
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NAYARA DIAS DE ARRUDA

**UM ESTUDO SOBRE A EXCLUSÃO E A
REINserÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE RIO CLARO**

NAYARA DIAS DE ARRUDA

**UM ESTUDO SOBRE A EXCLUSÃO E A REINSERÇÃO ESCOLAR
DE ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO
MUNICÍPIO DE RIO CLARO**

Orientador (a): Prof^a Dr^a Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciado(a) em Pedagogia.

Rio Claro
2011

374 Arruda, Nayara Dias de
A778e Um estudo sobre a exclusão e a reinserção escolar de
alunos da educação de jovens e adultos no município de Rio
Claro / Nayara Dias de Arruda. - Rio Claro : [s.n.], 2011
93 f. : il., gráfs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura -
Licenciatura Plena em Pedagogia) - Universidade Estadual
Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro

Orientador: Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo

1. Educação de adultos. 2. Evasão escolar. I. Título.

À minha família, à grande (não só em tamanho) amiga Bia e em especial ao meu avô Hercílio (in memoriam), com carinho, dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus. Sem a presença dEle em minha vida não seria o que sou e não teria conseguido chegar aonde cheguei. Foi Ele quem me deu forças para sempre continuar lutando, e que colocou as pessoas abaixo em minha vida, importantes não só na composição desse trabalho, como ao longo da minha vida passada, presente e futura, que sabem de cada tribulação enfrentada nesses quatro anos de curso, e que nunca relutaram em me ajudar, mesmo que indiretamente:

Pai e mãe: agradeço por todas as “brincas” recebidas, por terem sempre me colocado no caminho certo, por cada aprendizado, por toda a dedicação e amor a nossa família, por toda força que sempre recebi em minhas escolhas, por cuidarem sempre de mim, por serem meu motivo de orgulho, exemplo de amor, de vida, de superação em minha vida. Não teria conseguido chegar aonde cheguei se Deus não tivesse escolhido vocês como meus pais;

Irmãs - Maíra e Carol: agradeço cada briguinha (principalmente as matutinas, não é Carol?), cada abraço, cada beijinho, cada loucurinha, cada risada (e disso a Maíra entende bem), cada bagunça que passamos juntas nesses meus 21 anos (quase 22). Obrigada por estarem sempre ao meu lado, por cada lágrima derramada juntas, por nos entendermos mesmo as vezes sem dizer nada, por serem sempre a minha melhor companhia, meu apoio, minhas melhores amigas, as pessoas que amo, não só por serem minhas irmãs, mas pelo que são;

Irmã de coração - Bia: agradeço por esses quatro anos de amizade verdadeira, e por todos os que virão pela frente. Obrigada por estar sempre ao meu lado quando eu mais precisei, quando me senti sozinha, perdida, sem chão. Por sempre me apoiar em minhas decisões, me defender quando preciso, por ser minha força quando não mais a possuía. Obrigada por cada risada compartilhada, por ter esse coração imenso e essa força, esse sorriso que ninguém te tira e que me servem de exemplo todo dia;

Minhas avós - Zeza e Sylvia: agradeço por cada risada compartilhada, cada almoço, por cada coisa que me ensinaram, por serem as melhores avós do mundo, pela história de vida, pelo carinho, por serem dotadas de uma

inteligência e destreza que só a vida é capaz de oferecer, por tudo o que são e que me fazem ter orgulho de dizer que sou neta de vocês;

Meus tios (as), Bete, Marina e Tú: agradeço pelo carinho de sempre, que me fazem sentir especial, por tudo o que fazem e já fizeram pelo bem estar da nossa família. Tio Tú, obrigada pelo abraço recebido e pelas palavras de carinho em um dos dias mais tristes de nossas vidas. Tia Bete, obrigada por ter cuidado e ter se dedicado a pessoa mais especial de nossas vidas.

Meus primos: agradeço pelos momentos compartilhados quando crianças, pelas brincadeiras e risadas (mesmo as mais novas, Fafá e Karem). Obrigada Tati, Diego e Talita por estarem sempre por perto.

Gabriel: agradeço pelo um ano e meio que compartilhamos juntos, estando sempre ao meu lado, em todos os momentos, principalmente naquele em que mais precisei. Por ter me auxiliado na construção desse trabalho, e durante todo o tempo em que estivemos juntos e ainda estaremos juntos, pois mesmo perante as dificuldades, tenho certeza de que o amor sempre prevalece!

Amigas Maiara, Carol e Camila: agradeço por mesmo “distantes”, ainda estarem presentes em minha vida e por em cada encontro, ainda conversarmos como se nada tivesse mudado, como antigamente;

Amiga Ana Claudia: agradeço por estar sempre por perto, mesmo que tenhamos nos afastado um pouco, pelas caminhadas (de bike ou a pé) de ida e volta da “facul”, compartilhando momentos divertidíssimos, e por sabermos que sempre podemos contar uma com a outra;

Amigo Victor: agradeço pelas caminhadas divertidas “Bayeux - tatoo colorido – árvore cogumelo – hidrante - casa”, pela prova de inglês que não me fez perder, enfim, pela amizade que mesmo com “lacunas”, ainda existe e se fortalece sempre! Obrigada pela força dedicada, pelas mensagens, pelo carinho, pelo alfajor (vencido ou não), pelas conversas em frente de casa, pelos desejos de felicidade;

Amigo Lango: agradeço pelos conselhos e por sempre me escutar (ou ler no MSN) quando preciso. Por estar sempre presente em minha vida nos momentos felizes e nos tristes também, por me servir de exemplo! Você sabe o quão especial é em minha vida e o quanto por vezes não me fez perder o chão.

Amigas Bia e Gabi: agradeço todos os momentos compartilhados na ONG, pelos almoços, jantas, por terem se tornado especiais da maneira como se tornaram, por me fazerem acreditar que ainda existem pessoas boas no mundo!;

Amiga Priscyla: agradeço pelos conselhos (mesmo que muitos não tenham sido escutados) por sempre me apoiar, confiar em mim, pela pessoa que é: pura de coração. Obrigada pela amizade verdadeira, e por me mostrar que é necessário ter força para lutar mesmo que tudo pareça perdido! Você é um exemplo em minha vida.

Orientadora Maria Rosa: agradeço a paciência, pelo lado humano que sempre demonstrou, por entender os momentos difíceis pelos quais passei, pela orientação do trabalho, me fazendo acreditar que sou capaz! Obrigada pela oportunidade de convivência, de crescimento profissional e pessoal!;

Meninas PIBID (Naty, Cá e Mê): agradeço todos os momentos compartilhados juntas, nesses dois anos de projeto, congressos, trabalhos, estudos e TCC! Obrigada pela amizade, e por estarem sempre por perto! Nossa trajetória ficará guardada na memória e marcada na história! Não poderia haver um grupo melhor que o nosso;

Escola Celeste Calil e Luiz Martins: agradeço a todos os funcionários pelo espaço concedido para que esse trabalho pudesse ser desenvolvido, em especial a Escola Celeste Calil, espaço no qual funcionou durante dois anos o PIBID;

Alunos e alunas da EJA e/ou PIBID: agradeço pelo aprendizado que me proporcionaram e por fazer esse trabalho acontecer;

E por fim, agradeço ao:

Melhor avô do mundo (Lemão/Hercílio/Herói), por todo o exemplo de vida, de força, de coragem, por todos os ensinamentos, todas as brincadeiras que fazia para seus netos quando éramos crianças, por todo o amor dedicado a sua família. Agradeço por sempre ter me feito sentir uma das pessoas mais felizes e amadas do mundo, pelos seus elogios (mesmo que quando pequena me chamasse de “zebuzinha”, pois quando cresci virei “xuxuzinho”), beijos, abraços, beliscões. Pelo sorriso que abria ao me ver, mesmo em sofrimento. Sua voz, seu cheiro, seu jeito, sua imagem ainda estão presentes em minha memória como se você estivesse aqui, pois eu sei que apesar de tudo você

ainda se faz presente, não só dentro do meu coração, como dentro do coração de toda a nossa família. É você o motivo de toda a minha força, que me fez acreditar em mim mesma e me tornar capaz de realizar esse trabalho, mesmo depois de todos os momentos difíceis, pelos quais achei que nunca seria capaz de transpor... OBRIGADA!

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER – Campanha Nacional de Educação Rural

CEPLAR – Centro de Educação Popular

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Escola Municipal

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FNEP – Fundo Nacional do Ensino Primário

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência

PLANFOR - Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostras em Domicílio

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SIRENA – Sistema Rádio-educativo Nacional

UNESP – Universidade Estadual Paulista

Sumário

INTRODUÇÃO.....	p.10
1. DA EXPERIÊNCIA AO TEMA.....	p.13
2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL.....	p.20
3. EJA: MAIS DO QUE UMA QUESTÃO DE FAIXA ETÁRIA, UMA QUESTÃO SOCIAL.....	p.36
4. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SEU PÚBLICO ALVO.....	p.42
4.1. Escola 1.....	p.44
4.2. Escola 2.....	p.50
4.3. A “Evasão Escolar” nas Escolas 1 e 2.....	p.55
5. A EXCLUSÃO E A REINSERÇÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS PERIFÉRICAS DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO.....	p.57
5.1. Motivos que levam os alunos da EJA a deixar os estudos.....	p.58
5.2. Motivos que levam os alunos da EJA a voltarem a estudar.....	p.60
5.3. Relações estabelecidas pelos alunos entre volta aos estudos e vida profissional atual.....	p.64
5.4. Relações estabelecidas pelos alunos entre volta aos estudos e vida profissional futura.....	p.65
5.5. Relações estabelecidas pelos alunos entre volta aos estudos e vida pessoal atual.....	p.67
5.6. Relações estabelecidas pelos alunos entre volta aos estudos e vida pessoal futura.....	p.68
5.7. Pretensões de se continuar (ou não) os estudos.....	p.70
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	p.74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.77
ANEXOS.....	p.79

Resumo: Os mistérios que permeiam a Educação de Jovens e Adultos são capazes de fazer com que as pessoas que possuem contato com esse tipo de educação se envolvam em suas questões mais profundas, buscando compreender a relação que se estabelece entre as mesmas e a educação. Dessa forma, ao entrar no projeto EJA/PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência) como estagiária-bolsista, projeto este que visa atuar em uma sala de EJA que esteja vinculada a uma escola periférica do município, com alunos alfabetizados ou semi-alfabetizados, que vem sendo desenvolvido no Campus da UNESP de Rio Claro, juntamente com a Escola Municipal Celeste Calil localizada no bairro Jardim Novo Wenzel. Composta também de alunos da comunidade do entorno, a classe define-se como multiseriada e funciona no período vespertino. Dos problemas que norteiam a Educação de Jovens e Adultos, principalmente aqueles que atingem as camadas mais populares da sociedade, optou-se por trabalhar com o tema na busca de reflexões a duas questões centrais: os motivos que levaram as pessoas matriculadas na EJA nas referidas escolas a desistir de seus estudos e quais são os fatores motivadores que as levaram a retornar à educação escolarizada, ainda que tardiamente. As reflexões pautadas por essas duas questões serão discutidas a partir de uma pesquisa de abordagem qualitativa que tem como técnica de coleta de dados um questionário, elaborado para as turmas de EJA. A análise desses dados pode contribuir para levantar e entender a trajetória escolar desses alunos e os impactos que a vivência da exclusão escolar e o da reinserção escolar trouxeram a eles, tendo como base de estudo de fatores histórico-sociais/políticos da EJA, teóricos como: Paulo Freire, Vanilda Paiva, Álvaro Pinto, Sérgio Haddad, etc.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Exclusão Escolar; Reinserção Escolar.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho visa a compreensão de algumas questões que englobam a modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Essas questões foram sendo formuladas a partir da minha participação como estagiária-bolsista no PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência), que me proporcionou um primeiro contato com a EJA, que me envolveu de tal maneira, levando-me a buscar uma maior compreensão sobre a relação entre a mesma e seus sujeitos.

O que mais me aguçou a curiosidade no decorrer da minha participação no Programa foram os motivos que fizeram esses alunos que frequentavam o Ensino Regular de EJA, deixarem de estudar na idade correta. Alguns desses motivos sempre apareciam na oralidade das alunas que participavam do programa PIBID. Como eu nunca havia convivido com pessoas que não haviam completado uma educação escolarizada (a não ser o convívio com membros da minha família, como os meus avós), ficava instigada a saber sempre mais sobre o assunto. Era difícil imaginar como pessoas que já tiveram a minha idade, já foram crianças um dia, se afastaram da escola e somente tiveram a oportunidade de retomar seus estudos na idade adulta. Eu, que sempre frequentei a escola e sempre vi todas as pessoas da minha idade dentro de uma educação escolarizada, não conseguia imaginar que pudessem existir tantas pessoas em situações tão diferentes daquelas pelas quais eu passei para estudar.

E foi para encontrar respostas a essas questões, que no início para mim eram vistas somente como curiosidade pessoal, mas que com o tempo e com a busca por autores que tratavam do tema, como Paulo Freire por exemplo, fui percebendo que eram na verdade questões sociais e políticas, que optei por realizar um trabalho partindo do ponto de vista dos alunos jovens e adultos de um dos bairros periféricos da cidade de Rio Claro, com o intuito de “dar voz” a essa camada da população.

Dessa forma, os objetivos que norteiam a pesquisa são:

- Compreender as razões pelas quais os alunos da Educação de Jovens e Adultos deixaram de estudar ou nunca frequentaram uma escola;

- Compreender os impactos que as experiências de exclusão escolar e reinserção escolar trouxeram à vida dos alunos;

- Compreender os motivos pelos quais esses alunos voltaram a estudar, ainda que tardiamente.

A fonte material de análise é composta pelas respostas dadas a um questionário, respondido por 36 alunos da Educação de Jovens e Adultos de duas Escolas Municipais periféricas de Rio Claro – SP, uma que atende a EJA Ensino Fundamental I (1ª a 4ª série) e outra que atende a EJA Ensino Fundamental II (5ª a 8ª série).

O primeiro capítulo tem por título *Da experiência ao tema* e diz respeito ao caminho que percorri como estagiária- bolsista no PIBID, até chegar ao tema dessa pesquisa, que envolve o campo da Educação de Jovens e Adultos, além dos objetivos que nortearam a pesquisa, de uma maneira geral.

O segundo capítulo tem por título *A História da Educação de Jovens e Adultos no Brasil* e apresenta um estudo, a partir da leitura do livro *História da Educação Popular: educação popular e educação de adultos* da autora Vanilda Paiva, de modo a acompanhar um resgate histórico, cultural e social da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, além de referência a outros autores como Costa e Haddah & Di Pierro. O intuito desse estudo é buscar e/ou levantar indícios que remetam à preocupação com a inserção desse público na educação escolarizada. Tais indícios podem contribuir para o tema de estudo proposto, pois, entendo que a exclusão escolar desses alunos é decorrente do esforço realizado ao longo da História para a inclusão. Além disso, este estudo visa compreender algumas das características que a EJA possui atualmente.

O terceiro capítulo traz algumas reflexões a partir do entendimento mais recente de que a EJA não é apenas um recorte etário, e sim uma questão social, e como tal, merece sua devida atenção no que tange à educação e à cultura do público ao qual atende. Esta visão inspira-se em estudos de Fonseca (2002); o capítulo intitula-se *EJA: mais do que uma questão de faixa etária, uma questão social*.

O quarto capítulo faz uma apresentação da pesquisa, do local onde foi realizada, do público alvo e da metodologia utilizada durante o trabalho, e intitula-se *Apresentação da pesquisa e seu público alvo*.

O quinto capítulo recebe o título de *A Exclusão e a Reinserção Escolar em duas escolas periféricas do município de Rio Claro* e traz a análise do questionário que norteou a pesquisa a partir de uma visão qualitativa, e não meramente quantitativa, e o caminho na busca pela compreensão das questões que englobam os objetivos da mesma.

Por último trago *Algumas Considerações* sobre a pesquisa e seus resultados.

1. DA EXPERIÊNCIA AO TEMA

Cresci sabendo que meus avós haviam parado de estudar muito cedo. Não conseguia imaginar tal coisa, sendo que sempre freqüentei a escola, e sempre via as pessoas à minha volta na mesma situação. Além do fato de que sempre vi meus avós como as pessoas mais inteligentes que já conheci, criativos, ativos, sempre sabiam como lidar com as coisas. Porém, fui crescendo e vendo que, muitas vezes, eles não sabiam interpretar um papel vindo do correio, um documento e que mesmo sendo as pessoas mais incríveis do mundo, o estudo fazia falta. Minha avó paterna sempre contava que deixara de estudar, pois não tinha condições financeiras e que havia chegado onde chegou (até a quarta série), por causa de uma amiga que a ajudava a comprar o material escolar. Quando eu soube que existia uma modalidade de ensino voltada a esse público que deixou de estudar em alguma fase da vida ou que nunca estudou, pensava neles. Tinha curiosidade de saber como funcionava, como lidar com essas pessoas tão cheias de cultura, de experiência de vida. Achava que era direito deles terem uma chance de conhecer mais sobre o mundo das letras, da leitura. Infelizmente eles nunca foram reinseridos ao ambiente escolar, mas isso não os fez menores perante o mundo, pelos menos não perante ao meu mundo: aprendi e continuo aprendendo muito com eles.

