, assistência estudantil e limpeza. E trouxeram algumas sugestões, principalmente relacionadas à proposição de outro curso, como Técnico em Administração. Acredita-se que ouvir os estudantes possa ser um elemento que contribua para a avaliação, tanto pedagógica quanto institucional.

Ao ouvir os estudantes, procurei especialmente compreender os motivos que os levaram às rupturas em suas trajetórias escolares. Com base nos estudos de Lahire (1997), busquei verificar se mais de um motivo influenciava o abandono escolar. Neste espaço não trarei cada caso, ilustro apenas um panorama geral, almejando ressaltar que o abandono escolar na maioria das entrevistas não é uma decisão, uma escolha, mas caracteriza-se especialmente por uma necessidade e uma imposição da sobrevivência, como enfatiza Arroyo (2009). Percebeu-se no decorrer das entrevistas que o abandono ocorreu por mais de um motivo. Cito, a título de exemplo, Antônio, lembrou que após a 5ª série não havia escola na comunidade onde morava, precisava pagar transporte para dirigir-se à escola, a família tinha poucas condições, e além de estudar, passar frio, levantar cedo para fazer fogo, precisava quando retornava da escola, almoçar rápido para trabalhar, ajudando o pai na roça. Através de Antônio, percebe-se tanto a combinação de fatores, apontada por Lahire (1997) em estudo sobre sucesso escolar, quanto a situação de sobrevivência pautada por Arroyo (2009).

Conforme já informado neste trabalho, além de considerar autores, busquei problematizar a questão dos contextos plurais, ou seja, situações semelhantes que perpassam biografias. Mesmo que cada história de vida seja singular, pude perceber que algumas situações se atravessaram em mais de uma trajetória. O trabalho, por exemplo, pode ser considerado um fator que permeou o abandono escolar, nos casos de Maria, Antônio e Rodrigo. Tais entrevistados vivenciaram de forma plural o contexto da necessidade da sobrevivência. Ao mesmo tempo, é significativo assinalar que esse imperativo também pode ser visualizado como um dos motivadores para o retorno, nos casos de Isaura, Rodrigo e Guilherme. Mesmo que diferentes fatores influenciem rupturas e retomadas escolares,

percebo que questões amplas como o trabalho para sobrevivência, tornam-se “contextos plurais” por entrelaçarem diferentes biografias. Interessante verificar que, enquanto para alguns o emprego foi um dos motivos para abandonar os estudos, para outros foi pontuado como uma oportunidade para retomada.

Cabe ainda enfatizar questões de gênero relacionadas às interrupções dos estudos. Para Isaura, por exemplo, a frequência às aulas no período de férias do marido e filhos foi outra situação que acabou somando e influenciando sua desistência no PROEJA. Pontua-se aqui, que a mulher, em longo período histórico, abriu mão de sua atuação na sociedade para cumprir o dever de mãe e dona de casa. Ousa-se pensar que vestígios deste processo acabaram refletindo na decisão da entrevistada. Isaura, mulher, esposa, mãe e dona de casa, acabou fazendo uma opção que pode ser comum a outras mulheres, abandonar os estudos para cuidar da família. Espera-se que as mulheres, que já conseguiram ao longo da história conquistar espaços sociais, possam de fato vivenciar seus direitos à educação, cidadania e atuação social, sem culpa.

Percebeu-se através das entrevistas que as histórias de vidas dos sujeitos são truncadas, dificultando a permanência na escola. Diante disso, torna-se importante enfatizar a importância do investimento tanto em Políticas públicas como o PROEJA, quanto na formação continuada dos profissionais que trabalham com a modalidade, possibilitando dessa forma condições para que os estudantes possam realizar seus longos voos em direção ao contínuo processo de aprendizagem.

Através dos relatos também percebi que a educação, declarada como direito de todos na Constituição de 1988, ainda depara-se com fragilidades, dentre as quais cito novamente a questão dos estudantes precisarem abandonar os bancos escolares para a garantia de sua sobrevivência e da respectiva família. Através de um olhar panorâmico, observa-se que, na atualidade, vêm sendo criados Programas que visam à educação ao longo da vida. O PROEJA pode ser trazido como exemplo. Entretanto, mais investimentos em Políticas públicas precisam ser concretizados para efetivar-se a educação ao longo da vida, transcendendo inclusive a educação básica.