Foi então que no ano de 2008 entrei no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na UNESP de Rio Claro. No decorrer do curso, tive algumas experiências com Educação Infantil, havendo participado de um projeto com esse público. Porém, sabia que a Pedagogia envolvia não só o trabalho com crianças, como também outras possibilidades, entre elas, a de se trabalhar com a Educação de Jovens e Adultos, mas havia certo medo, receio de se trabalhar nessa área, talvez por se tratar de pessoas que já possuíam uma visão sobre a educação, sobre a escola, e seus profissionais. Foi quando em abril do ano de 2010 resolvi participar do processo seletivo para atuar como estagiária-bolsista no PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência, desenvolvido na UNESP (Universidade Estadual Paulista), financiado pelo MEC/CAPES (Ministério da Educação e Cultura/Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)¹. O PIBID é um programa que visa a inserção de alunos de licenciaturas de cursos presenciais em salas de aula em escolas que obtiveram um IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) abaixo de 4,4 para o início da carreira docente. Participam e/ou podem participar desse programa Instituições Federais e Estaduais de Ensino Superior. No caso do campus da UNESP de Rio Claro, um dos temas propostos para o trabalho no PIBID foi a Educação de Jovens e Adultos, aprovado com duração de dois anos. Além do tema, houve a necessidade dos alunos bolsistas cursarem Pedagogia ou Letras. No Campus da UNESP – Rio Claro havia somente o curso de Pedagogia, e como aluna do mesmo, e participante do processo seletivo, havia chances de ser chamada. Assim aconteceu: passei no processo seletivo, e, dessa forma, passei a integrar o programa que vem sendo desenvolvido em parceria com a Escola Municipal “Celeste Calil”, localizada no bairro Jardim Novo Wenzel e que também atende às pessoas do bairro vizinho, Bonsucesso. O programa é integrado por cinco alunas bolsistas, uma supervisora, uma professora coordenadora do programa, além da professora da sala. O bairro é caracterizado por se encontrar numa região afastada (periférica) do restante da cidade e, dessa forma, encontra-se “esquecido pelo governo”. A maioria dos moradores que ali residem é migrante, principalmente das regiões Nordeste (Ceará), Sudeste (Minas Gerais) e Sul (Paraná). O bairro também é conhecido pelos altos índices de marginalidade e baixos níveis de escolaridade. Assim, como os bairros apresentam localização geográfica e condição social desprivilegiada a escola acaba se tornando um elemento fundamental no processo de construção e evolução social dos que estão inseridos neste âmbito.

Há duas escolas que atendem a EJA no bairro (atendendo também alunos do bairro vizinho): EM Celeste Calil (Ensino Fundamental II) e a EM Luis

¹ O propósito do projeto é discutir com professores da rede pública, estagiários e/ou bolsistas vinculados a seis Cursos de Licenciatura em Pedagogia, a um Curso de Licenciatura em Letras da UNESP, concepções de ação pedagógica em EJA (Educação de Jovens e Adultos) e disseminá-la na prática docente. Constituí, portanto, momento ímpar de articulação entre ensino, pesquisa e extensão sobre a prática pedagógica no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem como objetivo principal a problematização do processo pedagógico explorando temas do cotidiano das salas de aula de EJA e o vasto arco de relações sociais no qual se insere o educando adulto, constituindo a linha de postura docente que se pretende ver em discussão permanente para melhor delimitação teórica do problema e para um encaminhamento didático mais conseqüente na educação de jovens e adultos. O programa tem como metas a melhoria da formação inicial e continuada de educadores, a contribuição para minimizar o problema do analfabetismo e o encaminhamento de discussão de políticas públicas em EJA. O Programa é financiado pelo MEC/CAPES e tem duração prevista de 2 anos.

Martins (Ensino Fundamental I). Porém, há poucos alunos que buscam e chegam a frequentar a escola nessa modalidade de ensino e, dessa forma, aceitou a parceria com a UNESP no programa EJA/PIBID, buscando aumentar as oportunidades de educação ofertadas na comunidade.

É neste contexto que a escola encontra o desafio de sempre propor novas ações que visam minimizar tais impactos na comunidade local, utilizando como instrumento a educação como direito, enaltecendo e respeitando o cidadão, como sujeito.

Como as duas escolas que atendem à EJA no bairro funcionam no período noturno, assim como o curso de Pedagogia na UNESP - Rio Claro, no início do programa houve a necessidade de se abrir uma sala no período vespertino para que as alunas bolsistas pudessem atuar. Essa sala passou então a funcionar como um reforço para os alunos que já frequentavam a EJA no período noturno, e como uma oportunidade de escolarização para os demais moradores da comunidade do entorno que nunca haviam freqüentado uma escola ou que haviam parado de estudar. No início, não havia professora para assumir as aulas, ficando, dessa forma, as estagiárias-bolsistas encarregadas das mesmas. É uma turma multiseriada, pois os integrantes, em sua maioria alunas do sexo feminino, são provenientes de diferentes séries no ensino regular de EJA noturno, e outros nunca frequentaram uma escola ou pararam de frequentá-la em algum momento de suas vidas.

Vários obstáculos tiveram que ser enfrentados no decorrer do programa, entre eles, a disponibilização de espaço, que fez com que as aulas fossem realizadas no pátio da escola, pois não havia salas disponíveis, além de, no início, não haver uma professora disponível para as aulas, sendo as mesmas iniciadas pelas bolsistas. Como as alunas são em sua maioria mulheres e não tinham com quem deixar seus filhos, elas os levavam nas aulas. Dessa forma, a questão do espaço que foi considerada como uma dificuldade inicialmente, se tornou um ponto facilitador do programa no que tange à questão do espaço para os filhos das frequentadoras utilizarem, intercalando seu tempo com brincadeiras, ajudando as mães, e com atividades levadas especificamente para eles. No pátio também não havia lousa, problema que depois de algum tempo foi resolvido através da compra de uma. A contratação da professora da sala aconteceu perto do segundo semestre,

porém, as estagiárias-bolsistas continuaram a elaborar aulas, em conjunto com a professora, e a auxiliá-la no decorrer das aulas.

As aulas foram divididas pelas estagiárias-bolsistas em matemática e português (englobando também geografia, história etc, de acordo com a necessidade), para facilitar o preparo das aulas pelas mesmas. Havia também o Caderno de Registros, onde em todas as aulas havia o registro das mesmas elaborado pelas estagiárias-bolsistas, e comentários escritos realizados pelas alunas. As aulas também contaram com o um eixo-temático, que no primeiro semestre foi Receitas, onde as alunas elaboraram um Caderno de Receitas, com dicas e receitas que conheciam e algumas que não conheciam, e no segundo semestre, o eixo-temático foi Pizza, extraído do primeiro tema, visto que o mesmo instigou a curiosidade das alunas. Nos dois semestres, foi destinado um dia para o preparo e consumo de alguma receita, envolvendo as alunas, estagiárias-bolsistas, a professora da sala e os filhos (as) das alunas.

A matemática era vista pelas alunas como uma matéria que apresentava muitas dificuldades; dessa forma, as estagiárias-bolsistas responsáveis por essa matéria passaram a trabalhar com jogos matemáticos como metodologia de ensino; de acordo com o tema estudado, um jogo era confeccionado ou levado pelas estagiárias para ser “resolvido” pelo grupo de alunas.

No decorrer do programa, algumas alunas tiveram a oportunidade de passar a frequentar a EJA no período noturno na mesma escola na qual o programa tinha suas atividades (EM Celeste Calil), através de uma prova que as educandas prestaram para avaliar em que séries se encontrariam.

Essa possibilidade de reinserção na educação escolarizada que o programa proporcionou a essas alunas me fez sentir que estávamos dando oportunidades a alunas dentro do programa que talvez, fora do mesmo, não encontrassem. Devolver o direito a essas alunas da educação escolarizada me fez sentir instigada a buscar mais indícios que pudessem auxiliar nesse processo. Uma das maneiras que encontrei para tal foi a de realizar o Trabalho de Conclusão de Curso no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, chamando a atenção para o tema da Exclusão e da Reinserção Escolar.

Além da experiência como estagiária com a turma da EJA, o Programa também me propiciou a participação em Simpósios (o XVII Simpósio Rio-Clarense de Educação, Congressos (9º Jornada do Núcleo de Ensino de

Marília, I Congresso de Educação de Jovens e Adultos - 10 anos de PEJA, I e II Encontros PIBID) e Cursos de Formação voltados à EJA, que contribuíam não só para minha formação acadêmica e profissional, mas também com um crescimento e formação pessoal, que faziam com que me interessasse cada vez mais pela temática.

No ano de 2011, os problemas de espaço se intensificaram. Foi iniciada uma reforma na escola, além da mesma passar a funcionar em período integral para as crianças. Porém, mesmo depois de um tempo sem as atividades de aula na escola, as mesmas foram iniciadas. O público continuou o mesmo: maioria mulheres e provenientes da EJA do período noturno ou da comunidade do entorno, formando uma classe multiseriada. Porém, muitas vezes o espaço precisava ser dividido com a Educação Física das crianças, e ainda havia o incômodo do barulho da reforma. Nenhum desses fatores, entretanto, fez com que as estagiárias-bolsistas desanimassem de seus propósitos, ou mesmo as alunas. Algumas alunas novas passaram a integrar o grupo, e outras que já frequentavam no ano anterior continuaram. Pode-se observar assim, que as alunas que frequentavam o programa possuíam a vontade e o gosto pela educação, pois enfrentavam até os incômodos na busca pela educação escolarizada (muitas delas ainda freqüentam outro projeto de Educação de Jovens e Adultos que ocorre no bairro vizinho).

Uma das coisas que chamava (e ainda chama) a atenção no decorrer das aulas era a questão da oralidade, muito presente entre as alunas, pois as mesmas contavam fatos de suas vidas, e muitas vezes até relatavam as dificuldades que tiveram que enfrentar ao longo de suas vidas para frequentarem uma escola, ou mesmo os motivos que as fizeram desistir de estudar (processo de exclusão escolar). Foi a partir dessa oralidade presente nas aulas e das conversas das estagiárias com as alunas que surgiu a curiosidade de estudar os motivos que fizeram ou que fazem o público da EJA se distanciar da educação escolarizada, e os motivos que fazem com que retornem e/ou busquem a escola. Sobre a oralidade (ou linguagem falada) Pinto (1994) nos diz que a mesma:

[...] não é aprendida na escola e sim no desenvolvimento social do ser humano. Ela é sem dúvida o fundamento de todo o

conhecimento e por isso pode-se dizer que o analfabetismo a *rigor* não existe, pois o homem (normal) é sempre capaz de expressar em sons falados seu pensamento. O que necessita é apenas progredir até o ponto em que se torne para ele uma necessidade também expressar por meios gráficos seu pensamento, mas esta necessidade deriva sempre da primeira. (p.102, grifos do autor)

Tanto o período do dia no qual o projeto funciona, como a possibilidade de se levar junto os filhos nas aulas, podem ser pontos facilitadores da educação das alunas que frequentam o projeto. Dessa forma, questões começaram a surgir que me fizeram refletir sobre a necessidade de realizar estudos nesse âmbito.

Considerando os dois pontos facilitadores, seriam eles garantia da permanência dessas mulheres na escolarização formal? Que outros pontos, para além de serem facilitadores, podem ser levantados em conta tendo em vista criar condições para que esse público permaneça na escola? Que motivos as pessoas em EJA podem indicar para garantir a retomada de sua escolarização? Que motivos elas indicam que as fizeram se distanciar da educação escolarizada?

Essas questões, ainda que preliminares, foram os pontos centrais que me levaram a iniciar uma pesquisa na busca de indícios para o entendimento do por quê, em um bairro periférico que há um baixo índice de escolaridade, onde a maioria dos moradores é migrante, as pessoas deixaram de frequentar a escola ou não chegam a buscá-la onde a mesma é oferecida, tanto no período noturno como no vespertino, e serão abordadas a partir de uma perspectiva em que as próprias pessoas, alunas e alunos de EJA, expressem seus motivos, tanto para a reinserção quanto para o distanciamento da educação formal, levando sempre em consideração a

[...] necessidade que temos, educadoras e educadores, de viver, na prática, o reconhecimento óbvio de que nenhum de nós está a sós no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador ou educadora, significa reconhecer nos outros – não importa se alfabetizando ou participantes de cursos universitários; se alunos de escolas do 1º grau ou se membros de uma assembléia popular – o direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los

corretamente, com a convicção de quem cumpre um dever [...] (FREIRE, P. 2008, p. 26)

Esse dever dos educadores de escutar, que corresponde ao direito dos educandos de falar, pode ser percebido durante as aulas, onde a oralidade é um fator muito presente, em que elas contam fatos de suas vidas, histórias, e também refletem sobre os problemas que enfrentam no dia-a-dia sem saber ler e escrever, ou mesmo sem ter terminado os estudos (preconceito, vergonha, dificuldades em arrumar trabalho, etc), pois

A linguagem falada não é aprendida na escola e sim no desenvolvimento social do ser humano. Ela é sem dúvida o fundamento de todo conhecimento e por isso pode-se dizer que o analfabetismo a *rigor* não existe, pois o homem (normal) é sempre capaz de expressar em sons falados seu pensamento. O que necessita é apenas progredir até o ponto em que se torne para ele uma necessidade também expressar por meios gráficos seu pensamento, mas esta necessidade deriva sempre da primeira. (PINTO, 1994, p.102)

A necessidade de se realizar uma pesquisa nesse âmbito veio também por acreditar que

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, P. 1996, p. 29)

Dessa forma, na procura de se entender o que ainda não se conhece no âmbito da Educação de Jovens e Adultos nos bairros “Jardim Novo Wenzel” e “Bonsucesso”, é que este estudo se pauta, pois com a possibilidade de ser estagiária-bolsista no projeto PIBID me possibilitando um envolvimento maior com o tema, me fazendo querer buscar compreensões maiores sobre o mesmo, acredito poder contribuir de alguma forma com este trabalho, para o campo da EJA.

2. A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

De acordo com Geraldi (2006) antes de a escrita ser inventada, as comunicações entre os seres humanos eram feitas com gestos, toques, pela oralidade etc. A partir do momento em que os gestos começam a deixar de preencher todas as necessidades dos seres humanos, surge a escrita, e com a escrita, a necessidade de se alfabetizar toda uma nação. Porém, com a necessidade da escrita, surge também o analfabetismo, que de acordo com Pinto (1994) “é uma realidade sociológica (p. 91).” Dessa forma, a razão de me acercar da história da educação de jovens e adultos no Brasil se baseia na ideia de que a educação “[...] diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em todos os seus aspectos” (PINTO, 1994, p.29), sendo assim um fator humano e histórico,

[...] não somente porque cada homem é educado em um determinado momento do tempo histórico geral – aquele em que lhe cabe viver (historicidade extrínseca) – mas porque o processo de sua educação, compreendido como o desenvolvimento de sua existência, é sua própria história pessoal (historicidade intrínseca). (PINTO, 1994, p.35)

Além dessas razões, há o intuito de se buscar indícios de práticas de inserção e/ou reinserção de jovens e adultos analfabetos na educação escolarizada ao longo da História.

A história da EJA desde o período da Colônia até a Segunda República está muito ligada à questão da Educação Popular. Porém, é importante ressaltar que no período que abrange a Colônia até a Segunda República, os problemas educacionais abrangem todos os níveis de ensino sendo, dessa forma, impossível pensar somente na Educação de Jovens e Adultos.

Assim, a história da EJA no Brasil tem início com os jesuítas, que chegaram em terras brasileiras em 1549 com o intuito de difundir entre os indígenas os padrões da civilização cristã, submetendo os habitantes do Brasil, como nos diz Paiva (2003) a um processo de aculturação sistemática, pois o ensino somente “reduzia-se à catequese, provavelmente ao ensino agrícola e

manejo dos instrumentos agrários rudimentares, raramente abrangendo a leitura e a escrita” (PAIVA, 2003, p.66).

Mais tarde, “com a introdução do regime escravagista, também aos negros buscava-se catequizar, combatendo o culto dos deuses africanos e difundindo entre eles o catolicismo” (PAIVA, 2003, p.67).

Dessa forma, pode-se observar que o ensino, tanto dos adultos que se encontravam no Brasil, como das crianças, estava totalmente entregue aos religiosos, que se preocupavam em difundir o catolicismo, em impor seus costumes, leis, regras, religião, cultos, ao invés do ensino da leitura e escrita, não se notando assim tentativas de inserção dos jovens e adultos brasileiros que habitavam o Brasil naquela época a uma educação escolarizada.

Com a Reforma de Pombal, em 1759, foi ordenado o fechamento das escolas jesuíticas (não só no Brasil) e o sistema educativo na Colônia regrediu.

No século XIX, após a chegada da família real portuguesa ao Brasil, e com o projeto elaborado pelo Gal. Francisco de Borja Stockler (1812), apesar de rejeitado, temos a primeira preocupação e sugestão de um ensino popular no Brasil:

O projeto elaborado pelo Gal. Francisco de Borja Stockler em 1812, a pedido do conde de barca, então ministro de D.João VI, e rejeitado pela coroa, preocupava-se com a difusão do ensino do primeiro grau, a ser ministrado nos “pedagogos”. Recomendava também a transmissão de conhecimentos indispensáveis aos agricultores, operários e comerciantes através do ensino dos “Institutos”, colocando-se assim como a primeira sugestão oficial de organização de um sistema de ensino popular no Brasil [...] (PAIVA, 2003, p. 70)

Com a Independência do Brasil, começam a surgir preocupações com a educação no país. Porém, as leis definiam que as províncias deveriam ser as responsáveis pela educação de seu povo; “estas, carentes de recursos, pouco puderam realizar em favor de instrução popular, que se desenvolveu precariamente durante todo o Império e grande parte do período Republicano”. (PAIVA, 2003, p.72-73).

É no Segundo Império que

[...] observamos um crescente interesse pela instrução popular, [...] não somente as províncias – de forma limitada – trataram

de criar algumas escolas elementares e ocorreu certo progresso na instrução popular oferecida pelo Município Neutro, como também já se registram muitas preocupações e algumas iniciativas dirigidas à educação dos adultos “desfavorecidos”. (PAIVA, 2003, p.73-74).

O início do fim da escravatura propiciou a chegada de imigrantes europeus no Brasil, e com a mudança do cultivo de produtos para exportação (cana de açúcar, algodão e tabaco por café e pela agricultura), que fizeram com que a riqueza do Brasil também mudasse de local (antes concentrada nas regiões Norte-Nordeste e, com a mudança, concentrando-se nas regiões Sul e Sudeste) e com o deslocamento dos imigrantes para essas regiões, há um maior desenvolvimento da educação na região Centro-Sul (visto que os imigrantes eram mais preocupados e valorizavam a educação), o que pode explicar também os problemas educacionais que as regiões Norte-Nordeste enfrentam até hoje.

Em 1854 temos o surgimento de um “Regulamento” (que não fora colocado em prática) onde pode-se observar uma tentativa de inserção escolar de jovens e adultos. Tal “Regulamento”:

[...] estabelecia que as escolas públicas de ensino primário, com acesso vedado aos escravos, deveriam ser divididas em duas classes [...] e que toda a educação estaria a cargo dos cofres públicos, [...], devendo existir também classes para adultos. (PAIVA, 2003, p.80)

Temos então no Brasil a reforma Leônicio de Carvalho de 1878, que foi transformada em lei em 1879, que indicava a abertura de cursos para adultos analfabetos:

A reforma de 1878 considerava obrigatório o ensino entre 7 e 14 anos, eliminando a proibição quanto aos escravos. Preconizava a criação de escolas normais para evitar a improvisação de professores, estabelecendo ainda que o Governo Central poderia criar ou auxiliar escolas normais nas províncias, bem como cursos para o ensino primário de adultos analfabetos (PAIVA, 2003, p.81).

Observa-se então que as questões educacionais no Brasil sempre estiveram e ainda encontram-se ligadas às questões políticas.

Há também nessa época, o parecer Rui Barbosa que, de acordo com Paiva (2003), por exemplo, acreditava e apoiava a questão do voto proibido aos analfabetos, pois dessa forma provocaria um maior interesse público para a questão, o que não aconteceu, deixando a política, nas mãos de quem possuía o poder, nas mãos da elite, de quem possuía educação.

Outras questões ligadas à educação popular aparecem durante o Império, tais como: a obrigatoriedade, a gratuidade e o auxílio do governo central.

No que diz respeito à educação de jovens e adultos,

[...] ela se desenvolve – de forma precária e irregular – a partir de 1870, quando quase todas as províncias criam escolas noturnas. A criação de tais escolas, entretanto, estava (com algumas exceções) ligada à valorização da educação em si mesma, sem considerar o seu aspecto instrumental e sem adequação às reais necessidades de ensino para a faixa da população à qual eram destinadas (PAIVA, 2003, p. 85)

Percebe-se, então, que a não adequação às reais necessidades dos educandos adultos, tida como não importante para o aprendizado, não é um problema que somente enfrentamos hoje; já não era visto como importante naquele período.

Alguns projetos de reforma surgiram no final da década de 60. Dentre eles ressalta-se, no que tange a educação de jovens e adultos, o de 1874 que “ênfatizava a obrigatoriedade do ensino e a abertura de escolas para adultos” (PAIVA, 2003, p.85). Além desses, e

[...] do parecer-projeto de 1882, redigido por Rui Barbosa, dois outros projetos foram ainda discutidos, sem andamento: o de Almeida Oliveira (1882), ressaltando a importância do ensino profissional, da qualificação dos professores e da multiplicação das classes para adultos; e o do Barão de Mamoré (1886), ênfaticando o cumprimento da obrigatoriedade do ensino, da criação de escolas para adultos e do ensino profissional [...] (PAIVA, 2003, p. 85 e 86)

Em todos os lugares havia preocupação com a educação comparando, por exemplo, o Brasil a outros países mais adiantados, com o desejo de diminuir essa distância, mas não se fazia muito para que isso viesse a ocorrer.

Inicia-se no Brasil a República Velha, na qual “[...] no terreno da educação popular os primeiros 25 anos [...] não diferem das duas últimas décadas do Império” (PAIVA, 2003, p.89). Depois,

[...] durante a primeira metade da República Velha, pouco se fez pela difusão do ensino, mantendo-se constante o ritmo de crescimento da rede escolar elementar no final do Império e no início do período republicano (PAIVA, 2003, p. 94).

Dessa forma, observa-se que a educação não era vista, já naquela época, como principal preocupação, apesar dos alarmantes números de pessoas (crianças, jovens e adultos) que não tinham acesso à educação:

O censo de 1890 informava da existência de 85,21% de iletrados na população total (82,63%, excluídos os menores de 5 anos); o de 1900 encontrou 75,78% para os 20 Estados, baixando para 74,59% com a inclusão do Distrito Federal (69,63%, excluindo-se os menores de 5 anos). (PAIVA, 2003, p.95)

Apesar de alguns indícios que nos mostram preocupações com a questão educacional (popular e de adultos), “é somente a partir da Grande Guerra que se intensifica o movimento em favor da educação popular” (PAIVA, 2003, p.97).

Mesmo assim,

[...] em 1915, o nosso sistema de ensino popular mostrava-se, como sempre, profundamente insatisfatório. Nem mesmo os Estados mais ricos como São Paulo, Minas e Rio Grande do Sul, que começavam a desenvolver maiores esforços em favor da difusão do ensino, tinham como debelar o analfabetismo (PAIVA, 2003, p.100)

A Primeira Grande Guerra desemboca no país um sentimento de nacionalismo, porém, nem mesmo essa “mobilização da primeira fase do período, ligada ao nacionalismo, [...] desemboca no ‘entusiasmo pela educação’ e na luta pela ‘desanalfabetização’ imediata do país” (PAIVA, 2003, p. 102), pois havia o medo de que a educação pudesse inculcar nos “incultos” a anarquia social.

Os anos 10 do século XX, então, de acordo com Paiva (2003) é caracterizado por uma luta contra o analfabetismo, transformado em causa de todos os problemas nacionais, e que será substituído nos anos 20 por uma luta em favor do “ensino primário integral”.

Nos anos 20 há uma preocupação quantitativa em relação à educação, que faz nascer, em 1923 a Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, “com fins ‘exclusivamente científicos, técnicos e artísticos e de pura educação popular’ e programação de aulas, conferências e palestras sem recepção organizada” (PAIVA, 2003, p.103).

Aliando-se aos militares, em uma tentativa de erradicar o analfabetismo, os burgueses sentiram a necessidade de difundir e nacionalizar o ensino, pois há um elevado número de analfabetos e uma alta porcentagem de teuto-brasileiros que não sabiam falar português, entre os sorteados para o serviço militar (vivia-se uma época de guerra, onde o sentimento de nacionalismo estava em alta). Assim, “também vinculada à mobilização militar, favorecida pela guerra contra a Alemanha, estava a Liga Brasileira contra o Analfabetismo nascida no Clube Militar do Rio de Janeiro em abril de 1915” (PAIVA, 2003, p.106).

Mesmo com todas as iniciativas no campo da educação, em favor de uma educação popular, e mais propriamente do ensino elementar, “era preconizada a organização de escolas noturnas com cursos [...] para adultos” (PAIVA, 2003, p. 111).

Pode-se concluir que “os reformadores da década de 20 consideraram-se politicamente descomprometidos, como se a educação fosse uma área sem vínculos com o conjunto da sociedade” (PAIVA, 2003, p.116).

Mais tarde, tem-se no Brasil a Revolução de 30 onde

A impossibilidade de preservar o regime com o final da Guerra poderia ter conduzido o governo a novamente perceber a educação como um instrumento capaz de formar novos contingentes eleitorais, especialmente se uma grande parcela dos recursos são orientados no sentido da alfabetização da população adulta, assegurando o poder pessoal do governante através de eleições” (PAIVA, 2003, p. 125).

É na Segunda República (período que vai de 1930-1937) que

[...] consolidara-se a posição conquistada pelos 'profissionais da educação' no final da década anterior, apoiada na aceitação da educação como uma área técnica, cujos problemas devem ser estudados à luz da teoria educacional com a ajuda de instrumentos científicos (PAIVA, 2003, p.128).

É nessa época também que se nota com maior intensidade a diferença de qualidade e de quantidade de escolas entre os estados brasileiros. Assim como nos diz Paiva (2003):

[...] a falta de uniformidade no desenvolvimento quantitativo e qualitativo da educação nos diversos Estados é um fenômeno observável desde sempre no país; as disparidades econômicas entre as diversas regiões manifestam-se também no plano educacional e são agravadas pela ausência de um plano nacional de educação (p.129)

De acordo com Paiva (2003) ainda desse período pode-se destacar a direção rural da educação e o movimento em favor da rádio-educação, que fora iniciado nos anos 20, mas que somente em 1934 foi levado à prática por Roquete Pinto.

Sobre a direção rural que a educação tomou, pode-se destacar que, tendo em vista a grande migração campo-cidade que estava acontecendo, “a educação, mais uma vez, é percebida como solução para um problema não educativo: a educação rural deveria fixar o homem ao campo” (PAIVA, 2003, p.132). É o chamado “ruralismo pedagógico”.

Destaca-se também, dessa época, a Constituição de 34. De acordo com Paiva (2003), a Carta Constitucional reconhecia a educação como direito de todos, devendo ser o ensino primário de tempo integral, gratuito e de frequência obrigatória, sendo o mesmo extensivo aos adultos. De acordo com a mesma autora, desde o Ato Adicional, pela primeira vez se vê a autorização de uma política nacional de Educação que se tornou lei.

Inicia-se no Brasil o Estado Novo onde,

[...] em função das estatísticas do ensino centralizadas desde 1932 e nas quais o ensino supletivo aparecia como uma categoria destacada do ensino primário comum, da retomada de consciência acerca dos altos índices de analfabetismo com o Censo de 1940 e da importância atribuída à educação dos

adultos pelo programa do Distrito Federal em 1935 e à educação extra-escolar no período posterior a 1937, o ensino da população adulta começou a ganhar relevo e a destacar-se como problema distinto daquele relativo à difusão do ensino entre a população em idade escolar (PAIVA, 2003, p.144).

Percebe-se então, nessa época, uma primeira tentativa efetiva de inserção de jovens e adultos no ambiente escolar, separando essa modalidade de ensino das outras, começando a levar em consideração suas características próprias. Porém, não se pode esquecer que, como nos diz Paiva (2003) a educação era vista somente como um instrumento do Estado para servir aos seus objetivos. Dessa forma, se a educação fosse auxiliar os interesses e objetivos do governo, haveria mais investimentos, caso contrário, seriam mais escassos. Pode-se dizer então que a educação continuava a caminhar de acordo com a política.

Assim,

Com o final da Guerra e a criação da UNESCO, no plano internacional, e a derrubada do Estado Novo, internamente, a alfabetização e educação da população adulta passaram a ser percebidas como um instrumento da redemocratização, como um problema que merecia tratamento especial e que polarizava as atenções pela possibilidade de utilização da educação em função de novos objetivos políticos (PAIVA, 2003, p.151).

Com a criação do Fundo Nacional de Ensino Primário (FNEP) e a aceitação de que somente recursos provenientes da União não estavam sendo suficientes para resolver a situação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, surge a iniciativa de se procurar novos métodos. É nesse âmbito se tem no Brasil, por exemplo, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).

Mesmo com a Educação de Adultos começando a ser vista independente da Educação Elementar,

[...] a racionalidade dos programas de massas para adultos depende, em grande medida, da situação do ensino elementar: das oportunidades que oferece à população escolar (determinando a quantidade de pessoas que permanecem analfabetas por falta de escolas), da qualidade do ensino (responsável pelos altos índices de semi-analfabetismo), de sua funcionalidade ou disfuncionalidade em relação à vida das

peças que freqüentam a escola (que se reflete nos índices de analfabetismo por desuso), e de suas perspectivas num futuro próximo (PAIVA, 2003, p. 156).

De acordo com a citação acima, fica evidente que a Educação de Jovens e Adultos depende muito do Ensino Elementar, pois se um País, Estado ou Município não possui número de escolas ou vagas suficientes para atender as crianças em idade escolar, isso resultará (quase sempre em uma quantia de adultos analfabetos. Assim, não adianta ampliar os recursos e investir somente na Educação de Jovens e Adultos, pois esta tem que estar diretamente ligada à Educação Elementar no que tange as vagas oferecidas pela mesma, assim como nos diz Pinto (1994) que:

A educação de adultos não é uma parte complementar, extraordinária do esforço que a sociedade aplica em educação (supondo-se que o dever próprio da sociedade é educar a infância). É parte integrante desse esforço, parte essencial, que tem obrigatoriamente que ser executada paralelamente com a outra [...]. (p. 82).

Em 1947, temos a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que nasceu em favor da Educação Popular, onde predominava o aspecto quantitativo, pois a campanha pretendia atingir grandes contingentes populacionais, devido aos altos índices de analfabetismo que o Censo de 1940 registrou que, de acordo com Paiva (2003), era de 55% na população de 18 anos e/ou mais. É a primeira campanha de educação em massa no Brasil.

A campanha contou com vários “recursos”, tais como o Sistema Rádio-educativo Nacional (SIRENA) em 1957 e teve seu declínio em 1958, sobrevivendo até 1963, obtendo bons resultados, pelos quais, de acordo com Paiva (2003) os índices de analfabetismo caíram de 55% em 1940 para 49,31% em 1950 e para 39,48% em 1960.

A EJA, nessa época, era vista como a salvação dos problemas sociais do Brasil, além de se esperar

[...] que através da atuação sobre os adultos fosse possível estimular a procura e a matrícula nas escolas primárias comuns, pois os “pais-alunos” haveriam de se interessar mais pela educação de seus filhos. (PAIVA, 2003, p.209)

Mesmo com motivos políticos por trás da preocupação pela alfabetização dos jovens e adultos brasileiros, vemos “a sociedade brasileira que, valorizando a educação em si mesma e envergonhando-se dos seus índices de analfabetismo, quer livrar-se de seus analfabetos” (PAIVA, 2003, p. 213).

Nessa época

O analfabeto passa a ser valorizado como elemento que participa da produção e que embora “saiba-se inculto” tem uma visão própria e muitas vezes amadurecida dos problemas, que aprendeu a solucionar as questões que a vida lhe colocou e que devia ser respeitado como alguém que raciocina e decide, sem que o domínio do alfabeto fosse indispensável para isso (PAIVA, 2003, p.214)

Essa nova visão sobre o analfabeto se dá por meio dos movimentos voltados para cultura popular, que valorizava as expressões culturais do povo e aos pensamentos de Paulo Freire, que enxerga o analfabeto “como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da Nação” (PAIVA, 2003, p.233), além de acreditar no diálogo entre professor e aluno, na autonomia do aluno, na formação da consciência, diferente da ideia de decifração de sílabas, muito utilizada na alfabetização. Durante muito tempo, as ideias de Paulo Freire foram utilizadas como metodologia, principalmente nos estados do Norte (como em programas desenvolvidos pela Fundação Campanha de Educação Popular – CEPLAR).

Porém, é importante ressaltar que, como nos diz Costa (2009):

A proposta educativa de Freire ia de encontro aos interesses das elites brasileiras, uma vez que a sua concepção de educação tinha como princípio básico a conscientização dos homens e isso colocava em risco a manutenção do status quo da burguesia, que tinha na ignorância das massas uma forte base de sustentação. Vendo seus interesses ameaçados, as elites impediram que Freire continuasse seu trabalho educativo/político, reflexivo/libertador, acusando-o de subversivo. (p.69)

Há também nesse período a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) que nasceu em 1952, tendo como característica uma metodologia de desenvolvimento comunitário.

Porém, a mobilização e a preocupação em favor da educação de jovens e adultos se intensificou realmente em 1962. Há a busca por novos métodos, a valorização da cultura do povo, inter-relacionado com as questões sociais, políticas e econômicas do país. De acordo com Paiva (2003) a preocupação com a qualidade do ensino e com a revisão dos métodos é uma característica desse período, além da preocupação com o direito ou não ao voto do analfabeto também voltar à tona, pois a educação começa a ser vista como forma de democracia liberal.

Em 1958 surge no Brasil a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, destinada à educação popular, não só de adultos, como de crianças também. Além desse programa,

[...] entre o período que vai do início de 1962 aos primeiros meses de 1963, o governo federal lançou dois programas consecutivos destinados à educação dos adultos: a Mobilização Nacional contra o Analfabetismo e o Programa de Emergência, ambos extintos – juntamente com os demais serviços do MEC destinados ao problema – em março de 1963 (PAIVA, 2003, p. 254)

Após a extinção dos programas destinados à EJA, sob os auspícios do MEC, florescem no Brasil, entre os anos de 1962 e início de 1964 os Centros Populares de Cultura que considerava “[...] como fundamental a preservação e difusão da cultura popular e a conscientização da população em relação às condições sócio-econômicas e políticas do país (PAIVA, 2003, p. 259)” e também os Movimentos de Cultura Popular (MCP's), que levavam em conta a cultura popular na educação.

No ano de 1966 temos no Brasil a Cruzada ABC (Cruzada de Ação Básica Cristã) que contava com apoio financeiro e político do governo da União e da Aliança para o Progresso, mas que só sobreviveu até o ano de 1970, época em que surge no Brasil o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

A Cruzada Ação Básica Cristã (ABC),

[...] servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar, tornando-se praticamente um programa semi-oficial. A partir de 1968, porém, uma série de críticas à condução da Cruzada foi se acumulando e ela foi progressivamente se

extinguindo nos vários estados entre os anos de 1970 e 1971. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 114).

Em 1967 temos a criação do MOBREAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), como uma alternativa a Cruzada ABC e que se caracterizou “como um programa que, por um lado, atendesse aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, atendesse aos objetivos políticos dos governos militares.” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.114).

É importante ressaltar que é nessa época que “se desenvolve a maior mobilização no campo da educação dos adultos já observada entre nós”. (PAIVA, 2003, p.231).

No período que abrange o regime militar, pode-se observar outra ação envolvendo a EJA: o Ensino Supletivo, que “se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 117) e

[...] foi apresentado à sociedade como um projeto de escola do futuro e elemento de um sistema educacional compatível com a modernização socioeconômica observada no país nos anos 70. Não se tratava de uma escola voltada aos interesses de uma determinada classe, como propunham os movimentos de cultura popular, mas de uma escola que não se distinguia por sua clientela, pois a todos devia atender em uma dinâmica de permanente atualização. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 117)

Quando há no Brasil a redemocratização, com o fim do regime militar em 1985, a história da EJA no Brasil

[...] é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 119)

Além de marcar

[...] simbolicamente a ruptura com a política de educação de jovens e adultos do período militar com a extinção do MOBRAL, cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 120)

O MOBRAL fora substituído, “ainda em 1985 pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar.” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 120).

Em 1990, uma das primeiras iniciativas adotadas no governo Fernando Collor de Mello, foi a extinção da Fundação Educar que representou

[...] um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, pois embora não tenha sido negociada entre as esferas de governo, representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 121).