No decorrer das entrevistas, pude conhecer três estudantes que estão ampliando seus processos formativos. Antônio, depois de 32 anos longe da escola, retomou a escolarização na EJA, deu continuidade no PROEJA e, em 2013, ingressou no Ensino Superior. Rodrigo também retomou seus estudos na EJA, interrompeu-os novamente, retornou no PROEJA e também está cursando o Superior. Guilherme, que concluiu seu Ensino Fundamental na EJA,

parou de estudar, retomou no PROEJA, especialmente por exigência da empresa, visando apenas concluir o Ensino Médio, mas encontrou o gosto pelos estudos e decidiu prosseguir no Ensino Superior. Através destes três exemplos de superação percebo, a educação ao longo da vida como uma possibilidade para além da formação, uma verdadeira materializadora de sonhos.

Maria, Isaura, Antônio, Rodrigo, Patrícia e Guilherme são pessoas singulares, com nomes próprios, histórias pessoais únicas. Todavia em suas narrativas pude perceber aproximações tanto em fatores que influenciaram seus abandonos à escola, quanto recomeços de escolarização. Maria foi a única que teve o primeiro abandono ligado reprovação em um exame, mas, em outros momentos, o emprego foi quem a afastou, o que aconteceu também com Rodrigo e Antônio. Percebeu-se também o cruzamento de histórias entre Isaura, Antônio e Rodrigo, ocasionado pela problemática do transporte escolar. A ruptura na escolarização também foi motivada por envolvimento com drogas, no caso de Patrícia; e por não querer mais estudar depois da perda da avó, no caso de Guilherme. Situações que aqui foram individuais, mas certamente podem se entrelaçar com outras histórias, de outras pessoas. Cabe frisar que tanto abandonos quanto interrupções, na maioria das narrativas, não aconteceram por único fator, mas sim pela conjunção de questões.

Além de abandonos, os sujeitos desta pesquisa também vivenciaram recomeços. Entre idas e vindas, todos em suas formas particulares, encontraram fatores significantes para escrever seus recomeços. As motivações também podem ser consideradas individuais e plurais. A necessidade de emprego foi motivo de afastamento e retomada nos relatos de Isaura, Rodrigo e Guilherme. A família também foi incentivadora nos recomeços de Isaura, Antônio e Patrícia. É nesse emaranhado de histórias repleto de significados que constituiu-se essa pesquisa, que procurou compreender as influências de contexto nas (des)continuidades de trajetórias de seis estudantes do PROEJA.

Através deste estudo, afirma-se que os contextos históricos, sociais, econômicos influenciaram tanto as rupturas quanto os recomeços. Tal afirmação baseia-se nas entrevistas transcritas e analisadas. Inferiu-se, através dos relatos, que para além de vontades pessoais, fatores externos motivaram tanto as rupturas quanto os retornos aos bancos escolares. Entre o individual e o coletivo encontram-se os contextos que permeiam e entrelaçam a vida dos sujeitos desta pesquisa.

Sentidos são encontrados no decorrer das falas dos entrevistados: o retorno à escola possibilitou novas formas de serem vistos pela família e sociedade, alguns sentindo-se de fato

incluídos socialmente a partir da retomada nos estudos. Significado: eis uma palavra que permeia tanto as rupturas quanto as retomadas na escolarização de todos os sujeitos desta pesquisa.

Finalizo esta dissertação feliz, pois além de muito me sensibilizar através do processo de pesquisa, através dele também muito aprendi, em especial pela escuta aos sujeitos. Alegro-me por chegar a um momento que muito esperei, já que a realização do Mestrado é um sonho que vem me acompanhando por anos. Chegar até aqui exigiu esforço, dedicação e perseverança. A caminhada foi árdua, mas bela, especialmente porque me vi apaixonada pela temática que pesquisei. Como aprendente enquanto pesquisadora, destaco que neste processo ainda tenho muitos mares por navegar e que as contribuições que procurei trazer estão abertas para leituras, críticas e novas sugestões, afinal, aprender é processo contínuo e sempre inacabado. Neste momento, porém, é chegada a hora do ponto final, o que aqui será substituído por reticências, para simbolizar a continuidade da busca...