No ano de 1996 temos a aprovação da LDB de 9.394 1996 durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que resultou “na distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum.” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 121)

No mesmo ano, de acordo com Haddad & Di Pierro (2000) a criação do FUNDEF e o impedimento de que as matrículas registradas no ensino fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos provenientes do mesmo fez com que se focalizasse o investimento no ensino de crianças de 7 a 14 anos, desestimulando assim os investimentos no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, resultando em dificuldades nesse setor.

Porém,

[...] ao longo da segunda metade dos anos 90 foram concebidos e tiveram início três programas federais de formação de jovens e adultos de baixa renda e escolaridade que guardam entre si pelo menos dois traços comuns: nenhum deles é coordenado pelo Ministério da Educação e todos são desenvolvidos em regime de parceria, envolvendo diferentes instâncias governamentais, organizações da sociedade civil e

instituições de ensino e pesquisa. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p.124)

Sobre esses três programas, Haddad & Di Pierro (2000) nos dizem que:

Programa Alfabetização Solidária: foi implementado em 1997, com a coordenação do Conselho da Comunidade Solidária e tinha como objetivo desencadear um movimento de solidariedade nacional para reduzir as disparidades regionais e os índices de analfabetismo significativamente até o final do século, consistindo em um programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontram os índices mais elevados de analfabetismo do país; Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): foi implantado em 1998, e envolvia uma parceria entre o governo federal (responsável pelo financiamento), universidades (responsáveis pela formação dos educadores) e sindicatos ou movimentos sociais do campo (responsáveis pela mobilização dos educandos e educadores) e teve como principal objetivo a alfabetização inicial de trabalhadores rurais assentados que se encontram na condição de analfabetismo absoluto, aos quais oferecia cursos com um ano letivo de duração; Plano Nacional de Formação do Trabalhador (PLANFOR): foi implantado em 1995 e se destinou à qualificação profissional da população economicamente ativa, entendida como formação complementar e não substitutiva à educação básica. Foi financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e operado por uma rede de parceiros públicos e privados de formação profissional, composta por secretarias de educação e outros órgãos públicos estaduais e municipais, instituições do “Sistema S”, organizações não-governamentais, sindicatos patronais e de trabalhadores, escolas de empresas e fundações, universidades e institutos de pesquisa.

De acordo com Haddad & Di Pierro (2000), em meados de 1999 houve uma discussão que entendia a educação como direito de cidadania, motor de desenvolvimento econômico e social e instrumento de combate à pobreza. Desse ponto de vista então, o analfabetismo e os baixos níveis de escolarização não poderiam ser sanados apenas pela dinâmica demográfica, sendo necessário agir também tanto sobre o “estoque” de jovens e adultos

analfabetos e pouco escolarizados, como sobre a reprodução desses fenômenos junto às novas gerações. Havia ainda a preocupação com a necessidade de políticas focalizadas dirigidas à região Nordeste, à população feminina, etnias indígenas e afro-descendentes, destacando a insuficiência de se prover alfabetização e formação somente às séries iniciais, pois o direito constitucional e as exigências sociais de conhecimento impõem como mínima a escolarização equivalente ao ensino fundamental completo.

No que tange os quatro primeiros anos do governo Lula (2003-2007):

[...] no que se refere especificamente a EJA, para não fugir a tradição brasileira de descontinuidade, o governo Lula lançou o Programa Brasil Alfabetizado (2003), que priorizou financeiramente a ação desenvolvida por entidades “filantrópicas”. A partir do segundo ano, as secretarias estaduais e municipais passaram a receber um percentual maior de recursos, porém o trabalho desenvolvido continuou sendo uma ação educativa pobre para os pobres. Há algumas iniciativas exitosas, mas são experiências isoladas localizadas principalmente no eixo sul/sudeste. (COSTA, 2009, pág. 74)

Assim como a citação acima nos exemplifica, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil ainda não possui condições efetivas e/ou um olhar diferenciado. Os recursos para a Educação no Brasil no geral ainda não atendem a todas os Estados e Municípios ou mesmo aos níveis de ensino obrigatórios na idade correta, não seria diferente na modalidade da EJA. Sobre as “algumas iniciativas” no âmbito da EJA no eixo sul-sudeste, pode-se citar o programa EJA/PIBID (o qual já fora citado e explicado no capítulo anterior).

Sabe-se que, no início do século XXI

[...] houve um importante movimento de ampliação da oferta de vagas no ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos. Neste momento em que se inicia um novo século, porém, essa oferta de vagas ainda se mostra insuficiente, pois um grande número de crianças e adolescentes não está estudando. A ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições do ensino, de modo que, hoje, temos mais escolas, mas sua qualidade é muito ruim. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 126).

Assim, vemos crescer no Brasil outro tipo de exclusão escolar: a exclusão pela má qualidade de ensino, que não leva em consideração as características dos alunos a que atende, submetendo-os a atividades que não possuem significado, resultando mais tarde, em Jovens e Adultos que não possuem educação escolarizada. Muitas das razões que levaram esses Jovens e Adultos a não frequentarem um ensino escolarizado, veremos nos capítulos seguintes.

3. EJA: MAIS DO QUE UMA QUESTÃO DE FAIXA ETÁRIA, UMA QUESTÃO SOCIAL²

Como visto no capítulo anterior, muitas foram as tentativas, ao longo da história da educação no Brasil, de se erradicar o analfabetismo da população do país e de reinserir o público jovem e adulto ao ambiente escolar, porém, sabe-se que a questão do analfabetismo ainda se encontra presente entre a população, nos dias de hoje (século XXI) porém, de acordo com Freire (2008):

É preciso, na verdade, que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização, a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. Fazer a História é estar presente e não simplesmente nela estar representado. (p.24).

Fora visto também que nos últimos anos houve um importante aumento no que tange ao número de oferta de vagas dentro das escolas brasileiras. Por que, então, ainda há alunos (as) fora do ambiente escolar? Algumas considerações sobre essas razões serão tratadas ao longo desse trabalho, tendo em visto o público da EJA.

De acordo com dados do PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras em Domicílio) em estudo divulgado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), há ainda no Brasil, 14,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais e, em relação aos analfabetos funcionais, o Brasil ainda possui 30 milhões de pessoas com mais de 15 anos e menos de quatro anos de estudo³.

Fica ressaltada, então, a importância que a EJA possui no que tange à questão do analfabetismo da população jovem e adulto do Brasil, especialmente por ser

[...] uma modalidade de ensino, amparada por lei e voltada para pessoas que não tiveram acesso, por algum motivo, ao ensino regular na idade apropriada. Porém são pessoas que têm cultura própria. Sabe-se que o papel docente é de fundamental importância no processo de reingresso do aluno às turmas de EJA. Por isso, o professor da EJA deve, também,

² Sobre o título: a inspiração do nome do capítulo veio a partir da leitura de Fonseca (2002), que entende que o grande traço definidor da EJA não é a faixa etária a qual atende e sim as questões socioculturais.

³ Dados extraídos do site: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina

ser um professor especial, capaz de identificar o potencial de cada aluno. O perfil do professor da EJA é muito importante para o sucesso da aprendizagem do aluno adulto que vê seu professor como um modelo a seguir. (LOPES & SOUZA, 2005, p. 2)

A citação acima exemplifica o que é a EJA ressaltando a questão da cultura que engloba esses educandos, além da importância do papel do docente perante essa modalidade de ensino, visto que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 1996, p.22).

Dessa forma, devemos nos atentar que, quando falamos em EJA, “estamos falando de uma ação educativa dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta, ou jamais iniciada e que corre aos bancos escolares na idade adulta ou na juventude” (FONSECA, 2002, p.14) e que por isso, deve possuir características próprias, pois muitas vezes, a sociedade do nosso País considera o jovem ou adulto analfabeto “como uma criança que cessou de desenvolver-se culturalmente. Por isso, procura aplicar-lhe os mesmos métodos de ensino [...] que servem para a infância.” (PINTO, 1994, p.87), sendo que esse pensamento

[...] conduz aos mais graves erros pedagógicos pela aplicação ao adulto de métodos impróprios e pela recusa em aceitar os métodos de educação integradores do homem em sua comunidade, quer dizer, aqueles que lhe fazem compreendê-la e modificá-la, nos quais o conhecimento da leitura e da escrita se faz pelo alargamento e aprofundamento da consciência crítica do homem frente à sua realidade. (PINTO, 1994, p.88)

Assim, devemos nos atentar que, quando falamos em Educação de Jovens e Adultos estamos falando de um público que foi excluído socialmente, privado de seus direitos, e que por essas razões se sente diminuído perante a sociedade e muitas vezes, sofre preconceito, mas que nem por isso deve ser considerado como um ser sem cultura, pois como nos diz Freire (1974) “não há homem no vazio” (p.35) e mesmo

[...] que a designação “Educação de Jovens e Adultos” nos remeta a uma caracterização da modalidade pela *idade* dos alunos a que atende, o grande traço definidor da EJA é a caracterização sociocultural de seu público, no seio da qual se

deve entender esse corte etário que se representa na expressão que a nomeia. (FONSECA, 2002, p.15)

Sabe-se também que essa modalidade de ensino não recebe a devida atenção, assim como nos diz Pinto (1994):

O menosprezo pela educação dos adultos, a atitude de condená-los definitivamente ao analfabetismo (de parte de sua profunda imoralidade) incide no erro sociológico de supor que o adulto é *culpado* de sua própria “ignorância”. Não reconhece que o adulto não é voluntariamente analfabeto, não se faz analfabeto, senão que é feito como tal pela sociedade, com fundamento nas condições de sua existência. (p.82, aspas minhas).

As aspas na citação acima se devem ao fato de se entender que a palavra/definição “ignorância” não possui um caráter muito apropriado ao público, visto que se sabe que não é porque uma pessoa não teve acesso à educação escolarizada que ela não possui nenhum tipo de conhecimento ou mesmo educação. Entende-se então nesse contexto então, a palavra “ignorância” perante os conhecimentos escolares e de seus direitos quanto à educação escolarizada.

A caracterização sociocultural dos alunos da EJA é necessária para que se entendam muitas das questões que norteiam essa modalidade de ensino, pois os jovens e adultos que a frequentam, já possuem uma cultura própria, um modo próprio de lidar com as suas dificuldades e de entender o mundo, pois já tiveram a oportunidade de viver anos em sociedade e, muitas vezes sem saber ao menos ler e escrever; não sendo obrigados a frequentar a escola, fica a reinserção escolar à escolha deles. Assim, de acordo com Fonseca (2002) a opção pela volta à escola é uma opção adulta, mas também uma luta pessoal, muitas vezes penosa e quase sempre árdua, por isso carece se justificar a cada dificuldade, a cada dúvida, a cada esforço e a cada conquista. Essa condição deve ter algum significado. Além disso, é

Na relação do aluno da EJA, tomado como sujeito sociocultural, com a instituição e a cultura escolar, que se forjarão os princípios de seleção do que é lembrado e do que é esquecido; das vivências que se há de considerar relevantes pelo sujeito e pelo grupo e daquelas para as quais ainda não se atribuíram significados socializáveis; do que se diz sobre

elas e do que se silencia, e dos modos de dizer e do não-dizer (FONSECA, 2002, p.26)

Assim, fica evidente que somente na relação com o educando da EJA, questionando-os, buscando seus pontos de vista, é que realmente conseguiremos levantar os pontos cruciais para se ter uma educação realmente de qualidade e com significado para essa modalidade, onde os educandos sintam a necessidade e o gosto por aprender, visto que:

O adulto se *torna* analfabeto porque as condições materiais de sua existência lhe permitem sobreviver dessa forma com um mínimo de conhecimentos, o mínimo aprendido pela aprendizagem oral, que se identifica com a própria convivência social. Daí que não há para ele a necessidade de escola. (PINTO, 1994, p.102)

O analfabeto então, não vê na escola uma condição essencial que o faz continuar sobrevivendo, pois seus conhecimentos (aqueles que a aprendizagem oral lhe proporcionou), já o são suficiente para mantê-los no mundo, assim como nos diz Pinto (1994):

[...] o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência *não necessita ler*. Esta é uma definição real. É a exposição de sua essência, porque não apresenta o fato de ser iletrado como um acidente, mas como algo original, essencial, que tem que ser assim, dada sua condição de vida, fundamentalmente de trabalho. Porque se assim não fosse, se necessitasse saber ler para sobreviver, ou bem saberia (e então não haveria o problema) ou então simplesmente não existiria. (p.92)

Dessa forma, fica evidente que a necessidade de saber ler e escrever precisa existir no sujeito para que o mesmo busque a escola. E essa necessidade muitas vezes só surge tardiamente, quando, por exemplo, migrantes de regiões rurais do país, chegam às cidades, onde a escrita e a leitura são utilizadas para tudo, principalmente na busca por um emprego, e quem não possui o conhecimento das mesmas, se torna excluído:

A leitura e a escrita são primordialmente dois dos recursos a que o indivíduo recorre para a execução de um trabalho que

não pode ser feito sem esse conhecimento. Por conseguinte, o conhecimento da leitura e da escrita é uma característica do trabalho. Sua valoração só pode ser feita tomando em consideração o nível de trabalho que cada indivíduo executa na sociedade. (PINTO, 1994, p.93)

Nota-se nessa citação a importância que se atribui ao conhecimento da escrita e da leitura no que diz respeito às questões de trabalho.

Ainda mais que, no caso do educando da Educação de Jovens e Adultos,

[...] a interrupção ou o impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre, porém, apenas como um episódio isolado de não-acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, o que, em grande medida condicionará também as possibilidades de re-inclusão que se forjarão nessa nova (ou primeira) oportunidade de escolarização. (FONSECA, 2002, p.14)

Observa-se então, a importância de se haver oportunidades de reinserção escolar a esse público, para que a privação cultural e social possa deixar de existir e o acesso negado a esses alunos à escolarização na idade correta visto que

[...] os que abandonam a escola o fazem por diversos fatores, de ordem social e econômica principalmente, e que, em geral, extrapolam as paredes da sala de aula e ultrapassam os muros da escola.

Deixam a escola para trabalhar, deixam a escola porque as condições de acesso ou de segurança são precárias, deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir. Deixam a escola, sobretudo, porque não consideram que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali (FONSECA, 2002, p.32;33).

Analisando as razões pelas quais os alunos da EJA deixam a escola na citação acima, fica evidente a importância de pesquisá-los, para que se possam criar as condições de um ensino efetivo, que faça com que a formação escolar seja relevante para esses alunos, de forma que os motivem a enfrentar os obstáculos existentes, para que permaneçam na escola.

[...] houve um importante movimento de ampliação da oferta de vagas de ensino público no nível fundamental que transformou a escola pública brasileira em uma instituição aberta a amplas camadas da população, superando em parte o caráter elitista que a caracterizava no início do século, quando apenas alguns poucos privilegiados tinham acesso aos estudos. [...], porém, essa oferta de vagas ainda se mostra insuficiente [...] (HADDAD, & DI PIERRO, 2000, p. 125).

Além da importância de se pesquisar os motivos pelos quais os alunos deixam de estudar, ou retomam seus estudos ainda que tardiamente,

[...] o que surpreende e requer investigação não é a “evasão” que esvazia as salas de aula ao longo do ano, mas justamente as razões da permanência daqueles alunos e alunas que prosseguem seus estudos. (FONSECA, 2002, p.1-2, grifo do autor).

Sabe-se que mesmo que se fale em evasão escolar na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, deve-se entender que esse “fenômeno” não ocorre como um fato isolado de outras questões, tais como: trabalho, família, entre outras. Porém, esse fato não deve ser desconsiderado, como poderá ser visto no capítulo seguinte.

A importância em pesquisas nesse âmbito se dá ao fato de que, de acordo com Naiff & Naiff (2008), a escola possui dificuldades para compreender as características dessa modalidade de educação (EJA), como por exemplo o entendimento dos motivos que os levam à evasão (exclusão escolar), e as motivações que envolvem sua volta à escola (reinserção escolar) e que são informações de grande importância para quem lida com a questão.

4. APRESENTAÇÃO DA PESQUISA E SEU PÚBLICO ALVO

O presente estudo contou com a participação de 36 alunos das Escolas Municipais Celeste Calil e Luiz Martins Rodrigues Filho, ambas localizadas no bairro Jardim Novo Wenzel, e que atendem a população do próprio bairro, e do bairro vizinho, Bonsucesso. Os 36 alunos responderam a um questionário contendo questões dissertativas e de alternativas, englobando questões de identificação – 24 questões (pessoais e socioeconômicas), sobre o trabalho – 10 questões, sobre a escola - 29 questões e práticas de leitura e escrita – 15 questões, totalizando 78 questões. Esse questionário faz parte de um projeto enviado e aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) em 2010 (com um plano a ser traçado entre os anos de 2010 e 2012) e que “objetiva contribuir para a discussão e compreensão de questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos” (CAMARGO, 2010, p.2).⁴ Dessa maneira,

Foram estabelecidos contatos com duas escolas públicas municipais do município de Rio Claro, SP, que oferecem o ensino para jovens e adultos, sendo uma turma de EJA – I [...] e a outra EJA – II [...]. A escolha dessas escolas deu-se por representarem IDHE abaixo da média do município, por estarem localizadas em um bairro que demanda atuação especial para com a EJA e por terem acolhido a proposta da pesquisa. (CAMARGO, 2010, p. 10)

Em alguns momentos na aplicação do questionário, o mesmo

[...] configurou-se como um espaço de interlocução pesquisadora-sujeito, devido à dificuldade e lentidão próprias de sujeitos pouco escolarizados; tal ocorrência propiciou, sobretudo, acolhimento por parte das pessoas e também gerou

⁴ O projeto de pesquisa tem como objetivo geral apontar elementos que possam contribuir para o campo da educação de jovens e adultos no Brasil, norteando-se por dois eixos de ação: a) tomar como objeto de estudo as práticas de ler e escrever, efetivadas por pessoas pouco escolarizadas, que se encontram em salas de EJA; b) propor espaços de discussão e formação envolvendo professores que atuam em EJA, a partir das questões suscitadas por tal objeto de estudo. Tem-se como hipótese que o estudo dessas práticas possam constituir-se em objeto de reflexão e formação para professores atuantes em EJA, por meio da criação de espaços de discussão. Destaca-se a relevância social, acadêmica e política do objeto de estudo, situando-o no âmbito das questões relacionadas ao campo da EJA, concernentes aos sujeitos que nela se encontram, alunos e professores. Um estudo nos moldes desse que aqui se apresenta encontra-se em MAZZA, D. SALLES, L. M., CAMARGO, M.R.R.M. Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadoras: reconstruindo trajetórias escolares. Pró-Posições (UNICAMP. Online), 2002. Conferir no endereço <http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto376.html>

uma quantidade maior de informações a propósito do conteúdo buscado” (CAMARGO, 2010, p.11)

Após a aplicação e análise dos questionários,

Em continuidade, a proposta é apresentar e discutir as categorias, ou eixos delineados, contextualizando pelo material coletado, com os professores das duas escolas que atuam em EJA, em encontros combinados [...] (CAMARGO, 2010, p.11)

Fica evidente então, na citação acima que o objetivo da aplicação do questionário não fica restrito somente aos trabalhos que se utilizaram do mesmo, mas sim fazer uma devolutiva a comunidade sobre os dados colhidos, levando-se em consideração que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado (quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender).” (FREIRE, 1996, p.23) e a percepção de que “o que se precisa é possibilitar que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.” (FREIRE, 1996, p.39)

A Escola Municipal Luiz Martins atende a EJA Fundamental I (1ª a 4ª série, porém é dividida em “blocos”, o primeiro englobando a 1ª e a 2ª série, e o segundo englobando a 3ª e a 4ª série) e será denominada escola 1 no decorrer do trabalho. A Escola Municipal Celeste Calil atende a EJA Fundamental II (5ª a 8ª série) e será denominada escola 2.

As questões as quais me aprofundei para a análise dizem respeito à identificação desses alunos, algumas das questões de razão socioeconômicas e sobre a escola (mais especificamente buscando as razões pelas quais tais alunos deixaram a escola em determinado momento de suas vidas e as razões que os motivaram a buscá-la nesse momento, bem como o que esperam ou já conseguiram alcançar com essa volta a escola, visto que são os objetivos da pesquisa).

O trabalho se desenvolveu a partir das características da pesquisa qualitativa, envolvendo o trabalho de campo, visto que de acordo com Bogdan & Biklen (1999) “é raro o estudo qualitativo que não envolva trabalho de campo” (p.114), que entende as pessoas e suas atividades como objeto de estudo, compreendendo-as como seres capazes de interpretar o mundo em

que vivem que interagem com outros seres e que passam por experiências dotadas de riqueza. Os estudos qualitativos são importantes por retratar essas visões, pois possibilita ao investigador uma relação mais íntima com os seres pesquisados, estimulando-os a pensarem livremente sobre algum tema, objeto ou conceito, para que se possa ter uma compreensão mais profunda do que se está pesquisando e não somente dados que possam permitir qualquer interpretação, além do entendimento de que o meu papel, enquanto investigadora. “não consiste em modificar pontos de vista, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.” (BOGDAN & BIKLEN, 1999, p.138) e que não se deve “nunca utilizar o que se descobre para rebaixar ou magoar alguém” (BOGDAN & BIKLEN, 1999, p.113).

Sobre o questionário, de acordo com Marconi e Lakatos (2006) o mesmo é um instrumento de coleta de dados, elaborado a partir de uma série de perguntas, que devem ser respondidas pelo entrevistado por escrito e sem a presença do entrevistador, consistindo em traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas claras e bem objetivas.

Tendo como base todos esses instrumentos e métodos para a análise da pesquisa é que se procurou refletir sobre as questões que norteiam a mesma. Uma apresentação pessoal e socioeconômica do público alvo em estudo encontra-se a seguir.

4.1. Escola 1

Dessa escola, de vinte e quatro alunos matriculados na EJA, apenas oito responderam ao questionário (no dia da aplicação, alguns alunos haviam faltado, porém alguns não quiseram respondê-lo, o que é completamente aceitável, visto que ninguém foi obrigado a respondê-lo). Abaixo encontra-se uma tabela que permite uma melhor visualização sobre as características dos alunos, extraídos do questionário, que dizem respeito a: nº do indivíduo, idade, série na qual se encontrava, sexo, estado civil, quantidade de filhos e quantidade de moradores.

indivíduo	Idades					série				sexo		estado civil			filhos	moradores
	15-18	19-24	25-34	35-49	acima de 50	1ª	2ª	3ª	4ª	H	M	solteiro	casado	outro		
29	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1				1	8	7
30	0	0	0	1	0	1			0	1			1		2	4
31	0	0	0	0	1	1			0		1		1		5	3
32	0	0	0	1	0			1	0		1		1		0	1
33	0	0	0	0	1				0		1			1	4	3
34	0	0	0	0	1				0		1		1		2	3
35	0	0	0	1	0	1			0		1			1	3	5
36	0	0	1	0	0			1	0		1		1		5	8

Tabela 1 – Características dos alunos da Escola 1.

A partir da tabela acima, foram montados gráficos para a análise individual de cada questão.

Quanto a idade, dos oito alunos que responderam ao questionário da Escola 1: um possui idade entre 25 a 34 anos, quatro possuem idade entre 35 a 49 anos e três possuem idade acima dos 50 anos, assim como demonstra o gráfico abaixo:

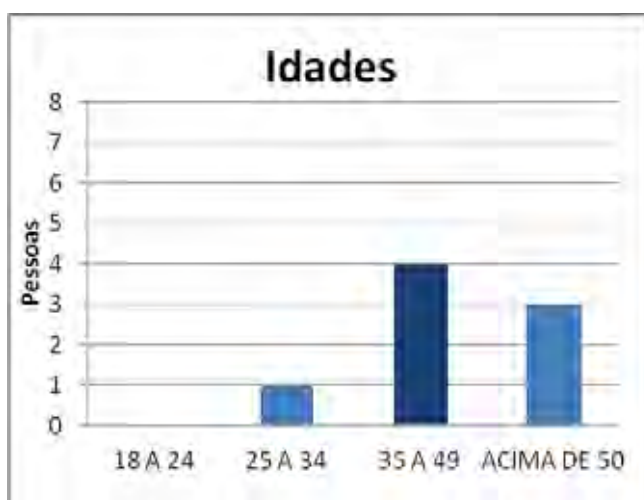


Gráfico 1: Idade dos entrevistados da Escola 1.

Nota-se nessa escola uma maior incidência de alunos mais velhos, que demonstra um processo de exclusão escolar maior nesse público, bem como um processo de reinserção mais longo e demorado.

No que tange à série que estão cursando, três alunos disseram cursar a 1ª série, e três disseram cursar a 3ª série, dois alunos não responderam a essa questão (gráfico 2). É importante ressaltar que nessa escola as salas são

divididas em “blocos”. O primeiro integra a 1ª e 2ª séries, e o segundo integra a 3ª e a 4ª série. Como o questionário foi aplicado no primeiro semestre de 2011, os alunos se encontravam na 1ª e na 3ª série, conforme demonstra o gráfico abaixo:

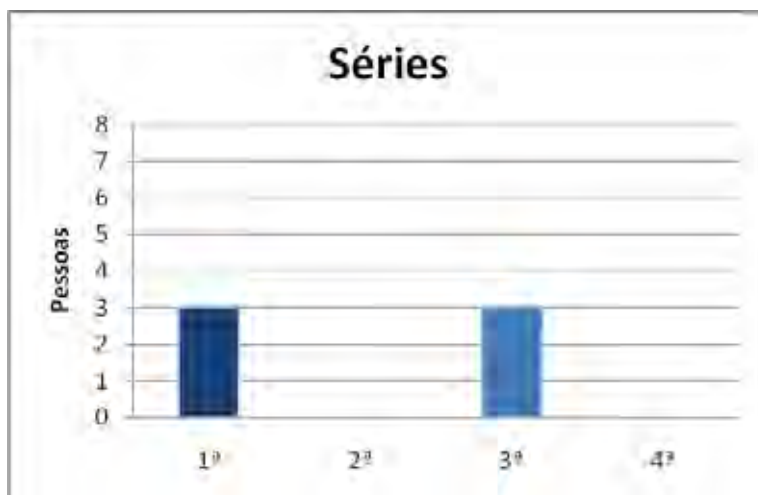


Gráfico 2: Série em que se encontravam os entrevistados da Escola 1.

No que diz respeito a idade, dos oito alunos que responderam ao questionário, seis são do sexo feminino e dois do sexo masculino, prevalecendo assim o público feminino na Escola 1, conforme demonstra o gráfico 3.

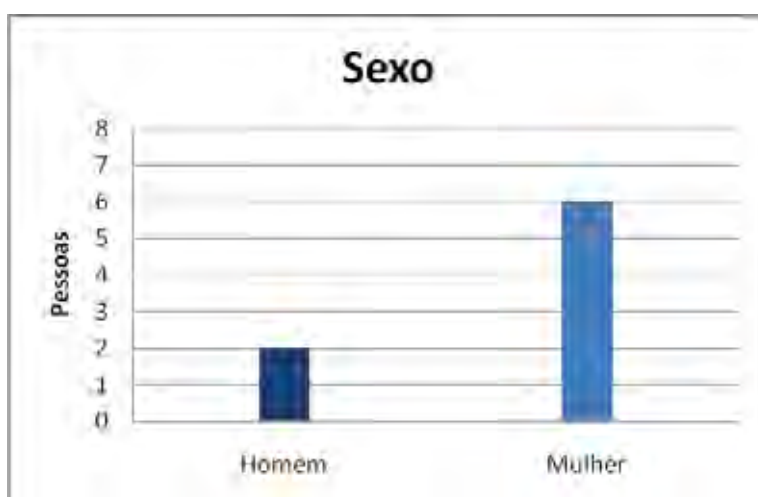


Gráfico 3: Sexo dos entrevistados da Escola 1.

Nota-se que há uma alta incidência de alunas do sexo feminino. Considerando que nessa escola a maior parte das mulheres possui idade superior a 35 anos, pode-se considerar que isso se deve a trajetória de vida

dessas mulheres, que geralmente se resume a ajudar no sustento da família quando crianças (no caso das migrantes de regiões rurais), casamento, criação dos filhos, que dificulta a inserção das mesmas nas escolas, ficando esse processo destinado aos homens, que são os responsáveis pelo “sustento” da família. Assim, essas mulheres só têm oportunidade de frequentar uma educação escolarizada quando ficam viúvas, por exemplo, ou os filhos já se encontram com idade suficiente para não necessitarem tanto do cuidado das mães. No caso do PIBID, muitas dessas mulheres só encontraram uma chance de se reintegrarem ao ambiente escolar pelo horário no qual o programa funcionava (vespertino), e com a oportunidade de poderem levar seus filhos. O horário pode ter se tornado um diferencial pelo fato de que muitos maridos não deixam suas esposas estudarem noite, ou as próprias mulheres possuem medo de irem a escola no período noturno.

No que diz respeito ao Estado Civil, um aluno é solteiro, quatro são casados e três possuem outro Estado Civil, o que vem a reforçar a análise feita anteriormente.



Gráfico 4: Estado Civil dos entrevistados da Escola 1.

No que diz respeito à quantidade de filhos, o maior número encontrado foi de oito filhos, e o menor foi nenhum filho. A quantidade de filhos pode ou não afetar a relação estabelecida entre os alunos e a escola, conforme já descrito anteriormente.

Quanto a número de moradores por casa, o maior número encontrado foi de oito moradores, e o menor um morador, o que afeta as condições

econômicas da família (em uma casa onde moram oito pessoas, as oito podem ou não trabalhar etc).

No que diz respeito a moradia, quatro alunos disseram possuir moradia própria, três disseram possuir moradia alugada e um aluno disse possuir moradia cedida, conforme nos demonstra o gráfico abaixo:

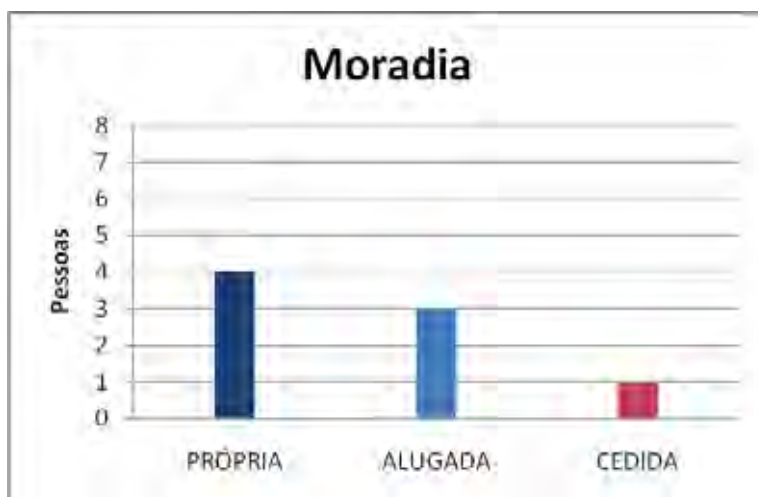


Gráfico 5: Moradia dos entrevistados da Escola 1.

Na questão sobre a idade que com a qual os alunos começaram a trabalhar, sete alunos responderam ter começado a trabalhar com menos de 15 anos e um com idade entre 15 a 18 anos (gráfico 6). A alta incidência de alunos que disseram ter começado a trabalhar com idade inferior a 15 anos pode se dar ao fato de antes de residirem no município de Rio Claro – SP, residiam em Estados e/ou cidades onde prevaleçam condições de vida e trabalho rural; sendo normal nesses locais que as crianças, a partir de determinada idade que se considera apta para ajudar a família no trabalho na “roça” comecem a trabalhar, conforme veremos no capítulo seguinte, onde os alunos contam os motivos que os fizeram abandonar a escola ou nunca terem estudado, geralmente relacionados com questões de trabalho.



Gráfico 6: Idade com a qual os entrevistados começaram a trabalhar da Escola 1.

No que diz respeito ao período escolar anterior dos alunos da Escola 1, quatro deles disseram ter cursado a 1ª série, dois alunos disseram ter cursado anteriormente a 2ª série, e dois alunos não responderam a essa questão (talvez pelo fato de não se recordarem).

Para melhor visualização dos dados, pode-se observar a tabela abaixo:

PERÍODO ESCOLAR ANTERIOR			
SÉRIE	ANO	IDADE	ESTADO
1ª	1992	21	SP
1ª			MG
2ª		16	Brasil
2ª	1978	22	SP
1ª	1979	9	PR
1ª	2002	24	SP

Tabela 2 - período escolar anterior dos alunos da escola 1.

Nota-se que muitos dos alunos haviam deixado de estudar há muitos anos, outros nem conseguiram recordar o ano, somente a idade com a qual deixaram os estudos. A aluna que diz ter estudado no Brasil é proveniente do Paraguai e iniciou seus estudos nesse País. A mesma aluna chegou a frequentar o MOBREAL aqui no Brasil (de acordo com conversa estabelecida no momento em que as alunas respondiam os questionários, pois nessa escola os “aplicadores” necessitaram realizar trabalho de escribas devido a dificuldades que os alunos possuíam na escrita).

4.2. Escola 2

Dessa escola de setenta e seis alunos, apenas vinte e oito alunos responderam ao questionário, pelos mesmos motivos da escola 1 (faltaram ou não quiseram responder ao questionário).

Abaixo encontra-se uma tabela com as características socioeconômicas desses alunos:

indivíduo	idades				série				sexo		estado civil			filhos	moradores
	18-24	25-34	35-49	acima de 50	5ª	6ª	7ª	8ª	M	F	solteiro	casado	outros		
1	1				1				1	0	1				4
2			1			1			1	0		1		2	4
3	1					1			1	0	1				
4		1				1				1		1		1	3
5		1					1			1	1			5	6
6	1						1			1	1			1	1
7	1						1		1	0	1				4
8				1			1		1	0		1		3	6
9			1				1			1		1		2	4
10		1					1			1	1			1	6
11				1			1			1			1	2	4
12				1			1			1		1		5	3
13	1						1		1	0	1				6
14			1				1		1	0		1		2	4
15		1					1			1		1		2	4
16		1					1		1	0		1		1	3
17	1						1		1	0	1				10
18			1					1		1		1		2	4
19			1					1		1		1		3	3
20			1					1	1	0		1		2	8
21	1							1	1	0	1				5
22	1							1	1	0	1				8
23	1							1	1	0	1				8
24			1					1		1		1		3	5
25			1					1		1		1		2	4
26	1							1	1	0	1				4
27			1					1		1			1	4	5

Tabela 3 – Características dos alunos da Escola 2.

Dos 28 alunos que responderam ao questionário, dez disseram possuir idade entre 18 a 24 anos, seis responderam possuir idade entre 25 a 34 anos, nove responderam possuir idade entre 35 a 49 anos e três idade acima de 50 anos (gráfico 7). Nessa escola nota-se uma maior incidência de alunos mais novos e uma maior diversidade no que tange a idade.

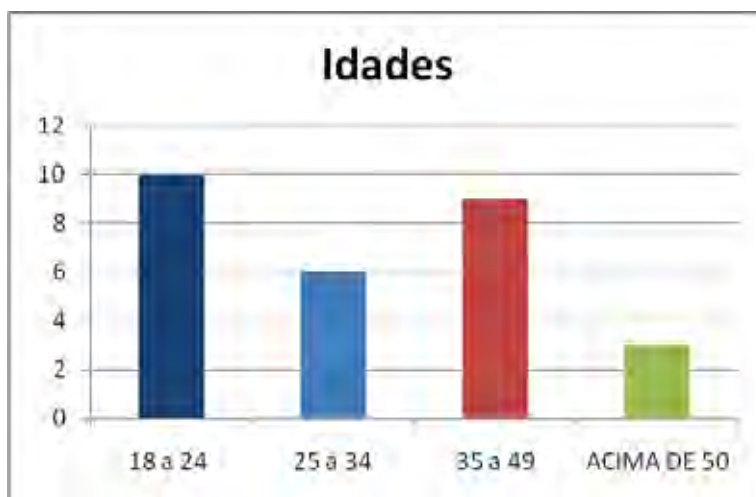


Gráfico 7: Idades dos entrevistados da Escola 2.

No que diz respeito à série, apenas um dos alunos entrevistados se encontrava na 5ª série, três alunos na 6ª série, treze na 7ª série e onze alunos se encontravam na 8ª série (gráfico 8).