REFERÊNCIAS:

- ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. et al. **Identidade e vida de educadores rio-grandenses: narrativas na primeira pessoa (e muitas outras)**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004.
- AÇÃO EDUCATIVA. São Paulo, [2012?]. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- AFONSO, Janela Almerindo. Protagonismos instáveis dos princípios de regulação e interfaces público/privado em Educação. Educação e Sociedade. **Revista de Ciência da Educação Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v 31, n. 113, 2010. p. 1137-1156.
- ALBERTI, Verena. **Manual de história oral**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2004.
- AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral** (coord.). 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 5ª ed. Petrópolis, RJ: vozes, 2009.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: a procura de novos significados. **Revista de Ciência da Educação Centro de estudos Educação e Sociedade**- nº 113, vol. 31. São Paulo, SP: Cedes, out-dez. de 2010. p. 1381-1416.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Rio de Janeiro, [2012?]. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: 12 dez. 2012.
- BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped**. Porto Alegre, RS, nº 5, set. 1983, p. 187-216.
- BEISIEGEL, Celso Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1996, Caxambu, MG. **Anais Eletrônicos...** Caxambu, MG, 1996. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde04/rbde04_04_celso_de_rui_beisiegel.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.
- BORDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral** (coord.). 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2006. p. 183- 192.
- BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3ª ed. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo, SP: Cortez, 2003.

_____. **De angicos a ausentes: quarenta anos de educação popular.** Porto Alegre, RS: CORAG, 2001.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 jan. 2013.

_____. **Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005.** Institui no âmbito das Instituições Federais de Educação, Tecnológica o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- PROEJA. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5478.htm>. Acesso em 15 jan. 2013.

_____. **Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5840.htm>. Acesso em 15 de jan. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Documento Base do Proeja** (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos- Ensino Médio). Brasília, Ago. 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf>. Acesso em 15 jan. 2013.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 22 set. 2013.

_____. **Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. Casa Civil. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o estatuto da Criança e do Adolescente e da outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

_____. **Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001.** Institui o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. Casa Civil. **Lei nº 10.709 de 31 de agosto de 2003**. Acrescenta incisos aos arts. 10 e 11 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.709.htm>. Acesso em: 23 set. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 11.274 de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 13 jan. 2013.

_____. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12513.htm>. Acesso em: 15 jan. 2013.

_____. **Lei nº 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação Ciência e Tecnológica e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm>. Acesso em: 5 jan. 2013.

BUZZI, Carlo. Transgressão, desvio e droga. Tradução de Nilson Moulin. Publicado em: CAVALLI, Alessandro e LILLO, Antonio (orgs). *Giovani anni 90*. Bologna: Il Mulino, 1993. Cap. VII. **Revista Brasileira de Educação**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde05_6/rbde05_6_15_carlo_buzzi.pdf>. Acesso em: 20 set. 2013.

CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves de. Reestruturação produtiva, reforma administrativa do Estado e gestão da educação. Educação e Sociedade - **Revista de Ciência da Educação Centro de Estudos Educação e Sociedade**, v 30, n. 109, 2009. p. 1139-1166.

CASTRO, Mad'ana Desirée Ribeiro de; MACHADO, Maria Margarida; VITORETTE, Jacqueline Maria Barbosa Vitorette. Educação Integrada e PROEJA: diálogos possíveis. **Revista Educação e Realidade**, v 35, n. 1, 2010. p. 151-166.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições**. São Paulo, SP: Cortez, 2005.