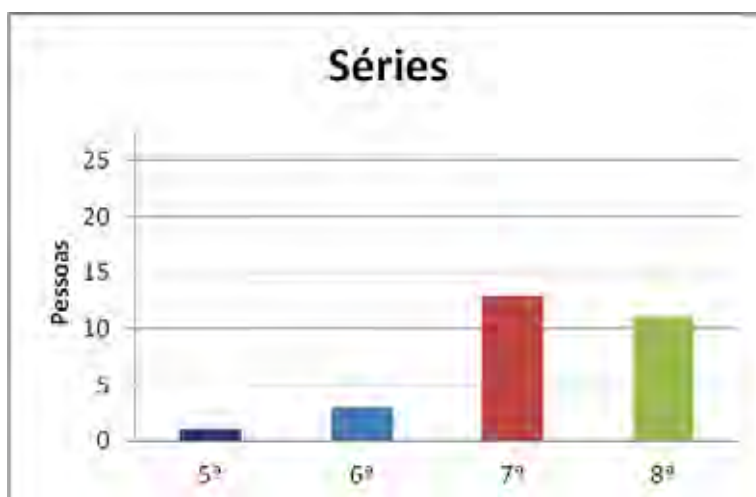


Gráfico 8: Série em que se encontravam os entrevistados da Escola 2.

No que tange ao sexo dos entrevistados, quinze alunos são do sexo masculino e treze do sexo feminino. Ao contrário da Escola 1, nota-se na

Escola 2 um público masculino maior, mesmo que com somente dois números de diferença (gráfico 9).

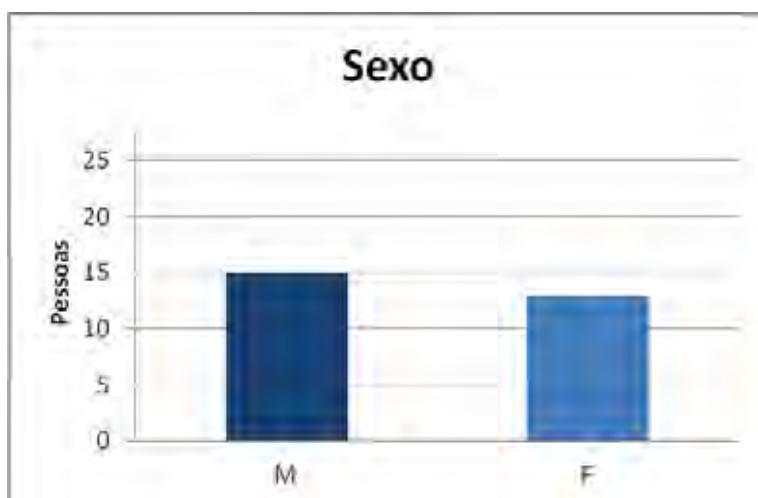


Gráfico 9: Sexo dos entrevistados da Escola 2.

Em relação ao Estado Civil, 12 alunos responderam ser solteiros, 14 casado, e 2 possuem outro Estado Civil (gráfico 10).



Gráfico 10: Estado Civil dos entrevistados da Escola 2.

No que se refere a quantidade de filhos, o maior número encontrado foi de cinco filhos, e o menor nenhum filho.

O maior número encontrado referente a quantidade de moradores por casa foi de dez pessoas e o menor uma pessoa.

As relações estabelecidas entre número de filhos e quantia de moradores por casa são as mesmas que a da Escola 1 (não acesso a escola

muitas vezes por ter que tomar conta dos filhos e renda familiar pela quantia de moradores, pois todos podem ou não trabalhar).

Em relação à moradia, 21 alunos possuem moradia própria e 7 alunos possuem moradia alugada; nenhum aluno possui moradia cedida (gráfico 11).



Gráfico 11: Moradia dos entrevistados da Escola 2.

No que diz respeito a idade com a qual os alunos da Escola 2 começaram a trabalhar, vinte e um alunos responderam ter começado a trabalhar com menos de 15 anos, três começaram a trabalhar com idade entre 15 a 18 anos, um com idade entre 25 a 34 anos e três alunos não responderam a essa questão (gráfico 12).



Gráfico 12: Idade com a qual os entrevistados começaram a trabalhar da Escola 2.

Pode-se notar que, tanto na Escola 1, como na Escola 2, o maior número no que diz respeito à idade com a qual os alunos entrevistados começaram a trabalhar encontra-se na opção: menos de 15 anos. Mesmo com a diversidade de idade encontrada na Escola 2, isso pode ser explicado pela alta taxa de migrantes que vivem no bairro, provenientes de regiões rurais de seus Estados, onde é comum as pessoas começarem a trabalhar cedo (mesmo ainda criança), para ajudar a família.

Na Escola 2, dois alunos disseram ter interrompido seus estudos na 3ª série; onze alunos disseram ter interrompido seus estudos na 4ª série; dois alunos dizem ter interrompido seus estudos na 5ª série; quatro alunos dizem ter interrompido seus estudos na 6ª série; quatro alunos disseram ter interrompido seus estudos na 7ª série. Nenhum dos alunos diz ter interrompido seus estudos na 8ª série e cinco alunos não responderam a essa questão. Abaixo pode-se observar os dados descritos na tabela:

PERÍODO ESCOLAR ANTERIOR			
SÉRIE	ANO	IDADE	ESTADO
4ª	2010	14	SE
4ª	1975	15	PR
6ª	2005	15	SE
4ª	2000	10	SP
3ª		10	MG
7ª	2000	13	SP
4ª	1968		
		7	MG
6ª	2010	29	SP
6ª	2010		SP
4ª	1970	13	SP
6ª	2010	15	SP
5ª	2009	41	SP
4ª	1992	10	PR
4ª	1993	10	MG
7ª	2009	13	SP
4ª	1999	12	MG
5ª	1981	10	PR

4 ^a	2009	40	SP
4 ^a	2001	15	SP
3 ^a	1975	7	CE
4 ^a	1993	18	SP
7 ^a	2010	16	SP
7 ^a	2003	22	SP

Tabela 4 – Período escolar anterior dos alunos da Escola 2.

Nota-se que muitas pessoas já não se encontravam com a idade correta correspondente ao ano que cursavam, e outras, como no caso da pessoa que interrompeu seus estudos em 2009 com 40 anos, foi inserido na escola tardiamente, pois talvez nunca a tenha frequentado anteriormente.

4.3. A “Evasão Escolar” nas Escolas 1 e 2

Vimos no subcapítulo anterior um pouco sobre a trajetória escolar dos alunos das Escolas 1 e 2 nas tabelas (tabelas 2 e 4) em anos anteriores aqueles que estavam cursando. Optou-se por colocar no trabalho somente o último ano e idade em que se encontravam, mas é importante ressaltar que muitas pessoas já frequentaram diversas escolas, em diversos momentos de suas vidas, com diferentes idades. Assim, resolveu-se, após ser concluído o primeiro semestre, levantar os dados da Evasão Escolar nas duas escolas, bem como os números de alunos que concluíram seus estudos ou continuaram na escola.

No que tange à Evasão Escolar dos alunos da Escola 1, pode-se dizer que, no período em que fora aplicados os questionários (1º semestre de 2011) de vinte e dois alunos matriculados (somando-se as duas turmas – “Turma 1 termos 1 e 2” e “Turma 2 termos 3 e 4”), treze alunos evadiram, isso é, deixaram a escola por algum motivo de causa desconhecida ou mesmo declarada. Dos onze alunos que continuaram os estudos até o fim do semestre, cinco ficaram retidos, não conseguiram passar para o próximo termo, mas

continuaram na escola e somente sete foram promovidos, isto é, passaram para o próximo termo ou série/ano ou terminaram esse grau de ensino.

Na Escola 2, pode-se dizer que, no primeiro semestre de 2011, dos setenta e seis alunos matriculados, vinte e cinco evadiram. Dos quarenta e um alunos restantes, trinta e dois foram promovidos (passaram para a próxima série/ano ou concluíram os estudos), oito foram retidos e um aluno foi transferido.

Pode-se observar, dessa forma, que o número de alunos que deixam a escola ainda é grande. Encontra-se aí então a importância de se conhecer esses motivos na tentativa de se amenizar o presente quadro, principalmente nos bairros em que a pesquisa foi realizada (pelo fato de se encontrar um alto índice de pessoas que não concluíram seus estudos).

Porém, mesmo o número de alunos evadidos sendo maior na Escola 1 que de alunos que conseguiram continuar seus estudos (sendo ou não promovidos), o número de alunos que continuaram seus estudos na Escola 2 conseguiu ser maior que o de evadidos, o que demonstra a importância de se conhecer também os fatores que levam esses alunos (trabalhadores, em sua maioria) a continuar estudando. Muitas vezes também, sabe-se que o termo “Evasão Escolar” não expressa bem a situação desses alunos, visto que muitos possuem motivos específicos para tal fato, assim como demonstrado na pesquisa realizada, cujas considerações se encontram nos capítulos seguintes.

5. A EXCLUSÃO E A REINSERÇÃO ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS PERIFÉRICAS DO MUNICÍPIO DE RIO CLARO

A pesquisa teve como eixo norteador duas questões centrais: compreender porque os alunos de duas escolas periféricas do município de Rio Claro (EM Luiz Martins e EM Celeste Calil) deixaram ou nunca frequentaram o ensino escolarizado e os motivos que os fizeram retornar à escola, ainda que tardiamente (processos de exclusão e reinserção escolar), que de acordo com Santos (2003) que a interrupção dos estudos antes da conclusão da educação elementar é resultante de um silencioso processo de exclusão que o sistema educacional põe em funcionamento desde o ingresso desses alunos na escola, e sendo assim, de acordo com a mesma autora, a exclusão deve ser entendida como um processo complexo de exclusão *na* escola (grifo da autora).

Além dessas duas questões centrais e que constam no questionário aplicado para a realização da pesquisa, foram analisadas as respostas dos alunos a outras cinco questões (extraídas do mesmo questionário):

- O que você espera que esta volta ao estudo traga para a sua vida profissional?;
- O que você espera que esta volta ao estudo traga para sua vida pessoal?;
- O que mudou na sua vida por ter voltado a estudar na vida profissional?;
- O que mudou na sua vida por ter voltado a estudar na vida pessoal? E
- Ao terminar este grau de ensino, você pretende continuar estudando? Por qual motivo?

Em algumas ocasiões, optou-se por fazer o uso das respostas transcritas dos alunos e, nesse caso, há uma identificação utilizada na mesma, que segue a seguinte ordem: sigla da escola, número do indivíduo, primeiras letras do nome e sexo (sendo a letra H utilizada para Homens e M utilizada para Mulheres). Porém, optou-se por apresentar as respostas transcritas quanto ao seu conteúdo, pois foram revisadas textualmente pela pesquisadora com o intuito de uma melhor visualização dos próprios conteúdos

5.1. Motivos que levam os alunos da EJA a deixar os estudos

De acordo com as respostas dos alunos às questões: “Fale dois ou três motivos que levaram você a parar de estudar” e “Por que interrompeu seus estudos?” optou-se por salientar as mais encontradas, que foram desde questões relacionadas ao trabalho (pessoas que começaram a trabalhar muito cedo – ainda crianças - e por isso deixaram de frequentar a escola, para ajudar no sustento da família), questões relacionadas a falta de escola (ou não havia escola ou havia em uma distância muito grande) até indisciplina na sala de aula, preguiça, preconceito. Há também pessoas que nunca haviam tido a oportunidade de estudar, conforme as respostas transcritas abaixo⁵:

“CELE – 3 – GEN (H) – Precisando trabalhar para minhas despesas, ajudar nas despesas de casa e na lavoura. ”

“CELE – 8 – JOA (H) – Não foi possível permanecer estudando porque tive que ajudar meus pais no trabalho.”

“CELE – 12 – MAR (M) – Trabalho, ajudar na renda da família.”

“CELE – 7 – FAB (H) – 1 – Bagunçava; 2 – Atrapalhava a professora.”

“CELE – 24 – MAR (M) – Falecimento da mãe, preconceito.”

“CELE – 19 – CLA (M) – Mudamos para um lugar onde não tinha ônibus e a escola era muito longe. [...]”

“LUIZ – MAT (M) – 35 – Porque tinha que trabalhar na roça e o pai mudava muito de sítio para trabalhar.”⁶

O aluno FAB(H) é um dos mais novos dentre os entrevistados (possuía 18 anos na época da entrevista). É importante que se ressalte a idade do mesmo, para que possamos entender sua resposta. FAB (H) é um daqueles “casos sem solução” dentro de sala de aula que muito se houve por aí e que, “não tendo mais jeito” acaba sendo remanejado à EJA quando atinge a idade mínima (que atualmente é de 16 anos, porém, optou-se por não realizar a pesquisa com o público dessa faixa etária). FAB nos demonstra que,

⁵ Respostas transcritas em seu conteúdo e corrigidas textualmente, bem como em todo o decorrer do capítulo.

⁶ Quanto às respostas dos educandos da Escola Municipal Luiz Martins, em sua maioria, foram transcritas pelos aplicadores dos questionários, a pedido dos participantes, por não possuírem ainda facilidade quanto a escrita. Os aplicadores desempenharam então, tarefa de escribas.

[...] infelizmente, o que se sente, com mais força aqui, menos ali, em qualquer dos mundos em que o mundo se encontra, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em espectador, [...]. É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. (FREIRE, 1974, p.45)

Em vista de uma melhor visualização e percepção dos motivos pelos quais os alunos entrevistados deixaram seus estudos, foram elaborados gráficos, conforme os abaixo:

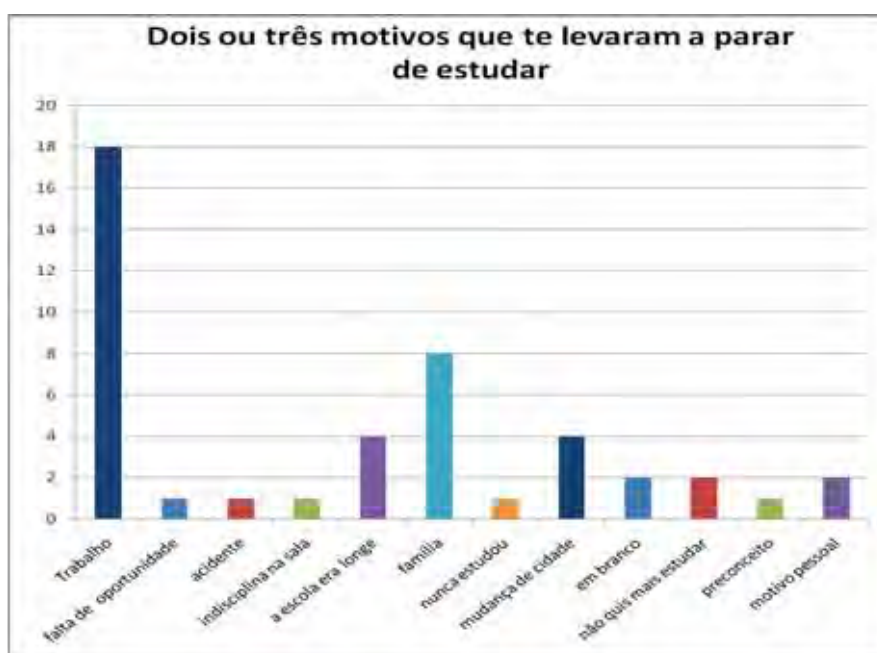


Gráfico 13: Motivos pelos quais os alunos das escolas 1 e 2 deixaram de estudar.

Analisando o gráfico, fica evidente que questões relacionadas ao trabalho foram determinantes para que os alunos entrevistados deixassem seus estudos. Em segundo lugar, com maior número de respostas, aparecem as questões relacionadas à família (“pais não deixavam estudar, mulheres que casaram, tiveram filhos e assim mudaram suas prioridades”, etc). Em terceiro lugar aparecem as questões relacionadas à “distância da escola”, ou a “mudança de cidade” (que podemos entender aqui como um não-acesso a escola, pois não haveria sentido se o problema somente fosse a mudança de cidade, pois todas as cidades necessitam e devem possuir escolas). Em quarto lugar aparecem as questões relacionadas à escolha própria de não querer mais

estudar, motivos pessoais e em branco. Em último lugar no gráfico aparecem as questões relacionadas à “falta de oportunidade”, “acidente”, “indisciplina na sala”, “preconceito” e uma pessoa que nunca estudou.

Quando a pergunta se torna mais específica (Por que interrompeu os estudos?) as respostas continuam a nos mostrar os mesmos graus de importância do gráfico analisado anteriormente, assim como pode ser observado abaixo:



Gráfico 14: Motivos específicos pelos quais os alunos das Escolas 1 e 2 deixaram de estudar

Chama a atenção também nesse gráfico a grande incidência de alunos que optaram por não responder a essa questão, sem haver uma explicação para tal ocorrência.

5.2. Motivos que levam os alunos da EJA a voltarem a estudar

Quando pedido aos alunos para que dissessem três motivos que os motivaram a voltar a estudar, as respostas foram diversas, predominando questões relacionadas ao trabalho e ao aprendizado. Em segundo lugar encontramos respostas relacionadas a “vontade própria”, “melhorias”, “fazer cursos ou faculdade”, porque “ajuda a pegar ônibus”, “sair das drogas”. Novamente encontramos uma alta incidência de alunos que deixaram a questão em branco.

Um dos motivos que mais chama a atenção é “sair das drogas”, resposta encontrada no questionário de uma mulher que interrompeu seus estudos por acidente, se envolveu com as drogas e encontrou nos estudos uma maneira de se recuperar e ser exemplo ao seu filho, assim como descrito em sua resposta, com suas próprias palavras: *“CELE – 6 – ANG (M) – 1- Sair das drogas; 2 – Ter um conhecimento; 3 – Ser exemplo ao meu filho”*.

Abaixo podem ser observadas outras respostas a questão, com as próprias palavras dos entrevistados:

“CELE – 2- CIC (H) – Trabalho, oportunidade, aprende mais.”

“CELE – 3 – GEN (H) – com pouco estudo é difícil arrumar um bom emprego e aprender mais, ter mais conhecimento”

“CELE – 10 – MAR (M) – para ter um emprego melhor, ser uma pessoa mais culta, me realizar na área profissional que pretendo exercer.”



Gráfico 15: Dois ou três motivos que fizeram os alunos das Escolas 1 e 2 voltarem a estudar.

Quando a pergunta se torna mais específica (Porque você voltou a estudar?), as respostas se apresentam uma incidência maior no que diz respeito às questões trabalhistas, assim como descrito nas próprias palavras dos entrevistados:

“CELE – 1 – TEL (H) – Na procura de um emprego melhor”

“CELE – 6 – ANG (M) – Eu voltei a estudar porque o serviço exige! E por um futuro melhor.”

“CELE – 22 – GIL (H) – Porque é muito difícil encontrar um emprego sem estudos.”

“CELE – 28 – SIL (H) – Para conquistar um melhor emprego.”

“LUIZ – 31 – GEO (M) – Porque fez falta, muitas vezes se perde um emprego bom por conta disso.”

Além das questões trabalhistas, outras também aparecem, como questões relacionadas a “aprendizagem”, a “aquisição de mais conhecimentos”, ou mesmo porque teve uma nova “oportunidade”, para “saber ler e escrever”, “por vontade própria”, “alcançar um objetivo na vida”, “carteira de motorista”, “futuro melhor”, “família”.



Gráfico 16: Motivos pelos quais os alunos das Escolas 1 e 2 voltaram a estudar.

Quando proposta aos alunos que colocassem o grau de importância as motivações que encontraram e que os fizeram voltar a estudar, fora encontrado o seguinte resultado nas Escola 1 e 2, de acordo com o gráfico abaixo:

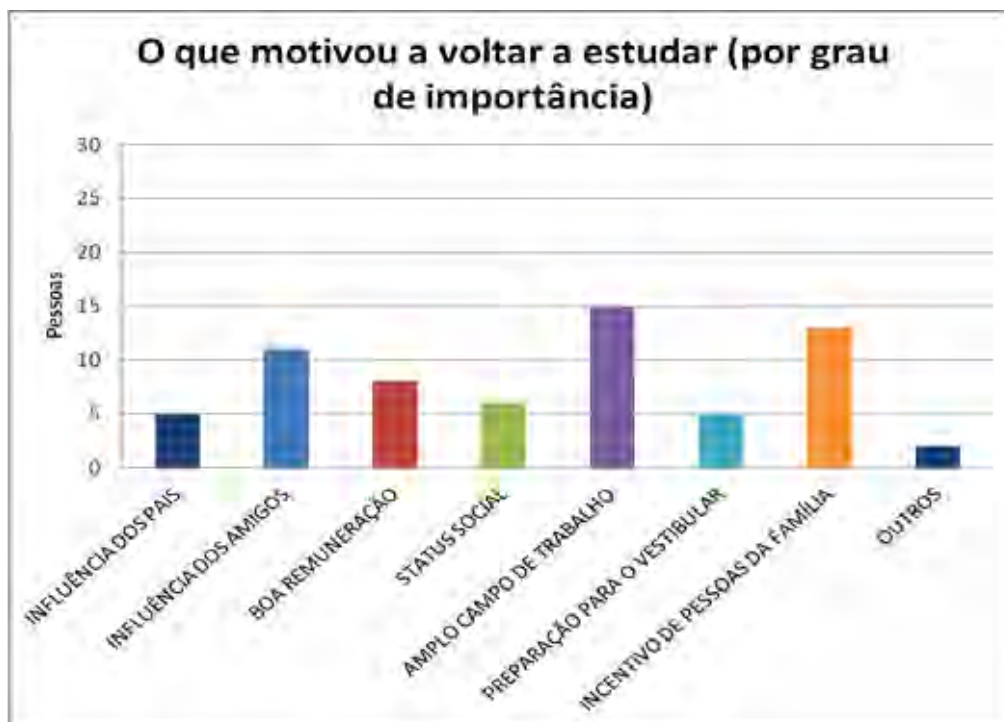


Gráfico 17: Motivações que os alunos da Escola 1 encontraram para que voltassem a estudar por grau de importância.

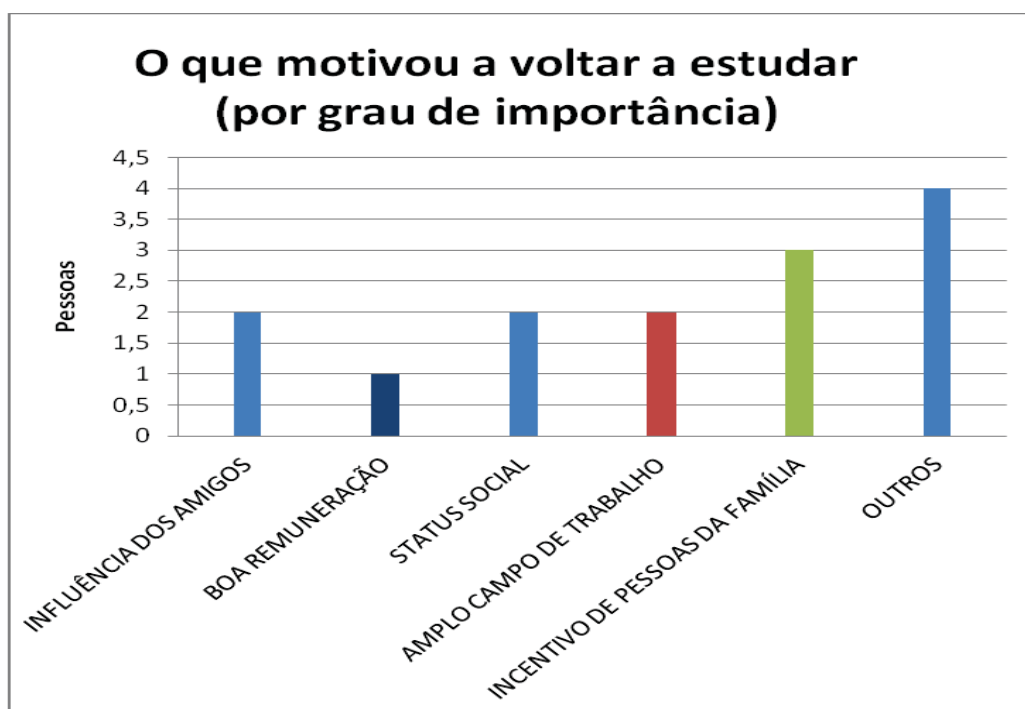


Gráfico 18: Motivações que os alunos da Escola 2 encontraram para que voltassem a estudar por grau de importância.

Mais uma vez encontramos uma alta incidência de respostas relacionadas a questões trabalhistas, demonstrando que o trabalho possui

função determinante não só pelos alunos deixarem de estudar, como também na escolha dos alunos pela volta aos estudos, dessa forma:

Pode-se dizer que é o trabalho que alfabetiza ou analfabetiza o homem, segundo exija dele o conhecimento das letras, ou seja de tal espécie que o dispense de conhecê-las. Como, porém, o trabalho, por sintetizar o conjunto de relações sociais às quais o homem está sujeito, toca a essência do homem, a definição do analfabeto (definição autêntica) tem que ser estabelecida em termos de *necessidade ou não de saber ler*, e de nenhum modo pelo fato exterior do simples desconhecimento. (PINTO, 1994, p. 93, grifo do autor)

Entende-se, dessa forma, que os alunos denominados “analfabetos” e que chegam as salas de EJA para aprender a ler e a escrever não o são (ou eram) por vontade própria, e sim porque as condições nas quais se encontravam não exigiam deles o conhecimento das letras para a sobrevivência, ou mesmo para o trabalho. As pessoas que pouco frequentaram ou nunca chegaram a frequentar uma escola desconhecem o mundo das letras, mas não pode se dizer que desconhecem o mundo em si.

5.3. Relações estabelecidas pelos alunos entre volta aos estudos e vida profissional atual

Quando questionados sobre “o que mudou em suas vidas por ter voltado a estudar na área profissional?”, os alunos das Escolas 1 e 2 responderam, com maior incidência: “conhecimento”, “mudanças para melhor”, “nada”, “trabalho”, “muitas coisas”, “mais oportunidade”, “desenvolvimento com os colegas”, “cansaço”, “mudança de horário”, “deixar de ser usuária de drogas”, “comunicação”, respectivamente.

Nota-se que a aluna que “deixou de ser usuária de drogas” com a volta ao ensino demonstra que essa foi uma conquista muito importante para sua vida não só pessoal, como também profissional, mostrando a importância que a escola pode ter na vida de uma pessoa. Novamente encontramos uma alta incidência de alunos que deixaram a questão em branco, sem motivo declarado.

Abaixo pode-se encontrar algumas respostas extraídas dos questionários dos alunos entrevistados:

“CELE – 3 – GEN (H) – até agora nada”

“CELE – 6 – ANG (M) – porque eu não sou mais usuária de drogas, me sinto muito bem”

“CELE – 12 – MAR (M) – melhorou que estou aprendendo mais, tendo oportunidade para um emprego”

“LUIZ – 29 – ANT (H) – melhorou bastante”

“LUIZ – 31 - GEO (M) – 31 – melhorou, ajudou na saúde, no estresse.”



Gráfico 19: O que mudou na vida dos alunos das Escolas 1 e 2 por terem voltado a estudar.

5.4. Relações estabelecidas pelos alunos entre volta aos estudos e vida profissional futura

As respostas dos alunos das Escolas 1 e 2 em relação a questão: “O que você espera que esta volta ao estudo traga para a sua vida profissional?” estão ligadas a: “mais oportunidade de trabalho”, “melhor emprego”, “mais

aprendizagem”, “melhorias”, “receber melhor”, “maior conhecimento no trabalho”, “mais experiência”, “futuro melhor”, “conhecimentos”, “alcançar o objetivo”, “nada”, “frequentar uma faculdade” e “quero me formar”, respectivamente. São diversas, porém, possuem ligações entre si, visto que muitas vezes a questão de se esperar “um futuro melhor” pode estar estritamente ligada à questão de se conseguir um emprego melhor, e com isso, a garantia de um futuro melhor (no que tange a bens materiais).

Abaixo pode-se observar as respostas dos alunos extraídas de seus questionários, com suas próprias palavras:

“CELE – 2 – CIC (H) – mais oportunidade de trabalho.”

“CELE – 10 – MAR (M) – espero que traga vários objetivos de oportunidades na profissão que eu possa exercer.”

“CELE – 24 – MAR (M) – Frequentar a faculdade.”

“CELE – 28 – SIL (H) – Melhoria no diálogo com outras pessoas e conhecimentos gerais.”

“LUIZ – 3ª – ANT (H) – 29 – Vai ajudar bastante, vai ajudar a melhorar as condições de trabalho.”

As respostas demonstram que os alunos da EJA veem o estudo como uma possibilidade de melhorar o futuro, a vida, o relacionamento com as pessoas e não só o trabalho em si, apesar de ser este o grande definidor para a exclusão escolar e a reinserção escolar dos alunos pois de acordo com Naiff & Naiff (2008) como o mercado de trabalho exigente moderno necessita cada vez mais de mão-de-obra qualificada, e com a pequena remuneração que os trabalhos que exigem baixa qualificação oferecem trazem esses sujeitos novamente ao ambiente escolar.

Naiff & Naiff (2008) nos dizem também que na sociedade em que vivemos, estudar corresponde, a ascensão financeira e social, na medida em que permite melhor colocação no mercado de trabalho. Porém, para muitas crianças e jovens, estudar é uma realidade incompatível, e assim se cria um ciclo vicioso: a necessidade de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que com pouca escolaridade, encontra-se dificuldades em conseguir melhores condições de trabalho.



Gráfico 20: O que os alunos das Escolas 1 e 2 esperam que mude profissionalmente por terem voltado a estudar.

5.5. Relações estabelecidas pelos alunos entre volta aos estudos e vida pessoal atual

As relações estabelecidas pelos alunos entre a volta aos estudos e o que isso mudou em suas vidas são bem variadas. Porém, não se sabe o porque, essa pergunta recebeu maior incidência de respostas em branco. Dentre as outras respostas, por ordem de importância, estão: mudanças para melhor; aprendizado; amigos; auto-estima; ajuda a distrair; leitura; cansaço e estresse; melhorou muito; muitas coisas; nada; pouca coisa. Como visto, as respostas são bem diversas, demonstrando a personalidade e subjetividade de cada aluno. Abaixo encontram-se dispostas algumas das respostas encontradas, na íntegra (quanto a conteúdo):

“CELE – 3 – GEN (H) – cansaço e estresse, porque acordo 6h00 da manhã e volto pra casa 5h30 da tarde e venho para a escola das 7h00 as 10h30 e sábado e domingo vou para outro emprego.”

“CELE – 11 – MAR (M) – muitos amigos.”

“CELE – 15 – SIL (M) – eu aprendi a valorizar a mim mesma.”

“LUIZ – 3ª – ANT (H) – 29 – Mudou em tudo, precisa saber ler e escrever em todos os lugares; melhor não precisar pedir ajuda dos outros.”



Gráfico 21: O que mudou na vida pessoal dos alunos das Escolas 1 e 2 por terem voltar a estudar.

5.6. Relações estabelecidas pelos alunos entre volta aos estudos e vida pessoal futura

As relações que os alunos entrevistados fazem entre a escola e a vida pessoal futura são diversas. Entre elas estão: mudanças para melhor; aprendizagem; questões relacionadas ao trabalho; uma vida melhor; ajudar a família; melhor condição financeira; muita coisa; exemplo ao filho; prestar concurso na prefeitura; ajudar a realizar um sonho na área de trabalho; alcançar objetivos; sabedoria e auto-estima.

Mas pode-se observar também, que muitas vezes as respostas não estão ligadas a aquisição de bens materiais com o trabalho e sim, com o simples fato de se adquirir conhecimentos, para deixar de ser dependente, assim como nos diz o aluno “LUIZ – 1ª – AVE (H) – 30 – Eu sou “cego” para o mundo, quero parar com isso”. Fica evidente nessa fala como o aluno se vê

perante o mundo letrado, e a importância que essa reinserção ao ambiente escolar possui em sua vida, assim como nos diz Geraldi (2006):

Em sociedades letradas, há escritos por toda a parte. Mover-se pela cidade implica também em ler algumas destas 'letras', mas também estar cegos para inúmeras outras sob pena de alienarmo-nos como consumidores ao que nos é oferecido [...] (p. 64).

Se para as pessoas que conhecem o “mundo das letras” já se torna difícil a convivência com as mesmas, sendo necessário muitas vezes se tornar cego para não enxergar algumas dessas letras, devido a grande incidência delas em nossas vidas, cidades etc, pode-se imaginar como é o mundo de uma pessoa que nem sequer conhece as letras? Por isso mesmo, como nos diz Freire (2008) a alfabetização deve ser a criação ou a montagem da expressão escrita sobre a expressão oral, demonstrando a importância da mesma em nossas vidas ou as possibilidades que trazem ao público jovem e adulto que não se encontram dentro da educação escolarizada, não só por melhorar as questões relacionadas ao trabalho, mas como direito, crescimento pessoal.

O gráfico abaixo demonstra as respostas dos alunos de maneira a melhorar a visualização e sistematização das mesmas:

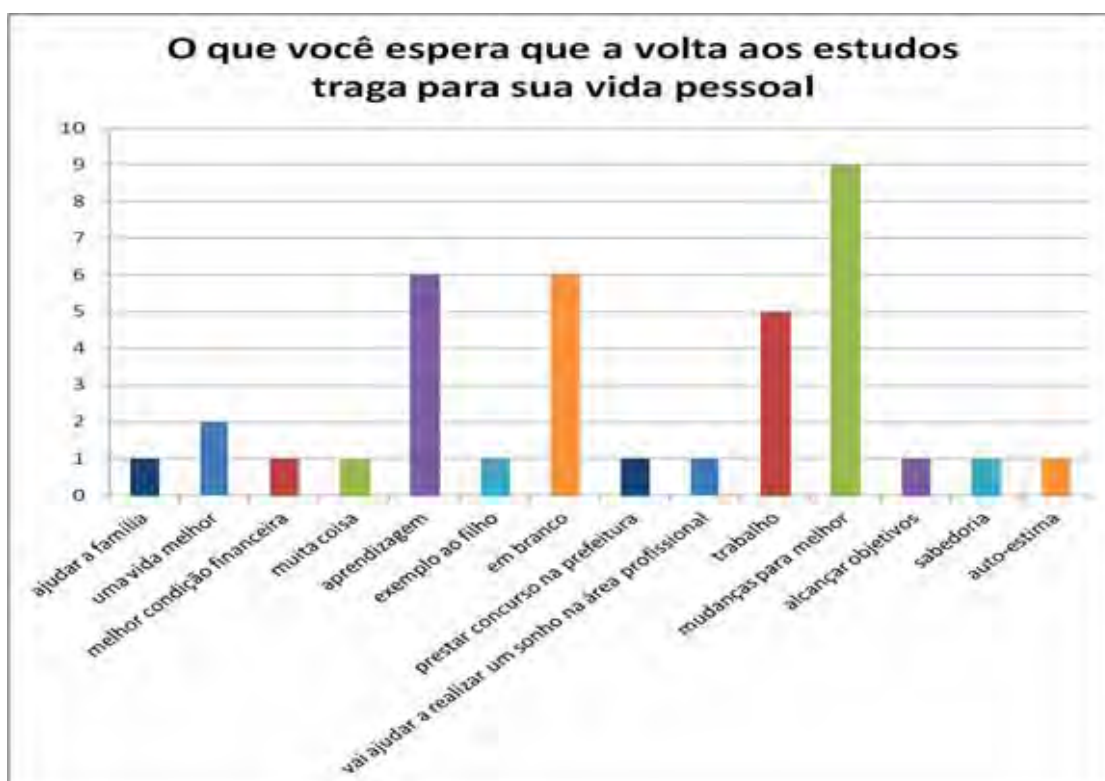


Gráfico 22: O que os alunos das Escolas 1 e 2 esperam que mude em suas vidas pessoais por terem voltado a estudar.