CIAVATTA, Maria; RUMMERT, Sonia Maria. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v. 31, n. 111, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173302010000200009&script=sci_arttext>. Acesso em 16 jul. 2012.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE JOVENS E ADULTOS. (IV: 1990. Jomtien, Tailândia). **Declaração Mundial de Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien 1990. UNESCO, 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 12 de jan. 2012.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE JOVENS E ADULTOS (V: 1997. Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE JOVENS E ADULTOS. (VI: 2010. Belém, Brasil). **Marco de ação de Belém**, Brasília: UNESCO/MEC, 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187787por.pdf>>. Acesso em: 12 jun. 2013.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO- CEED/ RS. **Resolução nº 232, de 13 de agosto de 1997**. Regula, para o Sistema Estadual de Ensino de 2º grau, das habilitações profissionais e dos cursos supletivos de qualificação profissional de 2º grau aos termos da lei federal nº 9.394/96 e do Decreto federal nº 2.208/97. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1211301791reso_0232.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Resolução nº 250, de 10 dias de novembro de 1999**. Fixa normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1211302668reso_0250.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Resolução nº 313, de 16 de março de 2011**. Consolida Normas relativamente à oferta de Educação de Jovens e Adultos, EJA no Sistema Estadual de Ensino e dá outras providências, em consonância com as diretrizes nacionais fixadas nas resoluções CNE/CEB nº 03/2010 e nº 07/2010. Disponível em: <http://www.ceed.rs.gov.br/arquivos/1301924091reso_0313.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. **Resolução CEB nº 01, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 10 de jan. 2013.

_____. **Resolução CEB nº 03, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; e de Educação de Jovens e Adultos desenvolvido por meio da Educação a Distância. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 13 de jan. 2013.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). 6ª ed. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 75-123.

CORSETTI, Berenice. **A avaliação e gestão da educação entre o local e o global**: Um estudo em um município do rio grande do Sul/Brasil. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/BereniceCorsetti_res_int_GT7.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2013.

CORRÊA, Arlindo Lopes. **MOBRAL** – Pedagogia dos Homens Livres. Educação e massa e ação comunitária. Rio de Janeiro, RJ: AGGS: MOBRAL, 1979, p. 15 – 58.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil**: novos programas, velhos problemas. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad_pes8/4_educacao_jovens_cp8.pdf>. Acesso em: 5 nov. 2011.

DINIZ, Adriana Valéria Santos. Estudar e aprender ao longo da vida: análise de dilemas enfrentados por sujeitos adultos. In: 34º encontro da ANPED, 2011, Natal. **Anais eletrônicos...** Natal, RN: Anped, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/trabalhos/GT18/GT18-1253%20int.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n 55, novembro, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cedes/v_21n55/5541.pdf>. Acesso em: 26 jan 2013.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 27, n. 2, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022001000200009&script=sci_arttext>. Acesso em: 14 jan. 2013.

EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: Educação & Realidade. Porto Alegre: v.35, n.1, jan./abr. 2010.

FERRARRI, Greicimara Vogt; FISCHER, Beatriz Daudt. A Educação de Adultos em Páginas de Jornais do Rio Grande do Sul. In: 18º ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO SUL-RIOGRANDENSE DE PESQUISADORES EM HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO- ASPHE, 2012. Porto Alegre. **Anais eletrônicos...** Porto Alegre, RS: Asphe, 2012. Disponível em: <<http://asphers.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

_____. PROEJA: A Efetivação de uma Política Pública através da conjugação entre Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos?. In: XXVI SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2013. Recife. **Anais eletrônicos...** Recife, PE, 2013. Disponível em:

<<http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/GreicimaraVogtFerrari-ComunicacaoOral-int.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. Ponto e contraponto: harmonias possíveis no trabalho com histórias de vida. In: ABRHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto) biográfica** - teoria e empiria. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2004. p. 531-548.

_____. **Professoras**: histórias e discursos de um passado presente. Pelotas, RS: Seiva, 2005.

_____. Trajetórias de escolarização: marcas que ficaram a partir da vida cotidiana. **Revista de Ciências Humanas**, Ano VII, nº 8, 2006. P. 13-30.

FRANZOI [*et al*], 2010. Escola, saberes e trabalho: a pesquisa do PROEJA no Rio Grande do Sul. **Revista Educação e Realidade**, v 35, n. 1, 2010. p. 167- 186.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 54ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 25ª ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Jovens e Adultos** Um cenário possível para o Brasil, 2003. Disponível em:

<http://siteantigo.paulofreire.org/pub/Institu/SubInstitucional1203023491It003Ps002/EJA_Um_cenario_possivel_2003.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 7ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2005. p. 29-39.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação**: métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Agos, 2007.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1ª ed., reimpr. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 2008.

GHIGGI, Gumercindo. Autoritarismo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2010. p. 56-7.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Civilização Brasileira, 1989.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2ª. ed. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

KAEFER, Maria Teresinha Werle. **Da intenção a ação: Avanços e retrocessos na educação de jovens e adultos na Rede Estadual de Ensino no Rio Grande do Sul, no período de 1999-2008**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, RS, 2009.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos meios Populares: As razões do improvável**. São Paulo, SP: Ática, 1997.

LOZANO, Jorge Eduardo Aceves. Prática estilos de pesquisa na história oral contemporânea. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral** (coord.). 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora FGV, 2006. p. 15-31.

MACHADO, Margarida. **A trajetória da EJA na década de 90- políticas Públicas sendo substituídas por “Solidariedade”**. [S.I., 2013?]. Disponível em: <http://forumeja.org.br/gt18/files/MACHADO.pdf_2_0.pdf>. Acesso em: 12 jan. de 2013

MAINARDES, Jeferson; FERREIRA, Márcia Santos; TELLO, César. Análises de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 143-172.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MANIFESTO FÓRUM DE EJA SC E DO FÓRUM DE EJA DE FLORIANÓPOLIS. Florianópolis [2012]. Disponível em: <http://2sitemept.ifsc.edu.br/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=35&Itemid=95&lang=br>. Acesso em: 15 jan. 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Brasil Alfabetizado. Brasília [2013?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.phpItemid=86&id?=12280&option=com_content>. Acesso em: 25 fev. 2013.

MARASCHIN, Mariglei Severo. As reuniões pedagógicas como espaços de formação continuada para os sujeitos da EJA e do PROEJA. In: MARASCHIN, Mariglei Severo [et al] (org.). **Formação docente, acesso e permanência na educação profissional: estudos sobre o PROEJA**. Pelotas, RS: UFPEL, 2012. p. 39-60.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. **Gestão de processos pedagógicos no PROEJA: razão de acesso e permanência**. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós-

Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, RS, 2011.

PAIVA, Vanilda. **Educação popular e educação de adultos**. 4ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1983.

PEREIRA, Dulcinéia de Fátima Ferreira. Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular; Um olhar histórico sobre as políticas públicas ou ausência delas. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, SP, v. 9, n. 1, p. 53-74, jan./ jun. 2007. Disponível em: <http://www.uninove.br/PDFs/Publicacoes/eccos/eccos_v9n1/eccos_v9n1_2c13.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2013.

PERONI, Vera. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo, SP: Xamã, 2003.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM AGROPECUÁRIA - Integrado ao Ensino Médio. IFRS - Câmpus Bento Gonçalves, 2012.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO TÉCNICO EM COMÉRCIO-PROEJA. IFRS - Câmpus Bento Gonçalves, 2012.

PROGRAMA NACIONAL DE INCLUSÃO DE JOVENS. Brasília [2013?]. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/sobre/educacao/mercado-de-trabalho/projovem>>. Acesso em: 15 jan. 2013.

PRONERA NACIONAL. Florianópolis, 2010. Disponível em: <http://www.ced.ufs/c.br/pronera/?Page_id=10>. Acesso em: 12 jan. 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. 2010. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA Integrada à Educação Profissional. **Revista Educação e Realidade**, v 35, n. 1, 2010. p. 65- 86.

RUMMERT, Sonia Maria; CANÁRIO, Rui; FRIGOTTO, Gaudêncio (organizadores). **Políticas de formação de jovens e adultos no Brasil e em Portugal**. Niterói, RJ: Editora da UFF, 2009.