5.7. Pretensões de se continuar (ou não) os estudos

A última questão que será analisada nesse trabalho e que foi extraída do questionário diz respeito às pretensões dos alunos de continuarem ou não estudando, de acordo com a seguinte pergunta: “Pretende continuar estudando?”

A maioria dos alunos respondeu de maneira afirmativa, o que demonstra que a reinserção desses alunos ao ambiente escolar trouxe boas expectativas de vida futura, além de ressaltar a importância que o estudo possui na vida dos mesmos. Mesmo com a maioria dos alunos respondendo a questão de maneira afirmativa, há ainda uma incidência de quatro alunos que responderam a questão de maneira negativa. Sabe-se a importância que se tem considerar esses quatro alunos, pois a preocupação desse trabalho não é somente procurar entender o porquê de as pessoas deixarem de estudar (exclusão escolar) ou o porquê de elas voltam aos estudos (reinserção escolar) e sim as duas realidades. Dessa forma, foi elaborado um gráfico para melhor visualização e análise da questão:



Gráfico 23: Respostas dos alunos das Escolas 1 e 2 em relação a continuar ou não os estudos.

As razões encontradas pelos alunos para continuar estudando foram as seguintes: continuar buscando “um emprego melhor”, “uma vida melhor”, “fazer uma faculdade ou curso”, “terminar os estudos”, “necessidade do estudo”, “prestar concurso”, “ler a Bíblia”, “tirar carta de motorista”, respectivamente. Há também alunos que deixaram a questão em branco, sem que se saiba o motivo.

Abaixo, pode-se analisar as respostas dos próprios alunos entrevistados referentes aos motivos que os fazem querer continuar estudando:

“CELE – 1 – TEL (H) – Sim. Na procura de um emprego melhor.”

“CELE – 8 – JOA (H) – Sim. Quanto mais eu estudar mais aprendo.”

“CELE – 17 – WIL (H) – Sim. Por motivo de serviço e aprendizado.”

“CELE – 23 – JOE (H) – Sim. Terminar os estudos e fazer um curso.”

“LUIZ – MAR (M) – 33 – Sim. Gosto para ler a Bíblia, estudar mais para ler a Bíblia.”

Para que se possa ter uma melhor visualização as respostas dadas a essa questão, foi feito um gráfico, conforme demonstrado abaixo:



Gráfico 24: Razões pelas quais os alunos das Escolas 1 e 2 pretendem continuar estudando.

As razões pelas quais os alunos não pretendem continuar estudando foram as seguintes: “não sabe”, “trabalho”, “não compensa pela idade”, e uma pessoa que não respondeu a questão. Abaixo pode-se observar as respostas dos alunos extraídas na íntegra de seus questionários:

“CELE – 5 – ALI (M) – Não. Porque não sei para trabalhar e estudar.”

“CELE – 13 – ROM (H) – Não. Trabalho.”

“LUIZ – 3ª - MAR (M) – 32 – Não. Acho que não compensa pela idade.”

O gráfico abaixo demonstra uma maior visualização das respostas encontradas:



Gráfico 25: razões pelas quais os alunos das Escolas 1 e 2 não pretendem continuar estudando.

Mais uma vez vemos a questão do trabalho como fator decisivo na opção de se continuar ou não estudando, assim como em muitas respostas a questões anteriores encontradas no decorrer do estudo, pois o trabalho é fator decisivo na escolha por se deixar de estudar ou voltar a estudar em muitos educandos. Essa dimensão social que o trabalho possui então, como nos diz Naiff & Naiff (2008) grande importância na vida desses sujeitos, e deve então ser considerada desde o Ensino Fundamental, por exemplo, onde começa o processo de exclusão, até a Educação de Jovens e Adultos.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente trabalho propiciou um contato maior com o tema proposto para análise, e algumas considerações para uma maior compreensão dos problemas e das motivações que o público da EJA encontra no decorrer de suas vidas, demonstrando a necessidade de se haver estudos nesse sentido, e não somente dados quantitativos que somente mostram números capazes de qualquer interpretação, sem escutar o público alvo pesquisado.

Nesse sentido, as razões encontradas, pelas quais os alunos da EJA das Escolas Municipais periféricas do município de Rio Claro deixaram seus estudos e as motivações que os fizeram retornar a escola são diversas. Porém, as mais ressaltadas encontradas na análise do questionário aplicado foram questões relacionadas ao trabalho (necessidade, melhorias, mudanças, aumento de salário, etc).

Dessa forma, podemos concluir, que a maioria dos alunos deixaram de estudar para poderem ajudar no sustento da família (em trabalhos que exigem mais força física, e não estudo), e voltam a estudar porque o trabalho começa a exigir (porque migraram do campo para a cidade, ou porque desejam um emprego melhor, com salário melhor). A opção de se continuar ou não estudando se dá face às necessidades de trabalho, de acordo com a vida que os alunos levavam, levam ou pretendem levar, demonstrando assim a questão social que envolve o alto número de analfabetismo que o Brasil possui.

Por mais que se tenha variações nas respostas dos alunos, todos possuem uma característica comum: são alunos reinseridos ao ambiente escolar, com necessidades próprias, e com uma visão já estabelecida do que anseiam dos estudos e da importância que o mesmo passou a exercer em suas vidas, podendo assim mostrar e indicar os pontos que muitas vezes passam despercebidos pelos profissionais da Educação e pelo governo.

Fica evidente assim que o Brasil ainda não possui uma escola capaz de atender a todos (em números e também em qualidade), principalmente nas regiões menos desenvolvidas no país, visto que os alunos pesquisados eram em sua maioria migrantes.

É necessário se fazer muito ainda pela educação, não só pela de Jovens e Adultos, pois o processo de exclusão escolar se inicia quando os mesmos

são crianças. A Educação Básica e a Educação de Jovens e Adultos devem andar em conjunto, lado a lado, com vistas a evitar o processo de exclusão no início e em erradicar o número de analfabetos que ainda possui o Brasil.

A educação necessita atender a todos de maneira a alcançar os alunos tendo em vista a mostrar a real importância da escolarização, em busca de uma formação crítica, e que seja efetiva e vá de encontro aos interesses dos alunos, sejam eles estando eles em qualquer nível de ensino. Os alunos precisam começar a ver a educação com outros olhos, enxergá-la como necessária a vida, e não como algo que pode ser deixado de lado e passar a ter valor somente tendo em vista o mercado de trabalho.

Tanto a História de vida de meus avós, juntamente com a participação no programa PIBID como estagiária-bolsista, como a possibilidade de realizar um estudo no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, contribuíram de maneira muito rica no âmbito de vida vida pessoal, como educadora em formação, pois me fez mudar o olhar sob muitas coisas (a EJA em si, por exemplo), me fazendo descobrir em mim uma outra pessoa: capaz de com um estudo tentar contribuir para a sociedade, de dividir minhas percepções, olhares e descobertas, capaz de me enxergar no outro e enxergar o outro em mim ou em minha vida.

De todos os fatores indispensáveis a realização desse trabalho, o que mais pode ser ressaltado é o da oralidade, pois sem ela nem mesmo o início do trabalho (a minha vontade de realizá-lo, e principalmente nesse âmbito) não seria possível. Muito mais do que contar histórias, a oralidade possibilita descobrir novos olhares, possibilidades, novas maneiras de viver, de sonhar, de ver a educação e mais, possibilita a quem escuta uma visão de mundo maior.

O tempo disponível que as alunas da EJA do grupo PIBID possuíam para que falassem de duas vidas e o bom envolvimento que possuíam com as educadores (onde me incluo), fez com que não só elas se sentissem valorizadas falando de suas vidas, como também me fez valorizar ainda mais esse âmbito da educação, pois somente quem convive com esse público consegue enxergar a vontade de estudar que eles possuem, capazes de enfrentar dificuldades, obstáculos, família, preconceitos etc, e o valor que os mesmos atribuem aos estudos.

O valor que esse trabalho teve para mim, vai muito além de contribuições para uma melhor compreensão da EJA como um todo, mas o valor da experiência que tive, do crescimento pessoal e profissional, conseguiram ultrapassar todos os objetivos propostos para o trabalho, conciliando os olhares do público da EJA, olhares de autores que já escreveram sobre o tema, e o meu olhar como aluna-pesquisadora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e os métodos*. Porto: Porto Editora, 1999, Capítulo III, Trabalho de Campo, p. 111 – 145.

CAMARGO, M. R. R. M. *Projeto de Pesquisa: A aventura da escrita por pessoas em salas de EJA como objeto de formação para professores (em EJA): por entre práticas culturais, saberes e linguagens*. Instituto de Biociências, UNESP – Rio Claro. Enviado e aprovado em 2010.

COSTA, A. C. M. *Educação de Jovens e Adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas*. (s/d). Disponível em: [HTTP://www.utp.br/Cadernos de Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf](http://www.utp.br/Cadernos%20de%20Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8.pdf) – acessado em 15 de setembro de 2011.

FONSECA, M.C.F.R. *Educação matemática de jovens e adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. I capítulo: p.13-39.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 40ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. 49ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 2008.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974.

GERALDI, J. W. Alfabetizações cotidianas: as letras da cidade e a cidade das letras, p. 59-71. In: GARCIA, R.L; ZACCUR, E. (organizadores). *Cotidiano e Diferentes Saberes*. Rio de Janeiro: DPBA, 2006.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M.C. *Escolarização de jovens e adultos*. Revista Brasileira de Educação, nº 14, maio-ago 2000, p.108-130.

IBGE. *Pnad 2008: Mercado de trabalho avança, rendimento mantém-se em alta, e mais domicílios têm computador com acesso à Internet*. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=1455&id_pagina . Acesso em 20 de setembro de 2011.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. *EJA: Uma Educação Possível ou Mera Utopia?*, 2005. Disponível em:
<http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em:
20 de setembro de 2011.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de Pesquisa*. 6ª ed.
Editora: Atlas, 2006.

MAZZA, D. SALLES, L. M., CAMARGO, M.R.R.M. Escolarização tardia de homens e mulheres trabalhadoras: reconstruindo trajetórias escolares. *Proposições* (UNICAMP. Online), 2002. Disponível em:
<http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/edicoes/texto376.html> Acesso em: 05 de outubro de 2011.

NAIFF, L. A. M. & NAIFF, D. G. M. *Educação de jovens e adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais*. *Psicol. Soc.* 2008, vol.20, n.3, p. 402-407.

PAIVA, V. *História da Educação Popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6ª edição revista e ampliada: outubro de 2003. São Paulo: Edições Loyola, 1972.

PINTO, A.V. *Sete Lições Sobre Educação de Adultos*. 9ª edição. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário aplicado

LOCAL _____

DATA DA APLICAÇÃO _____

QUESTIONÁRIO ORGANIZADO PARA UMA TURMA DE EJA

OBJETIVO: fazer um diagnóstico sobre as práticas de leitura, escrita com alunos em classes de Educação de Jovens e Adultos.

INFORMAÇÕES RELEVANTES: levantamento de dados para uma caracterização sócio-econômica, da escolarização e das práticas de ler e escrever cotidianas.

ORIENTAÇÕES QUANTO AO PREENCHIMENTO:

- Leia com atenção todas as questões.
- Assinale com um **X** todas as questões alternativas.
- É muito importante que você responda todas as questões, sem deixar nenhuma em branco.
- Este é um questionário, cujos fins visam um diagnóstico sobre práticas de escrita e leitura, e as informações são confidenciais.

IDENTIFICAÇÃO

Grau: _____

Nome: _____

Cidade: _____ Bairro: _____

Escola: _____

Contato: _____

Horário das aulas (dia e hora): _____

Sexo:

Feminino Masculino

Qual a sua idade? : _____

Qual o seu estado civil?

Solteiro Casado

Outros: _____

Tem filhos?

Sim Quantos: _____

Não

Nome e idade dos filhos:

Cidade onde nasceu: _____ Estado do país: _____

Profissão e escolaridade do pai e da mãe:

PAI: _____

MÃE: _____

Quantas pessoas moram na casa? _____

Número de pessoas que trabalham na família? _____

Renda total da família? _____

Quantas pessoas vivem da renda familiar? _____

Sua família mora em casa própria (ou apartamento)?

- própria
- alugada
- cedida

A casa onde você mora têm?

- Água encanada Sim Não
- Ruas asfaltadas Sim Não
- Luz elétrica Sim Não
- Esgoto Sim Não

Número de cômodos da casa? _____

Descreva os cômodos da sua casa.

Quais os produtos abaixo relacionados que existem em sua casa?

- Geladeira Aparelho de som Vídeo
- Televisão Telefone Máquina de lavar roupa
- Microondas Fogão máquina de lavar louça
- Computador

Sua família possui automóvel?

- Não

Sim. Modelo: _____ Ano: _____

Você utiliza algum meio de transporte para ir à empresa ou escola?

Não vou a pé.

Sim, qual: Bicicleta Moto/ Mobilete

Carro Ônibus

Outros: _____

TRABALHO

Com que idade começou a trabalhar? _____

Qual o tipo de trabalho você faz hoje?

Quantas horas trabalha? _____

Qual é o local ou empresa em que trabalha?

Qual o cargo (ou função) você ocupa atualmente?

Quanto ganha mensalmente? _____

Você faz horas extras?

() Não

() Sim: Quanto recebe por estas horas? _____

Quais foram seus empregos anteriores?

Descreva cada um deles, tempo que permaneceu no emprego e por que saiu?

Local

Tempo

Por que saiu

Em sua opinião ser homem ou mulher interfere no trabalho? Em que aspecto?

ESCOLA

Você já freqüentou alguma escola? () Sim () Não

Em que cidade? _____

Quais as séries que você freqüentou? Em que ano? Que idade tinha?

Série	Ano	Idade	Cidade
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____
_____	_____	_____	_____

Fale dois ou três motivos que levaram você a parar de estudar naquela época.

Em que série você interrompeu seus estudos? _____

Por que interrompeu seus estudos?

Quantas vezes você voltou a estudar e interrompeu? _____

Descreva cada uma delas.

Por que você voltou a estudar?

O que você espera que esta volta ao estudo traga para sua vida profissional?

E para sua vida pessoal?

O que mudou na sua vida por ter voltado a estudar?

na vida profissional

na vida pessoal

Ao terminar este grau de ensino, você pretende continuar estudando?

() Sim

() Não

Por qual motivo? _____

Em sua opinião, ser homem ou mulher interfere nos estudos?

Fale dois ou três motivos que levaram você a voltar a estudar.

O que você vem gostando mais de estudar?

No seu estudo atualmente, o que você estuda com maior interesse?

Qual parte do estudo vem apresentando maior dificuldade para você?

Quais matérias você gosta mais?

() Português () História

() Matemática () Ciências

() Geografia () Arte

() Outros: _____

Quais matérias você menos gosta?

() Português () História

() Geografia () Matemática

() Ciências () Arte

() Outros: _____

Ao terminar esta etapa de estudos, você pretende continuar:

- Só estudando
- Só trabalhando
- Estudando e trabalhando
- Não pretendo continuar estudando

Ao terminar o Ensino Fundamental (5ª a 8ª série), você pretende continuar estudando?

- Sim
- Não

Se sim, pretende dar prosseguimento aos seus estudos em outros níveis como ensino médio, curso superior ou técnico? Que tipo de curso superior ou técnico pretende fazer?

O que mais motivou você voltar a estudar? Enumere pela importância.

- Influência dos pais
- Influência dos amigos
- Boa remuneração
- Status social
- Amplo campo de trabalho
- Preparação para o vestibular
- Incentivo de pessoas da família
- Outros: _____

Você recebeu algum tipo de informação sobre os diferentes tipos de ensino superior existentes?

- Não
 - Sim. Através de que meio:
 - da própria escola do trabalho
 - da família iniciativa própria
-

() outros: _____

Você gosta de estar mais informado sobre a profissão que pretende seguir?

() Não, o que sei é suficiente.

() Sim.

Onde você busca informações sobre algum curso que tenha vontade de fazer?

Escreva em ordem de preferência, as três profissões que gostaria de exercer:

Primeira: _____

Segunda: _____

Terceira: _____

Descreva as atividades que os profissionais da carreira que escolheu fazem:

SOBRE A PRÁTICA DE LER E ESCREVER

Que tipo de material de leitura você têm em sua casa?

() revistas () livros () jornais

() outros: Quais: _____

Que tipo de informação esse material escrito traz para você?

Que programas de televisão, você mais gosta de assistir:

() novelas () filmes

() noticiários () esportes

() outros: _____

Como você compara e analisa preços de mercadorias num supermercado, por exemplo?

Você escreve ou recebe cartas de parentes, amigos ou conhecidos? Se sim, com que frequência?

() sim. Quantas por mês/ ano? _____

() não.

Por qual motivo você escreve ou recebe cartas ao invés de utilizar outros meios de comunicação?

O que você faz com as cartas que recebe? Se as guarda, em qual local?

Num jornal ou numa revista, o que mais chama sua atenção:

() imagens diversas, desenhos

() propagandas

() texto escrito - tipo e tamanho da letra

() fotos

() outros: _____

Como você identifica marcas de produtos?

() pela marca/nome

() pelo símbolo ou desenho

() pela cor

() pelas palavras

Com que frequência você lê?

() todos os dias

() algumas vezes na semana

Quantos dias? _____

() algumas vezes no mês

Quantos dias? _____

() algumas vezes no ano

Quantos dias? _____

() não tem o hábito de ler

Quanto tempo você consegue ler sem parar?

30 minutos

1 hora

2 horas

outra. Quanto tempo? _____

Que tipo de material você gosta e costuma ler?

jornal

revista

livro de literatura

cartazes

panfletos de propaganda (como os de supermercado)

outro livro. Qual? _____

outro material. Qual? _____

Você escreve fora do ambiente escolar?

Sim

Não

Em quais situações você escreve? Descreva algumas dessas situações.

Para você escrever é importante? Por quê?

Para você, existe alguma diferença entre o que se escreve dentro e fora da escola? Qual?

O que você escreve?

() poesia

() diário pessoal

() contos

() cartas

() outros. Exemplifique:

Com que frequência você escreve?

() todos os dias

() toda semana

() todo mês

() outro. Qual? _____

De que forma você “superou” as dificuldades de escrever?

Você acha que a EJA serve apenas para que as pessoas aprendam a ler e a escrever ou para algo mais... (ideia de educação ao longo da vida).