ROUSSEAU, Jean Jackes. **O contrato social**. Porto Alegre, RS: L&M Editores, 2007.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira. Políticas públicas para a educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade- considerações sobre os programas Brasil Alfabetizado e fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000100004>. Acesso em: 11 jan. 2013.

SANTOS, Simone Valdete. Sete Lições sobre o PROEJA. In: MOOL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo: desafios, tensões e colaboradores**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2010.

SCHENEIDER, Sonia Maria; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: Relações geracionais e práticas de numeramento na escola de EJA. In: 33º Encontro ANPED, 2010, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, MG: Anped, 2010. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6260--Int.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2013.

SILVA, Maria Abadia. Política educacional do banco mundial entre 1970 e 1996. In: **Intervenção e Consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 74-142.

SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo, SP: Ação Educativa, 2001. p. 201-224.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena (orgs.). **Histórias e Memórias da educação no Brasil**, VIII. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo R; SANTOS, Karine. Educação de Jovens e Adultos: Diálogos com a pedagogia Social e educação Popular. **EccoS Revista Científica**, São Paulo, SP, n. 25, p. 19-37, jan./jun. 2011. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=71521708002>>. Acesso em: 13 jan. 2013.

SYDOW, Bernhard. **Currículo Integrado do PROEJA**. 2012.206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Programa de Pós - Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS, Porto Alegre, RS, 2012.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 6ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 2009. p. 125-193.

VASCONCELLOS, Celso. **Indisciplina e disciplina escolar: fundamentos para o trabalho docente**. São Paulo, SP: Cortez, 2009.

ZITKOSKI, Jaime José. **Paulo Freire e a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte, MG; Autêntica Editora, 2010.

APÊNDICE 1
QUESTIONÁRIO- DIAGNÓSTICO

Nome: _____
E-mail: _____
Telefone: _____

- 1- Idade:

- 2- Sexo: () Masculino () Feminino

- 3- Estado civil: () Casado () Solteiro

- 4- Trabalha: () Sim () Não

- 5- Já frequentou algum curso destinado a Educação de Jovens e Adultos:
() Sim () Não

- 6- Já interrompeu os estudos:
() Sim () Não

- 7- Há quanto tempo estava fora da escola:
() Menos de 3 anos
() De 4 a 10 anos
() De 7 a 10 anos
() De 11 a 20 anos
() Mais de 20 anos

- 8- Você aceitaria conceder uma entrevista, em horário que não prejudique sua aula:
() Sim () Não

Obrigada por responder!

APÊNDICE 2

MAPEANDO O QUESTIONÁRIO

IDADE:

MENOS DE 20 ANOS	ENTRE 20 E 25 ANOS	ENTRE 26 E 30 ANOS	ENTRE 31 E 35 ANOS	ENTRE 36 E 40 ANOS	ENTRE 41 E 45 ANOS	ENTRE 46 E 50 ANOS	ENTRE 51 E 55 ANOS	ENTRE 56 E 60 ANOS	NÃO REPONDERAM
02	10	03	--	04	02	04	02	02	06

SEXO:

MASCULINO	FEMININO
10	25

ESTADO CIVIL:

CASADO (A)	SOLTEIRO (A)	VIÚVO (A)
12	22	01

TRABALHA:

TRABALHA	NÃO TRABALHA
32	03

FREQUENTOU ALGUM CURSO DESTINADO A JOVENS E ADULTOS:

FREQUENTOU EJA	NÃO FREQUENTOU EJA
17	18

INTERROMPEU OS ESTUDOS:

INTERROMPEU OS ESTUDOS	NÃO INTERROMPEU OS ESTUDOS
32	03

COMBINAÇÃO - FREQUENTOU EJA E INTERROMPEU ESTUDOS: 15

TEMPO FORA DA ESCOLA:

MENOS DE 3 ANOS	DE 4 A 10 ANOS	DE 11 A 20 ANOS	MAIS DE 20 ANOS	NÃO FICARAM FORA DA ESCOLA
07	15	05	06	02

CONCEDER ENTREVISTA:

ACEITA	NÃO ACEITA
33	2

APÊNDICE 3:

Roteiro da Entrevista:

- 1- Em que cidade você nasceu?
- 2- Me conte um pouco sobre sua vida como aluno:
 - Com que idade começou a estudar?
 - Qual foi sua primeira escola?
 - Quais são suas principais lembranças da escola dos tempos de criança?
 - Permaneceu até que série nesta escola?
 - E depois foi estudar em outra?
 - Se sim, qual era o nome da nova escola?
 - Quanto tempo você ficou na segunda escola?
 - E depois, passou por outras escolas? O que lembra sobre elas?
- 3- O que o levou a parar de estudar?
- 4- Quanto tempo você ficou sem estudar?
- 5- Quais as razões que o levaram a voltar a estudar?
- 6- Como você ficou sabendo do curso de EJA?
- 7- Na EJA quais foram suas principais dificuldades? E quais foram as principais conquistas?
O que você destaca como o lado bom de voltar? E o lado não tão bom?
- 8- Depois de cursar a EJA você parou de estudar novamente? Por quê?
- 9- Como você ficou sabendo do PROEJA?
- 10- Quais as principais dificuldades no PROEJA? Quais as principais vitórias?
- 11- O estudo tem o ajudado em alguma coisa? Por exemplo?
- 12- Se você pudesse mudar alguma coisa no PROEJA, o que você mudaria?
- 13- Depois de concluir o curso Técnico em Comércio, você pretende continuar estudando?
Por quê?

ANEXO 1:
MANIFESTO DO FÓRUM DE EJA DE SC E DO FÓRUM DE EJA DE
FLORIANÓPOLIS

O Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina – FEJA/SC e o Fórum da Educação de Jovens e Adultos do Município de Florianópolis – FEJAFLORIPA promoveram duas atividades técnico científicas no **II Fórum Mundial de Educação Profissional Tecnológica** realizado nos dias 28 de maio a 1º de junho de 2012, em Florianópolis/SC.

Essas duas atividades contaram com a participação de educandos, educadores gestores e representantes dos movimentos sociais e de várias instituições públicas. Nos encontros realizados ficou evidente a preocupação dos presentes em relação aos rumos atuais da política pública de EJA no Brasil, à necessidade de fortalecimento do PROEJA (oferta e diversificação de cursos, ampliação de financiamento, incremento de vagas) e à lógica atual do PRONATEC. Observou-se que durante o evento foram apresentadas diferentes experiências de PROEJA e que, apesar disso, os discursos de representantes do governo federal acabaram esvaziando e não dando visibilidade à EJA no contexto da educação profissional no Brasil. Ao enfatizar e superestimar o PRONATEC como “política estruturante da educação profissional no Brasil” o governo federal não deixa claro como a EJA integrada à Educação Profissional será fortalecida e acaba reforçando por meio da concomitância a dualidade histórica entre educação básica e educação profissional. A preocupação de educadores, educandos, gestores e movimentos sociais é que o PRONATEC poderá contribuir para o esvaziamento e diminuição da oferta do PROEJA e para a manutenção de cursos FIC não vinculados à elevação de escolaridade do público jovem e adulto, não superando a lógica do mercado, na perspectiva da plena formação humana. Os presentes afirmaram também sua contrariedade ao uso dos recursos públicos para financiar a iniciativa privada e reafirmaram a necessidade de maior investimentos públicos para fortalecer a educação pública no Brasil.

Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Santa Catarina

Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Florianópolis/SC

www.forumeja.org.br/sc

<http://fejafloripa.org.br/>

Florianópolis, 01 de junho de 2012.

ANEXO 2**TERMO DE CONSENTIMENTO**

Eu, _____,
declaro estar plenamente de acordo em participar da entrevista referente à pesquisa sobre políticas de Educação de Jovens e Adultos e trajetórias de estudantes do POEJA do IFRS – câmpus Bento Gonçalves, desenvolvida pela mestrandia Greicimara Vogt Ferrari, do Programa de Pós-Graduação em Educação/Unisinós. Declaro também estar ciente de que os dados coletados serão utilizados com finalidade acadêmica, respeitando todos os preceitos da ética.

Assinatura: _____

Data: _____